

Conférence de Mme Viviane Bouysse
Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale
vendredi 26 mai 2006, IUFM de Créteil – Livry-Gargan
Le langage à l'école maternelle

M. Jean-Pierre Delaubier, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale de Seine-Saint-Denis, accueille Mme Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Education Nationale et la remercie vivement d'avoir accepté d'intervenir sur une question majeure : la maîtrise de la langue et l'affirmation du rôle de l'école maternelle dans cet apprentissage.

Il souhaite en effet voir se développer une mobilisation forte autour de la maternelle, à la croisée de deux objectifs :

- Réactiver un travail de fond sur l'école maternelle (rôle, place, fonction), en prolongeant la réflexion et les recherches engagées par le groupe de travail départemental qui a organisé cette conférence.
- Permettre aux élèves de ce département de fonder leur scolarité sur la maîtrise de la langue développée dès l'école maternelle.

Toutes les circonscriptions sont aujourd'hui représentées par des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des coordonnateurs de REP, des directrices d'école maternelle d'application et par des enseignants particulièrement impliqués dans ce travail sur le thème de la maternelle et du langage.

Intervention de Mme Viviane Bouysse¹

Introduction

Cette conférence reprendra les grandes lignes du document d'accompagnement des programmes d'enseignement de l'école primaire : *Le langage à l'école maternelle*, dont la diffusion est en cours. Ce sera l'occasion d'une première présentation d'un outil mis à disposition de tous les enseignants.

Ce document, dernière parution de la série des documents d'application et d'accompagnement des programmes, *visé à donner des compléments d'explication pour fonder une pédagogie du langage très structurée à l'école maternelle, à clarifier les bases sur lesquelles des progressions peuvent être construites et à illustrer cet ensemble par des exemples concrets*². Il est organisé en plusieurs chapitres, chacun correspondant à un des éléments définis par les

¹ Compte rendu rédigé par Paulette Cruciani et Laurence Maillet, relu par Evelyne Roques et Jean-Paul Hamby. Mme Viviane Bouysse a relu et revu le texte et donné son accord pour sa diffusion.

² Les passages retranscrits en caractères italiques sont directement extraits du document d'accompagnement.

programmes. Le dernier porte sur les élèves ne parlant pas le français ou atteints de troubles du langage.

Il n'est pas conçu pour être lu de manière linéaire. Chaque chapitre regroupe tous les éléments théoriques et didactiques nécessaires à la réflexion sur le sujet qu'il aborde et peut être lu de manière autonome. Un tel choix explique les quelques répétitions que l'on pourra y trouver, des explications et des justifications pouvant être communes à plusieurs thèmes.

Mme Bouysse souhaite donner des repères aux personnels d'encadrement et aux formateurs présents pour qu'ils puissent eux-mêmes présenter le document et aider les enseignants des classes de maternelle dans l'appropriation qu'ils en feront.

Plan de la conférence :

- I. Organiser mieux la pédagogie du langage**
- II. L'oral (le langage)**
- III. L'entrée dans l'écrit (du langage à la langue)**
- IV. Un premier travail explicite sur les constituants de la langue (phonologie, écriture)**

I. Organiser mieux la pédagogie du langage

A- Le langage au cœur des apprentissages

Ce n'est pas une simple formule : ce n'est pas parce qu'il est naturellement toujours là dans la classe que le langage y est travaillé, or c'est bien de cela qu'il s'agit précisément : travailler (avec) le langage.

