

# Conversations sur l'apprentissage du langage à l'école maternelle

*D'après la collection Textes de référence – École Documents d'accompagnement des programmes, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002, Centre national de documentation pédagogique.*

*Phil Lézard*



***Qu'est-ce qu'il y a de plus important que le langage ?***

Rien d'autre. Le langage est tout ce qui fonde l'être humain. Le langage fonde la pensée et la culture. Il définit l'humain tout en lui assurant un outil de développement.

***Le langage est donc essentiel, c'est un apprentissage essentiel ?***

Absolument. Dès la maternelle, un apprentissage doit commencer à se systématiser afin que les petits enfants entrent dans la culture. On naît dans une langue; les enfants, même les plus petits et ceux qui ne parlent pas encore ou ne s'expriment pas de manière intelligible, baignent dans cette langue depuis leur naissance, dans sa «musique» avant même leur naissance.

***La langue est-elle un produit social et culturel ?***

Oui, la langue est un produit social et culturel. C'est une convention adoptée par une communauté linguistique. Elle forme un système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectiver.

***Le qui est particulier avec l'apprentissage du langage, c'est qu'on l'impression de faire apprendre quelque chose de déjà su...***

Tout locuteur d'une langue a une connaissance intuitive de ses règles en dehors de tout apprentissage explicite de la grammaire. Toute personne parle une langue développe des aptitudes langagières non-contrôlés, mais fonctionnelles. Les linguistes parlent d'activité métalinguistique.

***Comment peut-on définir une langue ?***

Comme un moyen de communication, un outil pour communiquer entre individus au moyen de signes codifiés. Une langue n'est pas un objet figé. C'est une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisements et d'emprunts. La langue se présente comme un système d'association et de coordination de signes.

***Que sont ces signes ?***

Ces signes sont approximativement les mots qui ont une double facette puisqu'ils réalisent l'union d'un contenu sémantique, d'un concept (on parle de «signifié») et d'une image acoustique et visuelle (on parle de «signifiant»). La langue se réalise dans des signes phonétiques par la parole et dans des signes graphiques par l'écriture qui, pour le français, est alphabétique.

***On n'imagine pas cette linguistique lorsque spontanément on prend la parole...***

L'usage spontané que nous faisons de notre langue maternelle nous masque qu'elle organise le monde, les données de l'expérience, d'une certaine façon qui est relative et non universelle.

***Mais l'apprentissage des langues étrangères ne nous en fait-il pas prendre conscience ?***

Absolument. Par exemple, là où le français utilise le même mot («mouton» ou «veau») pour désigner l'animal et la viande que l'on achète chez le boucher, l'anglais distingue deux réalités en utilisant des mots différents (*mutton/sheep, calf/veal*).

***Ces deux langues n'appréhendent pas la réalité de la même manière..***

C'est dire qu'en apprenant à parler dans une langue, nous apprenons à voir le monde d'une certaine façon, à en catégoriser les composantes et, inversement, en explorant le monde par l'action, l'expérimentation ou la lecture, nous apprenons notre langue et ses subtilités.

***La langue ne constitue-t-elle donc pas une nomenclature ?***

La langue ne constitue pas une nomenclature qui ferait correspondre des mots à une liste stable et universelle de concepts ; il n'y a pas de correspondance stricte entre les langues. C'est tout l'intérêt d'une étude comparée entre les langues : on peut observer des filtres culturels à l'œuvre et ainsi mieux saisir des altérités et ainsi même mieux se comprendre entre des peuples aux cultures différentes. De plus, comprendre le fonctionnement des langues, le génie d'une langue en favoriserait certainement l'apprentissage. La linguistique est la grande absente des enseignements obligatoires de l'école primaire et du collège.

***Quelles autres différences observe-t-on entre les langues ?***

Dans une langue donnée, les sons (phonèmes) sont en nombre restreint et différent de ceux des autres Langues. Les successions de ces sons ne se font pas au hasard, certaines configurations sonores étant très fréquentes, d'autres, rares, voire inexistantes.

***Et pour l'ordre syntaxique des mots ?***

Les enchaînements de mots suivent également des agencements particuliers. La connaissance implicite (non consciente) de ces régularités conditionne la compréhension et la production de la parole. Les régularités d'une langue sont acquises par « imprégnation » au cours des interactions précoces. D'où l'expression de « bain langagier » sur lequel l'école maternelle va s'appuyer pour développer les apprentissages premiers.

***C'est pourquoi on parle de langage au cœur des apprentissages ?***

Absolument. Il est vrai que l'expression comporte un double sens. Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant ainsi que pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, et souvent une condition, de l'acquisition de nombre et de bien d'autres compétences; il est aussi intégré en permanence à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation, et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des « leçons ».

***Tout concourt à l'acquisition du langage à la maternelle ?***

Oui. C'est une priorité, qui ne se conçoit pas aux dépens des autres domaines d'activité, mais bien à partir d'eux.

***Cela étant, ça paraît-il si naturel d'apprendre la langue qu'on se demande si c'est bien nécessaire...***

On pourrait le penser. Cela semble naturel à nous autres, mais pas aux jeunes enfants, que nous ne sommes plus depuis longtemps... Il y a des enfants qui parlent peu, les petits parleurs; il y a des enfants qui ne respectent pas toujours le code langagier, une norme.

***Apprendre, ce serait dans le sens apprendre la norme de la langue...***

On ne peut parler de la langue sans se confronter au problème de la norme et de la variation, surtout dans un milieu collectif à visée éducative comme l'école.

***Vous voulez dire quoi par variation ?***

Il y a de multiples manières de parler, selon la situation, le but visé, les attentes de l'interlocuteur, l'urgence à dire, le médium... L'école fait un usage particulier du langage et de la langue et c'est cet usage qui doit être acquis dès l'école maternelle, de manière à préparer l'avenir scolaire du tout jeune enfant.

***Comment définit-on la langue ?***

Si la langue est un objet social et culturel, le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension, psychologique, sociale et cognitive. Le langage est le produit d'une activité, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue.

***Que suppose cette activité ?***

Cette activité suppose un fonctionnement psychique, interne, rendu possible grâce à l'activité neuronale cérébrale. L'activité langagière se distingue des produits langagiers qui en constituent les facettes audibles, visibles, lisibles. Le langage est en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence, les représentations mentales ; le sujet parlant (écoutant, écrivant, lisant) est dès le plus jeune âge un être singulier, impliqué dans une histoire, une culture, une somme d'affects... Langage et pensée sont intimement liés.

***Qu'est-ce qui caractérise également le langage ?***

Le langage peut prendre deux formes :

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

***À la suite de ce que vous dites, à quoi correspond donc le langage en situation scolaire ?***

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

***Comment apprécier les langues orales et écrites...***

Elles ne présentent pas les mêmes enjeux. Même si système de référence qu'est la langue est identique, il est mis en oeuvre de manière différente selon les régimes de l'oral et de l'écrit.

***C'est à dire ?***

L'oralité comporte une immédiateté affective, s'appuie sur la présence physique de l'autre ou au moins sa voix (par exemple dans la communication à distance avec le téléphone). La coprésence des interlocuteurs permet des ajustements rapides. Si l'oral s'apprend dans des conditions de vie courante, l'écrit suppose un enseignement. La

linéarité temporelle, le matériau intonatif et paraverbal de l'oral s'opposent à l'abstraction matérialisée et spatiale du texte ; les blancs de l'écrit ne « codent » pas les pauses de l'oral. Des conditions d'énonciation différentes amènent à une autre organisation de l'information et influencent l'accès au sens.

### *Avec l'écrit, c'est différent...*

Complètement différent. En découvrant l'écrit, l'enfant va devoir observer que celui-ci exige des transformations du parler spontané. Il devra devenir capable de produire un texte pour l'écrit ; cette production suppose un début de conscience de la langue, de la réflexivité et des capacités de décentration et d'abstraction.

### *C'est énorme cette abstraction, ce sens de la langue à devoir développer...*

Assurément et ce n'est pas sans poser de gros problèmes dans certains cas particuliers. De vrais problèmes pédagogiques se présentent dès lors que de nombreux enfants sont nés et ont commencé à grandir dans une autre langue : leurs acquis nombreux et souvent non visibles – sensibilité à la prosodie et à la phonologie de leur langue, premiers mots compris et énoncés, etc. – sont en décalage quand ils arrivent dans le monde francophone de l'école.

### *De quel décalage parlez-vous ?*

Leurs repères sont comme annulés, parfois même avec leur prénom qui, prononcé à la française, ne se ressemble plus. Les petits Français arrivant à l'école maternelle disposent déjà de nombreuses connaissances des agencements formels de leur langue qui est celle de l'école, même s'il s'agit de connaissances encore « passives », qu'ils ne sont pas en mesure de mobiliser en production et d'explicitier. Pour d'autres enfants, l'expérience scolaire qui commence à l'école maternelle les introduit dans une langue nouvelle qu'ils ont pu entendre dans leur entourage ou à la télévision, sans qu'elle ne leur ait jamais été adressée personnellement. Ils vont devoir découvrir les agencements propres à la langue d'enseignement ; tant qu'ils ne l'auront pas fait, la perception, la compréhension et la production du français resteront pour eux plus coûteuses, et aussi plus risquées.

### *Risqué? Le mot est fort...*

Comme toute faculté humaine, le langage peut être affecté par des perturbations, du simple décalage temporel par rapport aux régularités du développement jusqu'aux troubles spécifiques, parfois sévères et persistants. Son évolution est influencée très fortement par les conditions dans lesquelles l'enfant grandit ; elle est sensible aussi bien aux stimulations d'un entourage attentif, parfois très (trop) exigeant, qu'aux situations de carence liées à des accidents de la vie.

### *Comment se produit le processus d'apprentissage du langage ?*

Le processus d'apprentissage qui conduit progressivement l'enfant vers la maîtrise du système de la langue et des principes de sa mise en oeuvre dans des énoncés oraux, puis écrits, s'enracine dans les actes de communication.

### *De quoi s'agit-il ?*

C'est un ensemble d'actions exercées par et sur les autres membres du groupe social dans lequel il se trouve inséré (la famille, la classe...). Durant la petite enfance, le système d'échanges langagiers se met en place dans un cercle restreint d'interlocuteurs. Petit à petit, le très jeune enfant sort de cette expérience familière, souvent fondée sur la connivence pour construire un système d'échanges élargis. Il va devoir apprendre à s'exprimer pour être compris, chercher à mieux comprendre les personnes de son nouvel entourage. C'est en apprenant à échanger dans des situations de jeu, d'action, d'exploration, de vie qu'il élabore des liens, conquiert son autonomie et trouve sa place de sujet au sein de la communauté.

### *On apprend donc le langage sur le tas, n'est-ce pas ?*

D'une certaine façon, on peut l'affirmer. Sous le regard bienveillant des adultes qui ont à son égard une exigence mesurée, grâce à leur disponibilité et à leur écoute, en s'appuyant sur l'univers langagier qu'ils proposent, l'enfant affine sa capacité à parler et à comprendre.

### *Il explore les possibilités langagières...*

Il explore les richesses et les fantaisies de la langue et y prend du plaisir. Tous les adultes qu'il rencontre peuvent l'aider à mettre des mots pour parler des moments vécus, des objets observés ou manipulés, de ses sensations ou sentiments, à affiner la qualité de ses énoncés et à préciser sa pensée en se montrant désireux de mieux comprendre et en sollicitant des précisions, des reformulations.

### *C'est bien parce qu'il interagit en situation de communication que le jeune enfant perçoit le besoin de s'approprier cet instrument fondamental qu'est le langage ?*

Absolument, sans quoi, il ne pourra s'impliquer efficacement.

### *Le langage n'est-il pas aussi un instrument puissant du développement de l'enfant ?*

Dans sa dimension psychoaffective, le développement tire en effet parti des possibilités croissantes offertes par le langage qui donne à l'enfant des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. L'enfant va exercer un contrôle personnel de ses comportements grâce à l'appropriation des moyens d'autopilotage (anticipation, prévision, recul réflexif, tous éléments liés au langage).

#### ***L'expérience du langage a-t-elle aussi valeur sociale ?***

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

#### ***Et quelle est la dimension cognitive ?***

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

#### ***Peut-on dire que le langage donne une forme à la pensée ?***

Oui. Le langage donne forme à du «pensé»; il permet l'action réfléchie dans une articulation entre agir, dire et penser. Le langage apparaît comme un outil de contrôle et de régulation du fonctionnement cognitif qu'il structure et allège grâce aux possibilités qu'il offre d'organiser la réalité et de lui donner du sens. Il représente aussi le support par lequel s'exerce la médiation de l'adulte ou du pair dans les situations d'apprentissage.

#### ***Comment envisager le développement du langage ?***

Le langage et son développement peuvent et doivent être envisagés sous trois dimensions complémentaires et relativement indépendantes. Sous l'angle de l'instrument de communication, il sert à gérer des interactions. En cela, il prolonge des systèmes plus primitifs de communication : expressions et mouvements du visage, gestes, postures. Ces systèmes, à la fois biologiquement déterminés et modelés par la culture, interagissent avec le langage.

#### ***La régulation des interactions sociales, des interactions de classe n'appellent-elles pas des fonctions du langage ?***

Pour se dérouler harmonieusement, ces interactions doivent respecter des usages culturels que l'enfant s'approprie au cours des interactions elles-mêmes : captation de l'attention des partenaires, prises de parole, écoute d'autrui, etc. Les expressions faciales, les gestes et les postures soulignent, complètent, voire contredisent les paroles. À leur arrivée à l'école maternelle, les enfants découvrent souvent des modalités nouvelles d'interactions sociales, notamment dans les groupes, et doivent les acquérir par la pratique pour pouvoir échanger avec les autres enfants et avec les adultes de la société scolaire. Il s'agit là d'un véritable apprentissage <sup>1</sup>, qui demande du temps, qui est indispensable à la régulation des échanges avec autrui et qui conditionne la maîtrise de l'expression et de la réception du langage en situation, c'est-à-dire qui opère en présence même des partenaires. L'accompagnement non verbal rend le plus souvent la communication en situation très efficace et harmonieuse ; de ce fait, l'acquisition de formulations plus complexes et plus précises n'apparaît pas nécessaire. Cette nécessité ne se manifeste qu'avec les situations dans lesquelles les échanges soit s'effectuent à distance (au téléphone), soit portent sur des événements, lieux ou personnages inconnus d'un au moins des partenaires.

