

L'école maternelle : entrée dans tous les possibles langagiers

Anne-Marie GIOUX

IA-IPR EVS, Docteur en Sciences de l'Education

Rapporteur : Danièle GODEAU, Conseillère Pédagogique

Anne-Marie GIOUX, Docteur en Sciences de l'Education, auteur d'un ouvrage sur l'école maternelle « Première école, premiers enjeux » publié chez Hachette, formatrice de formateurs depuis une vingtaine d'années, membre du conseil scientifique de l'AGIEM, nous convie à une réflexion pédagogique sur les stratégies d'apprentissage du langage à l'école maternelle.

« L'école maternelle est la base indispensable d'une scolarité réussie avec des stratégies adaptées à l'âge, aux besoins et aux capacités des plus petits avec l'exigence et la générosité nécessaire aux progrès des plus grands ».

Introduction

Comment faire des enfants que nous accueillons des élèves qui, à moyen terme réussissent scolairement, puis à long terme des adultes à peu près à l'aise avec le langage, sachant prendre la parole, mais aussi se taire de temps en temps ?

Considérant la place du langage à l'école maternelle, on travaille simultanément sur trois plans : instruire, éduquer, apprendre.

Tout propos sur le langage mérite d'être situé : le cadre scolaire, qui interfère avec la sphère éducative large et parentale, nous concerne tous au plan des apprentissages, qui se révéleront ultérieurement comme nécessaires à l'équité républicaine. L'école est de ce fait investie d'une large responsabilité sociale. Nous sommes tous des acteurs sociaux de premier plan.

Je viens témoigner de ce que j'ai construit sur la manière dont on peut entrer dans les possibles langagiers dans le respect du rôle transversal qui leur est dévolu dans les programmes.

C'est votre propre langage, le langage intérieur de votre expérience qui fera écho à certains points développés ; cela vous permettra d'adapter à votre connaissance du terrain la réflexion sur quelques stratégies adéquates.

Quelques préalables

Transversalité de la réflexion sur la place du langage à l'école maternelle :

- Du point de vue de l'enfant : apprendre à parler, c'est d'abord l'éduquer.

Le premier plan de travail :

« Eduquer », concerne l'enfant.

« Enseigner » concerne l'élève que nous sommes en train d'aider à venir au monde dans le cadre scolaire.

« Apprendre » concerne l'apprenant lui-même, spécifique dans ses procédures, ses besoins, ses désirs.

Au plan éducatif, les adultes enseignants sont des témoins, des facilitateurs, des passeurs, des médiateurs.

C'est à la fois notre fonction sociale, avec la qualification nécessaire pour aider techniquement l'enfant, mais aussi notre rôle d'adultes avec ce qu'il y a de générosité dans l'acte d'aider à grandir, d'enseigner.

Les premiers éducateurs sont les parents, même si la famille impulse une éducation qui ne correspond pas toujours à celle que l'école attend. Cependant, l'école joue un rôle de co-éducation; elle a une responsabilité sociale car elle contribue à faire entrer des élèves citoyens dans les lois de la République, afin de les aider à tenir leur place dans la société.

A cette fin, nous avons la responsabilité d'assurer un langage d'intégration. La langue française est un instrument très fort de reconnaissance mutuelle, c'est la langue de l'insertion sociale.

A l'école maternelle notre langue s'apprend en situation d'immersion fonctionnelle et ce jusqu'à 5 ans; en tant que langue véhiculaire unique pour l'enseignement, elle favorise la communication et l'acculturation, permettant ainsi une unité de pensée, facteur de progrès social et de réussite scolaire. L'unicité de la langue est primordiale dans notre service public. Cela n'exclut pas qu'il puisse y avoir des situations de bi-linguisme (classes à horaires partiels en créole, breton, basque...), mais une entrée préférentielle, intensive, est profitable aux plus démunis.

Pour quelle acculturation majeure ? Il s'agit de conquérir très vite une aisance verbale à l'école maternelle, qui permettra d'aborder vraiment l'école élémentaire avec toutes les chances de réussir à l'écrit.

- Du point de vue de l'enseignant à l'école maternelle : des situations structurées... sans formalisme.