Le langage doit être omniprésent à l'école maternelle, dans ses dimensions essentielles :

- **le langage, instrument de communication ;**
- **le langage, instrument de représentation du monde.**

- **Le langage, instrument de communication**

La compréhension d'autrui est possible et la communication peut fonctionner sans que le langage oral soit présent ou premier. Ainsi, le maître peut-il être persuadé que l'enfant a compris ce qu'il vient d'énoncer alors même que ce dernier s'est appuyé sur d'autres indices que les mots : gestes, rituels, attitudes. Se contenter de ces signes en classe ne permet pas aux élèves de faire les apprentissages langagiers nécessaires. Il convient donc de programmer des situations de communication spécifiques au cours desquelles le langage est effectivement utilisé. L'enseignant y est attentif à la nature et à la qualité des productions langagières qu'elles suscitent. Il veille à reformuler et à faire reformuler par les élèves leurs propos au sujet de ce qui se joue dans la classe et dans les activités. Dans ce cadre, une vigilance particulière s'impose pour les élèves qui parlent peu et pour ceux dont la langue maternelle n'est pas le français.

- **Le langage, instrument de représentation du monde**

La représentation du monde mobilise à la fois la fonction référentielle (le lexique) et la fonction narrative (le récit).

Il est nécessaire de porter une grande attention au lexique introduit, en attachant de l'importance à la présentation de mots nouveaux et à leur réemploi dans les activités de la classe.

Quand le maître lit ou raconte une histoire, quand il fait mettre au point les conclusions tirées de manipulations ou d'observations ou le compte rendu d'une sortie, il doit attirer l'attention des enfants sur des points précis, les enchaînements chronologiques et les relations de cause à effet, par exemple.

B- Deux registres de travail

Les programmes de 1995 avaient déjà abordé cette question, les programmes de 2002 y insistent : le langage doit être abordé selon deux registres : d'une part, en tant **qu'outil de travail** et d'autre part, en tant **qu'objet de travail**.

- **Le langage, outil de travail**

Le langage oral et écrit est intégré à chaque moment de vie de la classe et à tous les domaines (EPS, découverte du monde, etc.). Chaque activité doit comporter au moins un objectif langagier (oral ou écrit) soigneusement identifié. L'enseignant exerce une vigilance particulière sur la fixation de ces objectifs et sur l'observation de ce qui se passe ensuite en situation.

- **Le langage : objet de travail**

« Qu'il y en ait plus pour chacun ! » Cela signifie qu'il faut multiplier les interactions avec chaque enfant au cours de la journée. A cet effet, des moments structurés visant spécifiquement à faire progresser le langage sont inscrits à l'emploi du temps. Ils sont organisés de préférence en petits groupes, notamment avec les enfants les plus jeunes et les plus fragiles, pour lesquels la situation collective n'est pas la plus adaptée car les progrès langagiers individuels y sont difficiles et elle ne permet pas de mesurer l'efficacité de l'activité pour chacun des élèves.

Il est possible de prévoir des moments décalés dans le temps, où la même activité est proposée aux différents groupes, de telle sorte que la densité du travail langagier soit augmentée pour tous.

Ce travail doit être structuré, mais en aucun cas il ne s'agira de conduire des leçons ni de faire faire des exercices sur fiches ! L'objectif langagier ayant été bien clarifié, l'activité pourra, aux yeux des enfants, prendre une forme ludique.

C- Un parcours d'apprentissage et des progressions d'objectifs à organiser sur 3 ou 4 ans

La scolarité maternelle, généralement étalée sur 3 ou 4 ans, doit offrir à tous les élèves un parcours d'apprentissages langagiers balisé par des **progressions d'objectifs** et des **programmations d'activités**.

- **Progression d'objectifs (progressivité des exigences)**

La progression des objectifs est établie grâce au repérage des points sensibles dans le développement de l'enfant et en fonction des compétences que le programme demande de faire construire. Le document d'accompagnement fournit quelques indications relatives aux

compétences langagières à travailler de façon structurée ; il donne des repères sur le développement du langage chez l'enfant de 18 mois à 6 ans ; il recense des observables et quelques points sensibles sur le parcours d'apprentissage. Attention cependant, ces repères donnent à comprendre comment le développement du langage s'organise dans le temps mais ne proposent aucune norme rigide !