#### ***En quoi le langage représente-t-il le monde pour l'enfant ?***

Pour le jeune enfant, la fonction référentielle du langage est assez précocement mobilisée dans les questions spontanées : « c'est quoi ? », « comment ça s'appelle ? », « tu fais quoi ? », « t'es qui toi ? » Le lexique constitue une représentation du monde dont les enfants s'emparent dès leur deuxième année. De manière plus complexe, le langage permet de rapporter à autrui des éléments relatifs à des faits qu'il ne connaît pas. Dans de tels cas, il faut souvent mobiliser un lexique plus rare, faire appel à des formulations relativement complexes, enchaîner des énoncés. Les mimiques, gestes et postures jouent alors un moindre rôle. Toutefois, tant que l'échange se déroule au cours d'une interaction, les partenaires peuvent manifester leur incompréhension, poser des questions, ajouter des commentaires. Ils induisent en retour l'ajout de précisions qui contribuent à améliorer la conduite de discours chez celui qui produit. C'est le jeu du langage en situation dans les interactions et du langage d'évocation qui rapporte à autrui un quelque chose. C'est progressivement que la parole de celui qui évoque ou raconte devient plus autonome et tend vers le monologue ; cela exige pour certains enfants non familiers de cette forme langagière un long et rigoureux apprentissage. Le passage ultérieur à l'écrit ne fera que prolonger cette évolution, le partenaire étant éloigné (connu ou non) ou devenant virtuel.

### ***Comment conduire l'enfant à vraiment contrôler son langage ?***

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

### ***La difficulté dans ce domaine pédagogique ne tient-elle pas dans le fait que le langage ne peut être, au sens strict, enseigné de manière explicite et strictement planifiée ?***

Langue et langage sont indispensables pour communiquer et accéder à la culture, mais c'est en installant les enfants dans la communication et dans la culture que l'école maternelle les conduit à acquérir et à perfectionner langue et langage : on perçoit la complexité de cette relation où le même objet est, à certains égards, à la fois conséquence et condition. Il faut une langue comme condition de langage et communication, et ceux-ci provoquent en conséquence une approche du système langue.

### ***Cela exige beaucoup de temps ?***

Il faut du temps au temps pour faire apprendre le langage à l'école maternelle, où la scolarité longue et régulière. Elle requiert une organisation dans la durée, qui ménage une progression et des retours sur des acquis antérieurs, qui suscitent chez chaque enfant la compréhension qu'il grandit en acquérant davantage de pouvoirs. Cette organisation dans la durée suppose, pour l'enseignant d'une part, la capacité à prendre des repères utiles pour comprendre où en sont ses élèves dans leur développement et leurs apprentissages et d'autre part, une sorte de projection vers un futur accessible. Le parcours scolaire est complexe, car il ne repose pas sur un programme linéaire d'enseignement de l'objet langue ; c'est un parcours d'occasions et de situations choisies par l'enseignant pour susciter le langage naturellement. Les enfants parleront plus et mieux en exerçant, dans la classe et dans l'école, des rôles sociaux variés : c'est dire que la situation doit être assez riche pour que l'on vise plusieurs buts, certains relevant d'un domaine d'activités, d'autres concernant le langage.

### ***N'est-ce pas trop risqué, trop ouvert, ne faudrait-il pas privilégier des tâches davantage segmentées ?***

Il ne faut pas évacuer cette complexité en réduisant les situations d'apprentissage à des tâches épurées et artificielles qui correspondraient à des objectifs parcellisés pour pouvoir mieux les traiter les uns après les autres. Mais les améliorations sectorielles qui sont indispensables supposent aussi que l'enseignant sache organiser des situations plus « fermées » dans lesquelles le langage utilisé, les activités mises en place avec la langue ou sur la langue seront davantage contraints.

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

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

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

### ***Comment les enfants vont-ils appréhender le langage joue avec ses fonctions d'outil de communication, de représentation du monde et d'instrument de la pensée ?***

Les enfants en font la découverte dans le besoin et le perfectionnent par l'usage ; ils tâtonnent, ils ajustent leurs dires pour se faire comprendre, pour désigner et caractériser les réalités auxquelles ils se confrontent, pour surmonter des désaccords ou parce que leur interlocuteur leur signifie son incompréhension.

### ***Comment définir de telles tâches scolaires aussi ouvertes ?***

Pour que les différentes activités soient une source de profit pour les apprentissages langagiers, il importe que leurs enjeux soient clairement identifiés faute de quoi elles restent occupationnelles pour nombre d'enfants ; c'est le langage qui aide à mettre en perspective les expériences vécues. Les enjeux cognitifs des situations scolaires ne sont pas décodés spontanément; c'est la médiation verbale qui conduit à leur compréhension. Dès l'école maternelle, il faut se soucier de mettre en place une attitude scolairement efficace, entraînant l'élève à percevoir, au-delà de la tâche effectuée, son enjeu véritable. C'est ainsi que, dès ce niveau, peuvent être prévenus bien des malentendus

caractéristiques des élèves en difficulté à l'école élémentaire ou plus tard, qui n'entrent pas dans des activités proprement cognitives alors qu'ils se conforment formellement aux consignes données. La compréhension des enjeux cognitifs de l'action et la régulation de l'activité mobilisent naturellement l'utilisation réflexive du langage.

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

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

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

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

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

#### *Comment se planifient les moments spécifiques de l'apprentissage structuré ?*

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

#### *Comment s'y organiser ?*

Ces moments supposent une organisation rigoureuse telle que l'enseignant puisse se consacrer à un groupe d'enfants sans être trop souvent requis par le reste de la classe qui doit être investi dans des tâches pertinentes, de forme variée, qui incluent le jeu. Ces temps d'apprentissage donnent lieu à une évaluation qui se fonde à la fois sur une observation fine, parce que centrée sur des indicateurs précis, et sur l'écoute très attentive des productions ou l'analyse précise des traces produites, et conservées si possible. Ces moments peuvent concerner les trois fonctions du langage (communication, représentation du monde, objet d'étude) et les deux versants (réception/ compréhension et production/expression). Ils sont plus denses dans les sections de moyens et de grands.

#### *Faut-il prévoir une profession dans ces apprentissages ?*

Même si la pédagogie du langage ne saurait être ramenée à une suite de progressions et de programmations, cette dimension doit être prise en compte si l'on souhaite que les apprentissages soient distribués dans le temps et que les élèves soient conscients d'être en situation de constante acquisition. Le programme définit en effet des compétences qui devraient être maîtrisées à la fin de l'école maternelle parce que leur appropriation crée les conditions favorables pour aborder les apprentissages systématiques et structurés prévus pour les premières années de l'école élémentaire.

#### *Qui organise cela ?*

Ce sont les équipes pédagogiques qui sont les plus à même à organiser le parcours qui permet aux élèves d'accéder à des apprentissages langagiers selon une progressivité qui respecte à la fois l'ensemble des besoins des enfants et le développement de toutes les capacités qui permettent l'émergence et la structuration des grandes acquisitions qui sont souhaitées sur les plans du langage et de la langue. Les équipes d'enseignant sont les plus à même à définir les apprentissages d'enfant qu'ils connaissent bien et dont ils mesurent les maîtrises et les évolutions.

#### *Faut-il penser des étapes ?*

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

#### ***Qu'est-ce que le cahier de vie ?***

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

#### ***À quoi sert-il ?***

Les discussions menées autour des cahiers permettent d'évoquer ensemble les moments « marquants », dont les traces sont soigneusement consignées. 8Mémoire de la vie de l'enfant, il permet d'une part de faire le lien et de construire la transition entre la vie à l'école et les autres espaces de vie de l'enfant et, d'autre part, de favoriser les échanges entre l'école et les familles pour installer la connaissance et la compréhension mutuelles. Il joue un rôle important dans le repérage chronologique et la structuration des différentes étapes du développement de l'enfant durant ses années d'école maternelle.

#### ***Quelles sont les caractéristiques du développement de l'enfant ?***

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

#### ***Comment favorise-t-on le développement ?***

Favoriser le développement, c'est d'abord ne pas vouloir le « forcer » et assurer ce qui est accessible, c'est-à-dire juste un peu plus que l'état actuel. La première étape particulièrement sensible pour le langage consiste dans l'accès à la capacité de signifier, ce que l'on appelle habituellement la fonction symbolique, qui se traduit dans des conduites qui ont pour fonction d'évoquer une réalité absente (un geste mime un acte réel – la main sur l'oreille pour l'acte de téléphoner par exemple ; un jeu de faire-semblant renvoie à une scène de la vie quotidienne ; un dessin représente une perception). Il convient de se rappeler que l'on observe en général un décalage entre la production et la compréhension qui est en avance sur la production. Il importe aussi de garder à l'esprit qu'il existe une forte variabilité entre les enfants : dans la précocité et dans l'extension du langage, mais aussi dans le « style », certains manifestant des habiletés remarquables dans l'univers référentiel (noms des objets) et d'autres étant plus à l'aise dans les usages sociaux du langage.

#### ***Quels sont les usages du langage que l'on peut attendre des élèves ?***

Les usages du langage sont en général plus ou moins complexes. Certains supposent des capacités que les jeunes enfants n'ont pas d'emblée. Pour parvenir à un langage décontextualisé précis, guère accessible avant quatre ans en moyenne, il faut à la fois être capable de décentration pour anticiper les besoins de l'interlocuteur (se le représenter comme différent de soi et n'ayant pas les mêmes connaissances préalables, se représenter ce dont il a besoin pour comprendre le message que l'on veut lui transmettre), être capable d'une mobilisation de sa mémoire pour reconstituer des enchaînements, pouvoir penser des relations de causalité, etc. (la liste ne saurait être exhaustive, car elle dépend de la nature de la tâche) ; c'est *a fortiori* vrai des conduites d'explication ou de justification. Autre exemple, le langage personnel oral dont on peut repérer l'apparition marque l'émergence d'une fonction de planification de l'action – anticipation avec des mots – ou de régulation – appréciations, commentaires – qui signale les débuts d'un usage réflexif du langage. Dans le domaine lexical, le vocabulaire travaillé sera d'abord celui des réalités connues, manipulées, et les relations de catégorisation ne seront que progressivement explorées au fur et à mesure qu'un travail particulier sera conduit dans ce domaine.

#### ***Quel est le rôle de l'enseignant ?***

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

– du point de vue didactique et pédagogique, il pilote la progression et la programmation, la mise en oeuvre des situations qu'il régule et rend productives parce qu'il a des attentes claires et possède



des repères sur les possibles. Il s'appuie sur des préparations méticuleuses quant aux conditions matérielles qui doivent être créées, quant aux consignes qui engagent les élèves dans les activités. Il choisit très précisément les objets culturels qu'il présente aux enfants (comptines, chants, poèmes, contes, livres, jeux, etc.).

Il observe les comportements, les procédures de travail et évalue les acquisitions pour s'assurer que chacun progresse; il identifie les obstacles et détecte des problèmes auxquels il remédie;

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

### ***Comment définir une attitude bienveillante de l'enseignant ?***

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

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

### ***Quel est le langage de l'enseignant? Quel doit-il être ?***

Il faut manier un « parler professionnel ». Vis-à-vis des plus jeunes, et durablement avec ceux qui rencontrent des difficultés parce que le français n'est pas leur langue maternelle ou parce qu'une immaturité ou des perturbations diverses retardent leur développement langagier, l'enseignant parle d'une certaine manière – ni «bébé», ni sous-normée – pour aider à comprendre, pour permettre de capter des mots, des formules, une prononciation.

### ***Pouvez-vous énoncer quelques autres caractéristiques ?***

Certaines affectant les niveaux phonologique, sémantique, syntaxique, pragmatique, méritent d'être soulignées. Elles devraient être présentes quand il y a intention de faire progresser un petit en langage :

– la parole est plus modulée qu'au naturel, avec un débit ralenti, une intonation un peu exagérée, souvent une hauteur de ton un peu plus marquée;

– les phrases, toujours grammaticales, sont assez courtes et rendues d'autant plus claires que leurs constituants sont plus détachés qu'en parler naturel; les faux départs, les interruptions sont évités pour que le langage ait une fluidité qui favorise la prise de repères;

– la redondance est recherchée, pour introduire des reformulations, des manières équivalentes de dire ;

– la reprise des propos enfantins exacts ou erronés, pour les corriger et/ou les enrichir (expansions par exemple), est fréquente ;

– avec les petits, les mots utilisés sont si possible référés à des entités visibles bien repérables (objets présents ou actions en cours).

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

### ***Les reformulations sont-elles donc essentielles ?***

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

### ***Les enfants ne risquent-ils pas trop de mise sous-contrôle ?***

C'est l'écueil à éviter. Il ne faut pas que l'enseignant surveillant et régulant de manière tatillonne bloque pour autant l'activité langagière des élèves. Il faut au contraire que l'initiative soit encouragée, que les élèves soient conduits à s'interroger eux-mêmes et à rechercher des réponses.

### ***Avec quels leviers ?***

La confiance doit permettre aux élèves d'oser se tromper, d'expliquer leurs erreurs, de comparer leurs stratégies. Le langage sert à guider et à soutenir l'enfant dans ses activités d'investigation ou de résolution de problème. On peut considérer qu'un temps nécessaire de travail en interaction, en particulier avec l'adulte, précède l'appropriation et l'intériorisation des savoirs de tous ordres constitutifs de la culture de la communauté. Ce tutorat et cet étayage qui accompagnent l'activité de l'enfant ont un caractère évolutif : la progression de l'apprentissage leur impose une modulation décroissante pour permettre le passage d'une régulation externe à une régulation interne : l'adulte qui assume la « responsabilité stratégique de la tâche » la laisse progressivement à l'enfant.

