

académie
Montpellier



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



SYNTHESE



LE LANGAGE A L'ECOLE MATERNELLE



Introduction

Le présent document est une synthèse de l'ouvrage de référence, le langage à l'école maternelle réalisé par la Direction générale de l'enseignement scolaire et édité par le SCEREN-CNDP.

Cette synthèse est le résultat d'un travail de collaboration du groupe départemental école maternelle de l'Hérault.

Face à la richesse, à la densité et à la complexité de l'ouvrage original constitué de 214 pages, la proposition a été faite d'établir un document de synthèse, léger, pratique, et respectueux de la structure de l'ouvrage, ses cinq parties, ses annexes très riches, ses tableaux, ses repères de progressivité très précis... pour les professionnels de la petite enfance.

Réaliser la synthèse d'un ouvrage de deux cents pages en quarante pages a demandé parfois de faire des choix, mais de façon systématique les points forts de l'ouvrage ont été fidèlement repris.

Pour inviter enseignants et acteurs de la petite enfance à la lecture de l'ouvrage original, et favoriser les correspondances entre les deux documents, le plan, les titres et les sous-titres de l'ouvrage ont été conservés.

Ainsi, la présente synthèse se veut au service de la lecture de l'ouvrage original, le langage à l'école maternelle, et qui est l'ouvrage de référence pour les professionnels de l'éducation et les acteurs de la petite enfance.

Cette synthèse est au service de la priorité qu'est le langage à l'école maternelle.

Table des matières

PARTIE 1 LANGUE ET LANGAGE À L'ECOLE MATERNELLE

Langue et langage	7
Le langage, objet d'apprentissage et vecteur du développement	9
La double facette de la pédagogie du langage à l'école	10

PARTIE 2 S'APPROPRIER LE LANGAGE

Echanger, s'exprimer	12
Apprendre à comprendre	19
Progresser vers la maîtrise de la langue française	22

PARTIE 3 DECOUVRIR L'ECRIT, SE FAMILIARISER AVEC L'ECRIT

Découvrir les supports de l'écrit	27
Découvrir la langue écrite à travers la littérature	29
Contribuer à l'écriture de textes	32

PARTIE 4 DECOUVRIR L'ECRIT, SE PREPARER A LIRE ET A ECRIRE

Enjeux didactiques et principes pédagogiques	34
Distinguer les sons de la parole	35
Aborder le principe alphabétique	36
Apprendre les gestes d'écriture	38

PARTIE 5 DES ELEVES AUX BESOINS PARTICULIERS

Les enfants non francophones.....	42
Les difficultés d'apprentissage du langage	44
Retard et troubles	45

Partie 1

Langue et langage à l'école maternelle

Langue et langage

- 1 - Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant parce qu'il conditionne l'acquisition d'autres compétences.
- 2 - Le langage s'acquiert en situation ; il est intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant à l'école.

Les enjeux de l'école maternelle : Les inégalités scolaires ont leur source dans le maniement du langage et de la langue d'où l'importance de comprendre ce qui se joue dans l'apprentissage de la langue et du langage à l'école maternelle.

La langue

La langue est un objet social et culturel : on naît dans une langue, on baigne dans sa « musique ». En constante évolution dans le temps, s'enrichissant de croisements et d'emprunts, elle se construit par une connaissance intuitive de ses règles, en dehors de tout apprentissage explicite. Elle se présente comme un système d'association et de coordination de signes (approximativement les mots) réalisant l'union d'un contenu sémantique, un concept (signifié) et d'une image acoustique et visuelle (signifiant). Elle se réalise dans des signes phonétiques (parole) et des signes graphiques (écriture). En organisant le monde d'une façon relative et non universelle (en apprenant une langue, nous apprenons à voir le monde d'une certaine façon), elle influence notre façon de le voir. Inversement, en explorant le monde par l'action, l'expérimentation ou la lecture, nous apprenons notre langue et ses subtilités...

La connaissance implicite des régularités d'une langue conditionne la compréhension et la production de la parole.

Le langage

Le langage est une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. C'est le produit d'une activité d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue. Il est en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence, les

représentations mentales. Le langage intérieur (écouter, lire, réfléchir) n'aboutit pas à une production, une énonciation. Le langage extériorisé (parler, répéter, écrire) aboutit à une production.

C'est l'usage du langage (activités de réception et de compréhension – écouter-lire – et activités de production – parler – écrire –) qui doit être acquis dès l'école maternelle. Dans les activités de production orale, il convient de distinguer la production et l'interaction (supposant une production articulée sur la réception-compréhension des interventions d'autrui).

Conséquences :

- les acquis, même nombreux, peuvent être non visibles pour les enfants grandissant dans une autre langue, l'organisation formelle de leur langue étant différente de celle de l'école
- l'école maternelle doit accompagner les enfants allophones dans la découverte de la langue française et des agencements différents de leur langue maternelle
- le langage peut être affecté par des perturbations : décalages temporels, troubles spécifiques...

Langage oral à l'école, deux formes à distinguer

- langage en situation : langage factuel, limité, porté par la situation. Compréhensible par celui qui est présent « tu as vu ça... ». On parle de langage de connivence
- langage d'évocation (forme d'oral visée par les programmes) : langage « hors situation », précis, structuré. Pour tenir un discours sur une réalité passée ou attendue, pour créer une histoire, cela implique de prendre de la distance. Ce langage s'apparente à l'écrit. On parle d'oral scriptural, « parler comme dans un livre ». L'acquisition de ce langage réclame le contact avec la langue écrite.

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

L'oral s'apprend dans les échanges spontanés : linéarité temporelle, matériau intonatif et paraverbal. L'écrit, qui exige des transformations du parler spontané, nécessite un enseignement : abstraction matérialisée et spatiale du texte. Produire un texte à l'écrit suppose un début de conscience de la langue, de réflexivité et de capacités de décentration et d'abstraction.

La découverte de la double facette de l'écrit

- l'écrit est une trace convertible en langage oral (prise de conscience vers 3-4 ans). Cette trace est définitive, permanente quel que soit le lecteur et porte un sens (importance de ne rien modifier des textes : lire, c'est respecter le texte).
La prise de conscience de la permanence des signes écrits permet une deuxième conquête
- les rapports entre l'oral et l'écrit sont régis par un code et lire c'est aussi maîtriser ce lien.

Le langage, objet d'apprentissage et vecteur du développement

L'apprentissage du langage ancré dans la communication

C'est en apprenant à échanger dans des situations de jeu, d'action, d'exploration, de vie que l'enfant élabore des liens, conquiert son autonomie et trouve sa place de sujet au sein de la communauté.

A partir d'une expérience fondée sur la connivence, l'enfant apprend à construire un système d'échanges élargis. Les systèmes primitifs de communication (expression, mouvement du visage, gestes, postures), déterminés et modelés par la culture, sont prolongés par le langage et interagissent avec lui. Le langage qui commence par les accompagner, occupe une place de plus en plus importante : c'est parce qu'ils interagissent en situation de communication que les jeunes enfants perçoivent le besoin de s'approprier le langage. Le langage doit donc être considéré comme l'objectif prioritaire à l'école maternelle.

Cf. Annexe I. Quelques repères relatifs au développement du langage.

Le langage, un instrument du développement

Dans sa dimension psychoaffective : le langage donne à l'enfant des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions lui permettant de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. De la même façon, le sentiment d'altérité naît des interactions développées au sein d'un groupe : les relations vécues avec les autres permettent des moments de partage dans lesquels la langue fait lien, créant ainsi une expérience du langage comme véhicule de la culture.

Dans sa dimension cognitive : le langage est un outil pour apprendre. Il aide à la formation de concepts, il révèle la pensée. Il donne forme à du « pensé », il permet l'action réfléchie dans une articulation entre agir-dire-penser. Le langage est un outil de contrôle et de régulation du fonctionnement cognitif qu'il structure.

Le langage, un instrument de représentation du monde

Le lexique constitue une représentation du monde ; les enfants vont petit à petit mobiliser un lexique plus rare, faire appel à des formulations complexes, enchaîner des énoncés plus longs.

Le langage, un objet susceptible d'être observé et manipulé consciemment

Des activités ludiques de repérage et traitement des erreurs dans les énoncés, d'invention de mots qui n'existent pas, de décomposition, recombinaison de mots faciliteront l'apprentissage ultérieur de la lecture. L'entraînement à l'observation et à la manipulation du langage en grande section accélère et améliore l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

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

- une approche intégrée : le langage n'est pas objet de travail, il est le véhicule pour partager des découvertes, des idées, des connaissances, des points de vue... Il progresse naturellement
- des moments structurés où des objectifs ciblés sont travaillés pour eux-mêmes (cf : repères pour une progressivité des apprentissages annexés aux programmes). On vise un apprentissage nouveau, un entraînement.