A l'école maternelle, la place du langage est transversale. Nous avons à concevoir la conquête de la langue avec méthode : structurer sans systématiser.

Eviter de transformer trop tôt les enfants apeurés qui arrivent en mauvais parleurs. Il y a aussi de très bons écouteurs : beaucoup d'enfants qui ne disent rien sont déjà entrés dans le langage de l'école. Et il faut aussi bien écouter pour mieux parler...

- Aux enseignants l'art d'une distance intérieure, calculée, entre : « Qu'est-ce que je dis ? Qu'est-ce que je révèle de ma pensée ? Qu'est-ce que j'attends d'eux ? »

- Du côté de l'élève : « Que me dit l'enseignant ? Est-ce qu'il me dit ce qu'il va faire ou est-ce qu'il veut que je fasse quelque chose ? »

Structurer l'espace scolaire de parole de l'école maternelle, c'est ainsi progressivement mettre en évidence le statut de la consigne, mais ce n'est pas le langage exclusif qu'il convient d'enseigner.

Le grand rôle de l'école maternelle est de faire comprendre assez vite aux enfants que dans la sphère de l'enseignement, il y a différents types de paroles de la part de la maîtresse.

Plaçons-nous en position d'élève « grand écouteur ». Que donne l'école à entendre ?

- des paroles qui encadrent la journée donnant des éléments pour s'organiser ; injonction « X ou Y, allez à l'atelier... »
- des paroles amenant l'hypothèse, la suggestion « Et si on prenait des gommettes... »
- des paroles ouvrant des choix possibles « Ceux qui ont fini, vous choisissez entre... »
Il s'agit de paroles structurant l'espace temps relationnel des activités, des tâches.
- des paroles qui racontent et permettent de rêver... « Il était une fois trois petits cochons... »

L'univers de référence est très différent : c'est l'espace-temps interne de chacun qui s'élargit vers le rêve, les hypothèses, les images.

L'école maternelle doit veiller à ne pas cantonner les élèves dans l'univocité fonctionnelle de la consigne, apanage si fréquent de l'école élémentaire.

- Du point de vue de l'apprentissage visé : implication de l'élève, ciblage des objectifs.

A l'école maternelle plus qu'ailleurs, on ne peut rien faire sans les enfants.

Il faut parfois éduquer afin de permettre d'entrer dans les apprentissages (exemple de la fillette qui pleure une demi-journée l'absence de la maman, puis qui refuse de tenir son crayon correctement jusqu'au déclencheur de l'exemple fourni par l'un de ses pairs).

Certaines situations ne sont pas négociables mais les approches possibles ou les aménagements variés constituent un moyen de contourner la difficulté pour amener l'élève à apprendre (imitation, communication avec le groupe des pairs, échanges et discussion, ...).

La sphère de l'apprenant est tissée de la variété des situations didactiques à concevoir, évoluant selon les besoins, les rythmes, les âges, et les champs d'apprentissage.

C'est alors qu'il faut se souvenir que la motivation, le désir, sont des moteurs puissants pour l'effort, que l'évaluation doit valoriser, que le projet est une démarche essentielle pour structurer la pensée.

Un langage pour construire du sens

Trois axes de travail en progression constante

- Apprendre à communiquer de la PS à la GS : désigner, décrire, évoquer, interpréter... en relation avec un référent variable.

On va communiquer pour exprimer ou transmettre une information, et pour quelqu'un : on ne communique pas à vide.

On va donc apprendre à désigner, à dire, à décrire, à évoquer, à interpréter (c'est à dire être conscient de la part de subjectivité particulière de son point de vue) et ce, dès la Grande Section, puis à débattre en liaison entre cycle 1 et cycle 2.

En ce qui concerne le réfèrent, la PS va aider les enfants à parler «à propos de » : le sujet (réfèrent) est présent, généralement attractif car actif, mobile, coloré, objet d'attention conjointe (cf Bruner).