- **Programmation d'activités (ordonnée par les objectifs, nourrie par les projets)**

Ces activités doivent être ajustées aux besoins des élèves : elles permettent de travailler les objectifs identifiés et elles sont nourries par les projets de classe, d'école ; elle répondent aussi aux « envies » des maîtres.

Par exemple, afin d'éviter les répétitions d'activités liées aux événements calendaires (Noël, la galette des rois, etc.), les enseignants établissent ensemble une liste des ouvrages de littérature de jeunesse qui seront utilisés et précisent la nature des activités qui seront menées : il est possible de revenir sur certaines œuvres qui le méritent, mais avec des approches différentes.

C'est par l'organisation des activités et les retours que l'on aura ménagés que l'on permettra aux élèves de capitaliser les acquisitions, de prendre conscience qu'ils grandissent et qu'ils apprennent. C'est aussi le moyen d'utiliser et de mobiliser leur mémoire.

- **Travail en équipe – accompagnement de formateurs**

Construire des progressions d'objectifs et organiser des programmations d'activités n'étant pas tâche aisée, il est nécessaire d'accompagner les équipes de maîtres. Il paraît judicieux de traiter ces sujets en regroupements d'enseignants de différentes écoles pour permettre une distanciation et une mise en perspective des pratiques.

La construction du parcours de littérature de jeunesse à l'école maternelle, par exemple, doit figurer dans le projet d'école et laisser des traces dans les supports de travail des élèves. Cahier de comptines et de poésies et carnet de littérature, en particulier, suivent les élèves d'année en année, à l'école maternelle puis à l'école élémentaire. Il appartient aux enseignants de tenir compte de ce qui a été fait et de poursuivre le travail, en l'enrichissant et en l'infléchissant éventuellement : si un « cahier de sons » a été ouvert en Grande Section, il faut le prendre en compte et il est possible de le compléter au cours préparatoire.

Les traces des parcours d'apprentissage, consignées dans le livret scolaire de chaque élève, peuvent figurer dans un cahier de « l'élève fantôme » (ancien cahier de roulement), qui devient document de référence, mémoire collective.

II. L'oral (le langage surtout)

A- La communication

Langage en situation et **langage d'évocation** s'inscrivent l'un et l'autre dans la communication. Celle-ci comprend des aspects socioculturels et des aspects pragmatiques. A ce titre, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*³ donne des indications sur

³ Synthèse d'un travail accompli essentiellement par des chercheurs et des enseignants à la demande du Conseil de l'Europe. Téléchargeable <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

[Le Cadre européen de référence fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui

l'apprentissage des langues et les étapes de l'acquisition qui pourraient être transférables à l'école maternelle.

- **De bonnes conditions d'échanges**

A l'école maternelle, il importe de créer des conditions d'échanges satisfaisantes, au cours desquelles les enfants apprennent à écouter les autres élèves et le maître, à s'exprimer, c'est à dire à faire le nécessaire effort de comprendre et de se faire comprendre. Le maître, dès lors qu'il instaure un moment langagier, doit annoncer l'enjeu de l'échange (on parle POUR : pour régler un problème, pour rédiger un courrier...) et l'enjeu du silence (on se tait POUR quelque chose). Ces indications et les consignes données orientent l'attention de chacun. C'est pourquoi les situations d'échanges proposées aux élèves ne doivent pas être des situations prétextes ; le maître doit organiser les moments de langage à partir de la vie et des intérêts de la classe. On trouvera un répertoire de situations dans le document d'accompagnement.

La pédagogie de l'oral à l'école maternelle pourrait tirer des enseignements de la didactique des langues étrangères. Les enfants apprennent à écouter le maître, les autres adultes, leurs pairs, pour comprendre ; ils s'expriment, font des efforts pour essayer de dire mieux, de se faire mieux comprendre. L'enseignant montre que ce qui est dit est écouté, pris en compte.