Cf. Annexe II. Exemples de projets pour l'école.

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

Les enfants découvrent le langage dans le besoin et le perfectionnent par l'usage. 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. 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, coopérer, partager, s'expliquer, questionner... L'écrit a une fonction mémorielle et de ce fait structurante, et une fonction culturelle.

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.

Les moments spécifiques de l'apprentissage structuré

L'enseignant a alors des visées précises :

- faire acquérir un savoir-faire particulier (manipuler des syllabes, écrire quelques mots simples en les copiant très rigoureusement, etc...)
- exercer une compétence encore peu fonctionnelle (lexicale, phonologique, de production de texte par exemple)
- 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 (moments qui supposent une organisation rigoureuse telle que l'enseignant puisse se consacrer à un groupe d'enfants sans être trop requis par le reste de la classe) que s'exercent la prévention et l'aide à l'apprentissage.

Ces temps d'apprentissage donnent lieu à une évaluation qui se fonde à la fois sur une observation fine, centrée sur des indicateurs précis, sur l'écoute très attentive des productions ou l'analyse précise des traces produites et conservées. L'oral et l'écrit sont constamment présents dans les échanges au sein de l'école et avec l'extérieur.

Partie 2

S'approprier le langage

L'acquisition du langage oral à l'école maternelle revêt, selon les programmes de 2008, trois grands objectifs

- la capacité à échanger et à s'exprimer
- la compréhension
- la maîtrise progressive du lexique et de la syntaxe

Echanger, s'exprimer

Communiquer oralement à l'école

La compétence de communication orale présente plusieurs composantes :

- composantes langagières et linguistiques (registres de langue)
- composantes socioculturelles ou sociolinguistiques (rôles tenus dans les échanges, normes sociales, règles de politesse)
- composantes pragmatiques (variations des prises de parole selon les enjeux des échanges)

Apprendre à communiquer c'est apprendre à se comporter dans un échange selon des règles mais aussi savoir mobiliser des ressources langagières adaptées à la situation. La capacité à entrer dans un échange et à pratiquer les règles propres aux échanges est indispensable pour être un élève. La médiation par le langage construit la relation à l'autre et est également un moyen d'entrer dans les apprentissages : questionnements, échanges entre pairs. Cela suppose d'organiser tout au long de l'école maternelle des apprentissages progressifs.

Cf. Tableau page 15. Repères de progressivité.

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

C'est la disponibilité de l'entourage qui encourage un enfant à engager un échange. L'enseignant est attentif à capter tout signe d'intention de communication : il verbalise, il encourage, il félicite, il relance la parole de l'enfant. Il observe le comportement pour percevoir si la communication s'établit par le langage entre enfants dans la classe.

Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant se comprendre

L'enseignant conduit petit à petit les enfants à s'éloigner du plaisir de l'expérience intime et accepter de partager. Pour cela il se saisit de toutes les formes de communication non verbales pour établir le contact, en particulier avec les tout petits. Il s'adresse à eux en facilitant la compréhension du message même s'il n'obtient pas de réponse. Il accueille de manière positive et valorisante toutes les tentatives langagières de l'enfant.

La relation duelle permet l'entrée progressive dans la relation verbale, on pourra utiliser la marionnette également. Les moments d'échanges didactiques complètent cette approche (retour sur les activités, situation de jeu...)

Prendre sa place dans les échanges collectifs

Le silence dans le groupe peut être un silence actif ; les enfants ont besoin de cet espace pour comprendre ce qui se dit ou ce qui se joue dans une situation de communication. Selon la personnalité de chaque enfant, une forme de prise de parole peut être plus aisée qu'une autre : monologue ou interactions. L'enseignant s'appuie sur le point fort de l'élève pour le solliciter et l'aider à franchir un pas. Il peut s'installer auprès d'un enfant lors d'une activité qui le passionne pour engager l'échange et préparer ce qu'il va pouvoir en dire aux autres.

Pour une interaction en petit groupe, l'enseignant joue le rôle d'un médiateur qui reformule pour une bonne intercompréhension. Il conduit chacun à la satisfaction d'avoir osé s'engager. Des dispositifs facilitateurs sont nécessaires pour provoquer l'investissement des plus réticents : groupes réduits, événements, surprises...

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 raccorder son propos aux propos antérieurs. L'enseignant doit régler ces temps avec rigueur : règles claires, sujet d'échange clair, régulation active dans le respect de l'écoute et d'une distribution équitable de la parole.

L'enseignant s'attache à varier les thèmes, faire jouer des rôles variés (observateur, porte-parole...) organiser les conditions de l'échange, ménager des pauses pour que chacun réfléchisse.

Progressivement, les exigences seront plus importantes : rester dans le sujet de l'échange, être audible, rendre compte d'observation, mettre en discussion plusieurs points de vue. Les situations sont variées : jeux, activités scientifiques, lecture d'une histoire...

Evaluer 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. Tous les moments, scolaires, encadrés ou plus libres sont d'un grand intérêt pour évaluer les pratiques de communication des enfants. Cette observation s'appuie sur des indicateurs tels que : l'élève ose parler, l'élève parle de plus en plus et dans des situations variées, l'élève sait répondre aux sollicitations de l'adulte, l'élève accepte et respecte les règles posées pour les échanges...

Créer un contexte favorable

A l'école, les jeunes enfants doivent apprendre à exprimer autrement ce qui était compris par des adultes familiers. L'accueil individualisé de chacun crée chez lui le sentiment d'être reconnu comme une personne unique. L'enfant peut alors se sentir en sécurité affectivement et physiquement, dans ce lieu où, séparé, il n'est pas tout seul.

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 leur niveau d'exigence et leurs attitudes vis à vis des élèves accueillis. L'enseignant est, en toutes circonstances, le gardien de la loi et le garant de la sécurité, y compris pour les temps de récréation.

Faire de la classe un milieu de communication

La classe est organisée comme un réseau d'échanges : la nature des espaces et l'organisation temporelle des journées doivent être réfléchis dans cette perspective. L'enseignant crée les conditions pour que les élèves voient tous ce dont on parle, sachent pourquoi ils sont réunis et ce que l'on attend d'eux. Il veille à mettre les rituels scolaires, limités dans le temps, au service d'objectifs de communication.

Tirer profit des situations scolaires

Le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations de communication : production, réception, interaction. De la section des petits à celles des grands, elles ne sont pas utilisées de la même manière : avec les petits le grand groupe n'est pas le bon lieu pour initier les premiers échanges ; en moyenne section les enfants commencent à se décentrer et peuvent écouter.

Cf. Annexes III. La communication pilotée par l'enseignant, Annexe IV. Faire l'appel, Annexe V. Accueillir les enfants après la sieste, Annexe VI. Résoudre un conflit suite à un incident de cour.

Apprendre à mieux maîtriser le langage oral

Deux niveaux de langage à maîtriser :

- le langage en situation est parlé en famille et suffit aux échanges quotidiens
- le langage d'évocation, décontextualisé, vers l'oral scriptural s'apparente à l'écrit

L'école maternelle aide les enfants à bien intégrer le premier pour leur permettre d'acquérir le second niveau de langage, objectif majeur de l'école maternelle.

En PS, le langage est le produit de la situation, en GS il doit être la source de la situation d'apprentissage, la compréhension doit naître du seul langage.

Le parcours d'apprentissage vers cette évolution doit :

- perfectionner ce premier langage : lexicale, syntaxe, diversification des fonctions
- construire le second dans des actes de langage à distance de l'action

La parole du maître et les histoires lues constituent des modèles.

Cf. Repères de progressivité p 22.

Créer des conditions adaptées

L'enseignant se soucie de construire des situations favorables, outre les rituels, en proposant des activités programmées avec des intentions d'apprentissages précises. Il adapte ses attentes en fonction du développement de chaque enfant en veillant à la quantité et à la qualité (lexique, syntaxe, phonologie) des prises de parole. Son étayage passe d'un étayage d'ordre socioaffectif à une guidance plus didactique permettant la prise de conscience et la réflexion. Par des actions entreprises conjointement avec l'enfant, l'enseignant donne du sens, garantit les échanges, joue sur la tonalité, l'expressivité de la voix. Il déplace l'intérêt des histoires personnelles vers le vécu collectif, permettant peu à peu la décontextualisation et canalisant l'attention et la motivation de l'enfant sur la tâche.

