

Guide de lecture du livret
« *le langage en maternelle* »

Présentation

Le livret national « *le langage en maternelle* » constitue une référence incontournable et un outil précieux pour la mise en œuvre des séquences de langage en maternelle.

Ce guide s'adresse à tous les enseignants :

- aux enseignants débutants, leur permettant ainsi de disposer de repères incontournables pour la conception des séquences
- à toute équipe qui pourra prendre appui sur ces ressources pour développer un axe du projet de cycle et d'école et travailler ainsi la progressivité des apprentissages et des démarches, la cohérence des pratiques, la différenciation nécessaire à la prise en compte des élèves, dans leur diversité et en fonction de leurs acquis.

Ses objectifs sont :

- apporter des repères pour structurer les apprentissages et les inscrire dans la progressivité. Ces repères sont donnés en référence aux programmes, ils ne constituent pas des normes à atteindre mais permettent de construire les apprentissages dans la progressivité en tenant compte du niveau d'acquisition des élèves
- accompagner la démarche de préparation de séquences et la conception d'activités d'apprentissage. Aider à la différenciation et l'adaptation du parcours des élèves selon leur niveau d'acquisition et leurs besoins
- apporter des conseils pour adapter la posture et les gestes professionnels.

L'organisation des fiches respecte celle du livret et y renvoie afin que les contenus soient identifiés et approfondis.

Les ressources contenues dans les annexes et le DVD « apprendre à parler » sont mises en relation avec les chapitres correspondants.

Autres ressources :

- les ressources proposées sur le site national Eduscol
- des ressources départementales, actualisées au fil de l'année

Équipe de rédaction

- Sylvie Monin : inspectrice de l'éducation nationale, responsable mission maternelle
- Florence Bertot : conseillère pédagogique Villeneuve-d'Ascq Sud
- Catherine George : conseillère pédagogique ASH
- Marie-Chantal Jenny : conseillère pédagogique Douai Cuincy
- Myriam Logeon : directrice d'école application Douai Centre
- Isabelle Philipoff : conseillère pédagogique Roubaix Ouest
- Evelyne Rousselle : conseillère pédagogique Marcq-en-Baroeul

Partie 1

Langue et langage à l'école maternelle

Contenu

Partie 1 : Langue et langage à l'école maternelle

- 1.1 Langue et langage (pp. 4 à 8) : le langage oral à l'école, deux formes à distinguer (l'oral et l'écrit en interaction dès l'école maternelle - la découverte de la double facette de l'écrit)
- 1.2 Le langage, objet d'apprentissage et vecteur du développement (pp.9 à 11) :
 - l'apprentissage du langage ancré dans la communication
 - le langage, instrument du développement
 - le langage, un objet susceptible d'être observé et manipulé consciemment
- 1.3 La double facette de la pédagogie du langage à l'école (pp.11 à 13) :
 - le langage, pivot des apprentissages et de la vie de l'école
 - les moments spécifiques de l'apprentissage structuré

Cette partie présente les enjeux et les fondamentaux du langage en maternelle.

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

Extrait : Livret langage, p4

Elle propose :

- des repères théoriques, sur la construction du langage chez l'enfant ainsi que les principes de base, incontournables de la pédagogie du langage en maternelle. (cf [annexe 1](#) , ainsi que quelques repères relatifs au développement du langage)
- les bases des connaissances linguistiques et didactiques pour concevoir des pratiques adaptées à la spécificité de la pédagogie en maternelle (cf. annexe 21 : exemples de projets pour l'école)

Partie 2

S'approprier le langage

L'acquisition du langage oral à l'école maternelle est envisagée sous trois entrées qui constituent les trois grands objectifs : la capacité à échanger, s'exprimer / la compréhension / la maîtrise progressive du lexique et de la syntaxe.

Échanger, s'exprimer

pp.14 à 20

Repères de progressivité - Les Programmes pour l'école primaire - B.O. n°3 - 19/06/2008

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none">• entrer en relation avec autrui par la médiation du langage• répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre• commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs	<ul style="list-style-type: none">• participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole	<ul style="list-style-type: none">• participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange

POSTURE PROFESSIONNELLE / ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Communiquer oralement

pp. 14 et 15

La compétence de communication orale présente trois composantes : des composantes langagières et linguistiques, des composantes socioculturelles ou sociolinguistiques, des composantes pragmatiques. Apprendre à communiquer est autant apprendre à se comporter dans un échange selon les règles que savoir mobiliser des ressources langagières adaptées à la situation.

L'enfant apprend très tôt à interagir avec son entourage (cris, pleurs, mimiques...). Le développement du langage est ainsi intimement lié, dès le début, aux échanges qui ouvrent l'apprentissage de la communication. A l'école, pour tenir son rôle d'élève, l'élève doit apprendre à entrer dans l'échange et en pratiquer les règles. La médiation par le langage rend possible la relation à l'autre. Elle permet d'assurer la sécurité affective, physique et physiologique et engage la résolution de conflits éventuels (l'agressivité naît souvent d'un manque de mots). Le langage permet aussi d'entrer dans les apprentissages : écouter les consignes, questionner, échanger avec ses pairs, sont quelques conduites langagières qui permettent à l'élève de pratiquer les dimensions sociales et pragmatiques des échanges.

En PS

L'enseignant se rend disponible pour accueillir toute tentative de communication, même non verbale, assurer la sécurité affective. Un enfant parle s'il sait que quelqu'un l'écoute (*Rassurer l'enfant par un contact physique - Accueillir toujours de manière attentive et valorisante les tentatives langagières de l'enfant*). Chez les plus petits, l'enseignant introduit des mots pour interpréter une intention. Il observe, écoute, accompagne l'action de l'élève avec des mots explicites (*verbaliser, commenter, féliciter, valoriser, relancer l'attention, assurer, rassurer, maintenir le lien*).

L'enseignant valorise toutes les autres modalités d'expression que l'enfant utilise surtout quand le langage fait défaut.

L'enseignant se saisit de toutes les formes de communication non verbales pour établir le contact (*Croiser le regard de l'élève en s'agenouillant à hauteur des yeux*). Il utilise un « parler professionnel » et est attentif aux signes de réception même s'il n'obtient pas de réponse. Il accueille de manière attentive et valorisante les tentatives langagières.

L'enseignant facilite la relation duelle élève/maître (*Le moment de l'accueil est à privilégier : accompagner l'élève dans un espace éducatif, lui parler de son dessin...*). Il varie les situations pour varier les modes d'entrées en communication (*médiation par l'utilisation de la marionnette pour favoriser la prise de parole et aider les enfants à entrer dans le jeu symbolique*).

Même sans parole, un élève n'est pas pour autant étranger à la situation, ou « absent ».

L'enseignant veille à laisser un temps de silence actif à l'élève pour comprendre les enjeux de la situation puis construire sa prise de parole. Il veille toujours à garantir l'écoute pour tous.

Prendre la parole dans le groupe peut être pour un monologue ou une interaction avec un autre élève ou plusieurs autres. L'enseignant s'appuie sur sa connaissance des élèves et de leurs points forts (*avec un élève de MS ou de GS souvent silencieux mais repéré très actif dans une activité, l'enseignant engage l'échange pour l'encourager à préparer ce qu'il pourrait dire aux autres de l'activité menée*).

L'enseignant a un rôle important pour faire aboutir l'échange et conduire chacun à la satisfaction d'avoir osé s'engager dans une activité compliquée.

Des groupes réduits, des dispositifs facilitateurs sont nécessaires pour provoquer l'investissement des plus réticents.

En MS et après

Entrer dans un échange collectif pour un élève comme pour un adulte suppose d'avoir quelque chose à dire en relation au sujet d'échange. Il suppose pour l'enseignant une grande rigueur dans la gestion de ces moments :

- donner des règles claires, et, au début, peu nombreuses
- choisir un sujet clair pour les élèves
- amorcer l'échange par des questions précises
- exercer une régulation très active (écoute, distribution de la parole, écarter les « hors sujet » sans disqualifier l'auteur, récapituler régulièrement, relancer...)

Pour motiver tous ses élèves en collectif, l'enseignant s'attache à :

- varier les thèmes et les sujets d'échange
- faire jouer des rôles variés
- organiser les conditions de l'échange (placer ensemble les élèves ayant participé au même atelier, mettre face à face ceux qui ont aimé telle histoire et ceux qui ne l'ont pas aimé...)

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

Pour rendre l'élève plus performant, l'enseignant introduit de nouvelles exigences :

- choix des thèmes d'échanges
- chez les grands, nommer un ou deux observateurs qui veillent au respect du sujet de l'échange
- veiller à éviter les redites et encourager la prise de position (je suis d'accord...)

L'enseignant implique les élèves dans une réflexion sur leur « travail de discussion » en développant la mise à distance grâce à des enregistrements sonores, à des séances filmées.

Evaluer par l'observation pour adapter les situations

Se reporter aux pages 18 et 19.

Créer un contexte favorable

pp. 19 et 20

En PS :

L'entrée à l'école implique des changements importants dans le système de communication du jeune enfant. Il doit apprendre à exprimer autrement ce qui était compris par des adultes familiers et qui ne l'est plus dans ce nouveau cadre. Pour cela, l'accueil est déterminant. Le tout petit doit percevoir qu'il est attendu et considéré comme une personne à part entière (*accueil individualisé*). Il faut qu'il trouve très vite des repères et des réponses en actes et en mots qui lui permettent de comprendre ce qu'il peut faire ou pas, ce qui est attendu de lui.

La confiance réciproque entre la famille et l'école joue un rôle déterminant dans l'aisance et le sentiment de sécurité de l'enfant.

Être sécurisé, c'est aussi se situer dans le temps de manière continue (*la frise du temps évolutive qui permet de se repérer, de se souvenir, de prévoir, est accrochée à hauteur des yeux des enfants*).

L'enseignant et tous les adultes qui entourent le jeune élève adoptent une attitude cohérente. Cela implique qu'ils ont défini des niveaux d'exigence de leurs attitudes vis-à-vis des élèves accueillis.

De la PS à la GS :

La classe est organisée comme un réseau d'échanges. Les dispositifs matériels sont adaptés, le climat est respectueux et bienveillants.

L'enseignant crée les conditions pour que tous les élèves voient ce dont on parle, soient assis confortablement, et sachent ce que l'on attend d'eux.

L'enseignant assure la régulation des échanges, est attentif à ce que chacun ait sa place. Il pose les limites et fait respecter les règles de vie. Il régule le niveau sonore. Il veille au bon usage des rituels qui devraient évoluer tout au long de cursus en école maternelle.

Tirer profit des situations scolaires

Les occasions d'entrer en communication ne sont pas utilisées de la même manière de la section des petits à celle des grands.

En PS :

L'enseignant recherche des formats d'échanges où l'attention conjointe peut jouer (*ritualisation de certaines paroles pour la sieste, l'habillage..., jeux de réciprocité, jeux de complémentarité. Les rôles complémentaires obligent à dire, à demander, par exemple : jeux de construction*). Le grand groupe n'est pas le bon lieu pour les premiers échanges.

A partir de la MS :

Les enfants commencent à se décentrer. L'enseignant doit favoriser les échanges entre élèves et en varier les scénarios.

Observer les comportements, détecter les habiletés, les réussites pour les valoriser afin d'en faire des tremplins pour d'autres prises de paroles.

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle » :

- Annexe I : Quelques repères relatifs au développement du langage
- Annexe III : La communication pilotée par l'enseignant
- Annexe IV : Faire l'appel
- Annexe V : Accueillir les enfants après la sieste
- Annexe VI : Résoudre un conflit

DVD « Apprendre à parler »/ Les chercheurs :

- Agnès Florin pour *Différencier les capacités langagières, Favoriser le développement du langage*
- Evelio Cabrejo Parra pour *Du babil au langage, Le rôle et l'attitude du maître*

DVD « Apprendre à parler », les séquences de classe :

- « Les pavages » (consignes),
- « Les indiens » (se faire comprendre),
- « La piscine » (évocation),

- « Les engrenages » (communiquer dans un groupe)

S'approprier le langage - Dossiers pédagogiques - CDDP du Haut-Rhin

- cf. [Ressources Eduscol](#) et ressources départementales

Apprendre à mieux maîtriser le langage oral

pp. 21 à 34

L'école maternelle a la responsabilité d'accompagner les enfants vers la maîtrise du maniement du langage oral. Cette forme de langage, dite d'évocation ou décontextualisée a des caractéristiques qui l'apparentent à l'écrit et la différencie du langage en situation. Alors qu'avec les plus petits le langage est le produit de la situation, avec les plus grands, le langage doit pouvoir être la source de la situation d'apprentissage. Le parcours d'apprentissage comporte deux composantes :

- perfectionner le langage en situation, l'enrichir du point de vue lexical et syntaxique et le diversifier dans ses fonctions (s'éloigner de la fonction utilitaire)
- construire le langage d'évocation dans des situations où les discours distanciés sont nécessaires.

Cette production suppose des « modèles » : l'enseignant lui-même et les histoires lues. Plus particulièrement en moyenne et grande section, c'est le rôle de l'école maternelle de conduire une activité, de plus en plus consciente pour l'enfant, d'élaboration d'un discours précis et structuré.

Repères de progressivité - Les Programmes pour l'école primaire - B.O. n°3 - 19/06/2008

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none"> • utiliser le pronom « je » pour parler de soi • se faire comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • s'exprimer dans un langage mieux structuré, en articulant correctement • décrire, questionner, expliquer en situation de jeu, dans les activités des divers domaines • relater un évènement inconnu des autres, inventer une histoire, faire des hypothèses, ajuster son propos 	<ul style="list-style-type: none"> • dire, décrire, expliquer hors contexte de réalisation • justifier (emploi du parce que) • relater un évènement inconnu des autres, exposer un projet, inventer une histoire • produire un oral compréhensible par autrui

Créer des conditions adaptées

pp. 22 et 23

De la PS à la GS :

L'enseignant doit se soucier de construire des situations favorables et, pour cela, faire varier les paramètres :

- varier les situations (*exploiter tous les moments de la vie pour ancrer le langage de manière fonctionnelle : gestion d'un conflit, explication d'un jeu, moments de la journée (sieste, repas, départ...)*)
- adapter les objectifs et les attentes en fonction du développement de l'enfant (*relater un évènement : favoriser le passage du « je » au « nous »*)
- faire évoluer le niveau de guidance et d'étayage (*passer de l'encouragement et de la mise en confiance à une exigence plus centrée sur les contenus*).

