

3.6 Compétences transversales

Les activités qui concourent à l'acquisition de compétences spécifiques à chacun des domaines permettent également de développer des compétences transversales : attitudes face aux apprentissages, méthodes. La curiosité et l'envie de connaître, l'affirmation de soi, le respect des autres, l'autonomie sont autant de comportements qui sont sans cesse encouragés. L'attention, la patience, la concentration doivent régulièrement sous-tendre l'observation comme l'action. En s'habituant à mettre en jeu son activité de manière ordonnée (participation à l'élaboration du projet, aux tâches suggérées, à la réflexion sur l'action et son résultat ; repérage des informations pertinentes, organisation des données ; mémorisation des étapes de la séquence et des résultats obtenus...), l'enfant se dote d'une première méthodologie de l'apprentissage.

LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

OBJECTIFS ET PROGRAMME

En accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités. En effet, au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils peuvent construire des énoncés complexes et les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet, expliquer un phénomène. Ils sont prêts à apprendre à lire. Ce parcours doit certes beaucoup au développement psychologique extrêmement rapide qui caractérise ces années, mais il doit plus encore à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent "l'apprenti paroleur". C'est dire l'attention de tous les instants que les enseignants doivent porter aux activités qui mettent en jeu le langage.

1 - Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication

Quand il arrive pour la première fois à l'école maternelle, l'enfant découvre qu'il ne se fait plus comprendre aussi facilement et que lui-même ne comprend plus très bien ce qui se passe et ce qui se dit autour de lui. La communication avec les adultes, comme avec les autres enfants, perd l'évidence attachée au milieu familial.

La pédagogie du langage repose donc d'abord sur le rétablissement puis le maintien de la communication entre chaque enfant et les adultes de l'école d'une part, entre chaque enfant et tous les autres d'autre part. Cette communication est loin d'être seulement verbale. Elle s'inscrit aussi dans les gestes et les attitudes, dans la clarté et dans l'évidence des situations. Elle suppose donc, de la part de l'enseignant, un respect scrupuleux de l'organisation des espaces et du temps, une mise en place matérielle rigoureuse de chaque activité, une attention permanente à ce qui se passe dans la classe, un souci d'explicitation du vécu quotidien, une verbalisation simple et fortement ancrée dans son contexte. Le domaine d'activités "Vivre ensemble" contribue au développement progressif d'une communication efficace dans la classe et dans l'école. Toutefois, les autres domaines d'activités supposent, eux aussi, des échanges verbaux de qualité et, en conséquence, sont l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige.

C'est dans le cadre de cette communication sans cesse relancée – entre l'enfant et les adultes, entre l'enfant et ses camarades – que vient s'inscrire toute la pédagogie du langage. Elle vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage en situation (lié à l'expérience immédiate) à un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires, à lui permettre de se donner enfin tous les moyens nécessaires à une bonne entrée dans l'écrit.

Dans la mesure où le langage est au cœur de tous les apprentissages, il importe que chaque activité ait une dimension linguistique clairement affichée. Toutefois, le travail du langage ne peut être seulement occasionnel et doit donc être programmé avec rigueur. L'équilibre

entre ces deux modalités est l'un des gages de la qualité des enseignements proposés.

2 - Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : langage en situation

Pour les plus jeunes (deux et trois ans), il s'agit, pour l'essentiel, de faciliter l'acquisition des usages les plus immédiats du langage : comprendre les énoncés qu'on leur adresse pourvu qu'ils soient "en situation", c'est-à-dire directement articulés avec l'action ou l'événement en cours ; se faire comprendre dans les mêmes conditions.