L'enseignant gère rigoureusement les échanges collectifs et reformule les productions dans un langage accessible mais plus élaboré.

Installer une organisation de travail quotidien favorisant l'échange

L'organisation par ateliers permet un grand nombre d'échanges langagiers personnalisés. Dès la PS, les activités proposées dans les ateliers où les

enfants sont en autonomie sont celles que le maître a d'abord dirigées et pratiquées avec les enfants (coin poupées, puzzle...) En MS et GS, le maître par la connaissance des activités ou des jeux conduits en PS et MS pourra construire des ateliers autonomes en maintenant la motivation des élèves. Dans le cadre d'un fonctionnement stabilisé et régulièrement rappelé, il doit être clair pour les enfants que chacun participera à un atelier avec le maître.

Lire et raconter des histoires

Le récit est une forme particulière du langage d'évocation qui organise les événements selon un enchaînement causal. Pour les enfants, la lecture d'histoires permet d'aller plus loin dans le pouvoir de représentation du langage, vers l'imaginaire. La trame narrative est progressivement saisie par les enfants. Ce qui est visé, c'est que chaque élève prenne en charge son énonciation en prenant en compte son interlocuteur dans un contexte de communication. Les comptines et poésies engagent des compétences spécifiques d'écoute, de mémorisation, de jeu.

Cf. Annexe VII. Comptines et poésies.

Organiser en équipe un parcours d'apprentissage

Parler, échanger, n'est pas bavarder à tout propos. 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 libres de certains moments ludiques et le parler pour travailler qui se réfléchit et suppose donc du silence. En PS, l'enseignant incite surtout à prendre la parole et à communiquer. En MS et GS, il aura des objectifs de plus en plus précis sur le plan des acquisitions langagières.

Avant la section des moyens

Pour les TPS et PS, il s'agit de comprendre et se faire comprendre dans des situations où les échanges sont en lien avec l'action.

Instaurer des échanges personnalisés avec chacun

L'interaction langagière personnalisée peut être posée comme clef de l'apprentissage et du développement de l'élève. Prendre en compte les intérêts des élèves facilite les échanges langagiers. Cependant, pour les très jeunes élèves, lorsqu'il y a engagement corporel, la mise en mots n'est pas forcément nécessaire et le recours aux mots s'avère

surtout utile lorsqu' il y a écart avec l'implicite partagé. Le « non » du désaccord peut alors marquer la position spécifique qui est l'expression d'un sujet démarqué du groupe. Les coins de jeu jouent un rôle important et favorisent en particulier l'usage du « je ». Les moments de la journée (sieste, repas...) qui peuvent préoccuper l'enfant seront commentés dans des échanges personnalisés de façon à le rassurer et à l'aider à se les approprier.

Créer pour chaque enfant beaucoup d'échanges verbaux

L'enseignant multiplie les échanges verbaux pour chaque enfant en petits groupes ou situation duelle. Il initie le langage en situation en mettant l'action en mots : il commente les situations, explique ce qu'il est en train de faire, désigne les objets, les qualifie, nomme les actions....Il se saisit des contextes liés au déroulement de la journée d'école mais il met aussi en place des situations de jeu et des activités structurées dont les visées d'apprentissage sont explicites. Il doit veiller cependant à ne pas envahir l'espace des échanges et à se mettre en retrait pour que la parole des enfants puissent s'installer.

Être attentif aux usages variés du langage des enfants

L'enseignant est attentif aux usages variés du langage des enfants, et conforte , par ses réponses, le recours aux mots pour satisfaire les besoins de communication des enfants , les demandes d'attention, de reconnaissance exprimées par des signes verbaux ou non (tirer la manche par exemple). Il utilise le langage de régulation en reformulant, il répond aux questionnements, utilise des comparaisons activant la fonction symbolique et ouvrant la voie au langage d'évocation.

Utiliser des objets médiateurs

L'enseignant utilise des objets médiateurs comme une marionnette permettant aux plus timides de s'engager dans une relation de communication verbale et d'entrer dans le jeu symbolique. Dans un premier temps, l'enseignant prête sa voix à la marionnette puis progressivement, les enfants jouent les petits scénarios créés.

En section de Moyens et de Grands

Rechercher un enrichissement du langage en situation

Pour les MS et GS, le langage en situation n'est pas assuré pour tous, il doit s'enrichir pour tous sur les plans lexical, syntaxique et pragmatique (enjeux et formes adaptés). Les élèves vont élargir les fonctions langagières

jusqu'à la fonction métalinguistique (utiliser la langue pour parler de la langue). Ils acquièrent de la distance avec l'usage de la langue et du langage et des connaissances implicites sur leur fonctionnement.

Rappeler verbalement les activités venant de se dérouler

Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler en classe permet au langage de s'éloigner de plus en plus du langage en situation et d'entrer dans la langue d'évocation. Dans le cadre d'une pédagogie de projet qui crée l'événement, l'enseignant varie la complexité des situations en jouant sur le temps qui sépare le moment où elles ont eu lieu du moment où elles sont évoquées. Ces évocations s'appuient sur les événements de la classe (visite, bilan d'une activité, compte-rendu d'une sortie). Cette phase de travail à partir du vécu commun est très importante car elle nécessite de poser le cadre dans le temps et l'espace. Elle peut être prolongée par une activité plus complexe qui élimine la part d'implicite : raconter à des personnes n'ayant pas partagé ce vécu, il faut alors nommer les acteurs en dépassant le « je » et le « tu ».

Cf. Annexe VIII Exemple d'un travail progressif : « A propos d'une sortie racontée aux parents, Annexe IX : Faire évoluer des jeux de la PS à la GS et Annexe X : » Jouer avec le même jeu de construction à tous les niveaux.

S'appuyer sur des substituts des situations

S'appuyer sur des substituts des situations comme dessins, photos... facilite la reconstruction des représentations mémorisées. On peut dessiner, remettre en ordre, puis organiser le récit.

Tableau page 30 : les différents types d'images.

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 écoles facilitent la mise en mots d'une réalité construite et transmise à des destinataires absents. La famille reste un interlocuteur privilégié et le cahier de vie est un moyen de tisser des liens entre l'école et les familles.

Cf. Annexe XI : Le cahier de vie.

Deux formes fréquentes permettent l'évocation: le compte-rendu qui suppose une organisation rigoureuse du temps et une recherche d'objectivité et l'explication dans des domaines scientifiques et technologiques qui

s'appuie sur des expériences et des observations. Les élèves parviennent à produire des textes de cette nature quand un travail de fond a nourri leur pensée (situations de recherche, d'échange, d'essai, de vérification...).

Les adultes, tuteurs de langage

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

Afin que l'enfant sache ce que l'on attend de lui, l'enseignant annonce ce qu'il va faire, ce que les élèves auront à faire. Il rend visibles les tâches de production ou de compréhension attendues en les annonçant et fait un bilan à la fin. L'enseignant prend en compte la volonté d'entrer en relation, même s'il n'a pas compris et fournit alors l'étayage nécessaire à la mise en mots. Il prend également en compte la dimension émotionnelle et affective de la communication.

Les adultes dans l'école

A côté de l'enseignant, l'ATSEM et tous les autres intervenants peuvent aussi participer à l'encadrement éducatif. Le projet d'école peut clarifier ces rôles et l'importance d'une langue contrôlée.

Les parents, partenaires essentiels

Les parents sont les partenaires essentiels à travers les échanges les plus naturels. Il peut être nécessaire de convaincre certains parents de l'utilité des échanges : dire ce que l'on fait dans les situations les plus usuelles, dire ce que l'on voit, raconter.

Il convient de rassurer les parents dont le français n'est pas la langue première et les encourager à utiliser leur langue.

Apprendre à comprendre

Les premiers signes de compréhension apparaissent dès les premiers mois de la vie et la compréhension se développe bien avant l'acquisition de la parole. Elle précède et excède toujours l'expression. Les habiletés de compréhension (vocabulaire, syntaxe, organisation textuelle) joueront un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2.

Un travail explicite est nécessaire, il ne suffit pas d'écouter pour comprendre, il faut développer une activité intérieure qui aboutit à une représentation mentale. L'implicite doit être perçu et interrogé.

Cf. Tableau page 34.

