

4	CRPE Épreuve écrite Français
Fiche- résumé	
D	L'ÉCOLE MATERNELLE, ÉCOLE DU LANGAGE
<p>BO n°22 du 29 mai 2019 Recommandations pédagogiques</p> <p style="text-align: center;">L'école maternelle, école du langage</p> <p>L'école maternelle joue un rôle de prévention de l'échec scolaire. L'enseignement du langage est une priorité. La qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès aux apprentissages. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités d'enseignement : objectifs communs à tous les domaines. Choix réfléchis, déclinés et précisés à court terme (la séance et la période), mais incluant aussi des mises en perspective à plus long terme (l'année, le cycle). Cette recommandation permet de construire une programmation.</p> <p>Stimuler et structurer le langage oral</p> <p>L'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien. Encourager les parents dans des dialogues avec leur enfant et dans la lecture d'histoires. L'élève prend modèle sur le PE et tous les adultes de l'école. Leur langage doit être précis et correct. Le langage correspond aux activités de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire). L'appropriation par les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré et systématique. Les élèves affinent leur capacité à parler et à comprendre, dans des situations de jeu, d'action, d'exploration et de vie quotidienne au sein de la classe. Tous les adultes présents, enseignants et ATSEM, engagent un dialogue adapté avec l'élève, se montrent désireux de mieux comprendre, sollicitent des précisions, reformulations, posent des questions ouvertes. Ils conduisent ainsi les jeunes élèves à dire ce qu'ils voient, ce qu'ils font, ce qu'ils imaginent, ce qu'ils ressentent, mais aussi à enrichir leur capacité de nommer, désigner, dire. Développement des compétences communicationnelles : écoute, attention partagée, mémoire, expression. En GS, les élèves doivent pouvoir se faire comprendre par le seul usage du langage. L'enjeu est de les rendre capables de raconter, d'expliquer une réalité passée ou à venir, de créer une histoire portant sur des événements, lieux ou personnages inconnus d'au moins un des partenaires de l'échange. Accorder autant d'attention au lexique qu'à la syntaxe et à la phonologie. Pour assurer la mémorisation et le réemploi du lexique, la simple fréquentation du vocabulaire et des formes syntaxiques en situation ne suffit pas. De multiples emplois sont requis pour en garantir l'acquisition par les élèves : l'élève découvre les nouveaux mots en contexte, puis il est conduit à réutiliser ces mots nouveaux hors contexte pour structurer leur emploi et les mémoriser, enfin il les réinvestit en contexte. En prenant appui sur des objets, des jeux, des imagiers, des albums, le professeur organise les apprentissages, introduit des activités programmées avec des</p>	

intentions précises. Mettre en relation des mots connus en utilisant différents critères de catégorisation, associer des mots et leurs définitions, trouver « différentes manières de dire » sont des activités privilégiées lors des phases de structuration et de mémorisation du vocabulaire. Un enseignement structuré revient à ne pas isoler des mots mais à les présenter dans des regroupements sémantiques et logiques qui vont permettre d'en faciliter la représentation : l'insertion d'un mot dans un champ lexical avec d'autres mots qui relèvent du même thème, permet d'utiliser des synonymes, antonymes. En remplaçant un terme dans un champ lexical, les activités de catégorisation permettent une structuration plus explicite et une mémorisation efficace, donnent à l'élève la faculté d'ordonner la langue et de comprendre le monde. Enfin, il ne peut y avoir d'acquisition sans mémorisation. Travailler la mémoire lexicale avec l'enfant nécessite que le mot soit bien articulé, répété souvent par l'enseignant et l'enfant, afin d'en favoriser l'appropriation, puis de le réactiver régulièrement, dans différentes situations qui permettront son utilisation en contexte. Structures syntaxiques : idem attention quotidienne et structurée. Les enfants produisent des phrases simples affirmatives et négatives, déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives. Enchaînement de phrases plus complexes. Entraînement de la compréhension de consignes collectives dès la PS. Découverte de champs lexicaux et structures syntaxiques dans les 5 domaines.

Développer la compréhension de messages et de textes entendus

Aménagement de la classe pour une fréquentation quotidienne d'écrits variés. Livres, jeux, jouets, aménagement d'un coin lecture. Livres lus par l'enseignant, autres livres, supports écrits. Lecture à voix haute quotidienne par l'enseignant. Relation étroite entre les compétences de compréhension à l'oral et traitement du langage écrit. La connaissance du vocabulaire, la maîtrise morphosyntaxique, les capacités de traitement de l'organisation textuelle, l'élaboration d'inférences mobilisées lors de la compréhension à l'oral joueront un rôle fondamental dans la compréhension des élèves en lecture au cycle 2.