Un des objectifs essentiels de la MS est de stabiliser la référence dans l'échange langagier : on parle alors d'un référent sur lequel on agit, qu'on élabore, qu'on modifie, qu'on crée dans la co-action : « Je fabrique de la pâte à sel et je parle de ce que je fais. »

En GS, le référent peut même être absent (un camarade, une expérience vécue, un objet mystérieux), ce qui va provoquer le langage d'évocation (mémoire, émotions, imaginaire s'y déploient).

En ce qui concerne le passage à des référents abstraits (idées, opinions, affects), il faudrait établir une continuité entre l'école maternelle et le CP par la parole : apprendre à mettre à distance, apprendre à parler des difficultés d'apprentissages, apprendre à interpréter le monde, apprendre à communiquer sur sa souffrance ou sa joie. Apprendre à parler, c'est structurer sa vie et peut-être éviter des passages à l'acte violent.

La parole est importante tout au long de la vie. Ainsi, pour les enseignants, l'intérêt des groupes de paroles autour d'échanges de pratiques dans le cadre professionnel (mise à distance réflexive) est incontestablement une façon d'assumer les difficultés d'un métier où il faut contrôler ses propres réactions affectives (rejet, colère, angoisse, séduction) .

- ❑ Apprendre à apprendre de la PS à la GS : interroger, s'interroger, mémoriser, débattre, expliquer, justifier... sur des sujets multiples.

C'est la deuxième fonction importante du langage en milieu scolaire : porteur, vecteur de tous les apprentissages, il traduit la spécificité sociale de nos connaissances. Nous parlons parce que nous sommes des êtres sociaux, et nous sommes socialisés par notre langage. Les interactions entre pairs, dont on a découvert le rôle essentiel dans les acquisitions en toutes circonstances, prennent sens et appui par les langages (mimiques, gestuels, verbaux, vocaux).

Apprendre à apprendre, ce n'est pas apprendre par cœur mais apprendre la variété des usages langagiers, à mettre en réseaux : ce que je vois, je l'entends aussi, les liaisons et intonations infléchissent ma compréhension des phrases, au-delà du sens littéral des mots utilisés et de leur assemblage. Il faut développer et entretenir la mémoire qui soutient la parole. (théâtre, poésie, mémoire d'une culture, émotions partagées, ...).

En mettant en réseau des langages, on ouvre aussi des perspectives personnelles à la compréhension : tel mot appris dans telles circonstances coïncide aussi avec des sensations privées (d'où le rôle des écholalies, du plaisir de la répétition par cœur, de la maîtrise de la voix qui module, des listes rituelles et des procédés mnémotechniques ... « hibou, chou, genou... »).

L'école donne à mémoriser, à expliquer, à comprendre, à interpréter, à s'interroger et à interpeller autrui sur le sens de ses questions (exemple de la semaine sans télé).

On parcourt ces étapes, puis on apprend à justifier, à user de façon nuancée et argumentée de la langue, ce qui est déjà une façon de mettre le langage à distance, avant qu'il ne devienne objet d'apprentissage abstrait (lecture, syllabation)... sans aborder trop tôt la phonologie et en évitant de placer l'enfant en situation d'échec.

- ❑ Apprendre à jouer avec les langages : moduler, varier, détourner, recomposer... en tirant parti de tous les supports possibles (corps, images, textes).

On joue avec les langages en modulant sa voix, en variant les langages, en ménageant des temps pour parler, en détournant le langage d'un usage banal pour introduire de l'étrangeté (humour, poésie).

Programmation et situations d'apprentissage

I. Entrer dans une identité langagière personnelle (dominante PS)

Un objectif majeur de la PS...

Une compétence qui se construit toute la vie !

1. Parler à la première personne

La maîtresse doit s'exprimer à la 1^{ère} personne. Le « je » qui n'est pas intégré à l'entrée de la PS peut ainsi s'installer progressivement, car l'imitation est au cœur de l'acquisition du langage. Dès le moment de l'inscription, dès l'accueil, l'enfant doit être interpellé en tant que personne lors de l'entretien avec les parents. Le directeur s'adresse à l'enfant en utilisant son nom et son prénom. Il pose la base et les mots d'une première identité sociale.