2.1 Créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal

L'essentiel de cette acquisition passe par la participation de chaque enfant à de nombreux échanges linguistiques ayant un sens pour lui et le concernant directement. La pédagogie du langage, pour les plus jeunes, relève donc d'abord d'une organisation de la classe qui permette à chaque enfant d'être sollicité personnellement à de nombreuses reprises dans la journée. Les autres adultes de l'école mais aussi les enfants plus âgés jouent un rôle tout aussi efficace que le maître dans cette première acquisition du langage. Cela signifie que, bien encadrés, ils peuvent contribuer notablement à l'augmentation des échanges verbaux dans la vie scolaire quotidienne. Cela signifie aussi que la répartition des élèves dans des classes d'âge hétérogène peut être un facteur déterminant de l'accès au langage en multipliant les interactions entre plus grands et plus petits.

2.2 Inscrire les activités de langage dans l'expérience (verbaliser les actions) et multiplier les interactions

Pour que ces échanges aient une signification, il est nécessaire qu'ils soient très fortement ancrés dans le vécu d'une situation dont l'enfant est l'un des protagonistes. En effet, pour le tout-petit, le sens des énoncés se confond souvent avec ce qu'il perçoit et comprend de l'action ou de l'événement concomitant. C'est dire que, à cet âge, le travail du langage est obligatoirement lié à une activité ou à un moment de vie quotidienne. Comme en milieu familial, il importe que l'adulte verbalise abondamment la situation en cours, sollicite l'échange avec chaque enfant et interagisse avec lui chaque fois qu'il tente de produire un énoncé (reprise de l'énoncé, restructuration de celui-ci dans le langage oral de l'adulte). Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions pour relancer son effort d'interprétation de la situation et des énoncés qui la commentent : ancrage fort des énoncés de l'adulte dans la situation, expressivité de la voix et des gestes, utilisation des moyens non verbaux de la communication, reprise de la formulation, paraphrases nombreuses.

L'utilisation d'une marionnette ou d'une marotte peut permettre de créer des moments de dialogue qui engagent les plus timides à parler.

3 - Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires

Vers trois ans, une nouvelle étape conduit l'enfant à entrer dans un langage susceptible d'évoquer des situations ou des événements qu'il n'est pas en train de vivre. Certes, le tout-petit tente aussi de dire ce qui a frappé son attention et qu'il a retenu, mais il ne dispose pas encore des moyens adéquats pour le verbaliser et rencontre donc les plus grandes difficultés à se faire comprendre lorsque son interlocuteur n'a pas vécu la même situation que lui.

La compréhension de ces énoncés renvoyant à une expérience passée ou à venir (ou imaginaire) implique la maîtrise progressive d'un lexique de plus en plus précis et abondant, de structures syntaxiques nouvelles, de formes linguistiques qu'il ne connaît pas encore. La production de ce même langage suppose une structuration plus ferme d'énoncés plus longs et mieux articulés entre eux. Il s'agit en fait de l'acquisition d'un nouveau langage. Si, lors de la première phase, l'enfant semble capable de s'emparer aisément de la langue qu'on parle autour de lui, dans cette deuxième phase une action

incessante de l'adulte est nécessaire.

Chaque fois que ce dernier veut se faire entendre, il ne doit pas hésiter à reformuler différemment un premier énoncé de manière à fournir les points d'appui nécessaires à la compréhension. Quand, à l'inverse, l'enfant tente de rappeler un événement passé ou d'anticiper une situation à venir, il est nécessaire que l'adulte dialogue avec lui (interaction) pour l'amener progressivement à une formulation adéquate, c'est-à-dire qui offre à l'interlocuteur tous les repères nécessaires à la compréhension (dans le cas de l'annonce d'une nouvelle, par exemple, localisation dans le temps et l'espace de l'événement, présentation des individus ou des objets concernés, usage normal des pronoms de substitution, gestion des temps du passé, etc.).

3.1 Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe

Le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est certainement l'une des meilleures entrées dans ces apprentissages. On peut faire varier la complexité des événements concernés, le temps qui sépare le moment où ils ont eu lieu du moment où ils sont évoqués, le caractère individuel ou collectif de la verbalisation suggérée. Le rôle de l'adulte, dans ce type de travail, consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant ou des enfants, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. L'utilisation de dessins ou de photographies peut se révéler efficace lorsque l'on aborde un événement plus complexe à raconter. En effet, ils facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées.