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

- avoir une activité conjointe (*accompagne les activités et leur donne du sens, parle de ce qui est en train de se faire...*)
- produire une attention conjointe (*manifeste lui-même de l'intérêt pour la tâche...*)
- garantir les échanges (*encourage, valorise, reformule, précise, fait répéter...*)

L'enseignant se place en position d'interlocuteur (*face à l'enfant, face à son regard, acceptant les silences*) :

- avoir un langage propre
- établir une médiation du personnel au collectif (*prendre appui sur les photos, traces diverses ramenées d'une sortie pour aider la restructuration des évènements*)
- gérer rigoureusement les échanges collectifs (*régler l'attention de tous, solliciter les petits parleurs, baliser les échanges, reformuler en améliorant (rester dans le sujet)*)

Installer une organisation de travail quotidien favorisant l'échange

pp.23 et 24

Dans le but de créer le plus grand nombre d'échanges langagiers personnalisés, les enseignants privilégient souvent l'organisation par ateliers.

En PS :

L'enseignant choisit avec soin les activités que les élèves pourront mener seuls après les avoir observés pendant les quelques premières semaines. En fonction des expériences personnelles de chacun, les points d'appui seront différents.

Les activités où les enfants sont en autonomie sont celles que le maître a d'abord dirigées et pratiquées avec les enfants.

Même avec les plus petits il est possible de montrer la liste de répartition journalière.

En MS et SG :

Les activités demandées seront connues et cadrées par le matériel ou la consigne, de manière stricte. Les enfants perçoivent l'intérêt du fonctionnement si les règles du jeu sont précisées lors du regroupement et systématiquement rappelées.

Le récit est une forme particulière du langage d'évocation. Il concerne aussi bien le réel que la fiction. Il permet d'aller plus loin dans la représentation du langage en explorant l'imaginaire qui n'est, ni le rappel du passé, ni la projection dans un futur à organiser. Pour le travail sur le récit, voir la Partie 3 « Découvrir l'écrit ».

De la PS à la GS :

L'objectif visé est que chaque enfant soit capable de restituer des passages de l'histoire, avec ou sans l'aide de l'adulte. Il prend en charge son énonciation, il devient de plus en plus explicite, et se montre capable de prendre en compte ce que sait ou pas son interlocuteur.

En fin de grande section, on attend que chaque élève soit capable de construire un discours cohérent à tous points de vue, structuré et sans ambiguïté quant aux référents.

L'enseignant fait préciser et progresser le propos par des questions des reformulations et des reprises. Cet étayage engage l'élève vers des compétences spécifiques : écouter, intervenir, mémoriser des textes, jouer des textes.

Les comptines et poésies sont des supports de langage particulier qui engagent des compétences spécifiques :

- écouter : la difficulté tient à la concentration sur le langage seul. Jouer, mimer, montrer des images, utiliser des marionnettes au cours d'activités conduites en petit groupe avant le collectif. L'écoute gratuite aura précédé l'écoute en vue de retenir.
- intervenir : l'enfant doit apprendre à différer sa prise de parole
- mémoriser, jouer des textes : l'enseignant peut se faire auditeur, avec ses élèves, d'un intervenant par exemple

Le langage accompagne, soutient, régule les actions mises en œuvre en classe. Il convient de se garder d'une confusion : parler, échanger, n'est pas remplir l'espace de bavardages. Les enfants doivent être éduqués à faire la différence entre les actes langagiers libres (cour de récréation, jeux...) et le parler pour travailler qui se réfléchit et suppose du silence. Le rôle de l'enseignant évolue de la section des petits où il incite à prendre la parole et à communiquer aux classes des moyens et des grands où il se fixe des objectifs de plus en plus précis.

Avant la MS :

On parle de ce que l'on est en train de vivre, de ce que l'on fait, ici et maintenant dans le contexte de l'action et « pour de vrai ».

Instaurer des échanges personnalisés avec chacun : c'est la clef de l'apprentissage et du développement langagier. L'adulte accompagne, commente les actions, converse avec l'enfant, lui offre des formulations langagières. Il joue de l'expressivité de la voix et recourt aux signes non verbaux de la communication. Prendre en compte les intérêts des élèves (*référents qui font écho à leur quotidien : famille, animal de compagnie, « doudou », les jeux d'eau, de construction, les déplacements, les jeux tactiles...*).

Pour les très jeunes, l'action, l'engagement corporel ne nécessitent pas le recours aux mots. Pour cela, il faut qu'il y ait problème. Les coins jeux peuvent à ce niveau jouer un rôle important dans la construction du « je ».

Créer pour chaque enfant beaucoup d'échanges verbaux : l'enseignant veille à ne pas saturer l'activité de sa parole. Il est attentif à mettre l'action en mots, il invite à des commentaires en

cours d'action, il désigne des objets, nomme des actions, attire l'attention, explique des relations, questionne l'activité de l'enfant. Pour accompagner la progression du langage, il appartient aux enseignants de favoriser des occasions de parler dans les moments les moins scolaires (*habillage, toilette, lever...*).

Etre attentif aux usages variés du langage des enfants : le langage en situation ne doit pas se limiter à la transmission d'informations. L'enseignant doit conforter les différentes fonctions du langage en apportant les aides nécessaires à l'enfant qui cherche à exprimer ses désirs. L'enseignant introduira la comparaison (on dirait, c'est comme..) afin d'activer la fonction symbolique et ouvrir la voie au langage d'évocation.

Utiliser des objets médiateurs : avec les tout-petits, l'introduction de la marionnette permet aux plus timides de s'engager dans la communication. Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui prête sa voix à la marionnette qui est alors médiateur dans des échanges ludiques. Son utilisation conduit l'enfant à entrer dans le jeu symbolique. Progressivement les enfants s'en saisissent et la mettent en scène.

En MS et GS :

Le langage en situation s'enrichit sur le plan lexical (variété et précision), syntaxique (phrases plus complexes...), et pragmatique (enjeux et formes adaptés). Cette exploration amène à mettre en oeuvre la fonction métalinguistique (« *elle parle comme un bébé* », « *on dit pas j'ai perdu* »...).

Rappeler verbalement les activités venant de se dérouler : c'est l'une des meilleures entrées dans un langage qui s'éloigne de la situation (récapituler sous forme de liste). L'enseignant fait varier la complexité des situations en jouant sur le temps qui sépare le moment où elles ont eu lieu du moment où elles sont évoquées, en modulant le dispositif (individuel, collectif, petit groupe, classe entière). Le rôle de l'enseignant consiste à demander l'explication nécessaire, à enrichir et préciser les énoncés, à construire les articulations. Le travail à partir du vécu commun est très important car elle oblige les enfants à produire du langage.

S'appuyer sur des substituts des situations : les images, les dessins, les photographies sont des aides précieuses et efficaces. Elles facilitent la restructuration collective. Détachées du vécu, elles servent aussi de support à un langage d'évocation qui fait basculer vers la construction de récits (se reporter à la page 30 pour des exemples commentés).

Communiquer avec l'extérieur

p 31

La famille reste un interlocuteur privilégié. Livre de vie, cahier de vie individuel, album collectif de classe suscitent pour l'enfant des occasions de parler avec ses parents. Les activités de langage liées au cahier de vie sont inscrites à l'emploi du temps. Chaque enfant sait qu'il pourra à son tour présenter son cahier à la classe ou à un groupe restreint. C'est l'occasion pour tous de compléter l'évocation et de réagir. L'enseignant est attentif à l'identité narrative de chacun. En section de grands, il est important de ritualiser la pratique du compte rendu (se reporter aux pages 54 et 58 du livret) et celle de l'explication scientifique et technologique.

Les adultes tuteurs de langage

pp. 32 à 34

L'enseignant d'école maternelle est d'abord maître de langage : Il régule la communication, la dynamise, veille à ce que chacun s'exprime, explicite les tâches. Annoncer ce qu'il va faire, ce que les élèves auront à faire doit être une habitude. L'enseignant rend visibles les tâches de production ou de compréhension attendues en les

annonçant au début de l'échange, il rappelle les règles si nécessaire en cours d'activité, il fait un bilan à la fin. Il faut que les choses soient parlées pour que chaque enfant devienne capable de bien conduire son activité langagière au sein du groupe.

L'enseignant dit s'il ne comprend pas et apporte l'étayage nécessaire. Il prend en compte la dimension émotionnelle et peut aussi, intentionnellement, théâtraliser certaines situations.

Les adultes dans l'école : le projet d'école précise le rôle de tous les adultes dans l'école. Chaque professionnel a sa manière d'entrer en relation avec l'enfant. Les atsem sont des partenaires privilégiés d'une relation duelle. Cela suppose de clarifier l'importance d'une langue contrôlée, correctement construite et sans « à peu près ».

Les parents, partenaires essentiels : comme dans la classe, ce sont dans les échanges les plus naturels que s'inscrit l'apprentissage du langage dans la famille. L'enseignant expliquera l'importance de parler de ce que l'on fait, de répondre à l'enfant qui demande, de lui laisser le temps de réfléchir... Pour les parents dont le français n'est pas la langue première, il convient de les rassurer et de les encourager à utiliser « leur » langue. Lorsque l'enfant raconte une histoire qu'il a mémorisée en français, les parents sont invités à le questionner dans leur langue. Il en va de même pour les comptines et poèmes.

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle » :

- Annexe VII : Comptines et poésies
- Annexe VIII : A propos d'une sortie racontée aux parents
- Annexe IX : Faire évoluer des jeux de la petite à la grande section
- Annexe X : Jouer avec un même jeu de construction à tous les niveaux
- Annexe X1 : Le cahier de vie

DVD « Apprendre à parler »/Les chercheurs :

- Evelio Cabrejo Parra, *Le rôle de l'école maternelle*
- Michel Fayol, *Apprendre du vocabulaire pour réduire les inégalités*
- Agnès Florin, *Différencier les capacités langagières.*

DVD « Apprendre à parler », les séquences de classe :

- « Les pavages »
- « Les indiens »
- « Les engrenages »
- « La piscine »

Autres ressources :

- cf. [Ressources Eduscol](#) et ressources départementales

Les compétences de compréhension se développent très tôt, avant même que l'enfant soit capable de s'exprimer par la parole. Le décalage est très important entre les niveaux de compétences en compréhension et en production. Il persiste au cours du développement, la compréhension précédant et excédant l'expression. De nombreux travaux récents mettent l'accent sur la relation étroite entre les habiletés de compréhension à l'oral et les habiletés du traitement de langage écrit.

Un travail de compréhension explicite est d'autant plus nécessaire à l'école maternelle que cette activité est invisible pour un enfant. Il ne suffit pas d'écouter pour comprendre, il faut développer une activité intérieure qui aboutit à une représentation mentale.

L'implicite doit être perçu et interrogé.

Repères de progressivité - les Programmes pour l'école primaire - BO n°3 - 19/06/2008

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none"> comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë écouter en silence un conte ou un poème court comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions, reformuler des éléments de l'histoire observer un livre d'images, ou illustré, et traduire en mots ses observations 	<ul style="list-style-type: none"> comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en face à face avec l'adulte écouter en silence un récit facile, mais plus étoffé que l'année précédente comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter au moins chronologiquement 	<ul style="list-style-type: none"> comprendre des consignes données de manière collective comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques : l'interpréter ou la transposer comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant et faire des liens avec des questions qui se posaient apprécier une poésie, faire part de ses impressions et les exprimer par un dessin ou une peinture libre

Entraîner les élèves à comprendre des consignes claires

pp. 35 et 36

De la PS à la GS :

Les consignes constituent un cas particulier des actes de langage directifs et peuvent susciter des questions, des demandes de précisions.

Face aux consignes collectives, les élèves ne peuvent se sentir concernés que s'ils sont capables de décentration. Il importe donc de veiller à la manière de donner la consigne tout autant qu'à son contenu.

Prévoir la consigne lors de la préparation de manière concise et précise. Délivrer une consigne à la fois. Varier la formulation des consignes pour la réalisation d'une même tâche et veiller à leur reformulation, par le maître et par les élèves.

En PS :

Il s'agit de faire comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. Quand les élèves ont un peu d'aisance, la consigne pourra associer deux demandes (en les coordonnant par *puis, après*), être clair sur le destinataire, rester ancré dans la situation dont l'organisation même éclaire la consigne.

*Capter le regard de manière individuelle,
interpeller l'enfant en le tutoyant et en le nommant.*

A partir de la MS vers la GS :

L'élève doit comprendre les consignes des activités, au moins en situation de face à face avec l'adulte.

Enrichir progressivement les consignes (vocabulaire) et les enchaîner progressivement.

Faire du lexique un apprentissage permanent.

Délivrer des consignes de plus en plus complexes, en privilégiant de plus en plus la passation collective. Progressivement, il devient possible d'évoquer des objets, des lieux, des moments hors du temps et de l'espace où on parle. On peut également enchaîner plusieurs consignes à la fois. *Se reporter aux exemples donnés page 35.*

Différentes situations de jeux entraînent les élèves à comprendre une série de consignes simples et successives qu'il faut écouter et exécuter sur un rythme soutenu.

En GS :

Des phrases complexes peuvent être utilisées.

La difficulté de la consigne peut tenir de sa complexité elle-même liée à la complexité de la tâche.

Mobiliser l'anticipation.

Susciter les hypothèses, les interrogations à partir du titre, des noms de personnages ou en montrant 2 ou 3 images.

Entraîner la compréhension des textes

L'enfant accède au texte par le biais de l'adulte qui le lit ou raconte une histoire. Cette médiation apporte une aide à la compréhension que l'enseignant doit savoir maîtriser.

De la PS à la GS :

Adopter une physionomie expressive. Accompagner ses paroles d'un dessin, d'une photo, d'une représentation, d'un geste. L'intonation accompagne la compréhension. Elle stimule aussi la mémoire.

Être attentif au langage de l'enseignant, la façon de dire ou de lire sont la première aide à la compréhension (débit plus lent, à l'articulation).

Organiser une progression en accompagnant la compréhension par des apports extérieurs au texte (images, marionnettes, accessoires). Le recours aux illustrations doit être pensé en fonction du rapport entretenu entre le texte et l'image.

Être très attentif au choix du texte (degré de complexité, rapport à l'univers culturel des élèves...).

Favoriser les liens entre histoires d'un même auteur ou d'une même collection.

Mobiliser l'anticipation.

En MS et GS :

Les enfants pourront être confrontés à des histoires racontées et des textes lus sans aucun support d'aide à la compréhension que la simple voix de l'enseignant.

Raconter une histoire, un conte

p 37

Travailler l'oralité et la lecture et différencier raconter, une mise en mots explicite (aspects relatifs à la chronologie, les différents effets), marqués par la gestualité, les modulations de la voix, les pauses qui peuvent susciter une interaction, et lire à haute voix, plus distanciée et qui favorise l'intériorité.