Il serait préférable que l'enseignant évite de se faire appeler par son prénom : « Vous êtes la maîtresse ou le maître ; votre rôle social est fixé. »

De même l'enfant pose le doudou dans un panier en entrant en classe. Sans le perdre des yeux au début, puis de façon plus détachée par la suite ... Ainsi naît l'écolier à travers l'enfant.

2. Besoin de relation duelle et de reformulation

L'enfant apprécie le moment de relation duelle de l'accueil ou du réveil de la sieste; c'est un moment privilégié de langage personnalisé.

3. Rôle des moments de maternage, de l'accueil, de l'appel

A l'accueil, les soins corporels incombent encore aux parents si besoin est (toilettes, tablier de protection pour des activités). L'accueil est le dernier moment parental : mouchoir, lacets, bretelles, derniers soins, derniers câlins.

A l'arrivée, on se dit bonjour, on prend garde à de petits détails, on complimente, on se réjouit, on s'étonne, on commente des éléments de la tenue de chacun : c'est un code de civilité, mais aussi un moment de langage personnalisé qui apprivoise le petit, l'accueille dans le monde d'une parole sociale non parentale.

Selon la complexité du cadre scolaire, on peut utiliser un badge avec nom et prénom permettant d'identifier rapidement tous les enfants sans erreur dès la rentrée. On s'intéresse à l'enfant ; pour l'ATSEM, c'est le moment de l'enveloppement « contenant » l'inquiétude du petit, du maternage qui le rassure.

Quant à l'enseignante, c'est par la médiation de l'activité qu'elle incite l'enfant à oublier l'abandon : « Regarde ce que l'on t'a préparé ! ». La détresse première s'apaise.

Parler le temps est aussi une médiation éducative ; des horloges permettent à l'enfant de prendre des repères. Il faut parler de façon personnalisée du déroulement de la journée dans le temps et l'espace. Dès lors que l'enfant a posé son doudou, qu'il a consenti à entrer dans un réel préparé à son intention, commenté et expliqué... il est prêt à entrer dans une action où l'apprentissage passe par la parole.

Situations de jeux : émetteur / récepteur (situations déjà plus cadrées)

Alternance écoute/parole : le dialogue, les jeux de doigts, le téléphone, le castelet

Ce sont des situations à pratiquer en PS (pas dans les premières semaines où l'on instaure la sécurité dans les groupes).

On engage des dialogues à propos d'un matériel présent, on entre dans la désignation, dans l'identification, dans le dictionnaire du monde (plus les enfants sont petits, plus les supports utilisés sont grands) ; on parle ce qu'on fait (compote). On aborde les grands rythmes saisonniers mais on évite de stéréotyper les activités en les concentrant sur des thèmes.

Exemple d'activité pour l'accueil : On constitue des collections d'images sous pochettes plastiques, on les met dans des classeurs on les regarde à l'accueil, on relance. On choisit un univers de référence connu des enfants.

Réveil de la sieste :

On met en place un étayage avec des protocoles de relance en lecture d'album. Le groupe est composé de trois enfants : « Qu'est-ce que vous voyez ? ». On reformule sur le grand parleur. S'il n'y a pas de réponse, on propose, on organise (l'enfant, lui, s'arrête naturellement sur des détails).

« Qu'est-ce que tu vois ? Montre-le moi. »

Regroupements :

Pour apprendre à situer les détails et utiliser un langage topographique, on place de grandes images sur de grands chevalets ; orientées sur un plan vertical, elles permettent de situer les éléments en haut, en bas, au milieu... On compare, on prend des indices de surface : « ça me fait penser à... ».

On établit des mises en réseau : « ça ressemble à, c'est comme » ; on utilise les couleurs.

On constitue des groupes hétérogènes de langage en situation de reformulation. On questionne, on propose, on organise les échanges (à toi, à moi, à qui le tour ?).

Le premier langage sera le langage corporel (jeux de doigts). Progressivement l'enfant discipline son corps, apprend à dissocier le langage corporel de premier degré (cri de faim, appel de détresse) de celui qui parle le corps. C'est le préalable à l'écriture (J'ai chaud, j'ai froid, je tremble ... les parties du corps)

Les jeux de doigts à travers une comptine telle que « La petite bête qui monte... » en jouant sur l'intonation est une première entrée dans le récit pour des petits ; il y a résolution à la fin de la comptine.