On se rappellera que pour les jeunes parleurs, les situations de dialogue sont toujours plus faciles à gérer que des situations d'interaction dans un groupe et que la présence d'un adulte bienveillant est toujours facilitatrice pour la compréhension et l'expression.

- **Des situations non artificielles**

Tous les événements de la classe sont occasion de langage. *Il n'y a pas à inventer des « leçons de communication » ni même des situations artificielles de communication.* Le document d'accompagnement s'est attaché à reprendre des situations observées dans toutes les classes de maternelle pour en dégager de possibles objectifs langagiers.

- **Attention à la place des situations d'évocation, des situations culturelles**

La formule « langage d'évocation » a été source de confusion, son acception n'a pas toujours été bien comprise. En effet, la mise en place d'une *situation d'évocation* n'induit pas nécessairement le recours au *langage d'évocation*. Les situations durant lesquelles *on évoque* une histoire déjà entendue ou ce que l'on va réaliser dans deux semaines constituent *des situations d'évocation* ; si elles ont une importance indéniable, leur organisation régulière n'est en aucune façon suffisante pour faire progresser les élèves si le maître n'a pas les exigences adaptées. Le *langage d'évocation* fait référence à une particularité du langage qui sera abordée plus loin. Dans une *situation d'évocation*, on peut par exemple évoquer la séance de motricité de la veille en disant : « Tu te souviens quand tu as glissé là, hier. » ; en *langage d'évocation*, on dirait : « Lundi, Anatole a glissé dans la salle de motricité. »

Une attention particulière doit être portée aux situations où l'on est ensemble pour partager/éprouver une émotion esthétique (dire une comptine, chanter). Il s'agit de situations qui fondent la cohésion culturelle. Les situations culturelles permettent de créer l'unisson à partir d'actes langagiers et de « fragments exemplaires » de langue : ensemble, on écoute une histoire, on dit une comptine, on chante. En partageant des émotions avec le groupe, l'enfant s'aperçoit qu'il n'est pas seul et que ses sensations sont modifiées, enrichies par la présence

facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants.]

des autres. On n'écoute pas, on ne joue pas, on ne regarde pas quelque chose de la même façon si l'on est seul ou en groupe.

B- Le langage en situation, langage sur l'action

On a coutume d'opposer le **langage en situation** au **langage d'évocation**. Aussi est-il nécessaire d'apporter quelques précisions. Le langage en situation, inscrit dans un moment et dans un lieu, renferme beaucoup d'implicite : certains éléments, présents dans la situation, n'ont pas besoin d'être nommés, décrits ni racontés. C'est le langage de l'ici-maintenant. Les désignations des personnes (*je, tu, on (= nous), vous, il(s) et elle(s)*) ou les désignations de lieux (là) ou d'objets (ça) s'y font dans l'implicite, accompagnées de gestes.

- **Deux temps à bien distinguer**

Lorsque les enfants arrivent à la maternelle, certains d'entre eux manient très bien ce langage en situation, d'autres non. Il s'agit d'un premier niveau de langage inégalement maîtrisé par les enfants. Pour ceux qui ne sont pas encore entrés dans le langage et pour ceux dont la langue maternelle n'est pas le français, les progrès ne seront possibles qu'en petit groupe. Plus les enfants sont jeunes, plus la situation doit être ajustée. Les situations collectives seront évitées ou réservées à des dictionnaires collectives. La mise en place d'interactions maître/élèves en petits groupes pour ces élèves s'avère indispensable. Aussi le maître peut-il profiter utilement des temps de l'accueil, des jeux et de la peinture, par exemple, pour solliciter les enfants et les inciter à parler avec lui. Durant ces interactions, le maître met des mots sur l'action (emploi du JE et du TU). Il se montre bienveillant : écoute l'enfant qui parle maladroitement, lui répond et lui parle ; il reformule ses propos pour permettre aux autres enfants de les comprendre. Le langage en situation est ajusté.