Approfondir la compréhension

pp. 37 et 38

Susciter le débat, favoriser et étayer l'émergence des représentations et conduire un travail spécifique sur la compréhension qui s'élabore par des échanges autour du texte lu :

Rechercher les éléments facilitateurs : **se reporter aux exemples donnés page 37**

- univers de référence, hypothèses, interrogations, anticipation (appui sur la chronologie et la connaissance implicite de la trame narrative)
- faire se confronter les points de vue sur l'interprétation d'illustrations, sur la mise en jeu de l'histoire, le choix d'un résumé : **se reporter à la page 38 pour les différentes stratégies à mettre en œuvre**

Développer la capacité à inférer

p 39

Une capacité d'abord entraînée en situation, lors des débats, et qui peut être entraînée par des activités plus systématiques.

Conduire un programme de travail progressif : entraîner par des jeux à la déduction comme à la formulation des relations entre cause et conséquence, de manière explicite, et en groupes réduits.

Mémoriser et dire de mémoire des textes

p 39

La mémorisation est un vecteur privilégié pour la maîtrise de la langue. La répétition est nécessaire, elle doit aussi permettre de restituer de façon sélective la plus grande partie de l'information, dans des situations variées de rappel. (catégorisation, reformulation, assonances,

dissonances, chronologie, activités de compréhension sont des supports de mémorisation).

Le choix des textes

p 40

Confronter les enfants à des textes divers : « résistants, déroutants », ou des textes dont la compréhension et la mémorisation sont aisées (structure répétitive).

La diversité se trouve dans les formes, les temps, l'espace.

Se reporter à la page 40 pour les différents critères permettant d'organiser un corpus.

Les conditions favorables

p 40

Placer les enfants en situation d'entendre et d'écouter. Lire plusieurs fois les textes. Donner l'envie d'imiter, confronter les points de vue et réfléchir collectivement : sur le contenu, l'interprétation, favoriser un questionnement ouvert pour relancer les échanges.

L'attitude du maître

pp. 41 et 42

Susciter l'intérêt pour favoriser la mémorisation et capter l'attention, maintenir l'intérêt de l'enfant, rétablir la concentration et l'attention en créant un climat propice dans une atmosphère sereine.

Se reporter aux stratégies et conseils donnés dans les pages du livret :

- concernant la reformulation et la mémorisation
- pour faire du lexique un apprentissage permanent
- pour organiser en équipe un parcours progressif et organiser la conservation de traces pour les enfants (carnet, cahier ou classeur)
- pour exploiter les textes documentaires

RESSOURCES

DVD « Apprendre à parler » - Les chercheurs :

- Michel Fayol pour Apprendre du vocabulaire pour réduire les inégalités

DVD « Apprendre à parler » / Séquences de classe :

- « L'élevage des escargots » (texte documentaire)
- « L'histoire racontée »
- « Le petit bonhomme de pain d'épice » (identification de personnages).

- [Activités langagières - Le lexique - Prévention de l'illettrisme - Maternelle 42](#)
- [Construction du lexique, quels outils, quelles démarches - IA de Corrèze](#)
- [Raconter un épisode vécu ou une histoire inventée - IA de Savoie](#)
- [S'approprier le langage - Maternelle 13 - IA des Bouches du Rhône](#)
- [Comment travailler la compréhension à partir d'albums ? - IA de Savoie](#)

Pôle départemental Maternelle du Haut-Rhin :

- [Prévision d'activités visant la compréhension d'un récit - étape 1](#)
- [Prévision d'activités visant la compréhension d'un récit - étape 2](#)

Ressources en ligne :

- <http://www.crdp-strasbourg.fr> , Gentilhomme Corinne, *Le langage au cœur des apprentissages : le langage oral*, CDDP du Haut Rhin, 2007

Autres ressources :

- cf. [Ressources Eduscol](#) et ressources départementales

Progresser vers la maîtrise de la langue française

pp.43 à 59

L'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré, visant à faire progresser les enfants de la PS à la GS vers la maîtrise d'un langage oral d'une langue française de plus en plus élaborée. La qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès à la langue orale de l'école et l'entrée dans l'écrit.

La capacité à « rendre compte de réalités de moins en moins immédiates », et l'accès au langage décontextualisé, langage d'évocation, sont fortement liés aux compétences lexicales et syntaxiques requises pour évoquer sans ambiguïté une réalité ou un événement absent (passés, futurs ou imaginaires). C'est ce niveau de langage qui doit être visé pour tous les élèves, particulièrement ceux qui sont les moins familiers du français que l'on parle à l'école.

Repères de progressivité - les Programmes pour l'école primaire - BO n° 3 - 19/06/2008

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none">• produire des phrases correctes, même très courtes		
<ul style="list-style-type: none">• comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (actes du quotidien, activités de la classe, relations avec les autres)		
	<ul style="list-style-type: none">• produire des phrases de plus en plus longues et correctement construites• utiliser avec justesse genre, pronom et préposition• comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (actes du quotidien, activités de la classe, relations avec les autres)	
		<ul style="list-style-type: none">• produire des phrases complexes, correctement construites• comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes• comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (actes du quotidien, activités et savoirs scolaires et en particulier l'écrit, récits personnels, expression des sentiments)• s'intéresser au sens des mots (repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre)

Mettre à profit les occasions offertes par les différents domaines d'activités et les jeux dans un parcours progressif pp.43 et 44

De la PS jusqu'à la GS :

Le langage en situation se déploie et se perfectionne dans les divers domaines d'activités qui offrent naturellement la possibilité de découvrir des champs lexicaux extrêmement divers mais toujours en relation avec le vécu et les intérêts de jeunes enfants.

Il importe que le maître, lorsqu'il prévoit une séquence d'activités, se donne systématiquement un objectif en matière de langage outre l'objectif spécifique du domaine d'activité.

Se reporter p 43 et 44 : exemples de situations dans différents domaines.

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

Si tous les domaines offrent potentiellement des occasions de travailler le langage, il faut cependant veiller à ne pas réduire les situations à des prétextes au service des seuls objectifs langagiers ou linguistiques.

Construire une approche transversale du langage et associer systématiquement un objectif langagier à chaque situation d'apprentissage, veiller à assurer un temps d'activité suffisant et une démarche spécifique, pour atteindre les objectifs propres au domaine concerné.

L'acquisition du lexique

pp. 44 à 48

Le lexique désigne l'ensemble complet des mots d'une langue, le vocabulaire correspond à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral.

Distinguer vocabulaire passif (vocabulaire compris) et vocabulaire actif (vocabulaire utilisé) et ajuster les supports et les exigences différents en réception et en production.

Acquérir des mots c'est mettre en correspondance des unités de langage avec des objets ou des personnes (des noms), des actions (des verbes, des adverbess), des propriétés des objets ou des personnes (rôle des adjectifs qualificatifs), avec l'expression des relations spatiales, temporelles ou logiques.

Points de vigilance :

Le mot se rapporte à une classe d'objets (ex chien désigne tous les chiens et non un chien en particulier), ce qui peut représenter une difficulté pour l'enfant.

Le lexique est au carrefour d'autres secteurs (phonologie et prononciation, morphologie et formation des mots, sémantique pour le sens des mots, syntaxe pour les catégories syntaxiques et fonctionnelles). Il est nécessaire d'explicitier aux enfants ce que l'on traite dans les différentes situations d'apprentissage : le sens des mots, leur construction syntaxique ou les phonèmes qui les composent.

Le lexique est un ensemble organisé : le mot prend sens par les relations de sens qu'il entretient avec d'autres mots (homonymes, synonymes, antonymes), par des relations hiérarchiques (termes génériques ou spécifiques), par des relations morphologiques (mots de même famille).

Les mises en réseaux et les activités de catégorisation selon différents critères constituent une dimension fondamentale de l'apprentissage du lexique.

Enseigner le lexique ne se limite pas à l'extension d'un capital de mots, il est important d'apprendre à se servir des mots, de découvrir ses différents sens selon son contexte d'utilisation.

Savoir qu'il existe plusieurs manières de dire la même chose et les mobiliser à bon escient selon les circonstances est un acquis fondamental à développer pour tous.

Les conditions favorables à un apprentissage du lexique

pp. 45 à 47

Une approche transversale et une préoccupation constante

Une pratique quotidienne, à travers tous les domaines et au cours des moments fonctionnels de la vie de classe (accueil, habillage ..).

Se saisir de la découverte du monde, domaine porteur, par l'approche sensorielle en lien avec la représentation mentale et la mise en mot.

Repérer les potentialités de chaque situation d'apprentissage et y associer un ou deux objectifs linguistiques.

Des séances intégrées et des séances spécifiques

pp. 45 et 46

Conjuguer ces deux modalités pour multiplier les occasions d'apprentissage et favoriser la stabilisation des acquis.

Des priorités dans le choix des mots

p 46

L'acquisition est facilitée par la fréquence. Prendre en compte les repères de progressivité.

La nature des mots : un critère à prendre en compte dans l'organisation des apprentissages p 46

Les noms, les verbes, les adjectifs qualificatifs, les adverbes, les mots grammaticaux ou mots outils.

Se reporter au paragraphe du livret pour des conseils relatifs à l'apprentissage en lien avec la nature des mots.

Un souci permanent de la mise en réseaux

pp. 46 et 47

Explorer la diversité des réseaux pour l'acquisition d'un langage organisé :

- champ thématique : la forêt, les mots du coin cuisine ...
- relations hiérarchiques (classes et sous classes) : une organisation progressive avec un approche concrète
- relations de synonymie
- relations d'antonymie

- polysémie : prendre appui sur les réflexions spontanées des enfants et provoquer des situations propices

Une mémorisation efficace

pp. 47 et 48

Se reporter au tableau p 48 « apprentissage et mémorisation »

La parole de l'enseignant

p 49

La maîtrise de la parole de l'enseignant est déterminante pour la réussite des élèves. La parole de l'adulte est la modèle, dans toutes les activités de la classe :

- utiliser un vocabulaire choisi
- utiliser une syntaxe voisine de l'écrit
- articuler le plus clairement possible

Deux phases successives guident l'expression de l'enseignant :

- **la phase de découverte** : utiliser les mots à partir d'une situation conçue à faire acquérir aux élèves, introduire les mots nouveaux ou tirer profit d'un mot nouveau introduit par un élève en le reprenant et en l'utilisant à son tour.
- **la phase de stabilisation** : les mots sont réutilisés par les enfants eux-mêmes, dans une situation de jeu ou de projet, par des situations favorisant l'emploi des mots par les enfants (création de phrases, recherche des contraires, des synonymes ...). Veiller tout particulièrement à poser des questions ouvertes (se reporter au tableau p 51 et 52 « une importante palette de modes de questionnements efficaces est à la disposition des enseignants). Etaler cette phase sur plusieurs séquences, en variant l'organisation de la classe (collectif et groupes, dans la cadre d'une activité de projet ou de jeu, ou dans la cadre d'une activité spécifique). Etablir la liste des mots afin de s'assurer que chaque mot aura été utilisé dans des contextes différents et à plusieurs reprises.
- **à la fin d'un ensemble de séquences** de vocabulaire, organiser une activité pour favoriser l'utilisation des mots dans un contexte linguistique : inventer une phrase avec les mots choisis. Se faire le spectateur de la parole de l'enfant et évaluer les acquisitions de chacun.

L'apprentissage de la syntaxe

p 50

En mobilisant et en agençant les mots dans des énoncés de plus en plus précis, les enfants progressent dans leur maîtrise de la langue.

Ces compétences se développent dans le cadre de séances intégrées aux activités de classe ou de séances spécifiquement dédiées à la langue. Les objectifs sont toujours définis par l'enseignant en amont de la séance.

Le développement des compétences syntaxiques doit être l'objet d'une préoccupation quotidienne et être mis en œuvre dans une approche transversale, et dans tous les domaines. Repérer les potentialités et les exploiter dans chaque domaine.

Se reporter aux repères en annexe des programmes pour fixer les priorités propres à chaque section.

L'exercice régulier des compétences est requis pour stabiliser le maniement des structures de la langue.

En fin de grande section, le schéma de la phrase de base soit intégré par tous les enfants. Placer les enfants en situation fonctionnelle de produire des phrases simples, affirmatives ou

négatives, et relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives), puis progressivement des enchaînements de phrases ou des phrases complexes. Les phrases questions sont l'objet d'une attention particulière en compréhension comme en production.

Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage de la syntaxe pp. 50 et 51

L'enseignant, maître de langage, doit offrir en permanence à ses élèves un langage simple, adapté mais dénué de toute approximation, tout au long de la journée de classe et plus spécifiquement encore au cours des moments dédiés à l'apprentissage de la langue.

Les textes lus ou mémorisés (comptines, formulettes, poèmes, chansons, courtes histoires) sont également à exploiter pour engranger des structures et des manières de dire plus élaborées que la langue ordinaire. Les caractéristiques linguistiques guident les choix des textes à mémoriser. La capacité des enfants à structurer leur syntaxe est étroitement liée à la qualité et la complexité des énoncés qu'ils sont invités à produire.

Se reporter au tableau pp. 51 et 52 « une importante palette de modes de questionnements efficaces est à la disposition des enseignants ».

Un parcours progressif et continu p 52

Cf p.53 à 57 Tableaux d'exemples et indications pour la mise en oeuvre des activités langagières et l'évaluation des apprentissages

- prioriser le choix des mots en s'appuyant sur les listes de fréquence disponibles
- prendre en compte la nature des mots dans l'organisation des apprentissages :
 - les noms sont fortement prégnants dans les choix pédagogiques et occupent une place centrale dans les imagiers : ils ne doivent pourtant pas nous faire perdre de vue que d'autres matériaux linguistiques sont nécessaires pour bien parler
 - les adjectifs qualificatifs sont à travailler dès la petite section car ils sont indispensables pour caractériser les personnes, les matériaux, les objets et les lieux
- utiliser la didactique des langues vivantes pour concevoir des séances

Accompagner la parentalité par une approche par l'image

A partir de la MS :

Conjuguer les deux modalités d'apprentissage du vocabulaire et de la syntaxe: en situation intégrée et en situation spécifique.

Organiser les séquences didactiques en distinguant phase de découverte, phase de stabilisation - entraînement, répétition - et phase d'évaluation. Stabilisation : Cf p48 Tableau de repères très simples sur les conditions favorables à la mémorisation.

A partir de la GS :

Appréhender l'apprentissage du vocabulaire autour de la mise en réseaux des mots (de nature différente), en favorisant les relations de synonymie, antonymie, polysémie, hiérarchisation, catégorisation.