Prenons des situations avec présence d'un interlocuteur :

2 téléphones à cadran de part et d'autre d'une cloison.

Jeu à partir de 3 ans. L'enfant téléphone à son copain pour qu'il trouve le même jeu de son côté. Pour cela il décrit : forme, couleur,... Il y a validation immédiate lorsque l'enfant apporte l'objet à son camarade.

Le castelet comme le téléphone sont des situations de fin PS (3 ans) et 4 ans. On va évaluer les apprentissages en pratiquant ces activités.

Le castelet est très difficile avec des marionnettes à doigts : entrer dans des rôles différents pose problème. Par contre si on a travaillé sur le narratif l'élève peut jouer sa partie (le troisième petit cochon), parler à son tour, répondre avec une intonation adéquate.

1. Chanter, jouer avec sa voix et les sonorités du langage

Le groupe est une force pour les tout petits. Se fondre dans le groupe sécurise. Le chœur est une force, le collectif une aide pour les incertains, les timides, les muets...

En PS, on vivra des moments en grand groupe pour chanter, dire des comptines, écouter ensemble une histoire : lieu privilégié d'apprentissage du langage oral pour aller vers l'écrit dès la PS.

2. Le moment rituel du conte

Il existe deux situations majeures où la force du groupe est très importante :

Lors du premier moment, entre en jeu la force émotionnelle, affective, interprétative ; il s'agit :

- Du conte : la maîtresse raconte, elle ne lit pas (3 contes par an en PS, MS, GS). Les enfants ont plaisir à entendre cette même histoire. On raconte une histoire que l'on aime ; pour cela on s'entraîne, on sait cette histoire par cœur, toujours sous la même version. Pour ce moment de rituel où on se réunit, la maîtresse doit avoir du plaisir à raconter, c'est une parole de transmission. L'élève engrange un vrai bagage culturel.

Le second moment :

- Celui de la lecture d'albums se gère avec des groupes de 7 ou 8 enfants. Vous pouvez lire tous les albums que vous aimez.

3. Trésor des formulettes.

On les utilise à des moments convenus : « Cric crac, le conte est dans le sac »

Ces formulettes sont répertoriées sur Internet (cf <http://monsieur.wanadoo.fr/formulettessuite/page1.html>)

4. Les rondes

Les rondes sont un moment collectif de langage. Une ronde, c'est difficile à mettre en œuvre. Cela permet le synchronisme des gestes et de la parole. Il faut partir dans le même sens, du bon pied, mettre la syllabe sur le bon pied, ... Il s'agit bien d'un véritable parcours d'apprentissage dans le langage.

II. Entrer dans les échanges sociaux (MS)

A. Découvrir le monde par le langage (PS-MS-GS)

1. pointage et balisage : les codes colorés, les affichages et les jeux pour soutenir le « commentaire du monde » et poursuivre l'éducation première de la désignation par l'exercice de la catégorisation (le/un).

De nombreuses théories du langage ont été rédigées : se référer à Bruner (savoir faire savoir dire), Vygotsky, Wallon.

En ce qui concerne le pointage et le balisage je reprends ce que dit Bruner : la maman donne le sens à l'univers en désignant le monde qui entoure l'enfant.

La maîtresse prend le relais.

En MS, l'élève apprend son métier d'écolier. Il prend conscience de soi, se constitue des référents « C'est ma maîtresse ! ».

Le moment de l'appel est important, il induit des conduites langagières. L'élève prend conscience de son affiliation à un groupe : groupe d'appartenance garçons filles, groupes de référence, liste alphabétique.... On aura recours à des codes colorés. On distinguera les listes officielles des présents des listes intermédiaires pour faire telle chose en projet (ex : liste de ceux qui vont venir lire l'album avec la maîtresse).

On construit des projets.

On pratique des exercices de catégorisation. On classe les choses qui vont ensemble. (ex : couverts du coin dînette, petites voitures, boutons...) en fonction de critères particuliers : couleur, forme, fonction.