Entraîner les élèves à comprendre des consignes

Les consignes sont des actes de langage directifs qui visent à faire faire et peuvent susciter des questions ou des demandes de précisions. Les enfants ne se sentent pas concernés par une consigne collective tant qu'ils ne sont pas capables de se décentrer. L'enseignant doit veiller à la formulation de la consigne tout autant qu'à son contenu et en vérifier la compréhension. Il prévoit la formulation des consignes dans la préparation de la journée de classe : précision, concision et reformulations.

En PS, on ne donne qu'une consigne simple dans une situation simple, il est possible de s'aider du toucher, du regard. On peut ensuite associer deux demandes en les coordonnant.

En MS, l'élève doit comprendre les consignes des activités, au moins en face à face avec le maître. Peu à peu, les consignes se complexifient: enrichissement du vocabulaire, enchaînement de deux actions, notions de temps et d'espace.

En GS, on peut utiliser les phrases complexes et habituer les élèves à comprendre des consignes données de manière collective. La difficulté peut cependant tenir à la complexité de la tâche lorsqu'elle implique un enchaînement de plusieurs actions et il importe pour le maître de vérifier comment les élèves ont compris la consigne et se sont appropriés la tâche.

Entraîner à la compréhension des textes

Choisir, dire et lire des textes

La lecture d'un texte par l'enseignant est une aide à la compréhension (physionomie, intonation, débit). C'est le langage du maître, la façon de dire et de lire qui sont la première médiation avec le texte.

Au fil de la scolarité en maternelle, les enseignants organisent une progression : la compréhension est d'abord soutenue par des apports extérieurs au texte (illustrations, marionnettes...). Par la suite, en MS et en GS, les élèves seront aussi confrontés à des textes lus sans aucun support d'aide à la compréhension que la voix de l'enseignant.

Le choix du texte est déterminant pour aider à la compréhension : thème plus ou moins éloigné des références culturelles des élèves, forme narrative, complexité du récit, vocabulaire...

Raconter une histoire, un conte

Raconter est une forme particulière qui nécessite appropriation du texte, mise en mots fluide. Le regard est libéré du support, c'est une tradition

orale. A l'inverse, la lecture à haute voix mobilise le regard du lecteur sur les pages du texte.

Approfondir la compréhension

La compréhension est facilitée par des commentaires, un questionnement entretenu et mené par l'enseignant qui favorise l'émergence des représentations.

L'enseignant fait rechercher des connaissances antérieures sur l'univers de référence, suscite des hypothèses, mobilise l'anticipation. Il favorise l'expression des différents points de vue et organise les échanges. Il se donne les moyens de vérifier la compréhension de différentes manières : solliciter la reformulation, demander le rappel du début de l'histoire, demander de se raconter l'histoire "dans sa tête" avant de parler, solliciter des résumés de l'histoire, faire jouer l'histoire, faire réaliser une maquette et animer les personnages, faire inventer la suite de l'histoire...

Développer la capacité à inférer

Les enfants doivent apprendre à mettre en relation les informations explicites du texte et celles qui relèvent des connaissances personnelles du lecteur. Cette capacité à inférer se développe d'abord en situation, à la suite de la lecture mais aussi dans des activités plus systématiques. Pour certains élèves, un véritable programme de travail progressif sera mis en place pour les entraîner à la déduction et à la formulation des relations entre cause et conséquence.

Mémoriser et dire de mémoire des textes

Le travail en poésie permet de dépasser le fonctionnement strictement utilitaire de la langue et d'approcher les possibilités de jeux avec la langue. Apprendre par cœur nécessite des opérations cognitives de rassemblement et d'organisation des informations: catégorisation, reformulation, mise en relation explicite avec d'autres connaissances, constitution d'images mentales. Il est indispensable que les capacités de mémorisation de l'élève soient développées.

Le choix des textes

L'enseignant doit offrir des textes variés dans les thèmes, les formes, les cultures... il propose des textes « résistants » et d'autres dont la compréhension et la mémorisation sont plus faciles, il donne accès à des réseaux. Il tient compte de l'accès au patrimoine, de l'éveil à la sensibilité, des émotions.

Les conditions favorables

La première condition est de placer les enfants en situation d'écoute afin qu'ils puissent s'approprier le texte au cours des différentes lectures. Ils seront ensuite amenés à confronter leurs points de vue sur le texte tant sur le contenu que sur l'interprétation qu'ils en font, puis entraînés à le mémoriser et à le restituer.

L'attitude du maître

La mise en voix première est celle du maître et elle participe à l'expression des émotions suscitées par le texte. L'intonation du maître et les multiples relectures favorisent aussi la mémorisation.

Le maître fait du lexique un objectif d'apprentissage permanent: découverte du lexique nouveau, recherche du sens d'un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et les connaissances déjà acquises. Il conduit un entraînement à la mémorisation ciblé pour les élèves qui en ont le plus besoin.

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 et/ou collectif...) Ces traces, qui évoluent de la PS à la GS, constituent des outils de communication entre les classes, entre les cycles mais aussi avec les familles et contribuent à la mémorisation.

Progresser vers la maîtrise de la langue française

L'école maternelle a un rôle déterminant à jouer dans la prévention de l'illettrisme. Les corrélations entre réussite scolaire et compétences lexicales sont fortes. C'est l'accès au langage décontextualisé qui doit être visé pour tous les élèves. Tous les dispositifs d'aide doivent être mobilisés pour mener un travail méthodique sur la langue et compenser les inégalités linguistiques.

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

Le langage en situation se perfectionne dans les divers domaines d'activités offrant des champs lexicaux très divers. Le maître, lorsqu'il prévoit une séquence d'activités se donne systématiquement un objectif langagier associé à l'objectif spécifique du domaine d'activité. Les objectifs langagiers évoluent au cours des différentes phases : de l'oral en phase de découverte à l'écrit en phase de structuration, dans des situations plus ou moins complexes.

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

L'acquisition du lexique

Le lexique désigne l'ensemble des mots d'une langue alors que le vocabulaire est l'ensemble des mots employés par une personne. Le vocabulaire passif (mots compris) est toujours plus large que le vocabulaire actif (mots utilisés). Cette dimension est à prendre en compte dans les apprentissages, en production et en réception.

Il est nécessaire d'explicitier pour les enfants ce que l'on traite dans les différentes situations d'apprentissage : le sens des mots, leur construction syntaxique, les phonèmes qui les composent.

Le lexique est un ensemble organisé où un mot prend sens par rapport à d'autres mots avec lesquels il entretient des relations (homonymes, synonymes, antonymes, termes génériques, termes spécifiques, mots de la même famille). Aussi enseigner le lexique ne se limite pas à une extension d'un capital de mots. Il faut apprendre à se servir des mots et connaître leurs possibilités sémantiques. Les enfants découvrent la polysémie, les registres de langue...

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

Une approche transversale, une préoccupation constante

Le travail du lexique doit être une pratique quotidienne dans l'ensemble des activités de l'école maternelle. Il convient d'associer systématiquement un ou deux objectifs linguistiques (lexique ou syntaxe) à chaque situation d'apprentissage de la journée de classe.

Des séances intégrées et des séances spécifiques

Des séances intégrées dans lesquelles on apprend du vocabulaire en faisant autre chose, aux séances spécifiques dans lesquelles le lexique est considéré comme un objet d'apprentissage, de multiples rencontres sont requises pour assurer mémorisation et réemploi du lexique.

Des priorités dans le choix des mots

L'acquisition est facilitée par la fréquence d'utilisation des mots, ces listes de fréquence existent et proposent différents modes de classement. 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.

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

La nature des mots est un critère à prendre en compte dans l'organisation des apprentissages. Si les noms sont prégnants, les verbes sont essentiels et les adjectifs sont à travailler dès la PS. Les adverbes ont une forte valeur sémantique, ils sont importants dans les textes. Enfin, les mots grammaticaux et les connecteurs ne doivent pas être négligés.

Un souci permanent de la mise en réseau

La mise en réseau permet l'acquisition d'un langage organisé ; les mots pourront être regroupés en champ thématique (mots de la sortie en forêt). Les relations entre les mots définiront des classes et des sous classes (animal/oiseau/geai), les relations de synonymie, antonymie, la polysémie des mots seront explorées ainsi que les différents registres de langue.

Une mémorisation efficace

Une mémorisation efficace et stabilisée est garante d'une prévention de l'illettrisme. En effet l'illettrisme résulte du fait que rien n'a été stabilisé de façon irréversible.

Cf. Tableau p 48.

La parole de l'enseignant

La maîtrise de la parole de l'enseignant est déterminante pour la réussite des élèves, elle est modélisante notamment lors de :

- la phase de découverte dans laquelle le maître utilise les mots qu'il veut faire acquérir aux élèves
- la phase de stabilisation où les mots sont utilisés par les enfants eux-mêmes.