Tant que le jeune enfant ne maîtrise pas le langage en situation, il faut écarter la situation d'échanges en mode collectif. Les séances collectives sont mieux appropriées et plus utiles en MS et GS, à condition que le maître contrôle la discipline du groupe, reformule les propos, relance la parole, demande si les autres ont bien compris, etc.

- **Oral et écrit – Attention à la nécessité d'un travail explicite sur le lexique**

Régulièrement, dans la diversité des situations de classe, les enfants rencontrent de nouveaux mots ; ils prennent conscience du fait que plusieurs mots peuvent désigner les mêmes choses. Un mot, avant de venir enrichir le vocabulaire actif (compréhension et production) doit avoir été rencontré plusieurs fois, dans des situations différentes. Pour les introduire, le maître les mettra en relief dans son discours (intonation, articulation) et les associera ou les opposera à des mots déjà connus.

Pour faciliter leur appropriation, il planifiera le réemploi fréquent des mots nouvellement acquis. Par exemple, il mettra en place des activités autour des thèmes travaillés dans la classe. Il veillera notamment à provoquer le retour du lexique acquis en situation dans les ouvrages documentaires ou de littérature de jeunesse, dans les jeux, imagiers, lotos. Les mots rencontrés dans des contextes différents prennent progressivement un sens et peuvent être identifiés. Leur association syntaxique avec d'autres mots, en particulier les déterminants, contribue à la découverte de l'unité « mot » : les enfants sont alors amenés à abstraire cette notion. Ainsi, c'est parce qu'il aura entendu, pensé ou dit *tours* (le petit ours), *nours* (un ours), *lours* (l'ours), *zours* (les ours) que l'enfant prendra conscience de l'unité-mot *ours*.

Pour entrer dans la lecture, il faut être capable de re-connaître les mots. On comprend l'importance de ce travail sur le lexique.

C- Le langage d'évocation

L'objectif doit être clairement compris par les élèves : on vise un langage précis et construit qui permet à quelqu'un qui n'aurait pas vu ou assisté à la situation de comprendre. Le langage d'évocation est strictement détaché de tout support ou de tout souvenir partagé. Le maître doit veiller à ce que les enfants élaborent un langage construit dans lequel il les invite à délaissier les pronoms JE/TU et à privilégier le parler à la troisième personne. Ainsi, on ne dit pas « Je suis tombé » ou « Tu es tombé » mais « Pierre a glissé et est tombé ». La visée de communication doit être clairement explicitée : donner un destinataire aux enfants les oblige à se décentrer, par exemple pour raconter une scène à quelqu'un qui n'y aurait pas assisté, et les conduit à entrer progressivement dans le langage de récit.

Le langage d'évocation constitue un objectif de MS et de GS ; en PS, il ne peut s'agir que d'imprégnation.

- **Des situations facilitatrices**

Les situations induisant la mise en œuvre du langage d'évocation sont notamment constituées par :

- **les situations de rappel** : on se remémore des histoires lues ou racontées, des événements du passé proche ; on fait le récit pour des tiers absents d'un épisode vécu, à partir de photos prises, de tentatives de représentation graphique (EPS, découverte du monde)
- **les situations de projet** : on envisage une sortie, une fabrication, des actions...

- **Des récits et lectures pour l'imprégnation**

Pour utiliser cette langue du récit, il est utile et nécessaire d'avoir entendu des histoires. L'élève doit apprendre à se décentrer, à parler précisément, comme on écrit.