En établissant ces catégorisations, on entre dans le grammaticalement différent (exemple 1 : un papa, le papa, mon papa..., faire basculer les enfants de PS vers « c'est le mari de ta maman » ; exemple 2 : ma voiture, la voiture de la classe, cette voiture, on la regarde...). Le langage peut s'élargir : la voiture d'Alfred,...celle qui est verte, avec une antenne...

Voici une situation :

La classe est en grand groupe et l'on dispose d'un stock suffisant d'objets.

Consigne : « Chaque enfant devra trouver un objet jaune »

une voiture jaune,

une voiture jaune et une remorque,

Ensuite critère par exclusion : tout sauf un objet jaune (GS)

Cette notion importante est mise en relief lorsqu'on utilise l'outil informatique (et, ou, sauf).

Le travail sur ce langage de la combinatoire (ajouter, retrancher, juxtaposer des indices) est à commencer dès la MS. Il débute par des collections de toutes sortes et évolue progressivement vers des supports devenant de plus en plus abstraits.

2. Le cadrage pédagogique : la redondance action/parole, les formes de classement, les reformulations (expansion, réduction) et la mémoire ... vers l'écrit

On est dans la redondance action/ parole dès lors que l'on joue, que l'on fait, que l'on a une action sur les objets

En MS, classer des objets, c'est faire des tas, parler de son tas, dire tout ce qu'il y a dans le tas. Quand on fait un classement, on dit pourquoi, on justifie.

Le classement d'un groupe n'est pas identique à celui des autres : en effet, si tout le monde travaille à la fois et sur la même chose, il n'y a aucun intérêt à échanger des expériences, à comparer par le langage (ex : un groupe classe des objets verts qui servent à manger, un autre des objets verts qui servent à rouler).

On se dégage du support et de la couleur pour accéder par le langage à un critère d'ordre supérieur qui est celui de la fonctionnalité.

Il y a reformulation en réduction, en extension : ne pas se contenter d'une proposition minimale, enrichir sans arrêt, redire avec une forme lentement donnée pour mémoriser ce qui a été dit.

3. Implication personnelle et sociale par le langage : cahiers de vie, plans de travail, rythme de vie participent à l'organisation des cadres de la pensée.

Les cahiers de vie : à quoi servent-ils ? Ils nécessitent une reformulation. Si on travaille sur le compte-rendu d'un vécu ensemble, on date, on est sur la structuration du langage qui balise et du langage qui va évoquer (premier langage d'évocation).

Le rythme de vie affiché est un langage qui est une façon d'abstraire le vécu :

- rythme de vie en photos,
 - photo qui a la taille d'un tableau blanc pour les PS
 - photo qui a la taille du chevalet pour les MS
 - photo que l'on peut encore restreindre pour les grands (mais pas trop !)

Le rythme de vie à lui seul est un outil de langage permanent : qu'est-ce qu'on a fait ? Qu'est-ce qu'on va faire ?

B. Se situer dans la lignée narrative (Dominante GS)

1. Le conte et le langage d'évocation, parole quotidienne

exemple : le travail sur le conte (site IA Finistère circonscription Landivisiau Travail sur le conte en PS, MS, GS)

En MS : on utilise un schéma début, milieu, fin. On va le coder, mettre en place le schéma narratif, le sens de l'écriture.

La frise narrative comporte un début fiche bleue, par exemple, (il était une fois), un milieu avec trois étapes majeures (trois étiquettes roses), une fin (fiche verte).

On se réfère à des indices de surface adaptés au niveau du cycle :

- PS : images et textes
- MS : phrases et formules
- GS : pastilles rappelant le code coloré.

On code en amenuisant la taille de l'indice de repérage selon le niveau.

2. La chronique : les mots de la tribu, parole du quotidien

La tribu, c'est la classe. Les mots de la tribu sont les paroles du quotidien (rythmer la vie, parler des moments forts, des sorties).

Cela peut être le cahier de vie (Cf * « Première école, premiers enjeux » AM Gioux Hachette 2000). Il peut avoir plusieurs objectifs :

- cahier de mémoire (chronologie)
- cahier de liaison
- cahier de réussite.