La progressive maîtrise de la compréhension de ce langage passe par des activités mettant en jeu des situations d'échange avec les familles ("livre de vie"), de correspondance interscolaire, en particulier par le moyen du courrier électronique (l'enseignant est dans ce cas le lecteur des messages reçus). Elles peuvent aussi s'appuyer sur l'échange de cassettes, l'usage de la radio ou de la vidéo... Les discussions sur la signification des énoncés entendus permettent des interactions identiques à celles qui ont lieu lors d'activités de production.

3.2 Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité

La construction de repères temporels est un aspect important du développement psychologique de l'enfant pendant sa scolarité à l'école maternelle. Le langage joue un rôle essentiel dans ce développement. Les marques de la temporalité sont complexes et supposent, pour être acquises, des interventions importantes de l'adulte.

L'enfant doit d'abord apprendre à utiliser les marques de l'énonciation qui lui permettent de situer le présent au moment où il parle et, de part et d'autre, le passé et le futur. Ces marques sont soit des mots outils ou expressions ("maintenant", "aujourd'hui", "cette semaine"... ; "il y a un moment", "hier", "le mois dernier"... ; "tout à l'heure", "après-demain", "la semaine prochaine"...), soit des flexions temporelles (présent, temps du passé, temps du futur, passé proche, futur proche...). En général, elles font partie de ce langage en situation qui s'acquiert de manière quasi spontanée, à condition que l'enfant soit partie prenante d'échanges réguliers avec des adultes mettant en jeu ces différentes marques linguistiques dans un contexte à la signification facilement accessible.

Il n'en est pas de même pour les marques temporelles relatives à l'usage du langage d'évocation, qui se révèlent beaucoup plus difficiles à acquérir et supposent un travail d'étayage assidu de la part de l'enseignant. Dans ce cas, l'enfant doit apprendre à se donner une origine temporelle référée au temps objectif des calendriers, que cette origine soit vague ("autrefois") ou précise ("le 1^{er} janvier 2000"), qu'elle se réfère au temps réel du récit historique (date) ou au temps imaginaire de la fiction ("Il était une fois..."). Ce temps chronologique peut être celui des différentes communautés dans lesquelles vit l'enfant : sa famille (dates d'événements familiaux marquants), son école (la rentrée, la fête de l'école). Il doit aussi

devenir celui de la société civile (calendrier) et, plus tard, de la culture qui la sous-tend (histoire).

Une deuxième difficulté réside dans la compréhension et l'expression de la position relative des événements les uns par rapport aux autres dans la trame de ce temps objectif. Il en est de même pour la superposition ou la succession des différentes durées. Cela suppose l'emploi d'autres marques verbales : des mots-outils référés cette fois à des dates et non plus au présent de l'énonciation ("avant", "après", "le jour suivant", "le jour précédent"...), des usages différents des temps des verbes marquant l'antériorité relative (temps simples opposés au temps composé), le caractère ponctuel et fini d'un événement ou, au contraire, le fait qu'il dure ou soit répétitif (opposition du passé composé à l'imparfait, voire, dans les récits littéraires, du passé simple à l'imparfait). Comme pour l'espace, le lexique (les verbes en particulier) joue un rôle essentiel dans cette expression de la temporalité.

À l'école maternelle, ce n'est que par l'usage répété de ces multiples manières de marquer la temporalité que l'enfant parvient à en comprendre le fonctionnement et qu'il commence à les utiliser à bon escient. Cela suppose de la part du maître d'incessantes interactions venant soutenir les efforts de chaque élève. La dictée à l'adulte est, dans ce cas, un instrument utile dans la mesure où elle permet de réviser les premières tentatives.