### ***Faut-il rechercher une explicitation maximale ?***

Oui, expliquer, s'expliquer, faire expliquer. Cette manière de conduire la classe permet aux enfants de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux, de valider certaines procédures et d'en rejeter d'autres, d'emprunter aux autres des manières de faire.

### ***L'école constitue-t-elle un milieu de vie spécifique pour les jeunes enfants ?***

Certainement. Elle a vocation à faire apprendre, dans des formes adaptées aux besoins propres des enfants accueillis et dans un contexte collectif où les interactions sont une condition des progrès de chacun. C'est la raison même d'être de l'école. Compte tenu de ses règles et de l'encadrement qui limite le nombre d'adultes en interaction avec les enfants, le langage y a une part importante ; il est donc impératif que l'enfant construise assez rapidement sa place d'interlocuteur pour s'inscrire avec efficacité et bien-être dans ce milieu.

### ***Qu'est-ce qui attend l'enfant ?***

Il va donc devoir découvrir les règles et les ressources de la situation collective et du maniement du langage dans ce cadre. L'enfant apprend à communiquer bien avant de savoir parler, grâce à une implication très forte des adultes dans les échanges ; les interactions débutent avec les cris, les pleurs, les mimiques, les sourires dès que les adultes interprètent ces signes d'inconfort, de faim, de plaisir, de satiété, etc. et suscitant ce circuit d'échanges. Le développement du langage est ainsi intimement lié, dès le début, aux échanges qui ouvrent l'apprentissage de la communication. L'école développe les compétences de communication qui ne sauraient se réduire à la maîtrise, en actes puis en connaissance, des éléments constitutifs de la langue (les mots, les phonèmes, les règles de syntaxe...).

### ***Comment s'apprécie la communication à l'école maternelle ?***

À l'école maternelle, la communication est à la fois :

- un moyen du « vivre ensemble » : la médiation par le langage rend possible la relation à l'autre et permet d'engager la résolution d'éventuels conflits ; l'agressivité naît souvent du manque de mots pour exprimer un malaise, un reproche, un malentendu ;
- un moyen des apprentissages : pour entrer avec profit dans les apprentissages, les élèves doivent comprendre les consignes que leur donne le maître, les objectifs qu'il explique avec des mots adaptés. Pour progresser dans les apprentissages, ils questionnent, échangent avec leurs pairs pour exposer leurs manières de faire, leurs conceptions et découvrir celles des autres auxquelles ils réagissent ; ils interrogent le maître, écoutent ses explications et les autres apports d'informations (lectures, médias) ;
- un objet d'apprentissage : en ce sens, il s'agit essentiellement pour les jeunes élèves d'apprendre à pratiquer de manière efficace et avec plaisir les dimensions sociales et pragmatiques des échanges, c'est-à-dire à se positionner avec justesse et à utiliser le bon registre de langue. Les composantes des compétences nécessaires à une communication efficace sont de plusieurs ordres :
  - des composantes langagières et linguistiques : leur acquisition et leur expansion font l'objet des chapitres suivants ;
  - des composantes socioculturelles : l'utilisation de la langue (registres de langue, modulations particulières lorsque l'on s'adresse à des plus petits, etc.), les rôles tenus dans les échanges (situation de contrôle/obéissance, échange à parité dans une conversation choisie ou échange dirigé par quelqu'un qui a autorité, etc.), les postures adoptées (distance, regard, etc.) sont affectés par des règles culturelles ; les normes sociales se traduisent dans des rituels, dans les règles de politesse et, à l'école, par des règles particulières en situation collective incluses dans le « règlement » de la classe ;
  - des composantes pragmatiques : les ressources de la langue ne sont pas mobilisées de la même manière selon les enjeux des échanges ; parfois, des formes de scénario peuvent être apprises ou les prises de parole peuvent être préparées alors que, d'autres fois, l'improvisation est de mise, les régulations intervenant en fonction des effets constatés.

### ***Ainsi, apprendre à communiquer, est-ce aussi bien apprendre à se comporter dans un échange selon des règles que savoir mobiliser des ressources langagières adaptées à la situation ?***

Oui. La communication non différée comporte toujours des composantes non verbales et c'est d'autant plus vrai avec de jeunes enfants :

- la dimension gestuelle et corporelle est présente dans toutes les formes de désignation qui peuvent

compléter ou soutenir l'oral (montrer du doigt, de la main, par un mouvement de la tête ou un regard, en particulier pour souligner des termes déictiques) et dans les « démonstrations » ou actions en cours auxquelles se rapporte le langage ;  
– des comportements dits paralinguistiques : l'expression du visage, la posture, les traits prosodiques (ton ou volume de la voix, etc.), des bruits qui illustrent le discours, etc., sont autant d'indicateurs qui facilitent la compréhension en situation.

#### ***Quelles facettes comporte la communication ?***

La communication ne comporte pas seulement une facette de production ; les situations de réception compréhension sont tout aussi déterminantes, particulièrement d'ailleurs dans certaines formes typiques de l'école, telles que les consignes. L'alternance réception/production qui caractérise les interactions est sans doute la forme scolaire la plus fréquente. Il faut prendre la mesure de la difficulté qu'y ajoute la multiplicité des acteurs : s'insérer dans un dialogue n'est pas aisé pour le très jeune enfant, mais s'intégrer dans une conversation de groupe ou dans un débat collectif requiert des habiletés complexes, car il faut alors gérer l'aléatoire des interventions successives en plus de toutes les autres composantes, linguistiques et sociales.

#### ***Comment définir l'acte de parler ? Comment va-t-il se traduire chez le petit enfant ?***

Parler, c'est établir une relation médiatisée avec l'autre. C'est s'éloigner du plaisir de l'expérience intime immédiate et accepter de partager; tous les enfants n'y sont pas prêts en situation scolaire. Avec un petit qui est dans l'insécurité ou encore dans l'incapacité, l'enseignant sait se saisir de toutes les formes de communication non verbale pour établir le contact : il croise son regard en s'agenouillant à hauteur des yeux, il se montre sensible aux exploits réalisés, même minimes. Utilisant un « parler professionnel », il s'adresse à lui en facilitant la compréhension du message entendu. Il est attentif aux signes de réception même s'il n'obtient pas de réponse. Il accueille toujours de manière attentive et valorisante les tentatives langagières de l'enfant qui se risque à des prises de parole. Il se cache parfois derrière la marionnette à laquelle il prête sa voix pour introduire un « personnage » plus acceptable par l'enfant. Cette médiation permet de contourner les contraintes du face-à-face qui peut intimider. La relation duelle permet l'entrée progressive dans la communication verbale, sans préoccupation immédiate d'un discours normé. Le moment de l'accueil, en classe, est un moment privilégié pour entrer en relation avec les enfants qui en ont le plus besoin, mais il faut aussi varier les circonstances. Les moments d'échanges didactiques complètent cette approche (retour sur une activité, participation de l'enseignant à des situations de jeux...) ; en se saisissant de ce qui intéresse beaucoup l'enfant, donc de ce qu'il vit et ressent, il y a plus de chances de réussir à amorcer un échange.

#### ***Qu'est-ce qui encourage un petit à engager un échange ?***

C'est la disponibilité observée de l'entourage qui encourage un petit à engager un échange. Un enfant parle s'il sait que quelqu'un est disponible pour l'écouter vraiment. L'enseignant est attentif à capter tout signe d'une intention de communication et amorce la conversation si l'enfant vient vers lui, le touche comme pour attirer son attention, le regarde. Le maître des plus petits, profitant de l'exemple de meilleurs parleurs et s'appuyant sur l'intérêt pour les activités proposées, introduit les mots pour interpréter une intention; il verbalise, commente, félicite, relance l'attention, apporte des jugements. Les commentaires parlés constituent une enveloppe de sécurité destinée à assurer et maintenir le lien. Il observe le comportement pour percevoir si la communication s'établit par le langage entre enfants dans la classe ou dans d'autres circonstances et lieux de la vie scolaire. Il valorise toutes les autres modalités d'expression que l'enfant utilise surtout quand le langage fait défaut.

#### ***Comment interpréter le silence des enfants ?***

Pour nombre d'enfants, le silence dans un groupe n'est pas le signe d'une faiblesse des ressources langagières ou de désintérêt; bien que sans parole, certains enfants ne sont pas pour autant étrangers à la situation ou « absents ». Ils ont besoin de ce « silence actif » pour comprendre ce qui se dit ou ce qui se joue dans une situation de communication. L'enseignant doit cependant les solliciter pour les aider à franchir un pas ; il ne néglige aucune circonstance, car les situations sont différentes et l'une peut ne pas fonctionner alors qu'une autre sera féconde. Prendre la parole dans le groupe, ce peut être pour un « monologue » ou une interaction avec un autre ou plusieurs autres.

#### ***Que se passe-t-il avec le monologue et l'interaction ?***

Avec le monologue, un élève a seul la parole, mais ce peut être différent selon qu'il s'agit pour lui de s'exprimer, de diriger un jeu qu'il connaît bien ou de restituer, réciter un texte (comptine, poème) qui a été appris. Selon la personnalité de chacun, l'un est plus aisé que l'autre ; l'enseignant s'appuie, pour solliciter l'enfant, sur son point fort qu'il aura repéré dans des échanges plus singuliers. Avec des élèves des classes de moyens ou de grands, il peut, par exemple, quand il voit un enfant habituellement silencieux au sein du groupe se passionner pour une activité et bien réussir là où d'autres tâtonnent, s'installer auprès de lui pour engager l'échange et préparer avec lui ce qu'il va pouvoir en dire aux autres en valorisant ce qu'il peut apporter. Avec l'interaction, la situation est plus ou moins complexe selon le nombre d'interlocuteurs. Il est plus facile pour un enfant qui a peu d'aisance avec le langage d'échanger avec le maître qui se comporte toujours en interlocuteur cherchant à comprendre et aidant à dire ; avec un ou plusieurs autres élèves, l'intercompréhension n'est souvent pas facile si le maître ne joue pas le médiateur par la reformulation.

Ceci reste vrai longtemps avec des élèves qui ont de faibles ressources langagières. L'enseignant a un rôle important pour faire aboutir l'échange et conduire chacun à la satisfaction d'avoir osé s'engager dans cette activité compliquée.

#### ***Comment faciliter des apprentissages auprès d'enfants en difficultés ?***

Des groupes réduits constitués d'élèves qui n'osent guère parler en groupe, des dispositifs facilitateurs sont nécessaires pour provoquer l'investissement des plus réticents. Ces facilitations tiennent aux sujets proposés pour les échanges :

- des événements qui rompent avec le quotidien;
- des surprises (un objet emballé dont il faut découvrir l'identité par un jeu de questions);
- des jeux, des histoires (quatre ou cinq scènes clés d'une histoire bien connue à remettre en ordre pour raconter l'histoire, par des «négociations»).

L'enseignant peut aider les enfants à préparer leur prise de parole : «en secret», ils peuvent dire préalablement ce qu'ils voudraient transmettre au maître qui les aide à mettre en mots leur message. Celui-ci veille toujours à garantir l'écoute pour tous ; les plus impatientes finiront pas accepter d'écouter quand ils auront compris qu'ils seront écoutés à leur tour si chacun respecte la règle.

#### ***Comment entrer dans un échange de portée collective ?***

Entrer dans un échange collectif suppose d'avoir quelque chose à dire en relation avec le sujet de l'échange, de demander la parole et, quand la parole est donnée, de s'exprimer, voire de raccorder son propos avec les propos antérieurs qui avaient suscité une réaction. Tout adulte peut rencontrer des difficultés dans cette situation ; l'apprentissage dès l'école maternelle n'est que la première étape d'un long parcours. Ces moments d'échange demandent une grande rigueur de gestion avec des règles claires, un sujet d'échange précis, une régulation très active. Il faut valoriser les apports et reformuler si nécessaire, expliciter pour donner plus de portée quand le propos est confus. Toujours, l'enseignant veille à ce que les élèves ne parlent pas seulement pour parler ; il ménage des pauses pour que chacun réfléchisse.

#### ***Quelle est la position de l'enseignant ?***

Il est constamment en position d'observateur, dans des contextes variés, afin d'éviter toute stigmatisation d'un même enfant. Pour apprécier les progrès des compétences communicationnelles des élèves, il se rend plus sensible aux formes de participation, à la capacité d'entretenir des relations par le langage qu'aux contenus et à la qualité formelle, non que ces dimensions n'aient pas d'importance, mais il faut distinguer les registres et objets d'évaluation. Il est sensible aux évolutions à partir des éléments suivants qu'il organise selon le niveau auquel il travaille pour pouvoir prendre des notes rapidement à propos des compétences de chaque élève.

#### ***Savoir accueillir le jeune enfant est essentiel, tout comme créer un contexte favorable au langage, non ?***

Les jeunes enfants communiquent tout autant avec leur corps, leurs mimiques, qu'avec la parole dans leur milieu de vie habituel où la connivence facilite l'intercompréhension. L'entrée à l'école implique des changements importants dans leur système de communication. Ils doivent apprendre à être attentifs à ce que disent les adultes lorsque ceux-ci s'adressent à eux, mais aussi lorsqu'ils parlent à un groupe ou à la classe réunie. Ils doivent apprendre à exprimer autrement ce qui était compris par des adultes familiers et qui ne l'est plus dans ce nouveau cadre. Ceci peut demander plusieurs semaines, voire plusieurs mois pour certains enfants. La rupture inévitable – même si elle est moins forte pour ceux qui ont vécu un accueil collectif et/ou dont les parents se comportent sur le plan du langage comme l'enseignant – doit être accompagnée afin qu'elle soit surmontée sans traumatisme. L'accueil est déterminant : le tout petit enfant qui franchit pour la première fois la porte de l'école doit percevoir qu'il est attendu et considéré comme une personne à part entière. C'est à cette condition qu'il prendra progressivement toute sa place dans des situations de communication. 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 et ne peut pas faire, ce qui est attendu de lui.