Regrouper les mots associés par champs thématiques: les mots de la forêt, de la mer, de la cuisine.

Les mots grammaticaux ou mots-outils (prépositions, conjonctions, déterminants, pronoms...) ne doivent pas être négligés : ils font partie du lexique et apportent une contribution importante à la compréhension des énoncés.

Les connecteurs temporels et logiques qui ponctuent les histoires en sont un exemple évident (mais, tout à coup, et alors...).

RESSOURCES

Livret "Le langage à l'école maternelle" :

- Annexe XII: Vocabulaire et syntaxe mobilisés dans les différents domaines d'activités
- p.48 Tableau de repères très simples sur les conditions favorables à la mémorisation
- p.51 Palette des modes de questionnements efficaces
- p.53 à 57 Tableaux PS/MS/GS: Exemples et indications pour la mise en œuvre des activités langagières et l'évaluation des apprentissages

Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle

(Prévention de l'illettrisme à l'école - MENJVA/DGESCO, septembre 2010)

- [Conférence sur le vocabulaire - Mme Cellier - Univ. Montpellier II - IA de Savoie](#)
- [Acquisition du lexique et de la syntaxe - IA du Var](#)
- [L'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle - Académie de Toulouse](#)
- [Lexique et catégorisation - IA de Savoie](#)
- [L'enseignement du vocabulaire - IA Bouches du Rhône](#)
- [Lexique, exemples pour la classe - IA de Charentes-Maritimes](#)

IA de Savoie :

- [Langage en aide personnalisée - Nommer avec exactitude - Fiche 1](#)
- [Langage en aide personnalisée - Nommer avec exactitude - Fiche 2](#)

BD n° 101 : Et si on créait notre dictionnaire ?

Autres ressources :

- cf. [Ressources Eduscol](#) et ressources départementales

Partie 3

Découvrir l'écrit, se familiariser avec l'écrit

Découvrir les supports de l'écrit

pp. 60 à 66

Tout au long de l'année, l'école maternelle favorise les deux facettes de la découverte de l'écrit :

- la familiarisation avec le monde des écrits : en réception, en production, en développant les compétences de compréhension
- la préparation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (dont le temps fort est la section des grands)

Repères de progressivité - Les Programmes pour l'école primaire - BO n° 3 - 19/06/2008

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none"> • distinguer le livre des autres supports • identifier le livre comme un écrit particulier dans sa forme • découvrir le livre comme objet culturel complexe • pratiquer le livre : le tenir à l'endroit, tourner les pages dans le bon sens, parcourir l'espace de gauche à droite, de haut en bas... 	<ul style="list-style-type: none"> • faire des hypothèses sur le contenu d'un texte au vu de la page de couverture du livre, d'images l'accompagnant • établir des liens entre des livres • reconnaître des supports d'écrits utilisés en classe plus diversifiés • se repérer dans un livre 	<ul style="list-style-type: none"> • élaborer des critères de reconnaissance des fonctions des livres manipulés en classe • articuler usages privés et usages scolaires du livre • reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne • s'orienter dans l'espace de la page • se familiariser avec des pratiques langagières propres au domaine culturel de référence • reconnaître la nature et la fonction des divers écrits rencontrés dans l'environnement et associer fonctions d'un écrit et raisons de l'utiliser

Découvrir les supports de l'écrit

pp. 60 à 65

De la PS à la GS :

Programmer le travail tout au long de l'école maternelle avec des fréquentations répétées et une stabilité des scénarios où elles s'insèrent pour construire des invariants qui impliquent l'équipe pédagogique (pp. 65 et 66).

Aménager la classe pour favoriser la pratique quotidienne des écrits.

Les écrits sont d'abord manipulés, découverts, explorés, nommés dans des situations où ils ont un intérêt, une utilité. (divers exemples donnés pp. 64-65).

Pour initier à la variété des supports et aider à prendre des repères

pp. 60-63

Créer les conditions de recours aux écrits dans leur diversité (écrits littéraires, écrits documentaires, écrits fonctionnels): les enfants rencontrent des écrits dont ils vont progressivement découvrir la fonction et le fonctionnement. Le maître en donne lecture, structure et accompagne l'exploration que les élèves en font. (cf. Les écrits en situation pp.61 et 62).

Amener l'élève à comprendre que certains supports matériels en apparence identiques peuvent avoir des usages très différents (p. 62 Variété des usages et complexité des supports).

Les élèves prennent des indices dans le contenu lui-même pour mieux identifier à quoi il sert et savent tirer des conséquences de la lecture que le maître peut donner de certains éléments.

Le livre un support d'écrit particulier, enjeux cognitifs sociaux et culturels

p 63

La lecture et les livres sont intégrés dans un contexte qui leur donne sens.

Favoriser des rencontres nombreuses et diversifiées avec le livre, organiser des « retrouvailles » régulières, favoriser les moments de rencontre choisis librement par les enfants.

**Pour approfondir la connaissance des écrits et de leur fonction :
la production en situation**

pp.63-64

L'association de la lecture et de la production d'écrits est la solution la plus efficace pour attirer l'attention des enfants sur le fonctionnement des textes. Utiliser tous les domaines d'activités pour donner matière à des lectures et à de la production d'écrits.

Intégrer la découverte d'objets culturels ou d'écrits du quotidien au cœur des projets.

Valoriser les propositions spontanées, même si l'offre n'est pas pertinente (on essaie alors d'en analyser les raisons).

L'aménagement de la classe favorise la pratique quotidienne des écrits.

Exemple donné en GS : utiliser une boîte aux lettres pour activer la communication par l'écrit. Se référer au tableau p.64-65

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle » :

- Annexe XI : Le cahier de vie, p.136 à 138
- Annexe XIII : Un corpus de livres pour entrer dans la culture écrite et se développer à l'école maternelle, p.146

DVD « Apprendre à parler », séquence de classe :

- « L'histoire racontée »

Autres ressources :

- cf. [Ressources Eduscol](#) et ressources départementales

Découvrir la langue écrite à travers la littérature

pp. 66 à 71

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

Repères de progressivité - Les Programmes pour l'école primaire - BO n°3 - 19/06/2008

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none">• écouter des histoires racontées ou lues par le maître• comprendre que le livre porte une continuité• utiliser l'illustration comme support de sens (elle provoque une interprétation distanciée qui aide la compréhension)		<ul style="list-style-type: none">• écouter des textes dits ou lus par l'enseignant• accoutumer l'enfant à comprendre un vocabulaire et une syntaxe de moins en moins familiers• identifier le personnage principal, le reconnaître dans la suite des illustrations• rappeler le début d'une histoire lue par épisode• essayer d'anticiper sur la suite• comparer des histoires ayant des points communs• connaître quelques textes du patrimoine (contes)

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
		<ul style="list-style-type: none"> • après l'écoute attentive d'un texte lu, l'élève sera capable d'accéder à sa pleine compréhension en interrogeant le maître sur le sens inconnu de mots, d'expressions, de constructions de phrase • connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles • donner son avis sur une histoire

POSTURE PROFESSIONNELLE/ ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Découvrir un usage particulier de la langue

p 67

Lire à haute voix de manière expressive.

Encourager la mémorisation de passages judicieusement choisis pour permettre de fixer des formes écrites qui agiront comme « modèles ».

Nourrir l'imaginaire enfantin

pp. 67-68

Nourrir l'imaginaire enfantin au travers de la littérature jeunesse, répéter les lectures d'une même œuvre (développe un sentiment de « sécurité »).

Travailler le rapport texte/images des albums pour aider à la compréhension (analyse préalable du maître qui fera le choix le plus pertinent du dispositif à mettre en œuvre).

Construire des liens entre réels et fiction : les histoires conduisent les enfants à interroger et comprendre le réel.

Stimuler l'imagination par un choix d'histoires diversifiées.

Faire découvrir le patrimoine

p 68

Exploiter la littérature de jeunesse dans ses dimensions intergénérationnelles et interculturelles.

Construire des liens entre différentes versions des contes traditionnels.

Se familiariser avec les livres

p 68

Organiser les parcours de découverte des lectures de manière à créer des relations entre les livres.

Adapter le choix des textes aux capacités de compréhension des élèves (longueur et complexité du texte, accessibilité des illustrations, de l'intrigue et de l'univers de référence).

Rendre chaque enfant familier de l'espace du livre

pp. 68-69

Aider les tout-petits et les élèves non-initiés à la pratique du livre, en privilégiant dans un premier temps la relation duelle.

Mobiliser l'interactivité.

Aménager des lectures en tout petit groupe, cadrer l'attention, orienter le regard.

Exploiter les ressources propres à l'histoire pour assurer la compréhension de son déroulement, de sa chronologie. S'assurer que les élèves ne perdent pas le fil de l'histoire.

Initier au code de l'album

p 69

Associer le texte et l'image pour construire du sens.

Le maître identifie le type d'interaction texte/image, en mesure la complexité et en déduit les modalités de présentation aux élèves.

Les échanges lors des relectures du maître font évoluer les premières représentations, exercent l'attention fine, les mises en relation, développent la mémoire verbale et la compréhension.

Lire beaucoup et souvent

pp. 69-70

Laisser des livres à portée de main des élèves pour qu'ils puissent les lire seuls, en groupes, en redemander la lecture à l'adulte.

Prévoir à l'emploi du temps la place des lectures littéraires (lecture plaisir et lecture support de travail) sans exclure les lectures occasionnelles répondant à un événement.

Aménager les conditions de réception des textes

p 70

Varié les situations de lecture : individuelles, en groupes, en mélangeant les âges, en utilisant toutes les ressources de l'école, en veillant aux conditions d'installation. Aménager les conditions favorables à l'écoute de textes (confort, proximité, taille et composition du groupe d'élèves).

Varié les médiateurs

p 70

Varié les médiateurs de lecture (élèves lecteurs plus âgés, familles, intervenants volontaires - « association lire et faire lire »), toujours dans le cadre de projets de l'équipe éducative.

Lire, relire une présentation réfléchie

p 71

Pour engager un travail en matière de compréhension, l'enseignant veille au choix des livres et des histoires : longueur et difficulté du texte, accessibilité des illustrations, analyse de l'intrigue, familiarité avec les références culturelles.

Développer écoute, concentration, attention conjointe pour une première compréhension.

Améliorer la compréhension par des répétitions en articulant ou dissociant écoute et observation des images, lecture et commentaires, moments partagés et exploration solitaire du livre.

Alterner les dispositifs d'entrée dans l'histoire (raconter, lire, raconter puis lire, lire in extenso texte et images, ou texte seul ou images seules, lire par dévoilement progressif - découpage à réfléchir en fonction des interrogations et attentes que le texte suscite).

Travailler sur des textes de plus en plus consistants (qui ne s'épuisent pas en une seule visite).

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle » :

- Annexe XIII : Un corpus de livres pour entrer dans la culture écrite et se développer à l'école maternelle, p.148 et suivantes

DVD « Apprendre à parler », Séquence de classe :

- Le petit bonhomme de pain d'épice

Autres ressources :

- cf. [Ressources Eduscol](#) et ressources départementales

La production d'écrit est une situation d'énonciation qui présente des particularités par rapport aux situations langagières vécues par l'enfant jusqu'alors. Pouvoir dire quelque chose à quelqu'un qui n'est pas présent et se faire comprendre suppose de donner suffisamment d'éléments pour rendre explicite le message. Les compétences requises pour produire un « langage écrivable » sont entièrement nouvelles.

Repères de progressivité - Les Programmes pour l'école primaire - BO n° 3 - 19/06/2008

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
Identifier des formes écrites : reconnaître son prénom écrit en majuscules d'imprimerie, distinguer les lettres des autres formes graphiques.		Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit (dictée à l'adulte) avec une complexification progressive dans le choix du vocabulaire et de la syntaxe, la clarté des enchaînements et la cohérence d'ensemble.

POSTURE PROFESSIONNELLE/ ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Écrire en situation

p 72

Se reporter au tableau p 65 et 66 : « Un approfondissement de la connaissance des écrits et de leur fonction : la production en situation » qui propose dès la petite section un nombre important de situations d'écriture.

Susciter dès la PS des situations « naturelles » d'écriture (maître = secrétaire).

Passer progressivement d'un oral graphié valorisant la parole individuelle (activité privilégiée chez les PS) à la production d'un texte ayant les caractéristiques d'un écrit.

Rendre visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit en situation de dictée à l'adulte (aider à la prise de conscience de ce qui peut être écrit en faisant reformuler, en relisant...).

Organiser la progressivité des apprentissages dans ce domaine en tenant compte du développement de l'enfant : à partir de la MS, passer progressivement de l'écriture de listes, de messages, de légendes pour dessins ou photos, de bulles pour B.D. à l'écriture de résumés d'histoires lues, de messages plus longs, de compte-rendu de sorties ou d'histoires inventées (GS).

Veiller à créer, puis à entretenir, l'habitude de recourir à l'écrit de manière pensée. L'enseignant utilise les tuic pour mettre valeur les textes écrits. Annexe XIV.

La dictée à l'adulte

pp. 72-73

Bien et régulièrement conduite, elle est d'une grande portée pour la formation des enfants. Elle est un moyen pour faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls. Elle rend visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit grâce à l'adulte qui aide en interagissant avec celui qui dicte, en l'aidant à reformuler, en relisant.

Dispositif qui demande à l'élève une décentration pour se distancier par rapport à ses dires, pour les réajuster et les corriger. La mobilisation sur le contenu et l'attention portée à la manière de dire sont deux opérations conjointes difficile à mener. Le rôle de l'enseignant y est déterminant.

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

Les conditions favorables

p 73

Veiller à l'authenticité des situations et des projets d'écriture : véritable destinataire, lecteur identifié, fonction précise de l'écrit.

Établir une progression dans la difficulté : lettres, messages, écrits documentaires, fiches techniques, règles du jeu... invention d'histoires.

Être attentif à une organisation pédagogique favorable, en ateliers : groupe de 4 à 5 élèves, groupe de 2 élèves ou dictée individuelle, groupes homogènes ou hétérogènes, fréquence de l'activité, espace de la classe dédié à l'activité (Livret p 73).

Les étapes de la production d'écrit

pp.74 et 75

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

L'enseignant est attentif à commenter l'activité : gestion de l'espace feuille, ponctuation, organisation de l'écrit. Il répond aux questions des élèves pour identifier leur représentation de l'écrit, favorisant ainsi des conduites métalinguistiques.