3.3 Du rappel des événements passés au récit : découvrir les cultures orales

Les moments où l'on rassemble le groupe pour dire un conte ou une histoire constituent un apport important pour l'accès au langage de l'évocation. Ils permettent d'aller plus avant encore dans le pouvoir de représentation du langage, en explorant des mondes imaginaires et en constituant une première culture partagée. L'immense répertoire des traditions orales est ici au centre du travail. Son exploration doit être soigneusement programmée de manière à ce que se constitue une véritable connaissance des grands thèmes (la vie, la mort, les rites de passage, la dépendance et la liberté, le courage et la lâcheté, la pauvreté et la richesse, le bien et le mal...) ainsi que des personnages qui ne sauraient être ignorés (bestiaire traditionnel, héros des principaux contes ou des classiques de la littérature de jeunesse qui inspirent à leur tour la culture orale). On prendra soin de ne pas oublier les traditions orales régionales ainsi que celles des aires culturelles des enfants étrangers ou d'origine étrangère qui fréquentent l'école. Au travers de cette diversité, il est possible d'effectuer des rapprochements qui manifestent le caractère universel de cette culture.

L'art du conteur, qui non seulement raconte mais adapte son texte à son public et dialogue avec lui, doit être ici au centre de la démarche. Le retour régulier sur les histoires ou les contes les plus forts est la règle : ils doivent pouvoir être connus et reformulés par tous les élèves. Certes, une partie de la trame narrative échappe toujours aux enfants, mais, si l'on prend soin de construire une progression qui aille des histoires les plus simples aux plus complexes, il est possible de constituer progressivement une culture des contes en s'appuyant sur l'un pour aller vers l'autre.

Là encore, jouer avec les images est décisif : les albums illustrés, les images projetées, les films d'animation et, dans un second temps, les contes présentés sur des cédéroms interactifs peuvent être des supports de la parole de l'enseignant sans, cependant, se substituer à celle-ci. Il importe de faire se rencontrer des réalisations différentes d'un même conte de manière à permettre aux enfants de s'approprier sa forme verbale plutôt que l'une de ses mises en images. Enfin, on n'oubliera pas que la mémorisation de poèmes, de comptines, de jeux de doigts, de chansons participe largement, par leur caractère narratif, à cette construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de langage.

3.4 Se repérer dans l'espace et décrire des objets ordonnés

Lorsque l'enfant dispose d'une représentation orientée de son propre corps et commence à s'en servir pour organiser l'espace qui l'entoure (voir dans le domaine "Découvrir le monde" la rubrique "Repérages dans l'espace"), il peut verbaliser de manière plus assurée

les relations spatiales. Il convient alors de l'aider à s'approprier :

- les marques de l'énonciation structurant l'espace à partir de celui qui parle ("ici", "là", "près de moi", "loin de moi", "en haut", "en bas", "à droite", "à gauche", "devant moi", "derrière moi"...),
- les éléments lexicaux exprimant des déplacements ou des situations orientés ("s'éloigner", "se rapprocher", "venir", "s'en aller", "partir", "arriver", "monter", "descendre"...).

Les repérages dans un espace indépendant de celui qui parle se structurent parallèlement. Ce sont alors les caractéristiques fixes des objets qu'il contient qui permettent de l'orienter. Ainsi, la salle de classe comporte le côté des fenêtres, celui du tableau, celui de la porte d'entrée... Il est intéressant d'explorer les positions relatives de deux ou trois objets et les positions dans un espace strictement défini comme la classe ou la salle de jeu. L'enfant apprend alors à décrire les objets et leurs déplacements, indépendamment de sa position.

Le langage utilisé dans ces différentes situations ne se limite pas à une liste de petits mots. Il comporte aussi de très nombreux noms et verbes qui ont des valeurs spatiales spécifiques comme "le sol", "le plafond", "la cave", "le grenier", "l'escalier", "monter", "descendre", "avancer", "reculer"...

4 - Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire

Dès quatre ans, quelquefois avant, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent, construisent des hypothèses intelligentes, même inexactes, sur les relations entre les écritures et la réalité orale du langage qu'ils connaissent bien. L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français : la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non au niveau de ce qui est significatif.