- **Attention à la qualité de la langue**

L'enseignant montre son attente de précision lexicale et syntaxique, il *opère progressivement une sorte de « resserrage » du dialogue pédagogique, pour passer de l'étayage d'ordre socio affectif favorisant la confiance nécessaire aux premières prises de parole à des exigences didactiques de nature à favoriser réflexion et prise de conscience.*

- **Une attention continue de la part de l'enseignant à son « parler professionnel »**

Tout particulièrement durant les moments consacrés au langage d'évocation, mais pas seulement, l'enseignant, maître et tuteur de langage, doit être particulièrement vigilant à son propre langage : articulation claire, débit de parole ralenti, qui favorise une expression plus précise et plus rigoureuse, mise en valeur de groupes expressifs et construction correcte et adaptée des phrases, etc. Il exerce ainsi un contrôle constant sur son langage pour enrichir celui des élèves et donner à ceux-ci les moyens linguistiques de comprendre. Cette attention au *parler professionnel* s'exerce six heures par jour, avec des changements de niveau ou de registre de langue qui n'empêchent pas de donner des exemples du bien parler.

III. L'entrée dans l'écrit (du langage à la langue)

A- La découverte de la double facette de l'écrit

Les enfants sont amenés progressivement à s'approprier la double facette de l'écrit.

- **La nature de l'écrit :**

- Un va-et-vient est possible entre l'oral et l'écrit : on peut dire ce qui est écrit et écrire ce qui est dit.
- L'écrit est constitué de mots séparés par des espaces, qui s'organisent en lignes, phrases et textes et s'oralisent toujours de la même façon ; il fige les mots, qui seront « toujours pareils ». *Les textes lus demeurent identiques. Il est important de ne rien modifier des textes quand on les lit pour faire comprendre cette permanence de l'écrit. Lire, c'est respecter le texte ; raconter, c'est être autorisé à modifier l'histoire sans la dénaturer.*
- L'écrit est discontinu, des espaces séparent les mots sans que l'on entende de silence à l'oral.

- **Le code de l'écrit**

Il renvoie à cette manière particulière pour les lettres de transcrire les sons que l'on entend. Les ressemblances à l'oral et à l'écrit, les dits du maître sur son activité d'écriture permettent aux enfants de comprendre que les rapports entre oral et écrit sont régis par un code, qu'il y a une manière particulière de transcrire les sons que l'on entend.

Ainsi, le maître de PS s'attache à donner les mots justes aux enfants quand il leur parle de l'écrit. Il les amène progressivement à constater certaines régularités, par exemple en répétant fidèlement les mêmes mots à chaque relecture d'une même histoire. Il légende un dessin ou une photo, il écrit le prénom d'un élève de PS devant lui, en lui disant ce qu'il fait, en lui donnant la description de ce qu'il écrit pour lui et il lit aux élèves ce qu'il écrit. Enfin, quand le maître amène les enfants à écrire leur prénom, il leur explicite la démarche d'écriture : il s'agit alors de les aider à construire une représentation de la manière dont on écrit et dont on se réfère à l'oral pour écrire⁴.

Ainsi, la construction du principe alphabétique est mieux réalisée, le travail d'imprégnation sur le code de la langue profite davantage aux enfants dits « défavorisés ».

Attention : à l'école maternelle, on doit veiller à ne pas précipiter l'entrée dans l'écrit ni à la différer.

B- Le double registre de travail

Il s'agit de travailler tant en **réception** qu'en **production**.

- **En réception :**

Des supports de textes variés sont utilisés en situation dans la classe (journal, livre, fiche, étiquette, ticket de caisse, recette de cuisine, etc.). L'enseignant les nomme et les lit ; il aide les élèves à prendre des repères dans ces écrits.

⁴ Cf. Mireille BRIGAUDIOT, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, PROG-INRP, <http://progmaternelle.free.fr/>

- **En production : la place de la dictée à l'adulte**

La classe est organisée pour que chaque enfant, au moins une fois par semaine, réalise une production écrite dans le cadre d'une situation de communication non artificielle. Tous les dispositifs de communication sont utilisables pour motiver les productions : il faut écrire pour informer les parents, pour inviter les correspondants, pour se souvenir, par exemple pour garder mémoire de ce qui a plu dans une histoire (livre d'or), pour garder trace d'une activité menée, etc.