L'élève, membre de la tribu, va classer dans son cahier de vie les traces par champs de compétences suivant les grands domaines d'apprentissages. Ce cahier, livre des réussites va comporter des photos en PS, des commentaires en MS, des panneaux de récapitulation en GS (qui balisent les apprentissages), des choses que je suis capable de faire. On peut aussi enregistrer une cassette sur laquelle figureront les textes et images des albums rencontrés que je sais raconter, les comptines, les formulettes...

Il faut veiller à ne pas transformer cette évaluation en contrôle.

Pour approfondir cette approche, on pourra se référer au tableau : « Des outils pour rendre nos pratiques plus lisibles », qui traite du livre de réussite, du livre de mémoire, du cahier de liaison pages 34, 35, 36 de l'ouvrage d'Anne-Marie Gioux « Première école, premiers enjeux ».

3. La programmation de cycle : une cohérence et une continuité profitables aux plus démunis

Conter, et raconter/ lire et rendre compte.

Situations, Outils, Supports... pour programmer les apprentissages

PS	MS	GS
Identité personnelle et plaisir vocalique	Le langage, affiliation au groupe élargi	L'expression de soi et le partage du Sens
Accueil, dialogues, jeux de doigts, Fiches et affiches	L'appel, <i>les étiquettes de présence</i>	Le commentaire de son travail, <i>le Fiches et affiches</i>
Découverte du monde : Etiquetage et désignation	Le langage pour classer, ranger, catégoriser...	Se souvenir et évoquer : Créer et re-crée le monde
Imagiers, cahiers d'images, collection de papiers, coins jeux	Photos, collections, <i>lotos visuels et sensoriels (tactiles, olfactifs)</i>	<i>Cahier d'expériences</i>

PS	MS	GS
Assumer le risque de l'énonciation	Assumer son rôle de relais : raconter, Expliquer	Assumer sa responsabilité d'auteur
<i>Magnétophone, castelet, trésor de mots</i>	<i>3 contes en PS, 3 en MS, 3 en GS 3 albums avec texte, 3 sans texte, histoires en relais (fax)</i>	<i>Dictée à l'adulte, trésor de poésies</i>

On apprend peu à peu à parler d'autre chose que de soi-même (Moi, Moi, Moi...).

Le travail est daté.

L'enfant assume sa responsabilité d'auteur, il signe son travail :

- étiquettes initiales en PS, on colle ;
- prénom en majuscules bâtons en MS ;
- puis en cursive (GS) avec une majuscule.

Le cahier d'expériences, autre outil, sera adapté à l'école maternelle (dessins, légendes).

III. Se préparer à assumer la complexité discursive de l'école obligatoire

A. Parler pour apprendre à lire et à écrire

On va entrer dans la complexité discursive de l'école élémentaire, de l'école obligatoire.

Très vite, on va constater que la parole est déjà intériorisée. Ce langage intérieur est la base de ce qui va être l'évocation mentale elle-même la base de la construction du sens, finalité de l'apprentissage de l'écrit.

J'apprends à lire pour apprendre d'autrui, pour m'émouvoir, pour communiquer avec d'autres, parce que j'y trouve du plaisir, parce que c'est facile (certains apprennent en GS parce qu'on les a bien accompagnés, en faisant naître le désir de chercher et de comprendre plus qu'en contraignant à des exercices répétitifs).

Une classe homogène n'est pas la meilleure configuration : le groupe des pairs est indispensable dans une hétérogénéité maximum.

Apprendre à parler, c'est apprendre à réfléchir ; apprendre à écrire, c'est apprendre à hésiter avant d'écrire ; apprendre à dire, c'est apprendre à douter.

A la maternelle, on peut débattre, il faut faire débattre pour s'installer progressivement dans ce type de réflexion. Les enfants de Maternelle questionnent : « Pourquoi on meurt ? Dieu existe-t-il ?... »

Les écrans placent l'enfant dans le virtuel, or :

- Quand je parle, je suis responsable, je rentre dans une liberté de parole, et une responsabilité de parole.
- Quand j'écris, je suis soumis à la loi (le code, l'orthographe conditionnent l'accès au sens).

L'élève doit être conscient de cette dimension citoyenne de la contrainte acceptée pour faire partie du groupe.