Livret « Le langage à l'école maternelle »

- Annexe VIII : sortie racontée aux parents
- Annexe XI : le cahier de vie
- Annexe XIII page 146 et suivantes : « Un corpus de livres pour entrer dans la culture écrite et se développer à l'école maternelle. Des objectifs : quels livres pour les atteindre ?
- Annexe XIV : les tuic.p165 à 169

DVD « Apprendre à parler » : les séquences de classe :

- « *Le lapin Lulu* »
- « *L'histoire racontée* »
- « *Le petit bonhomme de pain d'épice* »
- « *Le papillon piéride* »

Sitographie :

- *Ateliers d'écriture à l'école maternelle* B.D. 1 (2002) netia59
http://www.ac-lille.fr/ia59/bulletin_departemental/
- *Produire des écrits à l'école maternelle*
<http://www.ac-clermont.fr/ia63maitrisedelalangue.htm>
- *Aides à l'évaluation : Familiarisation avec le monde de l'écrit* niveaux GS - CP
<http://www.banqoutils.education.gouv.fr>

Pour les formateurs :

- Séminaire langage oral et écrit : La littérature à l'école maternelle IEN maternelle IA de l'Oise <http://www.ac-amiens.fr/ia80>

Autres ressources :

- cf. [Ressources Eduscol](#)

DVD vidéo :

- Apprendre à parler - Collection « Ressources pour faire la classe » - SCEREN - CNDP - CRDP - 2012

Partie 4

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

Enjeux didactiques et principes pédagogiques

pp. 76 à 78

Mettre les élèves en situation de réussir au cours préparatoire

- favoriser une première compréhension du fonctionnement des relations entre l'oral et l'écrit propre à un système alphabétique
- comprendre l'économie générale du système alphabétique et être capable de se servir de cette compréhension pour s'engager dans la lecture des mots nouveaux
- concevoir des activités susceptibles de construire une première conscience des réalités formelles de la langue orale et écrite

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

- jouer sur le langage, généraliser des règles de fonctionnement à partir de régularité constatées
- aider tous les élèves à construire une posture intellectuelle qui les conduise à se décentrer, s'abstraire de la fonction première de la langue pour se centrer sur les éléments formels (éléments sonores, graphiques, textuels)

Les principes pédagogiques

L'approche de cette complexité formelle doit faire l'objet d'un travail méthodique, planifié dans la durée, qui n'exclut en rien la dimension ludique et ne vise en aucun cas l'exhaustivité des éléments constitutifs du code alphabétique. Les situations pédagogiques à visée poétique (plaisir d'écouter et de jouer avec les mots de la langue française), les activités artistiques dans le domaine musical (attention portée aux éléments sonores divers et généraux) offrent autant de situations diversifiées sollicitant chez le jeune enfant des capacités cognitives essentielles pouvant ensuite faciliter l'accès à la complexité de la langue française écrite.

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

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

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

Les décalages entre les enfants sont importants et la progression doit prendre en compte les compétences individuelles.

Repères de progressivité - Les Programmes pour l'école primaire - BO n°3 - 19/06/2008

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<p>Jouer avec les formes sonores de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter et pratiquer de petites comptines très simples qui favoriseront l'acquisition de la conscience des sons (voyelles en rimes essentiellement) redire sur le modèle de l'enseignant et répéter des formulettes, des mots de trois ou quatre syllabes en articulant et prononçant correctement <p>A 3 ou 4 ans, l'intuition des rimes est possible, mais le repérage n'est pas conscient.</p>		
		<p>Écouter et pratiquer en les prononçant correctement de petites comptines très simples qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons (voyelles essentiellement et quelques consonnes sur lesquelles on peut aisément effectuer des jeux sonores) :</p> <ul style="list-style-type: none"> dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens scander les syllabes de mots, de phrases ou de courts textes repérer des syllabes identiques dans des mots, trouver des mots qui ont une syllabe finale donnée ; trouver des mots qui riment <p>A 4 ou 5 ans, apparaissent l'identification et la segmentation en syllabes orales.</p>

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
		<ul style="list-style-type: none"> • pratiquer des comptines qui favorisent l'acquisition des sons, ainsi que des jeux sur les sons et sur les syllabes • distinguer mot et syllabe • dénombrer les syllabes d'un mot ; localiser une syllabe dans un mot (début, fin) • distinguer les sons constitutifs du langage, en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, é, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j). Localiser un son dans un mot (début, fin) • discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j) <p>En grande section la syllabe est véritablement identifiée. A 6 ans environ, les premiers signes d'une conscience phonique chez les enfants exposés au contact de l'écrit. Quand l'enfant est sensible aux similitudes sonores, qu'il est capable de segmenter la parole en mots et les mots en syllabes, on peut envisager la découverte du phonème.</p>

Distinguer les sons de la parole *pp. 78 à 81*

POSTURE PROFESSIONNELLE / ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Dès la petite section :

Dès la petite section, les chants et les comptines sont répétés et mémorisés.

L'enseignant organise des jeux d'écoute, de reconnaissance, de répétition de rythmes variés. Il amène l'élève à détacher son attention de la signification et l'attire vers la réalité phonique du langage, L'enseignant s'appuie sur les activités favorites des jeunes enfants : chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants.

De la moyenne section vers le CP :

Des moments (courts et quotidiens), l'explicitation de leur objectif, la clarté des consignes et du vocabulaire de travail du maître amènent peu à peu les élèves à dépasser le plaisir de dire, de jouer, de chanter ensemble pour se centrer sur l'apprentissage, la reconnaissance et la production des sonorités de la langue.

L'enseignant vérifie la participation de tous à ses activités sur la langue, certains éprouvant de manière durable de la difficulté à se décentrer vis-à-vis de la signification pour s'intéresser à des aspects plus linguistiques.

- mettre en place des jeux vocaux et jeux phoniques, proches des jeux poétiques ou des jeux de langage
- jouer avec les syllabes, les manipuler consciemment

Dénombrer, comparer et classer, repérer la longueur des mots à l'oral, représenter graphiquement la structure syllabique des mots, virelangues et jeux de langage, accentuation de la prosodie pour répéter et repérer des régularités, les localiser.

Manipuler les syllabes, inverser, éliminer, fusionner.

- utiliser les comptines et poèmes qui mettent souvent en évidence la syllabe finale des mots ces activités se réalisent essentiellement dans des jeux de langage ; pour les élèves, le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation
- pratiquées en grand groupe et en petit groupe, les règles en sont claires, construites avec un vocabulaire de travail explicite utilisant les termes les plus justes tout en étant accessibles : syllabe, rime, son... Le dispositif doit être structuré, précis et répétitif, pour faciliter des habitudes de traitement de l'oral. On aide les élèves à en comprendre les objectifs en les expliquant clairement ; les apprentissages attendus au-delà du caractère ludique de ces moments doivent être identifiés
- conduire le même type de travail sur les phonèmes

Répéter, discriminer, manipuler, substituer, trouver tout seul, en production, un mot où l'on entend une unité, coder la place d'un son.

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle »

- Annexe XV : Essais d'écriture de mots
- Annexe XXIV : Aider les élèves en difficulté pour identifier et « manipuler » des syllabes

DVD Apprendre à parler :

- Le son (u) 13
- Le mot cible (14)
- Le loto des lettres 15

Ressources EDUSCOL :

- [Se préparer à apprendre à lire et à écrire - Jeux phonologiques - Académie de Grenoble](#)
- [Distinguer les sons de la parole - IA du Gers](#)
- [Des comptines au cycle 1 - IA de Charentes-Maritimes](#)
- [Distinguer les sons de la parole - Aide personnalisée - IA de l'Oise](#)
- [Les activités phonologiques - Définition et enjeux - IA de la Corrèze](#)
- [Comptines et conscience phonologique - IA du Nord](#)
- [Développement de la conscience phonologique en maternelle - Univ. Paris V](#)
- [Proposition de progression pour la moyenne et la grande section - IA du Nord](#)

- [Conscience phonologique et articulation - IA des Deux-Sèvres](#)
- [L'entrée dans l'écrit : phonologie, principe alphabétique - IA de Dordogne](#)
- [La dictée à l'adulte - IA de l'Yonne](#)

Ressources complémentaires :

- Phono - *Développer les compétences phonologiques*. Grande section et début de CP - GOIGOUX (R.), CÉBE (S.), PAOUR (J.-L.) - Hatier, Paris, 2004

Aborder le principe alphabétique

pp. 81 à 87

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

p 81

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

Établir les correspondances entre mots oral et mots écrit

p 82

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

Organiser la découverte des rapports lettre(s)/son

p 83

De nombreux travaux montrent l'importance de la connaissance des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage doit donc commencer précocement. Il est recommandé d'identifier chaque lettre par ses trois composantes : son nom, sa valeur sonore et son tracé.

L'alphabet, comme la comptine numérique, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre.

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<p>Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le contrôle des gestes • Imiter des gestes amples dans différentes direction <p>En petite section, le plus souvent, dessins, écritures, graphismes, pictogrammes, symboles, signes ne sont pas différenciés. Peu à peu, se fait la différence entre dessin et écriture, quand les enfants comprennent que certaines traces se distinguent des autres et portent un sens, toujours identique, même s'ils sont incapables de les reproduire.</p>	<p>Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture, les réalisations graphiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • réaliser en grand les tracés de base de l'écriture : cercle, verticale, horizontale, enchaînement de boucles, d'ondulations, sur un plan vertical (tableau), puis horizontal (table) • imiter des dessins stylisés exécutés au moyen de ces tracés • écrire son prénom en majuscules d'imprimerie en respectant l'horizontalité et l'orientation de gauche à droite 	
<p>Dès la moyenne section et encore davantage en section de grands, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux.</p>		

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
		<p>Aborder le principe alphabétique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée • reconnaître la plupart des lettres • apprendre le geste de l'écriture : l'entraînement graphique, l'écriture • pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture • après avoir appris le son qui est transcrit par une lettre, tracer cette lettre en écriture cursive • sous la conduite de l'enseignant, copier en écriture cursive de petits mots simples dont les correspondances entre lettres et sons ont été étudiées : écrire en contrôlant la tenue de l'instrument et la position de la page ; s'entraîner à recopier les mots d'abord écrits avec l'enseignant pour améliorer la qualité de sa production, taille et enchaînement des lettres en particulier • écrire de mémoire son prénom en écriture cursive <p>Plus tard, en section de grands, pouvoir dire où est tel ou tel mot d'une phrase écrite qu'on vient de lire, ralentir le débit de l'oral pour l'ajuster au geste d'écriture lors de la dictée à l'adulte témoignent de l'émergence de cette compétence.</p>

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE / POSTURE PROFESSIONNELLE

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

pp. 81-82

La conceptualisation du passage de l'oral à l'écrit est l'aboutissement d'un long parcours, non linéaire, fait d'appropriations successives. Peu à peu se fait la différence entre dessin et écriture, quand les enfants comprennent que certaines traces se distinguent des autres et portent un sens, toujours identique, même s'ils sont incapables de les reproduire.

Dès la petite section, le prénom est le support privilégié des premières prises de repères qui varient selon les enfants. L'enseignant verbalise l'écriture du prénom sans attendre de

mémorisation, il vise à construire une familiarité avec notre système d'écriture.

Établir les correspondances entre mots oral et mots écrit

pp. 82-83

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

Dès la petite section :

Le recours aux comptines et chants est privilégié. Le maître, en montrant de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix, renforce la liaison entre les mots écrits et les unités correspondantes de la chaîne orale. Ce mime de la lecture amène les élèves à faire des remarques et des liens entre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent. Ces comparaisons entre longueur du texte écrit et durée du texte entendu représentent une première étape dans la mise en correspondance des deux codes.

La création d'un fichier collectif permet un véritable traitement de l'écrit induit en demandant aux enfants de choisir la comptine qu'ils désirent dire ou entendre. Les repères pris par les enfants seront différents (longueur du texte, mots, onomatopées, lettres pour les plus grands).

Plus tard en section de grands :

Pouvoir dire où est tel ou tel mot d'une phrase écrite qu'on vient de lire, ralentir le débit oral pour l'ajuster au geste de l'écriture lors de la dictée à l'adulte témoigne de l'émergence de cette compétence. On aide l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui, et en disant à haute voix et en commentant ce qu'on écrit. L'écriture cursive donne une unité aux mots. Le traitement de texte et le clavier de l'ordinateur, l'imprimerie isolent les unités de la langue écrite et leur donnent une individualité, favorisant ce repérage de la relation entre mot oral et mot écrit.

Organiser la découverte des rapports lettre(s)/son

p 83

De nombreux travaux montrent l'importance de la connaissance des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage doit donc commencer précocement. Il est recommandé d'identifier chaque lettre par ses trois composantes : son nom, sa valeur sonore et son tracé.

L'alphabet, comme la comptine numérique, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre.

Dès la petite section :

Le prénom reste le support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. L'appel des présents favorise les comparaisons, parfois comportant des graphèmes complexes.

De la moyenne section à la grande section :

Connaissance des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage de la lecture est une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre, indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet.

Amener à identifier chaque lettre par ses trois composantes (nom, valeur sonore, tracé).

Les mots familiers : jours de la semaine, mots ou groupe de mots qui reviennent souvent dans les activités de la classe, mots utilisés dans les projets de la classe, titres des livres lus et connus, noms des héros des récits, répertoires d'actions plastiques ou motrices, consignes, tous les mots dont le sens est contextualisé et connu deviennent des supports de réflexion et permettent de comparer, d'isoler, de mettre en relation unités sonores et unités graphiques. Résoudre des problèmes d'écriture dans le cadre des projets de la classe et en exploitant toutes les activités d'écriture (cf. le chapitre suivant).

L'environnement créé en classe fournit aussi des repères et des ressources importants pour toutes ces activités : les penser en terme de cohérence, classement, méthodologie.

Les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont conduits à s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distinguent les mots entre eux.

Toutes les activités d'écriture, en permettant d'individualiser les lettres fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique : copie, description, comparaison de mots, utilisation de mots ou de fragments de mots référents.

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

Faire droit à l'envie d'écrire

pp. 84-85

L'écrit est pour les enfants un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. En MS, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément.

Permettre aux enfants de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique stimule les interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et renseigne sur les savoirs et leurs représentations.

L'attitude du maître est déterminante : climat de confiance, encouragement à l'initiative, démarche privilégiant essais et erreurs.

L'enseignant sollicite l'explication des stratégies, écoute les propositions, valorise les découvertes. Il se veut aide et soutien.

Les activités graphiques et les exercices de copie fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique à condition qu'il fasse l'objet d'une explicitation : copier un décrivant le mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie les mots, trouver la manière d'écrire. La reconnaissance de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant.