#### ***L'enfant a-t-il besoin de confiance ?***

L'enfant sera d'autant plus à l'aise qu'il aura des preuves d'une confiance réciproque entre l'école et sa famille. L'enseignant et les parents se parlent devant lui, témoin d'échanges qui le concernent ; les aînés sont aussi invités, surtout quand ils ont fréquenté les mêmes lieux et peuvent eux aussi devenir des médiateurs pour initier à ce nouveau statut. Au jour le jour, l'accueil individualisé de chaque enfant crée chez lui le sentiment d'être reconnu comme personne unique. Il peut alors, persuadé que les adultes savent qu'il est là, se sentir en sécurité, à tous niveaux, affectivement et physiquement, dans ce lieu où, « séparé », il n'est pas tout seul.

#### ***Qu'est-ce qu'être sécurisé ?***

L'enseignant est, en toutes circonstances, le garant de la loi et le gardien de la sécurité, au sein de la classe et de l'école, y compris pour les temps de récréation. L'enseignant et tous les adultes qui entourent le jeune élève doivent adopter une attitude ouverte et montrer en permanence qu'ils veulent le comprendre. Être dans l'empathie, l'écoute et le respect, favorisant la mise en confiance.

#### ***Comment la classe peut-elle fonctionner en définitive ?***

Pour bien fonctionner, sans conflits ni exclusion, la classe est organisée comme un réseau d'échanges ; elle l'est réellement si les élèves se voient, s'entendent et s'ils ont des idées, des avis, des intérêts à partager. Cela requiert des dispositifs matériels adaptés, une vie de classe riche et un climat fait de respect et d'écoute bienveillante.

***La disposition du mobilier scolaire se doit d'être alors pensée ?***

La disposition des tables et l'organisation du lieu où se déroulent les échanges collectifs, la nature des espaces, mais aussi l'organisation temporelle de chaque journée doivent être réfléchies dans cette perspective. L'enseignant crée les conditions pour que les élèves voient tous ce dont on parle, soient assis confortablement, sachent pourquoi ils sont réunis et ce que l'on attend d'eux.

***Le maître est-il régulateur également des échanges ?***

Absolument. Il assure la régulation des échanges pour faire en sorte que la société scolaire puisse fonctionner ; il est attentif à ce que chacun ait sa place, c'est-à-dire bénéficie d'un espace d'action et d'expression. Il pose les limites et fait respecter les règles de vie. L'application de celles-ci par tous et pour tous, garantie par les adultes qui les « parlent », renforce le sentiment de stabilité et sécurité.

***À quoi l'enseignant doit-il avant tout veiller ?***

L'enseignant sensible au bruit de fond dans la classe régule le niveau sonore ; il sait différencier ce qui relève d'une agitation sonore temporaire et féconde d'un climat bruyant et perturbateur qui traduit une dispersion et sans doute une absence d'intérêt. Il veille à faire bon usage des « rituels scolaires » au service d'objectifs de communication ; la première condition réside dans le sens qu'ont ces rituels pour les élèves, en particulier ceux du matin qui doivent évoluer au long du cursus en école maternelle. Avec les petits, il faut les centrer sur l'observation et la manipulation d'objets par les enfants ; ces rituels peuvent mobiliser le langage seul avec les grands et font, dans ce cas, davantage place à la responsabilisation. Dans tous les cas, ils sont limités dans le temps.

***Peut-on dire que l'enseignant est un tuteur de langage ?***

C'est lui qui régule et dynamise la communication, qui veille à ce que les « parleurs » soient de plus en plus nombreux et efficaces dans leur prise de parole. Mais pour communiquer à bon escient, il est essentiel que l'enfant sache ce qu'on attend de lui. À cette fin, l'enseignant veille à expliciter les tâches attendues, en particulier en matière de langage, pour permettre à l'enfant de bien s'installer dans les diverses situations de communication. Il prend l'habitude d'annoncer ce qu'il va faire, ce que les élèves auront à faire, avec des mots simples. L'enseignant qui rend « visibles » les tâches de production ou de compréhension attendues en les annonçant au début de l'échange, rappelle, si nécessaire, les règles en cours d'activité et fait un bilan à la fin : il se montre extrêmement attentif à ce moment de *feed-back* qui valide ou corrige certains comportements. Il faut que les choses soient exprimées pour que, progressivement, chaque élève devienne capable de bien conduire son activité langagière au sein d'un groupe.

***Que fait-on si on ne comprend pas le propos du petit enfant ?***

De même, face à un enfant qui veut entrer en communication avec lui, l'adulte marque qu'il a bien entendu sa volonté d'entrer en relation, même si le petit n'a pas pour autant toujours les mots pour dire ce qu'il souhaite. Dire à l'enfant qu'on n'a pas compris ce qu'il dit est une marque essentielle de prise en compte, et aide à progresser sur le plan langagier et linguistique si l'adulte fournit alors l'étayage nécessaire

***L'enseignant prend-t-il aussi en compte la dimension émotionnelle et affective de la communication ?***

Oui, en vivant avec ses élèves des situations de complicité, de partage culturel. Il peut aussi, intentionnellement, théâtraliser certaines situations : être marionnettiste, participer à un jeu de « faire-semblant », parler avec humour...

***Comment tirer profit des situations scolaires authentiques ?***

Il n'y a pas à inventer des « leçons de communication » ni même des situations artificielles de communication ; le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations de communication qui ont toutes un intérêt pour faire progresser les élèves et que l'on peut exploiter de manière différente en fonction de leur richesse spécifique. Elles sollicitent la réception, la production, l'interaction, selon des modalités différentes. De la section des petits à celle des grands, elles ne sont pas utilisées de la même manière.

***Pour les enfants qui ont peu ou n'ont pas de langage verbal, quels procédés choisir ?***

On recherchera des formats d'échanges où l'attention conjointe peut jouer, où on ritualisera certaines paroles (pour la sieste, pour l'habillage...); on peut utiliser les jeux de réciprocité (à toi, à moi) pour susciter la parole, s'engager dans des jeux ou des activités où adulte et enfant(s) auront des rôles complémentaires qui les obligent à dire, à demander (jeux de construction par exemple). Le grand groupe n'est pas le bon lieu pour initier les premiers échanges. À partir de la moyenne section, les enfants possèdent un bagage langagier qui leur permet de soutenir des efforts dans les situations d'échanges ; ils commencent à se décentrer un peu de leur propre activité et peuvent écouter. L'enseignant doit alors favoriser les échanges entre élèves et en varier les scénarios. Il importe d'observer le comportement des

élèves, de détecter leurs habiletés et leurs réussites pour les valoriser afin d'en faire des tremplins pour d'autres prises de parole.

### ***Quelles formes de langage oral apprend l'école maternelle ?***

L'école maternelle a la responsabilité d'accompagner les enfants vers la maîtrise du maniement du langage oral nécessaire à la réalisation d'une scolarité élémentaire réussie. Ce niveau de langage dit « d'évocation » a des caractéristiques qui l'apparentent à l'écrit et qui le différencient du premier langage que tout enfant acquiert au contact de sa communauté linguistique et qui permet les échanges utiles de la vie quotidienne (le langage au quotidien dit « en situation »). L'école maternelle, parce qu'elle accueille des enfants très jeunes, les aide à intégrer ce premier langage, à le perfectionner ; sur cette base et en créant des conditions adéquates, elle leur permet d'acquérir le langage dit d'évocation.

### ***Comment fonctionnent ces langages ?***

Ces langages fonctionnent dans des contextes de communication qui ont des caractéristiques différentes, mais il ne faudrait pas se représenter une sorte de dichotomie caricaturale. Le langage d'action, dit « en situation », et le langage décontextualisé dit « d'évocation » coexistent le plus souvent dans une même situation ; c'est l'activité conduite qui mobilise plutôt l'un ou plutôt l'autre, à des niveaux de perfectionnement variables.

### ***De quoi parle-t-on quand on parle de langage en situation ?***

On fait référence à un langage factuel, qui accompagne une situation vécue par les interlocuteurs qui échangent; une partie du sens échappe au discours sans dommage pour la compréhension parce qu'il est porté par la situation elle-même. Cette caractéristique devient manifeste si on transcrit ce langage sans noter les repères du réel auquel il réfère. Ainsi, imaginons une scène dans laquelle on entendrait : « Tu as vu celui-là, comme il va vite » ; dans l'échange, il est très probable que les locuteurs se comprennent, mais un tiers extérieur, lecteur de ce propos ou auditeur sans référence visuelle, ne peut se donner aucune représentation sûre. On parle souvent de « connivence » pour qualifier ce contexte par opposition à la distance qui caractérise le langage d'évocation et tout langage décontextualisé.

### ***À quoi réfère ce langage en situation ?***

Le langage en situation fait directement suite aux premiers face-à-face dans lesquels s'enracinent les formats des échanges verbaux. Quand il n'y a pas de dysfonctionnement dans le proche environnement d'un bébé, ce qui est le cas le plus fréquent, l'enfant « est parlé » bien avant de parler ; on lui prête des besoins, des désagréments ou du bien-être en le lui signifiant à la deuxième personne et on apporte une réponse ou une solution en se positionnant en première personne : « Tu as faim, je prépare ton biberon », « Tu es content, tu me fais un joli sourire, tu me fais plaisir. » Quand le bébé grandit, l'échange s'élargit aux premiers jeux et aux manipulations des premiers jouets qui sont désignés dans la situation.

### ***Comment installer l'enfant sur une scène énonciative ?***

Avec les pronoms, notamment. L'adulte qui conduit ces premiers échanges installe l'enfant dans une sorte de scène énonciative à partir de laquelle tout peut être dit : avec le « tu » et le « je », des tiers peuvent être évoqués, désignés par leur nom et par les pronoms « il » ou « elle ». « Je » et « tu » comme « ici », comme « maintenant » sont des signes linguistiques très particuliers, vides, puisqu'ils prennent signification uniquement quand ils sont employés. Certains enfants emploient parfois le « tu » pour parler d'eux-mêmes puisque c'est ainsi qu'ils sont désignés dans le dialogue ; le passage au « je » n'est d'ailleurs pas immédiat quand l'enfant commence à parler, car il lui faut comprendre sa place pour se poser en première personne dans l'échange. Cette réciprocité bien installée du « tu » et du « je » est indispensable pour envisager l'accès au deuxième niveau de langage ; elle reflète l'acquisition d'une forme de symbolisation : « je », c'est celui qui parle, « tu » c'est l'interlocuteur, peu importe qui parle. La compréhension du « je » reste d'ailleurs difficile un certain temps dans les récits entendus. Retenons que l'école maternelle, pour les plus petits de ses élèves qui ne parlent pas encore, doit se soucier de créer les conditions pour qu'ils deviennent ainsi des interlocuteurs capables de parler à la première personne et de prendre position dans une scène qui cadre échange et évocation.

### ***Qu'est-ce que le langage d'évocation ?***

Une première évocation se fait de manière rudimentaire. Dès que l'enfant accole deux mots, bien ou mal prononcés, c'est le plus souvent pour évoquer l'absence ; sinon un mot et un geste suffisent pour se faire comprendre en situation : « lolo », l'intonation et un geste de pointage feront comprendre aux familiers que tel petit veut la peluche qu'il nomme « lolo » ; « maman pati » est la forme minimale pour dire l'absence ou l'éloignement de la mère à l'interlocuteur présent. L'activité d'évocation commence donc bien avant que le rappel d'un événement ou la conduite d'un récit soient possibles ; elle en est la condition puisque pour tenir un discours sur une réalité passée ou attendue, pour créer une histoire c'est-à-dire une fiction cohérente, il faut pouvoir prendre de la distance, réorganiser la scène pour nommer les protagonistes et décrire l'environnement si c'est nécessaire, positionner les choses, les personnes et les faits dans le temps.

### ***Quelles sont les trois variables qu'il faut rendre claires pour l'interlocuteur à qui on destine le langage dit d'évocation ?***

Ce sont les variables de personnes (noms et pronoms), temps et espace. Le langage d'évocation renvoie pour l'essentiel à la mise en récit ; l'école en fait un usage abondant, que ce soit sous forme de rappel d'événements, d'histoires ou de «comptes rendus» d'activités, d'expériences, de sorties... Ce dernier cas se complexifie quand le compte rendu apporte aussi une explication; il s'agit toujours alors du langage décontextualisé, c'est-à-dire du « dit » qui est décroché du « faire » même si la structure habituelle du récit n'est pas la bonne forme.

***Le langage d'évocation renvoie-t-il à une langue du raconté, des prémices pour l'entrée dans l'écrit ?***

Effectivement, oui. Avec le langage d'évocation, l'enfant accède à la langue du raconté, proche de notre écrit, c'est-à-dire assez explicite pour être compréhensible en tout temps et en tout lieu. Le langage d'évocation comme le texte écrit donne accès aux événements, à une compréhension du monde uniquement par les mots ; on saisit d'autant mieux l'importance de sa maîtrise quand on réalise que l'école élémentaire, même si elle ancre les acquisitions dans des manipulations, dans des expériences, instruit par les discours, fait tenir le monde et les explications du monde dans des textes.

***Quelles compétences construire ?***

Alors qu'en section de petits (*a fortiori* de tout-petits) le langage est le produit de la situation, la compréhension résultant de tous les indices *hic et nunc*, en section de grands, le langage doit pouvoir être (même si ce n'est pas constant) la source de la situation d'apprentissage; la compréhension doit naître du seul langage.

***On doit donc arrêter de montrer les illustrations ?***

À un certain moment, oui, il faut élargir, passer à autre chose pour développer une nouvelle compétence. C'est aussi vrai de la compréhension des histoires, qui doit pouvoir se passer de l'appoint d'illustrations, que de la compréhension des consignes, qui ne doit pas recourir à la démonstration, au moins pour des activités scolaires relativement courantes. C'est donc une évolution très importante qui est attendue.