La correspondance phonie/graphie fournit des critères me permettant d'entrer dans le langage.

Ex : MS Quel jour sommes-nous ? jeudi, Julien (zone proximale de développement)

GS constitution d'un corpus de phrases.

L'écrit n'est pas une traduction de l'oral : c'est une trace de la pensée, c'est une réflexion du langage sur lui-même.

1. Différences et similitudes (j'écoute, j'entends, je vois ; familles de mots, registres langagiers)

Les affichages jouent un rôle important ; en redondance, les murs ont la parole :

Tout ce qui a été appris est là sous nos yeux : listes de mots, ... rythmes de vie, ... saisons...

Une question doit être posée : « A quoi sert la météo en dehors du contexte d'une sortie prévue ? »

On joue avec les registres langagiers (distance et familiarité) : godasse, soulier...

2. Distance et familiarité (apprendre à tenir compte de l'implicite, des codes convenus, des décalages d'information ou de point de vue)

Parler pour apprendre à lire et à écrire parce qu'on va lire partout. On utilise le journal (coin presse dès la MS) ; on découvre qu'un journal se fabrique.

On passe de la chronique du quotidien de la classe à la trace de la chronique socialisée.

3. Etrangeté et altérité (origine et histoire des mots)

Expliquer, *explicare*. Les enfants adorent connaître l'origine des mots (ex : L'origine des jours de la semaine)

B. La production du sens : une conquête active, une relation positive à soi même et aux autres, des contraintes acceptées.

Dictée à l'adulte

Le travail effectué en langue orale sert à l'écrit.

Ainsi, la dictée à l'adulte en est une illustration ; elle ne peut être menée en classe entière.

Soit un groupe de 6 élèves maximum, un chevalet.

On reformule une lettre collective : A qui ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'on veut lui apprendre ? Qu'est-ce qu'il ne sait pas qu'il faut absolument lui dire ? Dans quel ordre ?

Des contraintes acceptées sont nécessaires : la maîtresse n'accepte pas si on dit trop vite.

Evaluation (Pour plus de détails se reporter au chapitre 7 de l'ouvrage « Première école, premiers enjeux »)

A l'école maternelle on garde des traces du travail :

- En PS, on évalue le langage à 4 moments différents avec des cassettes magnétoscopées (en situation de vécu de classe)

- En MS, des images servent à garder la mémoire des référents évoqués.

- En GS, les fichiers ne sont valables que créés pour des élèves précis, dans une classe particulière ; il faut relire le préambule des livrets d'évaluation de 1995 précisant que l'on n'évalue que ce qui a été effectivement mis en place (cf livrets du MEN Cycle 1, p 1, 2).

On évalue de façon fonctionnelle en situation (on évalue parfois à chaud par exemple quand l'enfant écrit son prénom).

Modifier les situations : L'élève sera-t-il capable de réaliser la même tâche trois semaines plus tard sans support de référence, sans aide, en temps limité ?

L'élève sera-t-il capable de connecter ou de dissocier des champs d'apprentissages, des outils : couleurs utilisées de façon ouverte en Arts plastiques, couleurs codées en Maths.

Citons un outil récent « Découvrir le monde par les Mathématiques en PS, en GS » fichiers de Dominique Valentin et rappelons au passage que notre société a besoin de scientifiques : là aussi, la Maternelle a son rôle à jouer.

Ne serait-il pas souhaitable que l'école élémentaire s'inspire en CP, CE1(cycle 2), de certains axes d'enseignement de l'école maternelle ?

En guise de conclusion

En éducation, évaluer, c'est donner de la valeur et non comparer un produit à une norme.

Structurer, oui, systématiser... non !

Comment évaluer les acquisitions langagières des élèves de l'école maternelle ?

- Evaluer dans les différents types de séances... traces différenciées (enregistrements, transcriptions, photos)
- Evaluer la capacité référentielle, les scénarios
- Evaluer de façon fonctionnelle : répéter/modifier/connecter/inventer... pour communiquer, émouvoir, créer des émotions ou susciter des actions en retour

Et pour finir J.J. ROUSSEAU...

« Je vis que je réussissais et cela me fit réussir davantage »