Attitudes de l'élève et réponses de l'enseignant

p 87

L'espace :

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

Ces références se constituent au cours des trois années de l'école maternelle, elles sont ancrées dans la vie affective des élèves, portent un sens pour eux, leur usage fait l'objet d'un apprentissage méthodique. Progressivement, les élèves doivent apprendre à s'y reporter pour chercher un mot ou une phrase à écrire et rapprocher des mots dans lesquels ils ont perçu des similitudes.

Cf. annexe XVII Alphabet et abécédaire

p 85

Les activités :

Organiser des ateliers d'écriture, dans le cadre d'un projet d'écriture. L'activité se déroule selon un schéma récurrent (recherche, présentation aide et mise au point. Ces productions permettent des évaluations diagnostiques, elles renseignent sur le stade précis de la représentation qu'ont les élèves de l'écrit. Il faut admettre que chacun progresse à son rythme, sans être soumis à une programmation rigoureuse.

Écrire : une activité spontanée, une activité accompagnée

p 86

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle » :

- Annexes XVI - Essais d'écriture de textes (section de grands)
- Annexes XVII - Alphabet, abécédaire

Ressources EDUSCOL :

- [Du graphisme à l'écriture - IA de Savoie](#)
- [Du graphisme à l'écriture, en maternelle et au CP - IA de Savoie](#)
- [L'enseignement du graphisme et de l'écriture - IA du Gard](#)
- [Graphisme et écriture : conférence de Mme Zerbato-Poudou - IA des Côtes d'Armor](#)
- Apprendre à écrire de la PS à la GS - M.T. Zerbato Poudou - RETZ

Apprendre les gestes de l'écriture

pp. 87 à 95

Du graphisme à l'écriture...

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

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section ...vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none"> • passer des tracés spontanés aux tracés intentionnels • développer la maîtrise gestuelle • lier la motricité graphique aux activités de motricité fine : découper, coller • lier les activités physiques et corporelles à la construction du schéma corporel • observer les traces, les nommer, les commenter à l'aide du maître 	<ul style="list-style-type: none"> • régulariser les tracés • reproduire des formes géométriques se rapprochant des tracés élémentaires de l'écriture • produire des formes plus géométriques et définies • reproduire des modèles observés et copiés • verbaliser : analyser et décrire des motifs graphiques 	<ul style="list-style-type: none"> • contrôler et perfectionner la précision des tracés : respecter une direction, freiner, stopper, revenir en arrière, changer de sens de rotation dans des mouvements successifs • installer les automatismes pour reproduire des formes et les utiliser dans des compositions complexes

POSTURE PROFESSIONNELLE / ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Distinguer graphisme, dessin, écriture

p 88

Ces trois domaines s'articulent et peuvent se combiner dans les productions des élèves. Des compétences d'ordre visuel, moteur, spatial, différent par leur nature et leur fonction par les règles qui les régissent leurs finalités sont à distinguer clairement de sorte que les situations d'apprentissage soient bien spécifiées et comprises par les élèves.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de reconnaître et d'écrire la plupart des lettres de l'alphabet, de mettre en relation des sons et des lettres, de copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées, et d'écrire son prénom en écriture cursive.

Enseigner le graphisme

p 89

De la PS à la GS :

Le graphisme s'enseigne. Il fait l'objet d'un projet d'enseignement. Il suit une programmation et une progression spécifique adaptée à chaque section (cf. annexe XIX). Les exercices sont

spécifiques de l'école maternelle : il s'agit pour les élèves de reproduire avec régularité des lignes, des formes et des motifs selon diverses organisations, sur différents supports, en utilisant de multiples outils.

Les dessins libres renseignent sur l'évolution de l'enfant et plus précisément sur l'évolution des habiletés graphiques au cours de la scolarité en maternelle. Le dessin du bonhomme, par exemple, va peu à peu se structurer, s'agrémenter de détails physiques, vestimentaires et ornementaux.

L'apprentissage de l'écriture

pp. 89-90

A partir de la MS :

L'écriture relève d'un apprentissage spécifique : les situations d'enseignement de l'écriture ne se limitent pas à une simple reproduction de formes étudiées en graphisme.

Si les formes proposées en situation graphique sont proches de celles de l'écriture, elles sont néanmoins distinctes par le contexte qui leur donne sens. L'enseignant conduit les élèves à établir des liens entre les formes exercées au cours des exercices graphiques et celles de l'écriture.

Élaborer un véritable projet de classe pour initier les gestes de l'écriture au travers de situations d'écriture authentiques.

Organiser le milieu de travail et stimuler l'activité d'écriture

p 90

Regrouper dans un espace spécifique les outils, les supports liés à l'activité d'écriture ainsi que divers types d'écrits (cf. livret p.90).

Les règles de l'écriture sont introduites au moment voulu, et d'autant plus facilement acquises que la motricité aura été suffisamment développée. Ce développement relève d'un apprentissage spécifique (Activités : cf. livret, Proposition de planification p.200).

A partir de la GS :

Organiser de véritables situations d'enseignement pour les exercices graphiques. A ce stade ils accompagnent l'enseignement de l'écriture cursive dans la mesure où ils concourent à l'automatisation des gestes, à l'exercice moteur des phalanges et à la régularité des tracés. Un rapprochement pourra être fait entre les tracés réalisés lors des exercices graphiques et la forme et les attaches des lettres cursives (cf. annexe XXI).

Continuer de créer les conditions d'un rapport privilégié à l'écriture.

Développer une gestuelle diversifiée, capable de répondre à toute procédure particulière.

(Cf. livret p.201 à 205 les gestes de l'écriture cursive)

Les exigences pour écrire

p 91

La connaissance du processus de développement moteur est indispensable pour le maître qui doit conduire au mieux cet apprentissage. La précocité d'un tel enseignement n'est pas sans risque aussi bien d'un point de vue développemental que motivationnel. Se reporter au livret pour les repères indispensables (p 91).

L'élève est confronté à trois types d'écriture dans diverses situations et sur divers supports :

lettres capitales ou majuscules, lettres scriptes, lettres liées en écriture cursive (cf. annexe XX). Ce sont des exigences qui sollicitent une motricité spécifique, qui n'est ni spontanée, ni aléatoire.

Activités : cf. Livret, Proposition de planification p.197.

L'apprentissage du geste d'écriture s'inscrit dans un projet global de la classe où écrire a un sens.

L'écriture est une activité graphique centrée sur le langage. Sa fonction est de conserver (garder trace de paroles, de pensées) et de communiquer (pour soi ou d'autres). L'apprentissage se construit et s'élabore en prenant appui sur une gestualité maîtrisée au cours d'activités complémentaires et se précise en grande section par l'installation d'habitudes. L'écriture nécessite des apprentissages rigoureux et systématiques, qui supposent une motivation.

Conduire les premières activités d'apprentissage

Les tâches intéressantes, susceptibles d'entraîner une motivation interne sont celles qui sont perçues comme étant peu difficiles, mais pouvant être maîtrisées grâce à un certain effort et grâce à un accompagnement efficace qui donne confiance. Pour être motivantes, les activités doivent être structurées, correspondre à des objectifs clairs, comporter des degrés de difficultés accessibles. Elles doivent être étayées par l'enseignant qui apporte un *feed back*, précis et fonctionnel et organise des échanges constructifs sans culpabiliser.

L'enseignant doit veiller à la qualité des outils.

L'apprentissage de l'écriture cursive est de loin le plus difficile. Il ne fait que débiter en maternelle, il doit se poursuivre à l'école élémentaire avec autant d'attention. L'hétérogénéité est souvent grande : l'enseignant de grande section aura à vérifier et consolider les connaissances antérieures et parfois à reprendre pour certains élèves des séances consacrées à l'écriture en majuscules. Il faut proposer l'écriture cursive avec prudence et rigueur, en veillant à ce que les élèves n'écrivent pas sans surveillance avant d'avoir suffisamment progressé dans la maîtrise de cette graphie (Suggestion pour une planification cf. livret p.93) (livret annexe XXI les gestes d'écriture).

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle : apprendre les gestes de l'écriture »

- Annexe XVIII : la nature, la fonction et les règles des trois activités graphiques p.173
- Annexe XIX : le graphisme p.174 à 185
- Annexe XX : descriptif détaillé des trois types d'écriture p.186 à 188
- Annexe XXI : les gestes de l'écriture p.189 à 205

Bulletin Départemental du Nord en ligne : <http://www.ac-lille.fr/ia>

- n° 110, mai 2011, *Le graphisme à l'école maternelle : ateliers de verbalisation*
- n° 97, hors série 2006, *Le graphisme à l'école*

Bibliographie complémentaire :

- LURCAT Liliane, *Le graphisme à l'école maternelle*, F-X de Guibert, 2011
- LURCAT Liliane, *L'activité graphique à l'école maternelle*, ESF, 1979
- ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz, Paris, 2007

Ressources en ligne :

- [www.ia22.ac-rennes.fr/.../maternelle/.../Conference M-T Zerbato P...](http://www.ia22.ac-rennes.fr/.../maternelle/.../Conference_M-T_Zerbato_P...)
- [Graphisme](#) et écriture en maternelle

Partie 4

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

Distinguer les sons de la parole

pp. 76 à 81

La conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique sont deux composantes essentielles dans l'apprentissage de la lecture, qui doivent prendre leur juste place et s'intégrer dans le cadre de l'ensemble des activités d'apprentissage relatives à ce domaine.

Enjeux didactiques et principes pédagogiques

pp. 76 à 78

Mettre les élèves en situation de réussir au cours préparatoire

Favoriser une première compréhension du fonctionnement des relations entre l'oral et l'écrit propre à un système alphabétique.

Amener les élèves à comprendre l'économie générale du système alphabétique ; les rendre capables de se servir de cette compréhension pour s'engager dans la lecture des mots nouveaux. Concevoir et proposer de façon méthodique et régulière des activités susceptibles de construire une première conscience des réalités formelles de la langue orale et écrite.

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

Jouer sur le langage, généraliser des règles de fonctionnement à partir de régularités constatées.

Aider tous les élèves à construire une posture intellectuelle qui les conduise à se décentrer, s'abstraire de la fonction première de la langue pour se centrer sur les éléments formels (éléments sonores, graphiques, textuels).

Les principes pédagogiques

L'approche de cette complexité formelle doit faire l'objet d'un travail méthodique, planifié dans la durée, qui n'exclut en rien la dimension ludique et ne vise en aucun cas l'exhaustivité des éléments constitutifs du code alphabétique. Les situations pédagogiques à visée poétique (plaisir d'écouter et de jouer avec les mots de la langue française), les activités artistiques dans le domaine musical (attention portée aux éléments sonores divers et généraux) offrent autant de situations diversifiées sollicitant chez le jeune enfant des capacités cognitives essentielles pouvant ensuite faciliter l'accès à la complexité de la langue française écrite.

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

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

L'écriture spontanée d'un enfant de grande section est un indicateur pertinent du niveau de

compréhension du principe alphabétique (Cf. annexe XV. Essais d'écriture de mots).

Les décalages entre les enfants sont importants et la progression doit prendre en compte les compétences individuelles.

Repères de progressivité - Les Programmes pour l'école primaire - B.O n° 3 - 19/06/2008

Petite section	Moyenne section	Grande section ... vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none"> • jouer avec les formes sonores de la langue : écouter et pratiquer de petites comptines très simples qui favoriseront l'acquisition de la conscience des sons (voyelles en rimes essentiellement) • redire sur le modèle de l'enseignant et répéter des formulettes, des mots de trois ou quatre syllabes en articulant et prononçant correctement <p>A 3 ou 4 ans, l'intuition des rimes est possible, mais le repérage n'est pas conscient.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • écouter et pratiquer en les prononçant correctement de petites comptines très simples qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons (voyelles essentiellement et quelques consonnes sur lesquelles on peut aisément effectuer des jeux sonores) • dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens. scander les syllabes de mots, de phrases ou de courts textes • repérer des syllabes identiques dans des mots, trouver des mots qui ont une syllabe finale donnée ; trouver des mots qui riment <p>A 4 ou 5 ans, apparaissent l'identification et la segmentation en syllabes orales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pratiquer des comptines qui favorisent l'acquisition des sons, ainsi que des jeux sur les sons et sur les syllabes • distinguer mot et syllabe • dénombrer les syllabes d'un mot ; localiser une syllabe dans un mot (début, fin) • distinguer les sons constitutifs du langage, en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, é, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j). Localiser un son dans un mot (début, fin) • Discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j) <p>En grande section la syllabe est véritablement identifiée. A 6 ans environ, apparaissent les premiers signes d'une conscience phonique chez les enfants exposés au contact de l'écrit. Quand l'enfant est sensible aux similitudes sonores, qu'il est capable de segmenter la parole en mots et les mots en syllabes, on peut envisager la découverte du phonème.</p>

La conscience phonologique qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine se traduit dans la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants (localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner, etc...).

Dès la petite section

p 79

Dès la petite section, les chants et les comptines sont répétés et mémorisés. L'enseignant organise des jeux d'écoute, de reconnaissance, de répétition de rythmes variés. Il amène l'élève à détacher son attention de la signification et l'attire vers la réalité phonique du langage, L'enseignant s'appuie sur les activités favorites des jeunes enfants : chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants. L'accompagnement corporel est peu à peu doublé ou remplacé par un accompagnement instrumental.

De la moyenne section vers le CP

pp. 80-81

Des moments de jeux phoniques (courts et quotidiens), l'explicitation de leur objectif, la clarté des consignes et du vocabulaire de travail du maître amènent peu à peu les élèves à dépasser le plaisir de dire, de jouer, de chanter ensemble pour se centrer sur l'apprentissage, la reconnaissance et la production des sonorités de la langue.

L'enseignant vérifie la participation de tous à ses activités sur la langue, certains éprouvant de manière durable de la difficulté à se décentrer vis-à-vis de la signification pour s'intéresser à des aspects plus linguistiques.

- mettre en place des jeux vocaux et jeux phoniques, proches des jeux poétiques ou des jeux de langage
- jouer avec les syllabes, les manipuler consciemment

Dénombrer, comparer et classer, repérer la longueur des mots à l'oral, représenter graphiquement la structure syllabique des mots, virelangues et jeux de langage, accentuation de la prosodie pour répéter et repérer des régularités, les localiser.

Manipuler les syllabes, inverser, éliminer, fusionner.

Utiliser les comptines et poèmes qui mettent souvent en évidence la syllabe finale des mots ces activités se réalisent essentiellement dans des jeux de langage ; pour les élèves, le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation. Pratiquées en grand groupe et en petit groupe, les règles en sont claires, construites avec un vocabulaire de travail explicite utilisant les termes les plus justes tout en étant accessibles : syllabe, rime, son... Le dispositif doit être structuré, précis et répétitif, pour faciliter des habitudes de traitement de l'oral. On aide les élèves à en comprendre les objectifs en les expliquant clairement ; les apprentissages attendus au-delà du caractère ludique de ces moments doivent être identifiés.