***Quel est alors concrètement le parcours d'apprentissage ?***

Le parcours d'apprentissage, dans lequel le langage d'action, en situation, est premier et fondateur, se subdivise ensuite en deux :

- il faut perfectionner ce premier langage, c'est-à-dire l'enrichir du point de vue lexical et syntaxique, mais aussi le diversifier dans ses fonctions ; les enfants doivent être capables de dire ce qu'ils font ou ce que fait un camarade;
- il faut construire le second langage, langage décontextualisé, langage d'évocation. L'accès au langage décontextualisé est travaillé dans les situations où des actes de langage à distance de l'action sont sollicités, où des discours distancés sont nécessaires. Les enfants produiront le langage attendu, d'abord sur la base d'un vécu passé, enchaînant quelques moments ou événements, avant de construire de vrais récits.

***Cette production suppose-t-elle des «modèles» ?***

Il faut des modèles, outre ceux que le maître fournit en conduisant lui-même certains rappels d'événements, ils sont essentiellement apportés par les histoires lues par l'enseignant. L'imitation, qui peut fonctionner, ne suffirait pas : c'est le rôle de l'école maternelle, particulièrement dans les sections de moyens et de grands, que de conduire une activité, de plus en plus consciente pour l'enfant, d'élaboration d'un discours précis et structuré pour se faire bien comprendre. L'enseignant fait varier les paramètres qui règlent l'organisation des situations : évolution des objectifs visés et des attentes en fonction du développement de chaque enfant, évolution des situations : exploitant tous les moments de vie et d'activité pour ancrer le langage de manière fonctionnelle, évolution du niveau de guidance et d'étayage : il opère progressivement une sorte de «resserrage» du dialogue pédagogique, pour passer de l'étayage d'ordre socioaffectif favorisant la confiance nécessaire aux premières prises de parole à des exigences didactiques de nature à favoriser réflexion et prise de conscience.

***Quelles sont les attitudes favorables de l'enseignant ?***

Pour le langage en situation, pensons aux...

- **Activité conjointe** : les actions sont entreprises conjointement par l'enfant et l'adulte. L'enseignant accompagne les activités et leur donne du sens. Il s'appuie sur la réalité qui entoure l'enfant, parle de ce qui est en train de se faire, commente ce qu'il fait, ce que fait l'enfant. Il est attentif, disponible, sécurisant, il manifeste le plaisir d'être avec l'enfant et de faire avec lui.
- **Attention conjointe** : l'enseignant manifeste l'intérêt qu'il porte lui-même à la tâche. Il canalise l'attention et la motivation de l'enfant sur la tâche.
- **Échanges** : le maître encourage à la prise de parole par un regard bienveillant; il valorise les tâtonnements et les tentatives. Il encourage les échanges entre enfants quand il est avec un petit groupe, attirant l'attention de l'un sur ce que fait l'autre. Il tente de décrypter l'expression de l'enfant si elle est peu compréhensible, reformule, précise des mots. Il fait répéter sans insister si l'enfant n'est pas coopérant. Il se place physiquement en position d'interlocuteur, face à l'enfant, face à son

regard, à sa hauteur ; il regarde l'enfant avec qui il converse.

Il laisse le temps, accepte les silences.

– Langage propre : l'enseignant ralentit son rythme d'élocution. Il hausse la tonalité de sa voix avec les tout-petits. Il joue de l'expressivité de la voix, accentue les intonations. Il intervient de manière non verbale : gestes, mimiques, actions, postures. Il choisit le lexique et la syntaxe de façon à être compris.

### ***Comment produire du langage d'évocation ?***

L'enseignant déplace l'intérêt des histoires personnelles vers le vécu collectif. Il renvoie à une expérience passée ou à venir (rappel, projet...). Il élabore des supports pour aider à la restructuration des événements passés (photos, dessins); la restitution se fait d'abord avec le maître sur le support, puis seul avec le support, puis de mémoire.

### ***Que prépare-t-il ?***

Il conçoit des traces qui permettront la mise à distance : cahier de vie, correspondance écrite, courrier électronique, vidéo. Il maintient et guide l'attention : il aide l'enfant à éviter les dispersions et à se focaliser sur la tâche dont il rappelle les exigences. Il stimule verbalement et rectifie les tentatives de l'enfant. Il valide ses réalisations. Il va jusqu'à formater des situations stables et régulières dans le matériel, le dispositif, le déroulement de l'activité.

### ***Quel est le pilotage de l'enseignant? Il est ici aussi le chef d'orchestre ?***

La clarté et l'évidence des situations permettent à l'élève de se rappeler et de faire des liens entre les moments déjà vécus. Peu à peu, à l'intérieur de ce cadre, le maître complexifie les situations et introduit des modifications : complexité des événements, temps qui sépare les événements du moment où l'on en parle, caractère collectif ou individuel... Il organise des échanges avec des destinataires extérieurs : famille, correspondants, autres classes de l'école. Il ouvre le champ de la parole personnelle pour exprimer ses sentiments, ses interprétations, ses peurs. Il règle l'attention sur ce qui se dit, car le monde est maintenant représenté par des mots. Il gère la discipline des échanges selon des règles qu'il explicite ou rappelle, invite à l'écoute. Il donne la parole à celui qui a l'intention de parler ; il règle les tours de parole ; il sollicite celui qui n'est pas intervenu. Il reprend les positions des uns et des autres pour baliser l'échange.

### ***La classe doit-elle être organisée en ateliers ?***

C'est une habitude de fonctionnement de l'école élémentaire, pas une loi. C'est pratique, favorise des autonomes, mais pose la question de l'apprentissage effectif des élèves dans tous les ateliers. Apprennent-ils tous quelque chose ou bien seulement le groupe dont l'enseignant a la charge? Faut-il les laisser jouer, c'est structurant, mais quels jeux? En ateliers, les enfants sont regroupés, soit pour travailler individuellement et échanger entre eux, soit pour réaliser ensemble une même tâche. Dans le but de créer le plus grand nombre d'échanges langagiers personnalisés, l'organisation de la classe en ateliers semble à privilégier. Ce dispositif paraît essentiel pour que l'enseignant puisse observer, échanger, comprendre et aider chacun dans la construction des compétences spécifiques aux cinq domaines d'activités. Les activités à proposer dans les ateliers où les enfants sont « en autonomie » sont celles que le maître a d'abord dirigées et pratiquées avec eux : s'il a joué dans le coin poupées ou le coin garage, à la table des puzzles, les enfants ont appris avec lui comment s'investir dans l'activité qui leur est offerte. En moyenne et grande sections, le maître, par la connaissance qu'il a des activités ou jeux conduits en petite ou moyenne sections, pourra construire des ateliers autonomes en maintenant la motivation des élèves. Les activités demandées alors doivent être connues ou cadrées par le matériel et la consigne de manière stricte.

### ***Est-ce que réguler les échanges ne revient pas aussi à apprendre la prise de parole ? On ne parle pas n'importe quand ni comment ?***

Si le langage doit accompagner, soutenir, réguler les actions mises en oeuvre en classe, il convient cependant de se garder d'une confusion : parler, échanger, ce n'est pas emplir l'espace et le temps de bavardages. Pour l'enfant, parler à tout propos, à tout moment, parler plus fort que les autres, c'est souvent céder à une forme d'impulsivité, parler pour parler sans intention de communiquer véritablement. Le souci de développer le langage ne doit pas conduire au remplissage de l'espace sonore ; les enfants doivent être éduqués à faire la différence entre les actes langagiers totalement libres de la cour de récréation ou de certains moments ludiques et « le parler pour travailler » qui se réfléchit et suppose donc du silence. C'est parce qu'il ose parler que l'enfant va apprendre à parler avec un adulte attentif, en interaction individuelle, puis avec des pairs dans le groupe, en réponse ou en sollicitation. La parole est une conquête qui suppose une prise de risque, celui de n'être pas compris, d'être ridicule, inintéressant ou de déclencher une réaction émotionnelle inconnue.

### ***L'interaction langagière individualisée peut-elle être posée comme clef de l'apprentissage et du développement langagier de l'élève ?***

Absolument. Au cours de ces moments repérés et organisés, l'adulte accompagne verbalement les situations, commente les actions ou converse avec l'enfant. Il offre des formulations langagières qui vont l'aider dans son apprentissage du langage en situation. Il a plus de repères sur le langage de l'enfant et le comprend mieux quand ils



échantent au cours d'un événement qu'ils vivent ensemble. Ses énoncés ont un ancrage fort dans la situation, il joue de l'expressivité de la voix, recourt aux signes non verbaux de la communication.

***Prendre en compte les intérêts des élèves facilite-t-il vraiment les échanges langagiers ?***

Plus les référents choisis par le maître font écho à un quotidien, à un vécu des enfants, plus leur participation sera forte. Ainsi, certaines situations ou thèmes leur permettent de se sentir concernés ; l'environnement proche, la famille, l'animal de compagnie, le «doudou», mais aussi toute une gamme de jeux : les jeux de transvasement (vider, remplir), les jeux d'eau, les jeux de construction (monter, empiler, faire tomber), les déplacements (la poussette, le jeu du déménageur), les jeux tactiles et visuels.

***L'essentiel des acquisitions passe-t-il par la participation importante de chaque enfant à des échanges langagiers ?***

Absolument, mais à condition qu'ils fassent sens pour lui, afin qu'il ait envie de s'y investir. Dans les sections de petits et tout-petits, en fonction de l'expérience individuelle des enfants, un équilibre est à trouver entre l'observation, l'écoute du jeune enfant qui s'exprime peu et l'accompagnement avec des mots de l'action en cours. Moins l'enfant ose parler, plus l'adulte a tendance à envahir l'espace des échanges ; il convient de veiller à ne pas saturer l'activité et à introduire souvent des invitations pour que la parole de l'enfant ou des enfants avec lesquels le maître se trouve puisse s'installer.

***Quelle est la part d'animation de l'enseignant ?***

Le langage en situation est initié et soutenu par l'enseignant qui met l'action en mots et répond par des mots à toute sollicitation des enfants, même non verbale. Le maître formule les consignes ou rappelle des règles, commente la situation, explicite ce qu'il est en train de faire ou ce que fait l'enfant. Il invite à des commentaires en cours d'action, relance et soutient l'action par un jeu de questions/réponses ou de reprises. Il désigne des objets auxquels il attribue des qualificatifs, nomme les actions, attire l'attention sur un changement spatial, explique des relations entre les objets et les actions. Il questionne en prenant appui sur ce que fait l'enfant. Il invite les enfants à se parler ; dans des situations de jeu, quand tel enfant tente d'obtenir tel objet par la force, il l'incite à le demander et aide éventuellement celui qui est sollicité à justifier un refus.

***Quand accompagner la progression du langage en situation ?***

Il appartient aux enseignants de saisir des contextes dans le déroulement de la journée d'école, de favoriser des occasions de parler dans les moments les moins scolaires (habillage, passage aux toilettes, etc.), dans des situations de jeu et des activités plus structurées dont les visées d'apprentissage sont explicites. La relation duelle, d'interlocution sur des référents familiers au fil des différentes activités est essentielle, à condition que ces interactions s'appuient sur un contexte précis, fonctionnel.

***Peut-on utiliser des objets dits médiateurs ?***

Avec les tout-petits, l'introduction d'une marionnette dans la classe dès le début de l'année permet bien souvent aux plus timides de s'engager dans une relation de communication verbale ou non verbale avec l'adulte ou avec un pair. Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui prête sa voix à la marionnette qui est alors médiatrice dans des échanges ludiques. Elle conduit la communication, raconte une histoire, propose une activité, s'adresse nominativement à chaque enfant, pose des questions simples dans l'attente patiente d'une prise de parole de ceux qui n'osent pas encore le faire. Elle s'étonne, dit sa joie ou sa tristesse, sa fatigue ou son enthousiasme.

***Qu'apporte donc la marionnette devant le groupe ?***

La marionnette apporte des surprises en classe : un nouveau jeu, une comptine, une histoire, un secret, une lettre, un objet extraordinaire... ; il lui est arrivé une histoire incroyable qu'elle raconte aux enfants; elle a fait une bêtise et dit « je ne l'ai pas fait exprès... », ce qui permet d'engager une discussion sur les bêtises dans la cour de récréation. Son utilisation quotidienne conduit les enfants à entrer dans le jeu symbolique. Progressivement, certains s'en saisissent et, dans une relation de complicité, imitent l'adulte. Ils engagent des monologues, prêtant à leur tour leur voix à la marionnette, seuls dans un des coins de la classe. Ils la mettent en scène en reproduisant des situations connues ou en inventant d'autres. De petits scénarios différents sont créés par quelques enfants qui jouent ensemble avec une puis plusieurs marionnettes.

***Pourquoi le petit enfant joue-t-il seul avec la marionnette ?***

Lorsque l'enfant joue seul avec elle, c'est souvent pour se rassurer, se consoler; il la garde près de lui pour oser être avec les autres enfants, dans la classe ou dans la cour, pour s'endormir à la sieste ; elle fait office de miroir pour l'enfant ; elle lui raconte des histoires.

***Comment enrichir ce langage en situation ?***

Durant les deux dernières années en école maternelle, le langage en situation doit s'enrichir à divers points de vue : lexical (variété, précision, début de structuration du lexique utilisé), syntaxique (phrases plus complexes, questionnements variés, etc.) et pragmatique (enjeux et formes adaptées). Le petit enfant fait très tôt, on l'a vu plus

haut, l'expérience des diverses fonctions du langage ; en sections de moyens et de grands, les élèves vont élargir encore l'exploration de ces fonctions langagières jusqu'à mettre en oeuvre la fonction métalinguistique.

***Comment observe-t-on les signes d'un « méta » qui commence à se développer ?***

Dans ce domaine «méta», en fin d'école maternelle, les acquis des élèves se manifestent aussi bien par rapport au langage (« elle parle comme un bébé»), par rapport à la langue (« on dit pas j'ai entendu »), par rapport à l'activité de discours (« j'ai dit un message au téléphone de ma maman ») ou par rapport à la connaissance (un début de connaissance) du fonctionnement de la langue («pour écrire un mot tout seul, je cherche des mots qui ont des morceaux pareils »). Quand des élèves produisent des propos de cette nature, c'est le signe qu'ils ont acquis de la distance avec l'usage de la langue et du langage, qu'ils ont des connaissances implicites.