On peut alors avoir recours à **la dictée à l'adulte**. Le maître doit être vigilant quand il conduit cette activité. En effet, la dictée à l'adulte aide l'enfant à comprendre la permanence de l'écrit : on peut s'y référer à chaque fois que c'est nécessaire. Elle est l'occasion de le sensibiliser aussi aux réalités sonores du langage et à la spécificité du langage écrit : on n'écrit pas comme on parle. Le maître peut retranscrire en traitement de texte et en version manuscrite le texte produit, l'illustration étant assurée par un élève.

Le texte produit ne doit pas être trop long pour ne pas perdre de vue les objectifs précis de la dictée à l'adulte. L'utilisation du langage d'évocation est impérative dans certains cas.

Il convient de ne pas confondre écrire devant et pour l'élève (PS) avec dictée à l'adulte (MS-GS)

C- Une première culture littéraire

Les jeunes enfants éprouvent le besoin de se retrouver dans l'histoire qui leur est lue. Aussi le maître doit-il être attentif au choix des albums. Il convient de distinguer ce qui fait plaisir à l'adulte et ce qui intéresse les enfants. Les enseignants doivent éviter de faire appel à des livres comportant des sophistications excessives, comme on en trouve fréquemment aujourd'hui.

La déception est grande lorsque l'on s'aperçoit que des élèves qui ont entendu, vu, manipulé de nombreux albums très riches ne sont pas capables de comprendre les textes littéraires.

- **Des objectifs bien cernés**

Les objectifs d'une activité doivent être nettement précisés. On peut donner des exemples :

- comprendre la linéarité et l'unicité d'un récit, la logique du livre ;
- comprendre la permanence d'un personnage ;
- s'initier au code de l'album ;
- comprendre les rapports entre le texte et l'image ;
- se familiariser avec les pratiques langagières propres à la littérature ;
- entrer dans des "mondes" fictionnels, rencontrer des personnages, développer des expériences singulières.

- **Des conditions pour apprendre**

Le maître doit réfléchir aux dispositifs à construire pour qu'ils répondent aux objectifs visés et en premier la familiarisation avec le livre.

Pour les Petits ou les Tout Petits, il s'agira, par exemple, de privilégier le travail en interaction avec deux enfants seulement ou de recourir au travail en petits groupes. On choisit pour lire un livre des moments privilégiés (avant et après la sieste en PS, par exemple). Le maître doit souvent lire et souvent raconter des histoires, mais il ne saurait être le seul : faire varier les

médiateurs de lecture donne à comprendre aux jeunes enfants qu'il y a permanence du texte. Un autre enseignant, une ATSEM, des parents, des élèves de cycle 3 peuvent aussi lire des livres.

Il s'agira également d'introduire de nouveaux ouvrages et de revenir sur les livres déjà lus dans le but de « faire mémoire. »

Des échanges organisés autour de ce qui va être lu, de ce qui a été lu permettent la confrontation des points de vue. Les élèves sont entraînés à faire des rapprochements entre les livres ou les auteurs.

L'enseignant se soucie de « faire mémoire » : on garde des traces des livres lus (carnet de lecture), on relit un ouvrage plusieurs semaines après, on introduit une histoire qui a quelque chose à voir avec une autre déjà lue, etc.

- **Attention : l'imprégnation est insuffisante**

Le « gavage » de textes lus sans rien en faire n'entraîne aucun apprentissage. Les ambitions en nombre de livres lus peuvent être limitées : il importe d'abord de bien les lire et de bien les raconter. Il est préférable de lire moins de livres mais de les lire mieux. Mais l'essentiel consiste dans l'organisation des échanges entre enfants au sujet des textes qu'on leur donne à entendre, des relations entre le texte et les images du livre. Ces échanges ne peuvent être uniquement conçus comme un contrôle de compréhension fonctionnant sur la base d'un questionnaire étriqué. Ils doivent permettre d'explorer le sens de l'histoire, ses liens avec d'autres histoires (et dans ce domaine, il y a évolution quand le bagage des textes connus s'accroît) mais aussi le « ressenti » personnel, les amusements, les interrogations de chacun à propos des textes et des images. En résumé, moins d'ambition mais davantage d'exigence.