- conduire le même type de travail sur les phonèmes

Répéter, repérer, discriminer, manipuler, substituer, trouver tout seul, en production, un mot où l'on entend une unité, coder la place d'un son.

Se reporter aux activités proposées par 80 et 81.

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle »

- Annexe VII : Comptines et poésies
- Annexe XIII : Un corpus de livres pour entrer dans la culture écrite et se développer à l'école maternelle - p.155 *Les albums qui initient aux divers jeux sur la langue et le langage*
- Annexe XXIV : Aider les élèves en difficulté pour identifier et « manipuler » des syllabes

DVD Apprendre à parler

- Le son (u) 13
- Le mot cible (14)
- Le loto des lettres 15

Ressources EDUSCOL

- [Se préparer à apprendre à lire et à écrire - Jeux phonologiques - Académie de Grenoble](#)
- [Distinguer les sons de la parole - IA du Gers](#)
- [Des comptines au cycle 1 - IA de Charentes-Maritimes](#)
- [Distinguer les sons de la parole - Aide personnalisée - IA de l'Oise](#)
- [Les activités phonologiques - Définition et enjeux - IA de la Corrèze](#)
- [Comptines et conscience phonologique - IA du Nord](#)
- [Développement de la conscience phonologique en maternelle - Univ. Paris V](#)
- [Proposition de progression pour la moyenne et la grande section - IA du Nord](#)
- [Conscience phonologique et articulation - IA des Deux-Sèvres](#)
- [L'entrée dans l'écrit : phonologie, principe alphabétique - IA de Dordogne](#)
- [La dictée à l'adulte - IA de l'Yonne \(partie suivante ????\)](#)

Ressources complémentaires

- Phono - *Développer les compétences phonologiques. Grande section et début de CP* - GOIGOUX (R.), CÈBE (S.), PAOUR (J.-L.) - Hatier, Paris, 2004
- *Entraînement phonologique, à partir de la GS* - JACQUIER-ROUX (M.), ZORMAN (M.) - La Cigale, Paris, 2000
- La clé des sons, 4-6 ans, CONSCIENCE (M.) - Accès Editions, Paris 2000

Se reporter aux repères, à l'introduction, aux enjeux didactiques et principes pédagogiques donnés dans le chapitre précédent (pp. 76 à 78).

Les liens entre le principe alphabétique et les essais d'écriture sont essentiels pour la motivation des enfants dans leur entrée dans l'écrit. Ces liens apparaissent clairement dans la partie de ce chapitre « faire droit à l'envie d'écrire ».

Repères de progressivité - Les Programmes pour l'école primaire - B.O n° 3 - 19/06/2008

Petite section	Moyenne section	Grande section ... vers le Cours Préparatoire
		Aborder le principe alphabétique <ul style="list-style-type: none"> mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée reconnaître la plupart des lettres

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE / POSTURE PROFESSIONNELLE

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

p 81

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

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

Dès la petite section, le prénom est le support privilégié des premières prises de repères qui varient selon les enfants. L'enseignant verbalise l'écriture du prénom, commente ce qu'il écrit (décomposant le prénom en syllabes, isolant la syllabe qu'il écrit, énonçant le nom de la lettre et sa valeur sonore, commentant la forme des tracés...) sans attendre de mémorisation ; il vise à construire une familiarité avec notre système d'écriture.

Établir les correspondances entre mot oral et mot écrit

p 82

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

Dès la petite section, le recours aux comptines et chants est privilégié. Le maître, en montrant de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix, renforce la liaison

entre les mots écrits et les unités correspondantes de la chaîne orale. Après l'apprentissage et la mémorisation du texte de la comptine, balayer du doigt le message écrit en lui associant le contenu sonore, constitue une mise en relation de l'oral et de l'écrit. Ce mime de la lecture amène les élèves à faire des remarques et des liens entre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent. Ces comparaisons entre longueur du texte écrit et durée du texte entendu représentent une première étape dans la mise en correspondance des deux codes.

La création d'un fichier collectif permet un véritable traitement de l'écrit induit en demandant aux enfants de choisir la comptine qu'ils désirent dire ou entendre. Les repères pris par les enfants seront différents (longueur du texte, mots, onomatopées, lettres pour les plus grands).

Plus tard en section de grands

Pouvoir dire où est tel ou tel mot d'une phrase écrite qu'on vient de lire, ralentir le débit oral pour l'ajuster au geste de l'écriture lors de la dictée à l'adulte témoigne de l'émergence de cette compétence. On aide l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui, et en disant à haute voix et en commentant ce qu'on écrit. L'écriture cursive donne une unité aux mots. Le traitement de texte et le clavier de l'ordinateur, l'imprimerie isolent les unités de la langue écrite et leur donnent une individualité, favorisant ce repérage de la relation entre mot oral et mot écrit.

Organiser la découverte des rapports lettre(s)/son

p 83

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

De nombreux travaux montrent l'importance de la connaissance des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage doit donc commencer précocement. Il est recommandé d'identifier chaque lettre par ses trois composantes : son nom, sa valeur sonore et son tracé.

L'alphabet, comme la comptine numérique, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre.

Dès la petite section

Le prénom reste le support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. L'appel des présents avec la comparaison de prénoms, parfois comportant des graphèmes complexes, est une activité porteuse de sens.

De la moyenne section à la grande section

Amener à identifier chaque lettre par ses trois composantes (nom, valeur sonore, tracé).

Les mots familiers (jours de la semaine, mots ou groupe de mots qui reviennent souvent dans les activités de la classe, mots utilisés dans les projets de la classe, titres des livres lus et connus, noms des héros des récits, répertoires d'actions plastiques ou motrices, consignes), tous les mots dont le sens est contextualisé et connu deviennent des supports de réflexion et permettent de comparer, d'isoler, de mettre en relation unités sonores et unités graphiques.

Toutes les activités d'écriture (cf. le chapitre suivant), en permettant d'individualiser les lettres, fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique : copie, description, comparaison de mots, utilisation de mots ou de fragments de mots référents.

Les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont conduits à s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux.

Résoudre des problèmes d'écriture dans le cadre des projets de la classe et en exploitant toutes les activités d'écriture devient une activité régulière et un dispositif efficace pour l'encodage du sonore.

L'environnement créé en classe fournit aussi des repères et des ressources importantes pour toutes ces activités : les penser en termes de cohérence, classement, méthodologie.

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

Faire droit à l'envie d'écrire

pp. 84-85

L'écrit est pour les enfants un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. En MS, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément.

Permettre aux enfants de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique stimule les interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et renseigne sur les savoirs et leurs représentations.

L'attitude du maître est déterminante : climat de confiance, encouragement à l'initiative, démarche privilégiant essais et erreurs.

L'enseignant sollicite l'explication des stratégies, écoute les propositions, valorise les découvertes. Il se veut aide et soutien.

Les activités graphiques et les exercices de copie fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique à condition qu'il fasse l'objet d'une explicitation : copier un mot en décrivant le mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie les mots, trouver la manière d'écrire. La reconnaissance de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant.

Attitudes de l'élève et réponses de l'enseignant

p 87

L'espace

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

Ces références se constituent au cours des trois années de l'école maternelle, elles sont ancrées dans la vie affective des élèves, portent un sens pour eux, leur usage fait l'objet d'un apprentissage méthodique. Progressivement, les élèves doivent apprendre à s'y reporter pour chercher un mot ou une phrase à écrire et rapprocher des mots dans lesquels ils ont perçu des similitudes.

p. 85 Cf. annexe XVII Alphabet et abécédaire

Les activités

Organiser des ateliers d'écriture, dans le cadre d'un projet d'écriture. L'activité se déroule selon un schéma récurrent (recherche, présentation, aide et mise au point). Ces productions permettent des évaluations diagnostiques, elles renseignent sur le stade précis de la représentation qu'ont les élèves de l'écrit. Il faut admettre que chacun progresse à son rythme, sans être soumis à une programmation rigoureuse.

p. 86 écrire : une activité spontanée, une activité accompagnée

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle »

- Annexes XVI : Essais d'écriture de textes (section de grands)
- Annexes XVII : Alphabet, abécédaire
- Annexe XV : Essais d'écriture de mots

Ressources EDUSCOL

- [L'entrée dans l'écrit : phonologie, principe alphabétique - IA de Dordogne](#)
- [La dictée à l'adulte - IA de l'Yonne](#)

Apprendre les gestes de l'écriture

pp. 87 à 95

Du graphisme à l'écriture

Pour le petit enfant, l'écrit existe comme objet visuel du monde. L'école maternelle favorise la compréhension de sa nature spécifique. Elle provoque la rencontre avec des « supports d'écrits » variés, avec des textes qui ont des finalités et des formes différentes. Elle construit chez les élèves des attitudes de « chercheur de sens », des premiers savoirs sur les univers de lecture et les premières compétences en matière de productions d'écrits. Fortement lié à la dimension affective, que ce soit désir de laisser une trace ou volonté d'exprimer quelque chose ou de s'adresser à quelqu'un, le graphisme permet d'acquérir des habiletés multiples qui s'exercent dans des domaines d'activités différents.

Petite section	Moyenne section	Grande section ... vers le Cours Préparatoire
<ul style="list-style-type: none"> • imiter des gestes amples dans différentes directions • passer des tracés spontanés, aléatoires aux tracés intentionnels • développer la maîtrise gestuelle, le contrôle du tracé nécessitant le freinage du geste, son accélération, le choix de sa direction et l'organisation des formes sur des surfaces variées • lier la motricité graphique aux activités de motricité fine : découper, coller • lier les activités physiques et corporelles à la construction du schéma corporel • observer les traces, les nommer, les commenter avec l'aide du maître 	<ul style="list-style-type: none"> • réaliser en grand les tracés de base de l'écriture : cercle, verticale, horizontale, enchaînement de boucles, d'ondulations, sur un plan vertical (tableau), puis horizontal (table) • imiter des dessins stylisés exécutés au moyen de ces tracés • écrire son prénom en majuscules d'imprimerie en respectant l'horizontalité et l'orientation de gauche à droite 	<p>Dès la moyenne section et encore davantage en section de grands, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • perfectionner les coordinations visuelles et motrices pour affermir le geste et sa précision, pour régulariser les tracés • découvrir et reproduire des formes géométriques se rapprochant des tracés élémentaires de l'écriture • produire des formes plus géométriques et plus nettement définies • découvrir des motifs graphiques au travers d'œuvres, de photographies : les décrire, analyser, comparer

Petite section	Moyenne section	Grande section ... vers le Cours Préparatoire
		<ul style="list-style-type: none"> • pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture • après avoir appris le son qui est transcrit par une lettre, tracer cette lettre en écriture cursive • sous la conduite de l'enseignant, copier en écriture cursive de petits mots simples dont les correspondances entre lettres et sons ont été étudiées : écrire en contrôlant la tenue de l'instrument et la position de la page ; s'entraîner à recopier les mots d'abord écrits avec l'enseignant pour améliorer la qualité de sa production, taille et enchaînement des lettres en particulier • écrire de mémoire son prénom en écriture cursive • contrôler et perfectionner la précision des tracés : respecter une direction, freiner, stopper, revenir en arrière, changer de sens de rotation dans des mouvements successifs • installer les automatismes pour reproduire des formes et les utiliser dans des compositions complexes • à la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de reconnaître et d'écrire la plupart des lettres de l'alphabet, de mettre en relation des sons et des lettres, de copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées, et d'écrire son prénom en écriture cursive

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE / POSTURE PROFESSIONNELLE

Distinguer graphisme, dessin, écriture

p 88

Ces trois domaines s'articulent et peuvent se combiner dans les productions des élèves. Ils reposent sur des compétences d'ordre visuel, moteur, spatial, mais ils diffèrent par leur nature et leur fonction et par les règles qui les régissent. Leurs finalités sont à distinguer clairement de sorte que les situations d'apprentissage soient bien spécifiées et comprises par les élèves.

Les dessins libres renseignent sur l'évolution de l'enfant et plus précisément sur l'évolution des habiletés graphiques au cours de la scolarité en maternelle. Le dessin du bonhomme, par exemple, va peu à peu se structurer, s'agrémenter de détails physiques, vestimentaires et ornementaux.

L'écriture nécessite un apprentissage spécifique et il revient au maître de mettre en place les situations d'enseignement de l'écriture qui ne se limitent pas à une simple reproduction des formes étudiées en graphisme : l'élève aura à s'approprier un objet linguistique et culturel, aux enjeux scolaires et sociaux, qui nécessitent pour lui d'effectuer un véritable « bond culturel ».

Cf. Annexe XVIII la nature, les fonctions et les règles des trois activités graphiques p.173

De la PS à la GS :

Le graphisme s'enseigne, il fait l'objet d'un projet d'enseignement, suit une programmation et une progression spécifiques adaptées à chaque section. Il faudra notamment veiller à la tenue des outils dont le choix doit évoluer dans le temps en fonction de leur nature, leur usage et leurs caractéristiques.

Les exercices graphiques sont spécifiques de l'école maternelle ; ils sont nécessaires au développement graphomoteur comme à celui de l'activité perceptive : ils permettent de discriminer les formes, d'initier puis de renforcer le contrôle du geste et son automatiser.

Il s'agit pour les élèves d'observer, identifier, décrire, analyser, comparer puis de reproduire avec régularité des lignes, des formes et des motifs selon diverses organisations, sur différents supports, en utilisant de multiples outils.

Cf. Annexe XIX le graphisme p. 174 à 185

L'apprentissage de l'écriture n'est **pas un objectif de petite section** : ne pas oublier que des apprentissages prématurés peuvent avoir ultérieurement des conséquences fâcheuses. Les objectifs de petite section portent principalement sur le développement de l'activité perceptive (discrimination du prénom) et des habiletés grapho-motrices en situation de graphisme. Toutefois, les élèves ne sont pas tenus à l'écart de la langue écrite (rencontre d'écrits sous différentes formes, manipulation d'albums, écoute d'histoires lues, mémorisation de comptines, jeux avec les sonorités, distinction lettres/autres formes graphiques, ...).

A partir de la MS :

L'écriture relève d'un apprentissage spécifique : les situations d'enseignement de l'écriture ne se limitent pas à une simple reproduction de formes étudiées en graphisme.