Cet aspect du travail de la maîtrise du langage introduit l'enfant aux apprentissages fondamentaux de manière particulièrement efficace. Il est donc au centre de la dernière année de l'école maternelle (enfants de 5 ans) mais doit se poursuivre pendant la première année de l'école élémentaire comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture. C'est en ce sens que le cycle des apprentissages fondamentaux commence dès l'école maternelle et se poursuit à l'école élémentaire. C'est aussi en ce sens que la programmation des activités des deux premières années de l'école élémentaire ne peut être effectuée sans l'aide des enseignants de l'école maternelle.

4.1 Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit

Avant même de savoir lire, l'enfant peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit en jouant avec les supports les plus fréquents de celui-ci, de la signalisation aux affiches et aux livres, en passant par la presse ou les supports informatiques. Le monde de l'école est évidemment découvert le premier, mais le quartier, le milieu familial, les bibliothèques ou les musées de proximité supposent le même travail.

Cette exploration commence lorsque l'adulte explicite les usages quotidiens qu'il fait de l'écrit. Elle est complétée par des séances de travail spécifiques qui permettent à l'enfant de s'interroger à haute voix sur le sens que pourrait avoir tel ou tel écrit. Le dialogue qui se constitue alors permet d'évoquer les différentes hypothèses, d'éliminer celles qui ne sont pas adéquates, d'affiner les premières représentations. La séquence se termine par une lecture à haute voix du maître. Une programmation précise des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans.

De la même manière, les supports de l'écrit peuvent être explorés et donner lieu à des tris, à des comparaisons. Avec les plus grands, on peut commencer à travailler sur l'organisation du coin lecture ou de la bibliothèque-centre documentaire en séparant quelques types de

livres. Dans toutes ces activités, il ne s'agit jamais de se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés, qu'ils les comparent, qu'ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant.

4.2 Se familiariser avec le français écrit

En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante. Cela se remarque tout autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou encore pour la prégnance de la norme. Si le jeune enfant se rapproche des réalités de la langue écrite en apprenant à utiliser le langage de l'évocation, il reste encore très éloigné de celles-ci alors qu'il sait déjà comprendre beaucoup de choses et se faire bien comprendre à l'oral. Il convient donc de le familiariser avec la langue de l'écrit si l'on souhaite qu'il profite plus pleinement des lectures qui lui seront faites et que, plus tard, à l'école élémentaire, lorsqu'il apprendra à lire, il reconnaisse derrière les signes graphiques une langue qui lui est déjà familière.

L'une des activités les plus efficaces dans ce domaine consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture. Ce n'est que progressivement que l'enfant prend conscience de l'acte d'écriture de l'adulte. Lorsqu'il comprend qu'il doit ralentir son débit, il parvient à gérer cette forme inhabituelle de prise de parole par une structuration plus consciente de ses énoncés. L'adulte interagit en refusant des formulations "qui ne peuvent pas s'écrire" et conduit les enfants à s'inscrire progressivement dans cette nouvelle exigence et à participer à une révision négociée du texte. Peu à peu, l'enfant prend conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir, pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte de redire ce qui est déjà écrit. Chaque type d'écrit permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent. La programmation met en jeu de nombreux paramètres : nombre d'élèves participant à l'exercice (moins il y a d'élèves, plus l'exercice est difficile), longueur du texte, évocation antérieure du thème, choix du thème et du type d'écrit...

Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite pourvu qu'elles soient l'occasion, pour l'enfant, de reformuler fréquemment, dans ses propres mots, les textes qu'il rencontre par la voix du maître.

Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école. Ils sont l'occasion d'une première rencontre avec l'un des constituants importants d'une culture littéraire vivante et doivent tenir une place centrale dans le quotidien de l'école maternelle. Une bibliographie courante mise régulièrement à jour par le ministère de l'éducation nationale permet aux maîtres d'effectuer au mieux leurs sélections.

4.3 Se construire une première culture littéraire

Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette imprégnation qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures.

Si, pour les plus petits (deux ans), l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par