L'attitude professionnelle de l'enseignant, qui ne doit pas monopoliser la parole, détermine l'expression des élèves. Le choix d'un dispositif en groupe restreint permet la participation des élèves les plus fragiles.

A la fin d'un ensemble de séquences de vocabulaire, le maître prévoit une situation dans laquelle les mots seront utilisés dans un contexte linguistique : invention d'une phrase par exemple.

L'apprentissage de la syntaxe

Lexique et syntaxe se construisent de manière conjointe, là aussi lors de séances intégrées ou spécifiques. Les repères relatifs au développement du langage identifient quelques éléments saillants, la progression des apprentissages prendra appui sur ces repères, en annexe des programmes.

En fin de GS, il faut veiller à ce que le schéma de la phrase soit bien intégré par tous les enfants. Ils sont mis en situation d'utiliser tous types de phrases (négatives, interrogatives, impératives...) et à les enchaîner.

Les conditions favorables à une mise en œuvre de la syntaxe

La langue est un objet culturel et sa maîtrise est la première qualité de l'enseignant de l'école maternelle. L'enseignant sera extrêmement vigilant à la rigueur de la langue qu'il utilise ainsi qu'à ses modes de questionnement et de sollicitation: éviter les questions fermées et les énoncés à trous qui appellent des réponses en un seul mot.

Cf. L'encadré pages 51-52. Une importante palette de modes de questionnement efficaces est à la disposition des enseignants.

Un parcours progressif et continu

De la PS à la GS, une montée en puissance des exigences doit être recherchée par une étroite articulation entre situations supports de langages et objectifs poursuivis.

Cf. Tableaux pages 53, 54, 55, 56, 57.

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

Le bain de langage n'est pas la réponse professionnelle à l'apprentissage raisonné et systématique de la langue. L'anticipation de la programmation implique des choix réfléchis à court et moyen termes mais aussi des mises en perspective à plus long terme (l'année puis le cycle).

La planification des apprentissages de la classe au cycle

Quelques principes pour structurer ce parcours de progrès :

- objectifs en termes de compétences lexicales et syntaxiques
- échancier : semaine, période, année, cycle
- modalités de mise en œuvre : situations et supports envisagés
- modalités d'observation et d'évaluation des acquis des élèves

Une définition précise pour guider l'action au quotidien

Les objectifs linguistiques à travailler sont mentionnés dans les outils de préparation du maître. Identifier les potentialités d'une situation permet à l'enseignant d'être plus efficace en anticipant son étayage et son mode de sollicitation des élèves. La précision 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 dans d'autres situations de communication.

Une posture professionnelle

L'enseignant en école maternelle doit être un expert en matière d'apprentissage de la langue. Cette dimension doit rayonner sur les partenaires, en particulier auprès de l'ATSEM qui peut être guidé par le maître pour renforcer son action dans le domaine de l'apprentissage du lexique et de la syntaxe. L'enseignant doit expliciter ses objectifs et montrer ses manières de faire.

Un accompagnement à la parentalité peut être très bénéfique dans les milieux les plus éloignés de la culture scolaire. L'enseignant doit communiquer autour des progrès et des besoins de l'enfant et donner à voir aux familles ce qui se fait en classe, ce qu'on y apprend.

Partie 3

Découvrir l'écrit, se familiariser avec l'écrit

Dans les programmes de l'école maternelle, on distingue deux facettes dans la découverte organisée de l'écrit.

- La familiarisation avec le monde des écrits (usages sociaux, attitudes de lecteur, langue écrite)
- La préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Les sons, principe alphabétique, gestes de l'écriture)

Découvrir les supports de l'écrit

L'école maternelle favorise la compréhension de la nature spécifique de l'écrit et la rencontre avec des « supports d'écrits » variés.

Les écrits en situation

Il s'agit de créer les conditions de recours aux écrits dans leur diversité (en réception et en production) et d'explicitier la nature et l'usage de ces écrits.

Trois grandes catégories d'écrits :

1. Les écrits littéraires : les livres qui font pénétrer dans un univers de fiction ou jouent de la fonction poétique du langage.
2. Les écrits documentaires qui visent à faire apprendre dans tous les domaines.
3. Les écrits fonctionnels ou d'usage qui aident à organiser une action : sous forme de textes mais aussi de tableaux, de listes...

Cf. Tableau des écrits de la classe et de leur fonction page 61.

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

A la grande variété des usages, s'ajoute la complexité des supports. Certains supports en apparence identiques peuvent avoir des usages très différents et il importe que les élèves prennent des indices dans le « contenu » lui-même. Certains supports sont composites comme les journaux et les magazines.

L'enfant doit avoir compris que le livre, différent du magazine, porte une continuité, que le récit ou le propos ont une dynamique et une cohérence. C'est un acquis culturel important.

Le recours quotidien au livre permet aux élèves d'acquérir des postures de lecteur pertinentes.

Le livre : un support d'écrit particulier

Les enjeux de l'usage du livre à l'école maternelle sont cognitifs mais aussi sociaux et culturels.

Il s'agit de familiariser les élèves avec l'objet livre, ses usages scolaires et privés, avec des pratiques langagières propres au domaine culturel de référence. L'école doit permettre d'entrer dans une culture de l'écrit, le langage écrit devenant un instrument de la pensée.

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

L'association lecture et production d'écrits doit permettre à l'élève de comprendre le fonctionnement de quelques formes prototypiques (récits, textes prescriptifs, textes explicatifs)

Tous les domaines d'activité peuvent donner matière à des lectures et à de la production d'écrits.

L'aménagement de la classe doit favoriser cette pratique quotidienne des écrits : coin livres, boîte à lettres, affichages pour les parents, cahier de liaison...

Cf. Tableau des écrits de la classe et de l'école pages 64-65.

Programmer le travail au long de l'école maternelle

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. 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 : rangement des écrits de la classe, des livres du coin bibliothèque par des petits groupes d'élèves.

Les critères de rangement choisis sont explicités pour la classe et discutés. Certains critères sont stabilisés et d'autres évoluent lorsqu'ils ne satisfont plus.

En GS on peut ainsi déterminer des constantes et des variables pour un même type d'écrits et adopter les critères de repérage usuels (critères de genres ou critères alphabétiques pour la bibliothèque par exemple).

Découvrir la langue écrite à travers la littérature

L'action de l'école est capitale pour que tous les élèves s'approprient, avant de savoir lire, les formes langagières et les activités cognitives que suppose la lecture.

Les enfants sont introduits dans l'univers culturel particulier du récit de fiction et découvrent toutes les formes et la variété du livre de jeunesse, objet culturel nécessaire au développement de l'enfant et aux apprentissages à l'école maternelle.

Faire découvrir un usage particulier de la langue

La langue utilisée est souvent celle du récit avec des temps adaptés, des structures travaillées. Celle des bons ouvrages contemporains ou classiques est intéressante en ce qu'elle abandonne la dimension utilitaire du langage quotidien. Les lectures à haute-voix doivent rendre toute la saveur de la langue de l'histoire. La mémorisation de passages judicieusement choisis peut permettre de fixer des formes écrites qui agiront comme « modèles ».

Nourrir l'imaginaire enfantin

La littérature 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, ses formules (il était une fois...) mettent en mouvement des pensées, une vie intérieure. La répétition des lectures induit un sentiment de sécurité.

L'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction; les héros affrontent des problèmes complexes qu'ils analysent et problématisent. La complémentarité du texte et des images est un support de sens et le caractère composite de l'album en fait une œuvre littéraire.

Faire découvrir le patrimoine

La littérature de jeunesse introduit les plus petits dans un patrimoine très large et intergénérationnel : les contes traditionnels, les classiques de l'enfance. Les enfants venus d'ailleurs retrouvent des contes et des mythes universels.

Familiariser avec les livres

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

L'élève de l'école maternelle, s'il n'accède pas encore de manière autonome au texte, acquiert progressivement des compétences qu'il devra mettre en œuvre tout au long de sa scolarité et de sa vie de lecteur.

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, c'est la pratique concrète du livre qu'il faut faire découvrir: tenir l'ouvrage, tourner les pages, parcourir l'espace de gauche à droite et de haut en bas. La phase de découverte suppose la relation duelle aussi souvent que possible ou le très petit groupe.

Les livres pour tout-petits mobilisent l'interactivité et sollicitent l'anticipation en renvoyant à des expériences réelles.