***Apprendre la langue est transversal ?***

Oui, cet apprentissage se déploie dans les divers domaines d'activités inscrits au programme qui offrent la possibilité de découvrir des champs lexicaux extrêmement divers de façon naturelle, mais toujours en relation avec le vécu et les intérêts de jeunes enfants. Ces domaines permettent de développer de manière non artificielle des activités langagières à visées diverses : décrire, rendre compte, expliquer, justifier, faire faire, comparer, questionner, exprimer un point de vue ou une préférence, imaginer... Il importe que le maître, lorsqu'il prévoit une séquence d'activités, se donne un objectif en matière de langage en plus de l'objectif spécifique au domaine d'activité.

***Le temps de l'école maternelle ne correspond-il pas, comme disent les didacticiens, à une période d'explosion lexicale ?***

Il importe que ce temps soit mis à profit pour aider tous les enfants à élargir leur capital lexical. Pour le petit enfant, acquérir des mots, c'est mettre en correspondance des unités du langage avec des objets ou des personnes (noms), des actions (verbes et noms), des propriétés ou qualités des objets et des actions (adjectifs, adverbess) même si l'enfant perçoit son environnement et a des connaissances à son sujet avant l'apparition des premiers mots. Une des difficultés de cette acquisition tient au fait que le mot s'applique à une « classe » d'objets et non à telle entité – ce qui rend impossible la mémorisation par association – sauf pour les noms propres dans la très grande majorité des cas (le même prénom porté par plusieurs enfants dans une classe de petits n'est pas toujours une situation facile à vivre pour les enfants concernés).

***Comment s'acquiert le vocabulaire de base ? Quels sont les outils à disposition ?***

L'acquisition est facilitée par la fréquence des mots, par leur caractère saillant (le maître met en relief tel mot nouveau dans une phrase, le redit en montrant l'objet, l'explique). Elle est facilitée aussi par leur transparence morphologique, les enfants étant sensibles aux parentés jusqu'à établir d'ailleurs de faux liens et produire des dérivés selon des règles abusivement généralisées. Ainsi « manger » et « mangeable » seront vite liés, comme « boire » et « buvable », mais ceci peut susciter des créations de mots sur le même modèle (« marchable » par exemple). Elle est également facilitée et enrichie si les mots sont associés à des schémas d'événements assez prototypiques, à des représentations organisées de séquences d'actions répétitives (exemples : le bain, le repas, plus tard la séance de piscine, l'emprunt de livres à la bibliothèque, etc.).

***Faut-il revenir sur les mots employés, le vocabulaire des phrases pour en quelque sorte le fixer ?***

On ne saurait négliger toutes les occasions de revenir sur des découvertes lexicales faites en situation, dans l'activité fonctionnelle, pour les convertir en acquisitions plus sûres grâce à la « manipulation », la réutilisation dans des situations différentes de jeux (de loto, de *memory*, de kim, de devinettes, de portraits, d'intrus, de classement) ou de lecture (documentaires). Ce lexique peut très utilement être repris comme base dans le travail qui est conduit sur les syllabes et les phonèmes. On ne se privera pas des ressources des jeux du faire-semblant pour faire utiliser et réutiliser tous les mots des scènes quotidiennes : le bain de la poupée à l'école avec le déshabillage et l'habillage, le repas au coin-cuisine ou le goûter, etc.

***Peut-on conduire à des premières observations de la langue ?***

On le peut avec des activités simples pour isoler les mots et les phrases dites, on fait déjà des petits objets d'étude simples. Les tâches de catégorisation (selon des critères sémantiques, associatifs, etc.) aident à la mémorisation. Ainsi, élaborer et enrichir régulièrement l'imagier des mots de la classe (en y faisant figurer les noms des animaux, des plantes, des jeux, des ustensiles, du matériel scolaire...), des classements thématiques, permet l'exploration régulière de champs lexicaux variés et l'acquisition d'un vocabulaire spécifique. On peut aussi envisager la constitution de dictionnaires de la classe, de boîtes à trésors, d'un musée de la classe, de murs d'images, transformables en fonction de thèmes abordés, pour induire une utilisation des mots associés à des objets (ou à leur représentation) eux-mêmes liés à la vie de la classe. En section de grands, l'activité de tris et classements de mots peut trouver des prolongements dans la copie et l'encodage (mots de la même famille) pour garder trace d'activités. Avec les grands, on ne négligera pas les activités de transformation (au pluriel, au féminin), les classements de « petits mots » (signifiant la causalité, l'opposition, les rapports de temps, les rapports spatiaux, la coordination).

***Qu'est-ce qui est visé en définitive ?***

Ce qui est visé, c'est que chaque élève prenne en charge son énonciation, qu'il devienne de plus en plus explicite, qu'il soit capable de prendre en compte ce que sait ou ne sait pas son interlocuteur et qu'il sache interpréter dans un contexte de communication le langage qui lui est adressé.

### ***C'est-à-dire ?***

L'enfant qui raconte adopte une prosodie tout à fait particulière associée à une gestualité également spécifique à ces moments ; il juxtapose des souvenirs sans se soucier vraiment de la trame chronologique qu'il tisse avec des «et puis», «et après » ; les personnes qu'il évoque sont désignées par « il » et « elle » sans grand souci de préciser davantage. En fin de grande section, on attend que chaque élève soit capable de construire un discours cohérent à tout point de vue, structuré et sans ambiguïté quant aux référents.

### ***Que doit faire l'enseignant ?***

C'est lui qui fait préciser et progresser le propos par des questions, des reprises et reformulations. Il intègre dans une formulation cohérente, sans être trop savante, car elle doit pouvoir être reprise par l'enfant des propos décousus. L'étayage apporté, par des questions, des mots inducteurs, vise à faire préciser les entités dont veut parler l'enfant, à faire ordonner les événements dans le temps et dans l'espace, à faire clarifier les relations entre les protagonistes mis en scène.

### ***Le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est-il une bonne entrée ?***

Ce rappel s'appuie sur le développement d'une pédagogie de projet qui crée de l'événement et donne une place aux enfants. La récapitulation sous la forme d'une liste (énumération chronologique) constitue une base pour agencer un discours construit : le maître peut dans un premier temps rappeler, en ordonnant avec des liens explicites, l'ensemble des éléments sur la base de l'énumération. Il peut aussi laisser cette tâche à ceux des élèves qui le peuvent, sur la base des acquis déjà présents, souvent ancrés dans des pratiques familiales qui font un usage quotidien de ce type de discours. Le maître 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 ou collectif, petit groupe, classe entière de la verbalisation sollicitée. Ce peut être le récit d'un événement qui s'est déroulé à l'accueil, le compte rendu ou le bilan d'une activité, la relation d'un incident qui s'est déroulé dans un coin de jeu. Cela peut être aussi l'évocation et le récit d'une visite ou d'un spectacle vu par la classe, le rappel de la chronologie des événements passés en son absence pour mettre au courant un camarade qui revient après une maladie ou le rappel des activités à poursuivre pour informer un visiteur occasionnel de la classe afin qu'il comprenne l'activité du jour, etc.

L'évocation d'un événement connu du seul enfant qui prend la parole, qui raconte sans support de représentation (objet, image, dessin...) un événement personnel vécu hors de l'école reste extrêmement difficile et peut être considéré comme un objectif à atteindre en fin d'école maternelle.

Le rôle de l'enseignant consiste à demander l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant. Par le biais d'interactions et de reformulations dans un langage plus approprié, il transforme les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. Il enrichit et précise les énoncés, construit les articulations et les structures logiques. Cette phase de travail à partir du vécu commun est très importante, car elle oblige les enfants à produire un langage décontextualisé ; il peut subsister une part d'implicite entre les acteurs de la situation quand ils parlent d'une scène partagée. La difficulté est allégée d'une certaine manière, car l'enfant peut encore faire jouer le « je », le « tu » (qui s'adresse à l'enseignant ou un camarade dans le travail collectif) et des référents partagés quant aux personnages (« Pierre », « Marie »). En revanche, pour situer l'action et se mettre d'accord, il est indispensable de poser le cadre dans le temps et dans l'espace, ce qui conduit à traiter deux variables essentielles, comme dans un récit réel.

### ***Est-il bon de privilégier la communication avec l'extérieur ?***

La communication avec des interlocuteurs externes à la classe conduit à une décentration plus forte et réellement motivée. La correspondance et les échanges entre des écoles facilitent la mise en mots d'une réalité construite et transmise à des interlocuteurs et destinataires familiers, mais absents : préparation d'envois de documents, messages et textes enregistrés sur cassettes, réalisation de petits films... Elle peut être favorisée par le moyen de l'Internet qui facilite des échanges d'images (fixes ou animées) et de messages écrits dont l'enseignant est le lecteur.

Les débats sur la signification des énoncés reçus et entendus permettent des interactions identiques à celles qui ont lieu lors des activités de production : formulation d'hypothèses, demande de compléments d'information, élaboration de réponses en écho...

### ***Quel rôle la famille peut-elle jouer ?***

Pour chaque enfant considéré individuellement, la famille reste un interlocuteur privilégié, présent à son esprit quoique physiquement absent. La mise en mémoire et l'exploitation d'éléments ou d'événements prélevés dans son environnement de vie sont facilités par les livres de vie ou les cahiers de vie individuels (qui s'ajoutent aux albums collectifs de classe lorsque ceux-ci existent). C'est un moyen de tisser des liens entre l'école et les familles, en suscitant pour l'enfant des occasions de parler avec ses parents de sa vie à l'école grâce aux témoignages collectés et collés dans le cahier. Lorsque l'on choisit cet outil de liaison, les activités de langage autour du cahier de vie sont inscrites à l'emploi du temps de la classe. Chaque enfant sait qu'il pourra à son tour présenter son cahier à la classe ou

à un groupe plus restreint. Les conditions d'écoute sont installées ; le cahier est ouvert à la page choisie par l'enfant. Les thèmes à propos desquels on échange sont liés aux centres d'intérêt personnels, aux préoccupations du moment, les fêtes d'anniversaire, les sorties familiales, la maladie, la dent tombée, le spectacle vu... Le fait d'avoir déposé dans le cahier la trace de l'événement (photographie, carte reçue, ticket, affichette, boîte du médicament...) constitue une première mémoire à partir de laquelle l'évocation orale est facilitée. Ce que raconte un enfant évoque des événements similaires pour les autres. C'est l'occasion pour eux de réagir et de compléter l'évocation. La communication est régulée par l'enseignant. Son écoute attentive est une attention aux personnalités ; elle favorise l'expression de l'identité narrative des élèves et soutient les efforts de verbalisations à partir de la prise en compte du désir de parler. Exister par soi, avec la reconnaissance des autres et l'acceptation de ce que l'on est, permet aux élèves en difficulté d'entrer dans la construction des apprentissages.

***La dynamique pédagogique est porteuse de tout un ensemble de possibilités langagières que l'enseignant doit savoir saisir...***

Oui. La dynamique pédagogique de la classe, si elle fonctionne sur la base de projets dans lesquels on implique réellement les élèves, regorge de moments où l'évocation est naturelle : soit pour rappeler ce qui a été fait (pour se lancer dans une suite, pour faire un bilan oral, pour en laisser trace dans le cahier de vie de la classe, etc.), soit pour envisager ensemble ce que l'on va faire, comment, pourquoi, avec qui (programmation d'une fête, d'un spectacle, d'un voyage, d'une visite, avec leurs différentes étapes).

***Comment utiliser les images pour faire parler ?***

C'est un support fortement marqué par l'imaginaire et l'esthétisme. Elles offrent une vision particulière du monde intérieur ou réel. Elles permettent une prise de distance et une symbolisation esthétique. L'enfant établit des rapprochements, constate des différences et des ressemblances. Il peut collectionner ces images en exprimant les critères de son choix, ce qu'il perçoit, ce qu'elles expriment, ce qu'il ressent, ce qu'elles évoquent pour lui. Les dessins sont la trace d'un cheminement créatif personnel qui a valeur de témoignage et de mémoire d'une recherche. Le dessin est l'occasion de donner forme à une émotion, une idée, un monde. Il raconte. Les événements ou les situations ont été vécus par le groupe. Tout le monde en a conservé un souvenir. On utilise le langage d'évocation, mais on peut rester dans l'implicite d'une situation partagée. Ces supports motivent l'utilisation d'un langage d'évocation très descriptif et plus explicite; des éléments affectifs ou émotionnels peuvent rendre l'expression plus difficile. L'enfant n'en parle devant toute la classe que s'il le choisit, mais il peut en parler avec le maître ou un petit groupe. Dans ces représentations d'éléments ou de milieux pas forcément connus des enfants (images du monde vivant, de paysages, d'objets techniques...), l'enfant prélève des informations qui sont renvoyées à son expérience; des hypothèses sont formulées, validées ou invalidées par l'enseignant, discutées entre enfants. Ces images portent un message fortement marqué socialement et culturellement. Elles ont des visées explicites : surprendre, émouvoir, convaincre. Ce sont des « trompe-l'œil ». Les enfants découvrent les relations qui existent entre les éléments iconiques (dessins, images, photographies, logos...) et les éléments linguistiques (par exemple, une affiche avec la photographie tramée d'un donjon et le logo du département, le nom d'une ville et une date). L'enseignant peut favoriser les tris et les collections. Elles ont une dimension fortement narrative et servent de points d'appui pour la mise en mémoire. Elles ont un rapport au texte (redondantes, complémentaires ou distancées). La série d'images séquentielles crée la signification, aide à la construction de la trame narrative, des concepts de succession, de simultanéité, de postériorité ou d'antériorité.