IV. Un premier travail explicite sur les constituants de la langue

A- La construction du principe alphabétique

- **La conscience phonologique**

En MS et GS, la conscience phonologique commence à se construire avec des jeux de comptines portant sur les assonances, les rimes...Ce n'est que très progressivement que l'on passe d'un repérage implicite des régularités à la manipulation explicite et consciente des phénomènes « sonores ». D'abord vécue comme un phénomène rythmique et corporel, la syllabe devient ensuite un phénomène linguistique et participe à la construction du principe alphabétique.

A l'école maternelle, il s'agit d'amener les enfants à percevoir que tout mot écrit constitue un assemblage de lettres qui renvoie à une forme sonore.

- **Les relations entre l'oral et l'écrit**

Le langage est envisagé en vraie grandeur : phrases, textes, mots.

Avant de travailler sur les « morceaux » de mots, on établit des correspondances entre les mots à l'oral, à l'écrit, entre oral et écrit. On ne tentera pas d'amener les élèves à mémoriser tous les mots étiquettes de la classe. Quelques mots suffiront : le prénom de l'enfant, papa, maman, les jours de la semaine, les noms de quelques personnages. Le maître s'en servira pour conduire les élèves à faire des comparaisons : par exemple, dans *Olivier* et *Audrey*, on entend la même chose au début, mais ça ne s'écrit pas pareil, ou bien *Maman* sert à

reconnaître *mardi* qui lui-même présente une similitude avec *dimanche*, etc. En GS, on s'appuie sur les analogies pour proposer des écritures phonétiquement correctes.

Le mot, constitué de lettres qui portent un nom, est distingué de son image, de sa forme visuelle. Il faut en finir avec la notion de « silhouette » qui apporte plus de confusions que d'aide dans l'apprentissage de la lecture-écriture.

B - L'écriture

La difficulté en GS consiste à raccorder le travail mené en graphisme, qui nécessite la mise en place de la coordination oculomotrice, avec le travail mené en lecture/écriture.

Le geste d'écrire a pour visée la production de sens ; quand l'enfant écrit, il doit prendre conscience qu'il reproduit des formes de graphismes arbitraires qui s'organisent selon les règles de l'espace de la page et ceux du système de codage propre à la langue écrite. Il utilise une gestualité formée et normée pour communiquer ; celle-ci nécessite une certaine maturité neurologique.

- **L'acquisition d'un geste normé**

C'est l'objectif d'activités graphiques qui visent à coordonner le geste avec la pensée, à discipliner les mouvements pour respecter le sens, les proportions, le tracé. Ces activités devant faire l'objet d'une surveillance et d'un guidage doivent être organisées en petits groupes.

- **Les lettres et les mots (graphier, copier)**

Écrire un mot n'est pas écrire une juxtaposition de lettres. Il convient donc d'apprendre à écrire des lettres pour elles-mêmes pour les identifier, mais aussi d'apprendre à écrire des mots pour maîtriser les enchaînements de lettres en levant aussi peu que possible le crayon. Les arrêts dans l'écriture des mots ne se font pas nécessairement entre les lettres ou les syllabes ; ils sont parfois au milieu d'une lettre.

- **Attention à la « maturité » pour entrer dans l'écriture**

Il est normal que tous les élèves de fin de GS ne soient pas en mesure d'écrire (au sens de « bien écrire ») une ligne en écriture cursive. Cependant, tous doivent pouvoir écrire au minimum quelques mots. Les enseignants du CP doivent prendre en compte les différences normales, en début d'année, dans les compétences acquises.