L'enseignant veillera à initier les enfants au saut de page qui peut constituer un problème pour certains enfants et sera attentif à la place qui est faite à l'enfant dans l'histoire (est-il le « je » du texte, le « tu » ?)

La répétition des lectures et l'exploration des différentes versions des histoires favorisent cette initiation à la complexité.

Initier aux codes de l'album

L'usage spécifique de l'album nécessite d'associer le texte et l'image pour construire des significations. Le maître identifie au préalable le type d'interaction texte-image afin d'en éprouver la complexité et d'en déduire les modalités de présentation aux élèves (lecture du texte seul, masque sur quelques images ou parties d'images...)

Les relectures du maître, interrompues par des verbalisations des élèves (reformulations, commentaires, anticipations...) font évoluer les premières représentations, développent la mémoire verbale et la compréhension, l'élève devenant alors lecteur interprète.

Lire beaucoup et souvent

Les livres doivent être constamment présents à la portée des élèves afin d'être manipulés, regardés, explorés, empruntés. Ils seront l'objet d'échanges entre élèves et de lectures solitaires.

La place des lectures littéraires doit être prévue dans l'emploi du temps avec des moments quotidiens, presque ritualisés, à des heures différentes, selon la fonction de la lecture : **plaisir offert ou support de travail.**

Aménager les conditions de réception des textes.

Le cadre et les conditions matérielles de confort de la lecture sont très importants : favoriser les lectures douillettes ou en petits groupes pour les tout-petits. Le mélange des âges n'est pas à exclure.

Varié les médiateurs

D'autres adultes, de grands élèves peuvent être des médiateurs de lecture.

L'école doit aussi impliquer les familles dans cet accompagnement de l'entrée dans les écrits.

Des élèves plus grands peuvent se voir attribuer un rôle dans le cadre de projets (lecture d'un album aux plus petits, jeu théâtral...)

Lire, relire : une présentation réfléchi

L'enseignant veille au choix des livres et des histoires pour engager un travail en matière de compréhension. L'enseignant fera varier les critères de choix du livre (Longueur du texte, caractéristiques des personnages, niveau de langue...). Il s'attachera à vérifier que les enfants sont familiers de l'univers de référence du livre.

L'amélioration de la compréhension passe par des répétitions. Plusieurs formes d'entrées dans l'histoire peuvent être envisagées :

- raconter ou lire, raconter puis lire la même histoire
- lecture du texte seul ou du texte avec images
- découpage réfléchi de la lecture
- orientation de la lecture par une question ou des questions en fonction d'un obstacle repéré à la première lecture.

Contribuer à l'écriture de textes

La production d'écrit est une situation d'énonciation qui présente des particularités : rendre explicite le message pour le destinataire. Le langage à produire en vue d'un écrit s'apparente au langage de récit mais requiert des compétences totalement nouvelles.

Ecire en situation

De nombreuses situations de production peuvent être proposées dès la section de petits (Tableau page 64-65). Le maître est alors le secrétaire des élèves. Cette activité peut prendre deux formes différentes :

- le maître note les propos exact de l'enfant pour les « figer » (à la demande d'un enfant par exemple). Il s'agit alors d'oral graphié. Mais il ne faut pas 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 afin de faire comprendre aux enfants les contraintes de la production d'écrit : reformulation, relecture (Que veut-t-on dire ? Comment va-t-on le dire pour être compris ? Comment va-t-on organiser le propos ?).

L'enseignant veille à entretenir l'habitude de recourir à l'écrit de manière « pensée » d'abord sur des écrits courts (messages aux parents, listes, légendes de dessins ou de photos). Des formes plus longues sont progressivement abordées (résumés d'histoires lues...). Il s'agit d'un premier pas vers la dictée à l'adulte, la dictée à l'adulte consistant à rendre totalement explicite le passage du langage oral à une forme écrite.

La dictée à l'adulte

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.

Il est en effet difficile pour l'élève de se mobiliser à la fois sur le contenu et sur les moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu.

Cette activité doit être conduite fréquemment pour permettre à l'enfant de progresser dans la maîtrise de l'écrit (une séance par semaine).

Les conditions favorables

L'enseignant veille à l'authenticité des situations et des projets d'écriture. L'organisation pédagogique la plus favorable est une organisation en ateliers qui permet au maître d'être disponible pour un petit groupe de 4 à 5 enfants (Groupe homogène ou hétérogène). Pour certains élèves, le travail peut être individuel ou à deux. Le cadre de l'aide personnalisée est particulièrement favorable à cette activité. L'affichage des écrits connus apporte des aides nécessaires aux élèves.

Les étapes de la production d'écrit

Le découpage de l'activité en étapes permet de faire mieux percevoir les nombreuses procédures en jeu : temps pour dire, temps pour écrire sous dictée, temps de relecture, temps de correction et de validation.

Le maître respecte le plus possible les formulations des élèves mais intervient pour susciter des reformulations acceptables. Il favorise le questionnement et la réflexion des élèves sur l'activité d'écriture en suscitant des conduites métalinguistiques. Il fait repérer aux élèves les marques de ponctuation les plus importantes et énonce à haute-voix ce qu'il écrit en marquant les pauses nécessaires. On peut observer, dans le cas d'une pratique régulière, l'élaboration d'une grammaire intuitive.

Les nombreuses relectures permettent de mettre en évidence la permanence de l'écrit.

Partie 4

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

Pour aller vers une compétence de lecteur, il faut que l'élève comprenne le système de codage des sons de l'oral. La conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique sont deux composantes essentielles qui doivent prendre leur juste place dans les apprentissages prévus par les programmes de l'école maternelle.

Enjeux didactiques et principes pédagogiques

Mettre les élèves en situation de réussir le cours préparatoire

Connaître les différents types d'écrit et leurs usages sociaux ne suffit pas. Il faut avoir connaissance du principe alphabétique et comprendre le fonctionnement des relations entre oral et l'écrit. Construire de façon méthodique une première conscience des réalités formelles de la langue orale et écrite est nécessaire.

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

En fin d'école maternelle, les élèves doivent considérer la langue comme un matériau à modeler, à interroger, à décortiquer. Pour cela, l'école maternelle doit leur permettre de construire une attitude nouvelle : se décentrer, s'abstraire de la fonction première de la langue pour se centrer sur les éléments formels (sonores, graphiques, textuels).

Les principes pédagogiques

L'approche de la complexité doit faire l'objet d'un travail méthodique et planifié. Les situations pédagogiques à visées poétiques et les activités artistiques dans le domaine musical accompagneront des activités régulières plus spécialisées. L'atelier en petit groupe est à encourager pour découvrir une situation et renforcer la compétence autant à l'oral qu'à l'écrit.

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.

Distinguer les sons de la parole

Développer « la conscience phonologique » c'est développer la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants : ajout, substitution, combinaison etc...

Des jeux spontanés aux activités réflexives

La syllabe et le phonème sont les deux réalités sonores à travailler. C'est par les chansons, les jeux vocaux et les comptines vécues corporellement que l'élève, dès la petite section, est amené à détacher son attention de la signification. L'accent est mis sur la réalité phonologique du langage.

En Moyenne et Grande sections, tout énoncé peut être prétexte à des jeux vocaux, jeux phoniques, poétiques. L'enseignant veille à expliciter l'objectif de ces jeux et fait en sorte que les élèves dépassent le plaisir de dire et de jouer pour se centrer sur l'apprentissage, la reconnaissance et la production de sonorités de la langue.

Procéder de manière progressive

Segmenter l'oral en syllabes

L'unité que les enfants parviennent le mieux à isoler est la syllabe car elle a une existence physique. Dès la moyenne section les syllabes peuvent être frappées puis en grande section dénombrées, comparées et classées selon le nombre.

Jouer avec les syllabes, les manipuler consciemment

La conscience syllabique est liée à la capacité de repérer une syllabe à l'intérieur d'un mot. Des vireslangues, des jeux de langage (jeux de rimes, mots-valises, mots tordus...) invitent l'enfant à répéter, à repérer des régularités puis à les localiser (début, fin, intérieur des énoncés). Il poursuivra cette manipulation de syllabes en les inversant, les éliminant et les fusionnant.

Conduire le même type de travail sur les phonèmes

La syllabe peut être divisée en unités plus petites : les phonèmes difficiles à isoler pour les enfants. L'enseignant aidera l'élève progressivement en faisant répéter, puis repérer « ce qu'on entend tout le temps » ; ensuite il fera discriminer des sons proches et effectuer des suppressions, des ajouts, des changements de places, des substitutions (par exemple continuer une série amorcée loulou, toutou, poupou..) puis trouver un mot où l'on entend une unité donnée et enfin coder la place des sons.