Si les formes proposées en situation graphique sont proches de celles de l'écriture, elles sont néanmoins distinctes par le contexte qui leur donne sens. L'enseignant conduit les élèves à établir des liens entre les formes exercées au cours des exercices graphiques et celles de l'écriture :

- élaborer un véritable projet de classe pour initier les gestes de l'écriture au travers de situations d'écriture authentiques, afin de favoriser chez l'enfant la prise de conscience essentielle des multiples fonctions et finalités de l'écrit et son investissement dans la tâche
- organiser la progressivité des enseignements pour chaque section avec l'équipe pédagogique : l'apprentissage de l'écriture ne fait que débiter à l'école maternelle, l'acquisition, la maîtrise et le perfectionnement de l'écriture cursive se poursuivront tout au long de la scolarité à l'école primaire

Cf. Annexe XXI les gestes d'écriture - Proposition de planification p.197 et 200

Regrouper dans un espace spécifique les outils, les supports liés à l'activité d'écriture ainsi que divers types d'écrits. Cet espace permet aux élèves d'identifier plus clairement la nature des activités d'écriture, d'élaborer leur rapport au savoir et de stimuler leur activité d'écriture.

Dès la petite section, l'enseignant doit écrire régulièrement, sous les yeux des élèves, des mots qui ont pour eux une signification immédiate et attrayante (prénoms, mots chargés d'affectivité, nom du héros d'une histoire, d'objets familiers...).

Les règles de l'écriture sont introduites au moment voulu, et d'autant plus facilement acquises que la motricité aura été suffisamment développée. Ce développement relève d'un apprentissage spécifique.

A partir de la GS :

Organiser de véritables situations d'enseignement pour les exercices graphiques. A ce stade ils accompagnent l'enseignement de l'écriture cursive dans la mesure où ils concourent à l'automatisation des gestes, à l'exercice moteur des phalanges et à la régularité des tracés. Un rapprochement pourra être fait entre les tracés réalisés lors des exercices graphiques et la forme et les attaches des lettres cursives (cf. annexe XXI).

Continuer de créer les conditions d'un rapport privilégié à l'écriture.

Développer une gestuelle diversifiée, capable de répondre à toute procédure particulière.

Cf. Annexe XXI p.201 à 205 les gestes de l'écriture cursive

La connaissance du processus de développement moteur est indispensable pour le maître qui doit conduire au mieux cet apprentissage. La précocité d'un tel enseignement n'est pas sans risque aussi bien d'un point de vue développemental que motivationnel. Se reporter au livret pour les repères du développement neuromoteur de l'enfant (p 91).

L'élève est confronté à trois types d'écriture dans diverses situations et sur divers supports : lettres capitales ou majuscules, lettres scriptes, lettres liées en écriture cursive (cf. **Annexe XX Descriptif détaillé des trois types d'écriture**). L'activité d'écriture sollicite une motricité spécifique, qui n'est ni spontanée, ni aléatoire.

L'apprentissage du geste d'écriture s'inscrit dans un projet global de la classe où écrire a un sens.

L'écriture est une activité graphique centrée sur le langage. Sa fonction est de conserver (garder trace de paroles, de pensées) et de communiquer (pour soi ou d'autres). L'apprentissage se construit et s'élabore en prenant appui sur une gestualité maîtrisée au cours d'activités complémentaires et se précise en grande section par l'installation d'habitudes. L'écriture nécessite des apprentissages rigoureux et systématiques, qui supposent une motivation.

Les tâches intéressantes, susceptibles d'entraîner une motivation interne sont celles qui sont perçues comme étant peu difficiles, mais pouvant être maîtrisées grâce à un certain effort et grâce à un accompagnement efficace qui donne confiance. Pour être motivantes, les activités

doivent être structurées, correspondre à des objectifs clairs, comporter des degrés de difficultés accessibles. Elles doivent être étayées par l'enseignant qui apporte un *feed back*, précis et fonctionnel et organise des échanges constructifs sans culpabiliser. L'enseignant doit veiller à la qualité des outils.

L'apprentissage de l'écriture cursive est de loin le plus difficile. Il ne fait que débiter en maternelle, il doit se poursuivre à l'école élémentaire avec autant d'attention. L'hétérogénéité est souvent grande : l'enseignant de grande section aura à vérifier et consolider les connaissances antérieures et parfois à reprendre pour certains élèves des séances consacrées à l'écriture en majuscules. Il faut proposer l'écriture cursive avec prudence et rigueur, en veillant à ce que les élèves n'écrivent pas sans surveillance avant d'avoir suffisamment progressé dans la maîtrise de cette graphie.

RESSOURCES

Livret « Le langage à l'école maternelle : apprendre les gestes de l'écriture »

- Annexe XVIII : la nature, les fonctions et les règles des trois activités graphiques p.173
- Annexe XIX : le graphisme p.174 à 185
- Annexe XX : descriptif détaillé des trois types d'écriture p.186 à 188
- Annexe XXI : les gestes de l'écriture p.189 à 205

Bulletin Départemental du Nord en ligne

http://www.ac-lille.fr/dsden59/bulletin_departemental/

- n° 110, mai 2011, *Le graphisme à l'école maternelle : ateliers de verbalisation*
- n° 97, hors série 2006, *Le graphisme à l'école*

Bibliographie complémentaire

- DUMONT Danièle, *Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage cycle 1 cycle 2*, Hatier, Paris, 2008
- LURCAT Liliane, *Le graphisme à l'école maternelle*, F-X De Guibert, 2011
- LURCAT Liliane, *L'activité graphique à l'école maternelle*, ESF, 1979
- ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz, Paris, 2007

Ressources en ligne

- Graphisme et écriture en maternelle :
http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Sources%20et%20ressources/J'ai%20entendu%20pour%20vous/Conference_M-T_Zerbato_Poudou.pdf

Partie 5

Des élèves aux besoins particuliers

La scolarisation à l'école maternelle concerne aujourd'hui des enfants qui ont des besoins particuliers en matière de langage :

- des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français
- des enfants ayant des difficultés avec le langage, difficultés pour lesquelles l'école joue un rôle essentiel de repérage et de prévention, qu'il s'agisse de retards d'apprentissage, de troubles (Troubles Spécifiques du Langage), voire des enfants présentant des problématiques très particulières de langage et ou communication (surdité, TED...) qui ne seront pas abordées dans le cadre de ce document.

POSTURE PROFESSIONNELLE / ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Enfants non francophones

Les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français doivent apprendre le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement) et langue de scolarisation.

Pour différencier langue maternelle, langue étrangère et langue seconde.
(cf. livret p.96).

L'objectif premier est d'accueillir l'enfant avec ses codes pour aider à son intégration :

- Ces enfants non francophones ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté : ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades. Il leur reste à apprendre la langue de l' cole pour les faire reconnaître. Si cette différence ne peut être réduite, alors il faudra voir ce qui fait obstacle et où peuvent être les sources de difficulté (cf. livret p.97).
- Les obstacles à l'apprentissage ne sont pas uniquement linguistiques : codes culturels différents, conditions d'arrivée en France, scolarisation antérieure...
- Un accueil attentif et bienveillant doit être pensé en équipe dans le cadre du projet d' cole, puis préparé avec les autres élèves (arrivés en cours de scolarisation).
- Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage : celle-ci doit être valorisée au sein de la classe :
 -   l'oral : inviter les enfants à apprendre à leurs camarades des salutations et formules, des mots usuels, dire des comptines, chanter, inciter à des comparaisons entre les deux langues
 -   l'écrit : faire découvrir contes, littérature, documentaires, introduire des ouvrages bilingues, valoriser les supports divers (cartes, journaux, emballages...)
 - dans les activités artistiques : dans les activités décoratives à dominante graphique, les jeux

- Pour faciliter l'apprentissage du français, importance des acquis dans la langue maternelle notamment conscience phonologique et posséder le langage d'évocation. Inciter les parents à raconter, dire des comptines... dans la langue maternelle.

Donner la priorité à l'oral et à la compréhension :

- Immersion. L'ancrage prioritaire de l'apprentissage est dans le vécu, les jeux, les manipulations. Prendre en compte les sollicitations importantes du bain de langage de la classe, tolérer des phases d'observation, de silence. Les acquisitions peuvent être très rapides.
- Utiliser tous les moyens pour faciliter la compréhension : les moyens non verbaux (posture du maître, mime, gestuelle, image échanges en situation.), la prononciation, l'intonation, pour comprendre les différentes situations de parole : consignes, questions, explications. L'enseignant est attentif à faciliter l'acquisition de repères dans la vie de classe. Il prend appui sur les réponses du groupe pour aider la compréhension.
- Le français a des caractéristiques sonores nouvelles auxquelles l'enfant doit s'adapter (perception auditive, articulation) :
 - être attentif à la prononciation: renvoyer en écho de bonnes prononciations, articuler exagérément certains mots
 - importance cruciale de toutes les activités habituelles sur les dimensions sonores de la langue
 - vérifier très souvent l'intégration du lexique.
 - être attentif à tous les signes qui manifestent la compréhension de l'enfant.

Ces enfants ne doivent pas être regardés à priori comme des élèves en difficulté :

- Leur réserver des moments spécifiques :
 - chaque jour : petits moments d'échanges en situation lors des "temps sociaux", échanges particuliers lors d'activités
 - deux fois par semaine : atelier particulier, en tout petit groupe, pour un retour sur des apprentissages langagiers spécifiques (étayage et renforcement)
- Si des blocages, des écarts croissants sont observés, l'enseignant met en place les mêmes dispositifs de vigilance et d'intervention qu'avec les autres enfants et sollicite le CASNAV*

Enfants présentant des difficultés d'apprentissage du langage (retards ou troubles)

Le rôle premier de l'enseignant est de suivre les progrès de ses élèves et de créer les conditions pour les susciter.

Repérer les difficultés :

Le repérage relève de la responsabilité des enseignants en collaboration avec les familles.

- Affiner ses observations sur un enfant qui "interroge". L'observation est la première forme d'évaluation :
 - repérer précocement, dès la PS, permet d'intervenir à une période très sensible du développement du langage (cf. livret annexe "développement du langage et progressivité)
 - repérer aussi bien en classe que dans des moments plus informels durant lesquels l'enfant peut se montrer plus performant (cour, cantine...)
 - utiliser les indicateurs de vigilance proposés (cf. livret p.101-102)
 - proposer des évaluations ciblées en fonction de ses premières observations :
 - utiliser les outils produits par le ministère (cf. www.banqoutils.fr) : outils d'évaluation pour tous les niveaux : ils fournissent des indicateurs objectifs et des pistes pédagogiques
 - analyser les résultats en équipe, les utiliser de manière très concrète à partir d'échanges de points de vue et de pratiques
- Échanger avec la famille :
 - sans alarmer (attention aux termes employés de façon abusive, sans qu'aucun diagnostic n'ait été établi)
 - éclairer le comportement langagier de l'enfant hors contexte scolaire
 - obtenir le concours des parents, attirer leur vigilance sur l'importance du langage qui s'échange entre eux et leur enfant
 - informer de la mise en place d'une démarche d'aide particulière s'il y a lieu

Distinguer retard et trouble (cf. livret p.103-104) :

- comprendre la différence entre trouble et retard
- distinguer le repérage qui est de la responsabilité de l'enseignant (cf.§ précédent)
- comprendre le dépistage qui relève de la compétence des services médicaux
- comprendre le diagnostic d'un trouble ou d'une déficience spécifique qui relève d'une démarche pluridisciplinaire
- les premiers signes peuvent s'apparenter : un diagnostic différentiel est donc crucial (différences de pronostic et de prise en charge), mais il ne relève pas de la compétence des enseignants
- un retard "simple" est un décalage chronologique dans l'acquisition par rapport à des attendus pour l'âge, il va régresser avec le temps et un étayage bien construit (un retard simple de langage ne devrait pas persister après 6 ans). On distingue les difficultés articulatoires ou élocutoires, le retard de parole, le retard de langage (cf.§ p.104).
- un trouble se définit comme la non installation ou la désorganisation d'une fonction. Il se manifeste notamment par une absence de progrès dans le temps, malgré les stimulations apportées :
 - on distingue deux grandes familles de troubles spécifiques du langage (TSL) : les dysphasies (troubles spécifiques du langage oral) et les dyslexies (troubles spécifiques du langage écrit) (cf. livret p.104-105)

La prise en charge des difficultés :

La prise en charge pédagogique des difficultés relève de la responsabilité des enseignants, elle s'organise dans le cadre d'une réflexion d'équipe et si besoin en partenariat avec d'autres professionnels.

Il n'est pas attendu de l'enseignant une prise en charge autre que pédagogique :

- différenciation pédagogique dans le cadre collectif (différenciation des objectifs, modalités d'organisation de la classe, adaptation des supports...)
- aide personnalisée en petit groupe d'élèves (groupe de besoins, groupe hétérogène...)

- Le recours à un enseignant spécialisé ou un psychologue scolaire peut aider à mieux définir les besoins et les modalités d'accompagnement pédagogique. Si des difficultés persistent des évaluations et des bilans spécifiques doivent être conduits (cf. livret p.105-106, bilan en orthophonie).
- D'autres investigations peuvent être proposées par un médecin (santé scolaire ou PMI) pour permettre des prises en charge complémentaires à l'action de l'école (bilan et suivi orthophonique...).
- Le projet pédagogique individualisé doit s'articuler avec le projet thérapeutique.

RESSOURCES

Livret "Le langage à l'école maternelle" :

- p.4 Langue et langage à l'école maternelle
- p.206 : annexe XXII - indicateurs de vigilance
- p.107 : annexe I - quelques repères relatifs au développement du langage

Ressources complémentaires

- www.banqoutils.fr : outils d'évaluation produits par le ministère pour tous les niveaux : ils fournissent des indicateurs objectivés et des pistes pédagogiques.
- Brochure "*Prévenir l'illettrisme : répondre à des besoins éducatifs particuliers*" (www.eduscol.education.fr)
- Ressources multiples sur le site Bienlire (www.cndp.fr/bienlire/)
- CASNAV de Lille :
 - rubrique « accueil des gens du voyage » : fiche « Conseils pour l'enseignant : modalités d'accueil d'un enfant du voyage dans la classe »
 - rubrique « outils et ressources » :
 - dossier d'évaluation diagnostic
 - éducation interculturelle : liens et activités pédagogiques
 - quelques points de repères sur les populations
- CASNAV de Nancy-Metz : « *Les différents domaines de compétences pour la maîtrise de la langue orale* » par C. COLNOT
- CASNAV de Toulouse : « *Comprendre les difficultés des enfants du voyage dans l'accès à la culture écrite pour mieux prendre en charge cet apprentissage* » par A. BEAUDOU