

L e langage au cœur des apprentissages

Une expression à double sens

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

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

Communiquer, parler, apprendre à parler mieux

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

La langue

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

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

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

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

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

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

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

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

Le langage

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

Deux formes de langage

Le langage peut prendre deux formes :

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

Le langage en situation scolaire

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

L'oral et l'écrit

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

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

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

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

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

Le langage, objet d'apprentissage et vecteur du développement

Un apprentissage ancré dans la communication

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

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

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

Un instrument du développement

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

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

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

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

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

Le langage à l'école

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

Un instrument de communication

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

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

Ce dernier commence par les accompagner, puis il occupe une place de plus en plus importante. Cette place concerne essentiellement la régulation des interactions sociales. Pour se dérouler harmonieusement, ces interactions doivent respecter des usages culturels que l'enfant s'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.

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

Un instrument de représentation du monde

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

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

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

Un objet d'observation et de manipulation

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

Des apprentissages globaux et progressifs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le langage joue alors pleinement ses fonctions d'outil de communication, de représentation du monde et d'instrument de la pensée. Les enfants en font la découverte dans le besoin et le 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 elles restent occupationnelles pour nombre d'enfants ; c'est le langage qui aide à mettre en perspective les expériences vécues. Les enjeux cognitifs des situations scolaires ne sont pas décodés spontanément ; c'est la médiation verbale qui conduit à leur compréhension. Dès l'école maternelle, il faut se soucier de mettre en place une attitude scolairement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le cahier de vie

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

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

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

Les moments spécifiques de l'apprentissage structuré

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

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

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

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

Des principes de progression

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

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

La recherche d'une progressivité

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

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

On peut considérer qu'il y a deux échelles à distinguer :
– celle du parcours global qui est assez bien balisée par le programme (voir le document 2, page 21, qui en donne une représentation);

– celle, sectorielle, qui s'applique aux domaines divers qui sont à travailler, pour en faire une approche analytique et organisée dans le temps : par exemple, on définit des étapes pour travailler au développement de la conscience phonologique ou de l'apprentissage de l'écriture cursive. Ces approches sectorielles seront développées au sein de chaque chapitre qui posera ainsi des repères, sans jamais les donner pour normatifs.

Il faut aussi, et sur le même canevas, laisser place à de la différenciation, car l'école maternelle accueille des enfants dont les expériences à âge égal sont très hétérogènes et dont l'âge réel dans une même section explique à lui seul des décalages d'acquisitions (voir le document 1, page 19); cela suppose de repérer les niveaux d'acquisition de chacun, de s'intéresser aux progrès de chacun par des évaluations d'abord fondées sur l'observation avant de recourir à des « épreuves » particulières ou de solliciter des experts qui effectueront une investigation plus poussée.

Les principes de progression respectent à la fois :

Le développement global

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

Le développement du langage

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

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

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

Les usages du langage

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

La langue

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

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

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

Progressions, programmations, projets

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

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

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

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

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

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

La demande vient d'un groupe d'enfants qui trouve trop peu élaboré l'environnement où ils jouent. Ils ont quelques idées mais...

- Langage oral : échanges par petits groupes sur ce qui serait utile et intéressant; anticipation sur ce qui pourrait aider; préparation d'une sortie dans le quartier pour observer l'environnement (carrefours, panneaux, etc.) et exploitation de la sortie à partir de photographies prises sur place.
- Lecture de cartes, plans, fiches du code de la route et ouvrages documentaires.
- Écriture de panneaux pour le « tapis de routes » (pictogrammes et mots en capitales d'imprimerie).

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

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 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 ce qui ne marche pas.

Le rôle de l'enseignant

Une présence très forte

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

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

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

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

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

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

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

Le maniement d'un « parler professionnel »

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

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

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

- la redondance est recherchée, pour introduire des reformulations, des manières équivalentes de dire ;
- la reprise des propos enfantins exacts ou erronés, pour les corriger et/ou les enrichir (expansions par exemple), est fréquente ;
- avec les petits, les mots utilisés sont si possible référés à des entités visibles bien repérables (objets présents ou actions en cours).

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

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

Une bienveillance qui encourage les initiatives

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

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

Document 1 – repères relatifs au développement du langage

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

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

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

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

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

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

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

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

Document 2 – un parcours balisé par les programmes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Compétences attendues en fin d'école maternelle

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

Comprendre

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

Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit

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

Identifier des composantes sonores du langage

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

Dire, redire, raconter

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

Écrire

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