***Que vaut le récit dans les apprentissages ?***

Le récit est une forme particulière du langage d'évocation, d'une certaine manière sa forme de référence. Le récit est une forme discursive, orale ou écrite, qui organise des événements selon un enchaînement causal ; comprendre un récit, c'est comprendre les liens entre des états ou des épisodes, comprendre des transformations. Le récit peut concerner aussi bien le réel (on donne un sens à sa vie, à ses expériences en en faisant le récit) que la fiction. Pour les enfants, les contes dits ou la lecture d'histoires permettent d'aller plus loin dans le pouvoir de représentation du langage en proposant l'exploration des territoires imaginaires. C'est en quelque sorte le troisième territoire du langage d'évocation, l'imaginaire, qui n'est ni le rappel du passé ni la projection dans un futur à organiser. La trame narrative est progressivement saisie par les enfants qui s'initient à l'utilisation du langage d'évocation tant dans la phase de réception (imprégnation par des modèles) qu'en restituant des passages de l'histoire avec ou sans l'aide de l'adulte.

***Pour le petit enfant, comment l'écrit existe-t-il ?***

Il 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. Ce faisant, elle construit chez les élèves des attitudes de « chercheurs de sens », les premiers savoirs sur les univers de lecture et les premières compétences en matière de production d'écrits. C'est la familiarité avec une activité ostensiblement mise en scène par le maître qui conduit les enfants à saisir que la suite des signes qu'ils voient comme des formes graphiques organisées (lignes, pavés, etc.) correspond à du langage, qu'il s'agisse de messages ou d'histoires.

***Quelles sont les différentes natures d'écrits ?***

Les élèves découvrent dans un premier temps que l'écrit est une trace qui peut être convertie en langage oral : qu'il s'agisse de mots affichés – les prénoms qui marquent une place – signalent une propriété ou une production, les étiquettes qui indiquent la classe ou la nature du lieu – ou de messages qu'il faut transmettre aux parents, les signes peuvent être décodés, le maître en donne la preuve en permanence. Dans un sens ou dans l'autre, soit que le maître dise ce qui est écrit, soit qu'il écrive pour laisser la trace de ce qui a été dit, les enfants comprennent d'abord qu'un va-et-vient est possible entre l'oral et l'écrit. Cette prise de conscience s'effectue en général entre trois et quatre ans, dans ce qui correspond à la section des petits. Les enfants ayant préalablement accédé à la fonction symbolique, ils peuvent admettre que quelque chose est un équivalent d'autre chose sans comprendre, dans un premier temps, la nature du rapport entre les deux entités.

### ***Comment faire entrer les petits enfants dans la compréhension de ce rapport ?***

Deux expériences font entrer les élèves dans une première compréhension de ce rapport : la lecture réitérée de petites histoires ou des mêmes textes, la transcription du langage produit. Dans l'un et l'autre cas, ils prennent conscience de la permanence des signes, parce que les textes lus demeurent identiques de lecture en lecture, parce qu'il y a une exacte correspondance entre ce qui est dit et ce qui est écrit. Cette expérience est particulièrement marquante quand c'est le langage de l'enfant qui est transcrit par le maître ou un autre adulte coopérant; cette offre peut lui être faite pour laisser un commentaire sur un dessin ou sous une photographie collés dans le cahier de vie et destinés à marquer une «première fois» importante. Pour beaucoup d'enfants, ce passage à l'écrit confère un statut particulier à leurs mots; il leur permet de se percevoir comme sujets produisant du langage, en donnant une matérialité à ce qui demeurerait pour eux une forme d'expression intégrée à leur vie, comme la gestualité, et dont ils n'avaient pas perçu la nature particulière. Ils demandent et redemandent une oralisation de cette trace comme pour se convaincre de cette stabilité définitive, allant parfois en chercher la preuve dans la lecture par un tiers qui n'a pas assisté à la première scène. Sans se tromper sur ce qui est fait alors (l'enfant ne produit pas encore du «langage écrit»), le maître ne doit manquer aucune occasion de manifester ainsi la permanence du texte. De même, il doit s'appliquer à ne rien modifier des textes dès les premières lectures destinées aux petits, pour leur faire entendre cette exacte identité de l'écrit. Lire, c'est respecter le texte; raconter, c'est être autorisé à modifier l'histoire sans la dénaturer, pour s'adapter aux possibilités de compréhension de l'auditoire. Aussi est-ce important que les mêmes livres soient lus par des personnes différentes pour faire percevoir que si la voix change, les paroles sont exactement les mêmes; il est bien que les parents, grands-parents ou grands frères réitérent à la maison la lecture des livres entendus à l'école et empruntés. Cette découverte de la nature de l'écrit conduit les élèves à prendre conscience qu'il y a un message, un sens, dans tout écrit ; sur cet acquis, peuvent se déployer toutes les activités liées à la compréhension.

### ***Est-ce que l'approche de la lecture peut dès lors s'entrevoir ?***

C'est sur la base de cette première compréhension d'une permanence propre à l'écrit que la seconde conquête qui conduit au seuil de la lecture peut être faite. Les ressemblances à l'oral et à l'écrit, les dits du maître sur son activité d'écriture permettent aux enfants de comprendre que les rapports entre oral et écrit sont régis par un code. Dès le début de la grande section, certains savent attribuer des valeurs sonores à des lettres ou assemblages de lettres (le *di* des jours de la semaine, le *ma* de maman, Marie et madame, etc.); ils commencent à faire correspondre des formes écrites aux mots qu'ils veulent transcrire, allant jusqu'à produire une écriture alphabétique. Pour la majorité des enfants, ces découvertes sont propres à la section de grands, des décalages dans un sens ou dans l'autre pouvant être observés. Quand les enfants ont compris la nature de ce lien, ils sont sur le chemin de la lecture autonome, car ils vont pouvoir avancer dans la maîtrise de la technique du décodage. Ainsi, à l'école maternelle, de manière parallèle et/ou liée, plusieurs apprentissages s'installent : ceux qui fondent des attitudes réfléchies de lecteur, ceux qui concernent la compréhension des textes, ceux qui fixent les premiers acquis en matière de code.

### ***Convient-il de faire découvrir différents styles d'écrits ?***

Oui. Il convient de faire découvrir divers styles d'écrits, et surtout leur fonction. Les différents domaines d'activités permettent de diversifier les écrits dont l'enseignant organise la découverte. Il ne s'agit en effet surtout pas de transmettre des connaissances de manière formelle, mais plutôt de créer les conditions de recours aux écrits dans leur diversité, que ce soit en réception (lecture) ou en production (écriture), et d'explicitier la nature et l'usage de ces écrits en mettant des mots sur les pratiques. Dès l'école maternelle, les enfants rencontrent des écrits dont ils vont progressivement découvrir la fonction et le fonctionnement, d'abord parce que le maître y a recours et en donne lecture, ensuite en en faisant une exploration avec leurs propres moyens.

### ***Quels sont les écrits manipulés à l'école maternelle ?***

Les écrits que l'on manipule à l'école peuvent être classés en trois grandes catégories. On a les écrits littéraires se présentant essentiellement sous forme de livres, parfois sous des formes multimédias, leur caractéristique commune tient à ce qu'ils font pénétrer dans un univers de fiction ou jouent de la fonction poétique du langage. Dans le premier cas, ils permettent aux élèves de s'initier à des textes longs, de penser ou rêver sur des histoires, de s'identifier à des personnages, de découvrir des vies dans lesquelles ils se projettent, des héros auxquels ils s'identifient et des amis virtuels. Bien choisis, ils ouvrent à la réflexion sur des thèmes variés et forts et à la découverte de soi. Dans le second cas, ils introduisent à un usage du langage et de la langue certainement non opératoire dans la réalité, souvent créatif et affranchi des normes courantes d'expression, parfois ludique. On a également les écrits documentaires qui visent à

faire apprendre dans tous les domaines, complétant des connaissances, instruisant sur un objet ignoré ; ils apportent une information attestée, organisée sous des formes variées selon que l'on utilise des fiches, des livres ou des outils multimédias eux-mêmes très différents : volume spécifique consacré à un objet précis (exemples : le corps humain, la mare), ouvrage à visée plus large regroupant des connaissances sur un univers thématique (exemples : les animaux de la jungle, les couleurs) ou encyclopédie qui, elle, rassemble un vaste ensemble de références selon un ordre alphabétique ou un classement thématique. Ils ont leur place dans tous les moments consacrés à la découverte du monde, mais aussi en relation avec toute activité, dès qu'un enfant questionne. On a enfin les écrits fonctionnels ou d'usage, qui ont pour fonction dominante de faciliter l'organisation pratique (emploi du temps, listes de mots, en tableau, etc.) Tous les domaines d'activités peuvent donner matière à des lectures et à de la production d'écrits. L'enseignant veille à intégrer la découverte d'objets culturels ou d'écrits du quotidien au coeur des projets qu'il conduit; il valorise les propositions spontanées des enfants de recourir à l'écrit même si c'est pour constater que l'offre n'était pas pertinente. On essaie alors d'analyser pourquoi on n'a pas pu aboutir.

### ***Faut-il aménager sa classe de manière attractive pour les écrits ?***

L'aménagement de la classe doit favoriser cette pratique quotidienne des écrits ; dans le coin livres de chaque classe, on trouve – outre les livres lus par le maître que les enfants doivent pouvoir reprendre pour se redire les histoires, approfondir l'observation d'illustrations – des livres et autres supports en rapport direct avec des activités en cours de la classe. L'intérêt peut être suscité par la valorisation de quelques éléments très pertinents sur une table réservée à cet usage ou un chevalet. En section de grands, une « boîte aux lettres » relevée tous les jours au même moment peut aussi permettre d'activer la communication par l'écrit, les parents plaçant là les réponses aux messages de la classe quand ils ont une valeur collective, le directeur y glissant les courriers internes à l'école, les enfants de la classe pouvant y déposer eux-mêmes des messages pour leurs camarades (surprise, annonce d'un événement, devinette...), les élèves d'autres classes également (nouvelle, question, proposition, récrimination...).

### ***Peut-on approcher l'acte d'écriture avec les élèves ?***

Oui modestement selon leurs aptitudes, mais surtout au moyen de la dictée à l'adulte qui va leur monter l'intérêt d'écrire, de mettre des idées par écrits sur une feuille. L'enseignant est ici en situation de faire produire un texte qui a les caractéristiques d'un texte écrit et de le mettre lui-même sur le papier, soit de manière manuscrite, soit par le biais de l'ordinateur et du traitement de texte. C'est la situation de dictée à l'adulte qui, bien et régulièrement conduite, est d'une grande portée pour la formation des enfants ; la dictée à l'adulte est un moyen pour faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls. Elle doit leur permettre de comprendre que le langage que l'on produit peut s'écrire, s'il obéit à certaines contraintes. Elle rend visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit quand l'adulte aide à franchir ce passage en interagissant avec celui qui dicte, en l'aidant à reformuler, en relisant. L'enseignant note les propos exacts tenus par un enfant pour les « figer »; c'est une valorisation de la parole individuelle, une marque de soi comme auteur, une aide à l'objectivation du langage pour l'enfant, la marque d'un intérêt pour cette forme écrite quand l'enfant demande : «Maîtresse, tu peux écrire sur mon dessin : ... » S'il est important de faire droit à ces demandes avec les petits et de le faire en prenant soin d'écrire correctement, très vite cela devient insuffisant, car le propos ainsi inscrit reste de l'oral graphié ; il serait contre-productif d'entretenir les élèves dans l'illusion qu'écrire, c'est pratiquer ce type d'activité. L'enseignant veille à créer, puis entretenir, l'habitude de recourir à l'écrit de manière «pensée». Pour ce faire avec les plus jeunes, en section de moyens (guère avant), on n'abordera pas d'emblée l'écriture des histoires inventées ou le compte rendu de la sortie; l'écriture de listes, de messages (aux parents, à un camarade malade, à la directrice absente pour obtenir une autorisation, etc.), de légendes pour des dessins ou des photographies, de «bulles» pour des bandes dessinées met en situation de produire des écrits courts en procédant avec rigueur : que veut-on dire? Comment va-t-on le dire pour que tous ceux qui auront à le lire le comprennent? Comment va-t-on ranger les mots de la liste?

### ***Peut-on aborder des formes plus longues ?***

Oui, elles sont progressivement abordées : résumés d'histoires lues pour en garder trace dans le cahier collectif ou individuel, messages un peu plus longs... Une fois l'accord trouvé sur le contenu, un enfant, ou des enfants se relayant, en font dictée au maître. Mais ce n'est là, encore, qu'une propédeutique à l'activité véritable dite de «dictée à l'adulte».

### ***En quoi ce dispositif de la dictée à l'adulte apporte-t-il une plus-value en termes d'apprentissage ?***

Écrire une suite de phrases – légendes sous des images, des photos, des croquis, des schémas – permet de garder une trace par écrit sans pour cela que l'enfant soit en situation d'élaboration d'un texte cohérent, difficulté ultime à laquelle les élèves d'école maternelle doivent être confrontés, car ils peuvent s'y affronter avec des chances de succès. Produire du langage «écritable» exige une décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger. Le rôle du maître est déterminant dans cette activité conjointe avec l'élève. Pour entrer dans le dispositif de dictée de textes à l'adulte, il faut que l'enfant commence à maîtriser le langage oral d'évocation, qu'il soit capable de comprendre des récits complets, lus plusieurs fois par le maître, et qu'il commence à rappeler oralement un récit bien connu. Ce qui est encore difficile, même pour un enfant très avancé en matière de maîtrise du langage, c'est la dissociation qu'il doit opérer pour, à la fois, se mobiliser sur le contenu qui a de l'importance pour lui et se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de

bien transmettre ce contenu ; il faut que le maître conduise avec subtilité l'activité pour que cette double focalisation soit possible. 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.