Ces activités, qui utilisent des images et non des mots écrits, se réalisent dans des jeux de langage ; pour les élèves le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation. Le vocabulaire de travail explicite les termes : syllabe, son, rime... mais évite phonème.

Aborder le principe alphabétique

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

La conceptualisation du passage de l'oral vers l'écrit est l'aboutissement d'un long parcours, non linéaire, fait d'appropriations successives ; prise de conscience de la différence entre dessin et écriture, découverte de la permanence des signes, l'alignement et ceci bien avant de reconnaître la valeur conventionnelle du code alphabétique.

L'enseignant écrit devant les élèves et commente ce qu'il écrit, isole la syllabe, énonce le nom de la lettre et sa valeur sonore, précise la forme des tracés, explique le rôle de la majuscule. Il vise ainsi à construire une familiarité avec ce qu'est notre système d'écriture et faire découvrir que ce qui est dit peut être écrit.

Établir les correspondances entre oral et mot écrit

Les chants sont des supports intéressants, les comptines permettent de découvrir la nature de l'écrit. Textes des chants et comptines sont mis à disposition des élèves sans illustration afin de ne pas freiner le traitement visuel de l'écrit. Dès la petite section, l'enseignant, en montrant de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix, renforce la liaison entre les mots écrits et la chaîne orale et provoque la comparaison entre la quantité d'oral entendu et la quantité d'écrit vu pour mettre en correspondance les deux codes. L'écriture cursive donne une unité aux mots et favorise le repérage de la relation oral écrit.

Organiser la découverte des rapports lettres/sons

Lorsque les élèves ont compris que les éléments sonores peuvent être segmentés, que les mots sont séparés par des blancs alors l'attention peut-être portée sur des unités plus petites : les lettres dans leur rapport avec les sons.

Dès le plus jeune âge, il est recommandé d'identifier chaque lettre par la composante : nom, valeur sonore et tracé. L'alphabet, comme comptine, n'est qu'une aide qu'il convient de connaître. Le prénom reste le support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres, l'alignement, l'ordre de lettres. Les titres

des albums, les mots utilisés dans les projets dont le sens est contextualisé et connu, permettent de comparer, d'isoler, de mettre en relation sonorités et unités graphiques.

Toutes activités d'écriture fournissent un support pour la construction du principe alphabétique. Le recours à la capitale est préconisé pour les plus jeunes, puis à la cursive dès que possible.

Dès tentatives d'écriture sont à encourager et à provoquer afin d'amener les enfants à s'interroger sur les composants de l'écrit. La résolution de problèmes d'écriture devient une activité régulière pour l'encodage sonore, car la mémorisation et la reconnaissance globale des mots écrits paraissent peu fiables et insuffisants. Le maître incite l'élève à expliciter ces procédures d'encodage, exprime l'écart entre la norme et la transcription tâtonnée. En classe, il fournira des référents repères et des ressources pour toutes ces activités .

Cf. Annexe XVI. Essais d'écriture de textes (section de grands).

Faire droit à l'envie d'écrire

L'écrit doit être un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. Les enfants partent de leur envie d'écrire pour réaliser des activités d'écriture.

Reconnaître les mots sur des étiquettes n'est pas suffisant. Il faut permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique car cela renseigne l'enseignant sur leurs savoirs et leurs représentations de l'écrit.

Un espace pour les activités d'écriture

L'enseignant prévoit une zone spécifique permanente bien identifiée différente de l'espace graphique dans laquelle sont disposés : différents supports et outils spécifiques de l'écriture ; des référents structurés qui sont des aides élaborées collectivement, des documents authentiques, des boîtes contenant des mots collectés, triés, selon divers critères, des imagiers thématiques, des alphabets, abécédaires, mots sans déterminant. Leurs usages font l'objet

d'apprentissages méthodiques qui ont du sens pour tous.

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 écrire une phrase.

Cf. Annexe XVII. Alphabet, abécédaires.

Écrire : une activité spontanée , une activité accompagnée

La mise en place d'un atelier d'écriture se déroule selon quatre phases récurrentes :

- phases de recherche : essais d'écriture
- phase de présentation : chacun lit son écrit
- phase d'aide : explicitation des procédures
- phase de mise au point : l'enseignant écrit le texte normé au dessous du texte de l'enfant.

Le maître observe , évalue les acquis des élèves et détermine le stade de leur représentation du système écrit.

Le rôle de l'enseignant

Dans un climat de confiance, l'enseignant encourage une démarche d'essais et d'erreurs, valorise les initiatives et sollicite l'explicitation des stratégies. Il provoque les renvois réflexifs qui permettent une prise de conscience. Il est une aide, un soutien en toutes circonstances.

Cf. Tableau suggestions de réponses aux attitudes d'élèves lors des essais d'écriture page 87.

Apprendre les gestes d'écriture

L'école maternelle construit chez les élèves des attitudes de chercheurs de sens en provoquant la rencontre d'écrits, supports de textes variés.

Distinguer Graphisme/Dessin/Ecriture

Ces trois activités ont un point commun : ce sont des tracés qui nécessitent l'usage d'outil. Ces activités reposent sur des compétences d'ordre visuel, moteur et spatial, fruit d'une intention, mais elles diffèrent par leur règle, leur nature et leur fonction.

Leurs finalités sont à distinguer clairement de sorte que les situations d'apprentissages soient spécifiques et comprises des élèves.

Les dessins libres nous renseignent sur l'évolution et l'habileté graphique de l'élève.

L'écriture nécessite un apprentissage spécifique qui ne se limite pas à une reproduction de formes étudiées en graphisme.

L'élève devra s'approprier un objet linguistique et culturel, aux enjeux scolaires et sociaux, qui nécessite pour lui un véritable « bond Culturel ».

Cf. annexe XVIII. La nature, les fonctions et les règles des trois activités graphiques.

Enseigner le graphisme

Comme tout autre domaine le graphisme s'enseigne et suit une progression. Mais si les formes proposées en graphisme sont proches de celles de l'écriture, elles sont néanmoins distinctes par le contexte qui leur donne sens. 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 quand le développement moteur de l'élève le permettra.

Cf. Annexe XIX. Le graphisme.

L'apprentissage de l'écriture

L'élaboration d'un dispositif d'enseignement tient compte du développement de l'enfant dans ses trois aspects : sensoriel, cognitif et psychologique.

La conduite d'un projet initie les gestes d'écriture au travers de situations d'écriture authentiques et qui prennent en compte non seulement les activités graphomotrices mais aussi la nature historique et culturelle de l'écrit. L'enseignant crée les conditions d'un rapport privilégié à l'activité d'écriture pour favoriser l'investissement dans la tâche puis organise la progressivité et propose de vraies situations d'enseignement pour les exercices graphiques.

L'apprentissage de l'écriture ne fait que débiter à l'école maternelle et se poursuit à l'école élémentaire.

Cf. annexe XXI. Les gestes d'écriture.

Organiser le milieu de travail

Dans l'espace spécifique réservée à l'écriture, organiser le milieu de travail et proposer des outils et des supports variés pour stimuler l'activité d'écriture.

Les exigences pour écrire

Dès l'école maternelle, l'élève est confronté aux trois types d'écriture, lettres capitales majuscules, lettres scriptes et lettres liées en cursive.

Cf. annexe XX. Descriptif détaillé des trois types d'écriture.

Le développement moteur

L'activité d'écriture sollicite la motricité mais aussi d'autres compétences.

La connaissance du développement moteur de l'enfant est indispensable, l'écriture cursive ne doit pas être proposée trop tôt. Il faut que l'élève possède une bonne maturation nerveuse et une autonomisation des articulations. A partir de 5-6 ans l'enfant est capable de tenir les outils en pince entre 3 doigts à condition que l'enseignant ait guidé le suivi, rectifié si besoin les mauvaises habitudes prises et aussi veillé à la posture et à la position du corps.

Le geste d'écriture

L'écriture est une activité graphique centrée sur le langage, la combinaison codée d'un système de signes, sa fonction est de conserver les traces de la parole et de la pensée et de communiquer.

Ce n'est pas en repassant, ou en complétant des tracés stéréotypés que cet apprentissage se construit.

Apprendre à écrire c'est apprendre un geste contrôlé visuellement sur un espace maîtrisé.

On apprend à écrire pour se servir de ce qu'on sait, pour réaliser des communications authentiques avec des interlocuteurs. L'apprentissage du geste d'écriture s'inscrit dans un projet global où écrire a du sens.