#### ***Quelles sont les conditions favorables pour ce dispositif ?***

L'enseignant veille à l'authenticité des situations et des projets d'écriture : il doit y avoir un véritable destinataire, un lecteur identifié, une fonction précise à cet écrit. Il choisit pour commencer des messages ou des lettres à des destinataires connus, mais éloignés ; plus tard, on pourra produire des écrits documentaires, des fiches techniques, des règles du jeu..., ou inventer des histoires. L'organisation pédagogique la plus favorable est une organisation en ateliers telle qu'elle a été définie antérieurement ; elle rend le maître disponible pour conduire l'activité. La dictée collective à l'adulte semble un leurre : ce sont en effet les paroleurs les plus habiles qui produiront le texte tandis que les autres, au mieux, écouteront, au pire s'ennuieront. La dictée individuelle ne semble être possible que de façon exceptionnelle, pour un enfant qui présenterait des difficultés particulières. La dictée à l'adulte avec deux enfants serait idéale, un de chaque côté du maître pour voir les mots s'inscrire comme celui qui écrit, qui est toujours relecteur ; avec un groupe de quatre ou cinq enfants, c'est raisonnable et concevable dans une classe travaillant régulièrement en ateliers. Des groupes homogènes constitués d'élèves aux compétences langagières assez proches favorisent une participation active de chacun et une meilleure interaction avec le maître. Toutefois, une organisation en groupes hétérogènes peut permettre aux enfants moins performants de comprendre l'activité en jeu. Une régularité de l'activité est indispensable ; une séance par semaine serait une excellente mesure, à défaut, deux toutes les trois semaines au moins en section de grands. Le maître choisit un espace de la classe où il aura pris soin d'afficher les écrits connus des élèves afin qu'ils puissent y chercher des aides. Avec un groupe de quatre ou cinq élèves, il a besoin d'un support vertical de grand format visible de tous et lui permettant d'écrire lisiblement en cursive dans une seule couleur. Les enfants doivent être installés tous face à la feuille.

#### ***Pouvez-vous décrire cette activité de dictée ?***

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

#### ***Comment construire le canevas ?***

Il s'agit d'une activité de production langagière orale qui va permettre la clarification du projet d'écriture. Le maître conduit les élèves à se représenter le destinataire absent : à qui s'adresse cet écrit ? Qu'avons-nous à lui dire et pour quoi faire ? Comment organiser cet écrit ? Ces échanges oraux conduisent à l'élaboration d'une trame écrite. Cet écrit au brouillon est un aide-mémoire, un point d'appui pour la mise en mots. Par exemple, pour une lettre, on définit le destinataire et l'objet précis du courrier. Pour une histoire inventée, on définit les personnages, leurs caractéristiques, les lieux et les événements. Le groupe s'étant mis d'accord, on ne changera plus de scénario.

#### ***Quel est l'étayage de l'adulte attendu ?***

Au moment de commencer la dictée du texte, le maître affiche tous les éléments préparatoires déjà élaborés en groupe-classe : pense-bêtes, canevas, éléments de connaissance du monde. Le maître aide les enfants à énoncer de l'écrit en sollicitant des reformulations. Il écrit de manière cursive sous la dictée des élèves, tout en les conduisant par son questionnement à transformer leur oral en écrit, sans en changer le sens. Comme il ne convertit pas automatiquement les énoncés dictés, il y a un moment essentiel à ne pas manquer, celui de l'élaboration/négociation du texte à écrire. Le maître respecte les formulations, mais n'écrit pas d'énoncés impossibles. Il intervient pour susciter des reformulations acceptables. Il y a les modifications indispensables qui concernent les formes orales telles que « il était une fois un lutin il dormait et puis et puis le monsieur il a réveillé le lutin » ou encore « qui c'est qui a fait ça ? ». Ces énoncés sont à transformer avant l'écriture. En fonction des compétences de l'élève et pour lui permettre de comprendre les modifications nécessaires, le maître, dans un premier temps, demande à l'enfant : « Tu as dit..., ça va ? Est-ce que je l'écris comme ça ? » Si l'enfant maintient sa formulation, dans un deuxième temps, le maître propose une alternative en mentionnant bien que la forme langagière écrite nécessite un changement : « Écoute bien, tu as dit "le monsieur il a réveillé le lutin" ; il y a une manière de le dire et une manière de l'écrire. Qu'est-ce que j'écris ? » Si l'enfant maintient sa proposition, dans une troisième et dernière étape, le maître lui donne l'énoncé « écrivable » en lui précisant : « Je vais écrire "le monsieur a réveillé le lutin". » Il peut aussi demander l'aide du groupe. Il y a aussi des modifications à éviter : celles qui introduiraient un niveau de langue soutenu, inapproprié. Le maître, pensant qu'un enrichissement de l'énoncé est possible, finit par transformer totalement ce que disent les enfants, alors que c'est acceptable à l'écrit. Par exemple, le message : « On voudrait des vieilles chemises pour la peinture, s'il vous plaît », est réécrit : « Nous souhaiterions de vieux vêtements pour la peinture. » Alors, les enfants ne reconnaissent plus leur énoncé ; la valeur de la dictée à l'adulte est annulée. Respecter le plus possible les formulations des élèves, c'est éviter de trop normer leur énoncé par rapport à la langue écrite idéale à une période où il faut graduer l'avancée.

#### ***Cette dictée s'effectue dans une interaction continue avec les élèves ?***

Absolument. Dans le cours de la dictée à l'adulte, le maître répond aux questions des élèves qui sont autant d'indicateurs de leur réflexion sur l'activité d'écriture ; il favorise ainsi des conduites métalinguistiques. L'adulte

formule une hypothèse sur les dires de l'enfant (emprunt au prénom) et lui indique la bonne forme sans expliquer ce qui ne pourrait encore être compris. Le maître commente de plus en plus son activité de scripteur à mesure que l'intérêt des enfants s'éveille. Pour parler du langage avec exactitude, il emploie quelques termes exacts soigneusement choisis : histoire, début, fin, mais également phrase, mot, lettre, ligne, et quelques expressions moins techniques, mais exprimant le rôle d'un mot, par exemple «les mots qui permettent d'accrocher ensemble les morceaux d'une histoire». Le maître essaie de faire repérer aux enfants les marques de ponctuation les plus importantes : le point par exemple (« Maintenant la phrase est finie, je mets un point»), les guillemets (« là, c'est le garçon qui parle, pour que ça se voit sur la feuille, je mets des guillemets, comme ça »). Ce sera une incitation à aller chercher, dans un album connu, comment on voit qu'un personnage parle. Le maître commente la gestion de l'espace-page par rapport à ce qu'il écrit : par exemple «je suis arrivé en bas de la page, qu'est-ce que je fais pour continuer?» ou bien lorsqu'on décide d'ajouter quelque chose dans le cours du texte, le maître demande simplement : « Où est-ce que j'écris ce qu'on va ajouter?» Pour réguler la production, la lecture et la relecture du texte produit jouent un rôle important et doivent être conduites par le maître à différents moments. En cours d'écriture, il énonce à voix haute ce qu'il écrit, au fur et à mesure qu'apparaissent les mots ou groupes de mots. Il dit ce qu'il est train d'écrire. L'emploi du verbe «écrire» par l'adulte est nécessaire pour clarifier l'activité. Ce repère permet aussi à l'enfant de s'ajuster à la vitesse d'écriture de l'adulte, et il découvre ainsi de façon inconsciente les différents segments de la phrase. On observe progressivement que l'enfant opère des pauses dans son énoncé pour laisser le temps à l'adulte d'écrire. Au cours de sa mise en mots, l'enfant peut hésiter, chercher une idée, une formulation. Parfois la relecture de l'énoncé déjà écrit peut lui permettre de continuer. L'adulte peut proposer une relecture en cas de répétition d'un mot dans une phrase ou un problème de coréférence qui gêne la compréhension. Chaque fois que l'adulte vient d'écrire une partie du texte, il le relit entièrement aux enfants. Ils entendent le texte lu d'une seule traite et ainsi perçoivent mieux l'enchaînement des énoncés entre eux, la cohérence du texte. La relecture complète du début du texte est aussi nécessaire quand on travaille en épisodes sur une production longue afin que les élèves se souviennent du texte déjà produit, et se réinscrivent dans la suite logique; c'est une aide essentielle pour poursuivre l'activité. De plus, cette relecture permet de valoriser une des caractéristiques de l'écrit, sa permanence. La trace produite lors de la dernière séance est restée la même.

#### ***Qu'est-ce qu'apprend d'autre le petit enfant de maternelle ?***

On peut aussi voir, dans le cas d'une pratique régulière de la dictée à l'adulte, l'élaboration d'une grammaire intuitive, les segments dictés correspondant à des unités syntagmatiques de la phrase écrite.

#### ***C'est déjà beaucoup...***

Oui, c'est déjà beaucoup. On pose les fondations d'un sentiment grammatical, d'une compréhension du sens des énoncés oraux comme écrits. Et on tente de faire adhérer l'enfant à l'idée d'écriture, la permanence des mots qui sont dits avec par exemple la procédure de la dictée à l'adulte. Le plus important reste, cela étant, le principe de faire élaborer le langage en toutes circonstances au sein de la classe maternelle. C'est au cœur des apprentissages !



À suivre...



# Documents annexes

## Repères relatifs au développement du langage

Avant même d'être sorti du cocon utérin, le bébé perçoit le langage humain ; il conserve à la naissance une préférence marquée pour la voix de sa mère (à laquelle il réagit de manière particulière) et pour la langue de celle-ci qui est, *stricto sensu*, «langue maternelle ». Le bain de paroles dans lequel le bébé est installé dès la naissance doit être accompagné d'un investissement affectif qui permet le bon développement du langage ancré dans un processus interactif. Les expériences issues de la perception, les sensations, les interactions (action conjointe, attention conjointe, jeux de fiction, etc.) avec un environnement de communication sont nécessaires pour installer la fonction langagière. Pour apprendre sa langue maternelle, un bébé doit apprendre les sons, les mots et la façon dont ceux-ci sont agencés en phrases. Les mécanismes d'acquisition du langage se développent très rapidement. Les compétences des nouveau-nés pour percevoir la parole sont nettement plus importantes que ce que l'on a longtemps cru.

Le répertoire vocalique acquis entre quatre et six mois précède le répertoire consonantique qui s'installe vers la fin de la première année.

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

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

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

## Le langage de zéro à six ans

**Avant 1 an** – En perception : autour de 6 / 8 mois, perte de la capacité à discriminer les contrastes phonémiques variés pour se limiter à ceux de la langue maternelle ; sensibilité aux règles qui organisent les structures des syllabes (les formes inexistantes dans la langue maternelle provoquent des réactions de surprise) ; vers 8 / 9 mois, discrimination de mots en phase avec les premiers signes de compréhension.

– En production : vers 4 / 5 mois, jeux vocaux variés mobilisant surtout les sons-voyelles; vers 6 / 9 mois, babillage avec d'abord production de syllabes simples répétées «mamama» puis plus diversifié; premiers mots vers 11 mois, structurellement proches du babillage, dans lesquels les consonnes occlusives et nasales sont les plus précoces (mots comportant des écarts par rapport à leur forme canonique).

– À partir de 7 mois environ, gestes appelés « déictiques » visant un référent en situation avec une intention de communication.

Vers 12 mois, gestes qui se décontextualisent et qui traduisent déjà une forme d'imitation ; ces comportements sont en corrélation avec la compréhension.

**1 an / 18 mois** – Abondance de «protomots» : onomatopées telles que des cris d'animaux familiers, des bruits de chute («boum»); routines sociales telles que «awoi» pour «au revoir».

– Mots d'abord produits en contexte spécifique (« mots de contenus » avant termes grammaticaux).

– Dans la même période, jeux de faire-semblant ; réactions adaptées à des consignes simples (« dis bonjour »).

– **Vers 18 mois** : environ 50 mots en production et de 100 à 150 mots en compréhension.

**18 mois / 3 ans** – Période d'acquisition rapide dans laquelle les noms précèdent les autres catégories, verbes, adjectifs, adverbes, dont l'apparition marque l'évocation des actions, des états, des propriétés ou qualités des objets et des personnes. Environ 300 mots vers 2 ans et 500 vers 30 mois.

– Vers 20 mois, combinaison de gestes et de mots pour communiquer (par exemple, «bibibibi» + pointage pour montrer le biberon).

– **Entre 18 et 24 mois**, combinaison de deux mots (« bibi tombé ; encore ato ; a pu ; oto cassée») pour exprimer désir, possession, localisation, qualité des objets.

– Acquisition du prénom.

- Combinaisons de mots dans des phrases simples : apparition des catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, préposition, début de la conjugaison). En moyenne, phrases de 3 mots à 3 ans (« a pu lolo »).
- Capacité à entrer dans de petits jeux, à écouter et suivre de courtes histoires.
- 3/4 ans** – Vocabulaire de plus en plus abondant ; articulation parfois très approximative.
- Phrases de plus en plus longues et complexes tout en étant correctement architecturées.
- Maniement adapté du « je ».
- Commencement de l'utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments.
- 4/5 ans** – Environ 1 500 mots et des phrases de 6 mots et plus.
- Articulation maîtrisée pour l'essentiel.
- Début des récits (centrés d'abord sur des activités propres) ; histoires inventées, petits mensonges.
- Maniement adéquat des pronoms personnels, du nombre et du genre, de comparatifs (« plus long, moins lourd... ») ; usage de la négation.
- Production de nombreuses questions de formes « diverses ».
- Tentatives pour adapter son langage à l'interlocuteur.
- Utilisation ludique du langage.
- Début de la conscience phonologique : sensibilité aux syllabes (capacité à « hacher » son langage pour syllaber en jouant) et jeux avec des sons dans certaines conditions.
- Intérêt pour l'écriture ; production de lettres pour signifier quelque chose.
- 5/6 ans** – Vocabulaire varié (extension des champs et variété des registres).
- Récits structurés ; expression de la succession des temps avec des moyens lexicaux et avec la conjugaison (sensibilité aux temps même si les formes sont encore erronées).
- Construction de scènes imaginaires (« on dirait que... ») avec usage du conditionnel).
- Phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielles ; usage correct du « parce que ».
- Attitudes métalinguistiques : explication de mots possibles (début de l'activité de définition) ; recherche de compréhension, questions sur la langue et son fonctionnement ; installation de la conscience phonologique.
- Sensibilité à l'humour, aux jeux de mots.
- Copie possible.