Conduire les premières activités d'apprentissage

L'improvisation n'a pas sa place et les tâches d'écriture ne doivent générer ni anxiété ni tension. Elles doivent être structurées et correspondre à des objectifs clairs avec des difficultés accessibles.

L'enseignant doit veiller à la qualité des outils (crayon gris un peu gras qui ne glisse pas pour mieux ressentir le mouvement au niveau musculaire).

Suggestion pour une planification

Première période : préparation et premiers essais

Deuxième période : systématisation

Troisième période : consolidation

Le choix du premier mot à copier

Si l'écriture du prénom est une situation motivante pour l'élève, elle n'est pas toujours la plus facile pour une première approche de l'écrit. Le choix d'un mot collectif de 4 à 5 lettres connu des élèves peut faciliter les premiers essais d'écriture.

Une situation d'enseignement

L'enseignant écrit le mot à copier directement sur la feuille sous les yeux de chacun des élèves du groupe. Puis il les observe sans intervenir et note leur stratégie, leur tenue corporelle, la tenue de l'outil. La copie terminée le maître conduit l'analyse et annonce les critères de réussite. Chacun compare son travail avec le modèle.

Tous seront confrontés aux règles et aux conventions de l'acte d'écriture. Les premières étapes franchies, la copie du prénom sera proposée et lorsque le prénom est écrit convenablement la surveillance sera moindre. Les contraintes du lignage seront introduites progressivement.

Grande section : apprentissage de la cursive

En fin de grande section, l'élève est capable d'écrire en écriture cursive son prénom et quelques mots (sous la conduite de l'enseignant).

Les exercices graphiques accompagnent et doivent concourir à automatiser les gestes, à attirer l'attention sur la taille des arceaux et des boucles et sur la régularité des tracés.

Mais avant de systématiser l'écriture cursive, il est conseillé de vérifier les acquis des élèves et de proposer cette écriture avec prudence et rigueur, en veillant à ce que les élèves n'écrivent pas sans surveillance avant d'avoir suffisamment progressé dans cette graphie.

Cf. Annexe XXI. Les gestes d'écriture.

Partie 5

Des élèves aux besoins particuliers

Ce chapitre traite à la fois des enfants allophones et des enfants présentant des troubles du langage.

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 et langue de scolarisation.

Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage; 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 définitions sont à connaître : langue maternelle, langue étrangère, langue seconde.

Cf. encadré p.96

Des situations à différencier

Ces élèves allophones qui arrivent à l'école maternelle ne sont pas des élèves en difficulté. Ils ont des acquis qu'ils ont développés dans une autre langue. Il leur reste à apprendre la langue de l'école pour les faire reconnaître.

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

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, 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.

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: conditions de l'arrivée en France difficiles,

projets confus des familles, scolarisation subie plutôt que souhaitée. L'enfant subit un bouleversement total de cadre, de climat, de rythme, d'alimentation, de codes culturels... Même les actes de la vie quotidienne de l'enfant peuvent être bouleversés (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. Son arrivée dans la classe doit être préparée avec les autres enfants.

Chaque fois que possible, la culture d'origine est valorisée.

L'ancrage prioritaire des apprentissages est dans le vécu, les jeux, les manipulations, les échanges en situation. Les objectifs de l'école peuvent être communiqués à la famille et à l'enfant quand il y a un médiateur linguistique.

Donner la priorité à l'oral et à la compréhension

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

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.

Veiller à la dimension sonore du langage

Les personnels du Casnav (Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) peuvent apporter des informations sur les comparaisons entre le français et les langues d'origine (phonologie, prosodie, rythme, accentuation); ils disposent d'outils permettant des évaluations des acquis des élèves dans certaines langues.

Toutes les activités prévues sur les dimensions sonores de la langue ont pour les enfants nouvellement arrivés une importance cruciale.

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 : échanges en situation lors des temps « sociaux » (accueil, collation...), échange particulier de cinq minutes par jour au cours d'une des activités de la

classe, atelier particulier d'un quart d'heure deux fois par semaine permettant de revenir sur des apprentissages langagiers spécifiques en petit groupe.

Faire une place aux diverses langues maternelles dans la classe

Ce parti pris est une forme de valorisation des cultures d'origine mais qui englobe d'autres dimensions liées à la citoyenneté et liées à l'apprentissage (les comparaisons entre langues aident à l'analyse).

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

L'enseignant suit les progrès de ses élèves par une observation pour créer des situations adaptées au cheminement des élèves.

Le repérage des difficultés

L'école maternelle est un lieu privilégié du repérage des « difficultés » en langage oral. Cela permet d'intervenir à une période sensible du développement du langage.

L'observation, première forme d'évaluation en classe

L'enseignant 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 peut partager ces observations avec des personnes plus spécialisées telles qu'un orthophoniste par exemple.

Cf. Tableau « Indicateurs de vigilance. Enfants normalement scolarisés » p.101

Les évaluations en classe

Des outils d'évaluation ont été produits et diffusés par le ministère pour la grande section et pour le cours préparatoire. Il en existe aussi pour les cours antérieurs disponibles sur : www.banqoutils.fr . Ces évaluations contribuent à penser des actions de prévention pour accompagner certains élèves. Elles s'inscrivent dans l'élaboration du projet d'école et elles doivent servir à l'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

Les échanges avec les familles

Dès que l'enseignant s'interroge sur le langage de l'enfant, il convient qu'un dialogue s'installe avec la famille pour déterminer ensemble une démarche d'aide particulière si elle s'avère nécessaire.

Retard et troubles

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 et avec l'aide éventuelle du RASED, du médecin (scolaire ou de PMI) et/ou des intervenants extérieurs.

Le dépistage systématique de problèmes particuliers relève des compétences des services médicaux (PMI pour les 3-4 ans, santé scolaire dès 5 ans).

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.

Le retard de langage

Il régresse avec le temps et un étayage bien construit (l'enfant se développe plus lentement mais suit les étapes d'un développement courant). Le retard de langage « simple », se résolvant avec l'âge, ne devrait pas persister après six ans.

On distingue différentes formes de retard de langage :

- *Les difficultés articulatoires et élocutoires*

L'enfant prononce mal un ou plusieurs phonèmes. Souvent ces difficultés sont en rapport avec un problème mécanique de l'appareil bucco-phonatoire.

- *Le retard de parole*

Le problème se situe au niveau du mot qui est déformé. 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.

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

Cf. annexe XXII. Indicateurs de vigilance chez des enfants normalement scolarisés.

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.

- *La dysphasie*

La dysphasie se manifeste par un retard de langage et des altérations déviantes des composantes phonologiques (son des mots), syntaxiques (structure des phrases), sémantiques (sens des mots et des phrases) ou pragmatiques (adaptation du langage au contexte).

- *La dyslexie*

Le diagnostic de dyslexie ne peut être posé avant un certain temps d'apprentissage de la lecture. 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.

Il convient d'être sensible à plusieurs signes d'alerte (en Grande Section) :

- de faibles capacités de conscience phonologique
- des perturbations du langage oral dans la fluidité et la rapidité articulatoire.
- des difficultés à discriminer des formes dessinées.
- des difficultés à reconnaître et identifier des lettres.

La prise en charge des difficultés

Un fonctionnement de la classe construit et compris par les élèves doit permettre à l'enseignant la différenciation pédagogique pour accompagner des petits groupes d'élèves à besoins spécifiques.

L'aide personnalisée peut compléter ces dispositifs de classe.

Le cas échéant, l'aide du RASED peut aider à mieux définir les besoins et les modalités d'accompagnement pédagogique.

Cf. Annexe XXIV. Aider les élèves s'exprimant peu dans un groupe et ayant un lexique réduit.

Cf. Annexe XXIV. Aider des élèves en difficulté pour identifier et manipuler des syllabes.

Si des difficultés persistent, les médecins (scolaires ou de PMI) et les psychologues scolaires sont sollicités pour proposer des investigations qui permettront des prises en charge complémentaires de l'école.

Cf. Encadré p.106 : L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans.

SYNTHESE

LE LANGAGE A L'ECOLE MATERNELLE

Contact :

Jean-Luc RAYNAL
Inspecteur de l'éducation nationale
Chargé de mission préélémentaire
P 06 43 15 03 50
jean-luc.raynal@ac-montpellier.fr



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Rectorat de l'académie de Montpellier
31, rue de l'Université - CS 39004
34064 Montpellier cedex 2
Tel : 04 67 91 47 00
<http://www.ac-montpellier.fr/>