Médiation de l'enseignant pour un accès à la compréhension :

- il installe un climat d'écoute et de sécurité en aménageant un espace dédié respectant les codes et usages sociaux (rappeler les règles de l'écoute, éviter d'asseoir tous les élèves par terre) ;
- il sollicite l'attention des élèves et les prépare à être dans une écoute active, notamment en indiquant des points d'attention avant de commencer à lire.
- pendant qu'il lit à haute voix, l'enseignant ne s'interrompt pas afin de maintenir l'attention des élèves ;
- après l'écoute, il engage les élèves à prendre la parole et il montre de l'attention pour ce qu'ils disent ;
- il favorise les questionnements des élèves sur le personnage principal, les liens avec d'autres personnages, leurs actions et ressentis ; il sollicite l'avis des élèves, leur point de vue, leurs interprétations ;
- il suscite des débats, favorise et étaye l'émergence des représentations ; il sollicite en particulier quelques élèves par séance et prend soin d'assurer une rotation effective, sans oublier les plus réservés ;
- il propose de revenir au livre pour valider les interprétations, hypothèses, points de vue ;
- dans ces moments centrés sur la réception et la production orale, il veille à donner le temps nécessaire pour qu'un élève puisse aller au bout de son propos, il stimule la production de phrases complètes et structurées : il invite l'élève à utiliser ses propres mots et reformule ses approximations ;
- il prend soin de gérer le temps pour conserver l'attention nécessaire.

Les élèves comprennent des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Les contes traditionnels, les contes mythologiques, les textes du patrimoine permettent l'accès à la langue écrite de référence et l'entrée dans la culture commune de référence. Les élèves prennent conscience que l'adulte peut dire ce qui est écrit et qu'il peut écrire ce qui est dit, conscience de la permanence des signes qui composent l'écrit, parce que les textes lus demeurent identiques de lecture en lecture et qu'il y a une exacte correspondance entre ce qui est dit et ce qui est écrit.

Développer et entraîner la conscience phonologique

Il apprend d'abord à parler, développe son langage et ses capacités de compréhension, puis découvre que la langue peut aussi être codée sous forme de signes tracés sur un support. Le langage est fait de mots, de phrases, d'intentions, de prosodie ; il apparaît fluide. L'enfant parle mais il ignore que ce langage peut se découper en plusieurs catégories - la phrase, le mot, la syllabe, le phonème. Les compétences phonologiques (capacité à manipuler les unités de parole) et la connaissance du nom des lettres sont essentielles à travailler car elles préparent l'apprentissage ultérieur du code. Comprendre le principe alphabétique suppose l'acquisition d'une nouvelle attitude, métacognitive, pour les élèves :

- se décentrer de la fonction de communication pour se centrer sur les éléments formels (éléments sonores, graphiques) ;
- 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.

Le mot : Il fait l'objet d'un travail méthodique depuis la PS. Pour amener les élèves à développer ces compétences, l'enseignant les fait chanter, jouer avec la voix, vivre corporellement des comptines et chants. En MS et GS, tout énoncé devient prétexte à des jeux vocaux et de langage : on produit, écoute, répète, imite, continue une suite de mots ; on répète ou transforme des comptines, des textes courts, des mots isolés. Dans toutes ces activités, le plaisir de jouer avec les mots demeure un vecteur de motivation. Des activités de jeux avec les éléments sonores de la langue, des activités de transcription écrite des propos des élèves (dictée à l'adulte) vont leur permettre de comprendre que l'écriture transcrit la parole et que cette transcription suppose une segmentation en différents types d'unités. La prise de conscience de la segmentation de l'écrit en mots séparés, qui ne correspond pas à la forme apparente de l'oral, est une étape dans la compréhension du principe alphabétique.

La syllabe orale : unité que les enfants parviennent le mieux à isoler phoniquement : ce groupe de sons qui se prononce en une seule émission de voix est une réalité articulatoire naturelle. Ce repérage est possible dès la MS, mais c'est en GS que la syllabe est véritablement identifiée. Des tâches proposées aux enfants : écoute, manipulation, comptage, segmentation, isolement, suppression et ajout d'unités, fusion, substitution, inversion, détection d'intrus, catégorisation, recherche d'invariant, etc. En fin d'école maternelle, il est attendu que tous les élèves réussissent cette segmentation et reconnaissent oralement les syllabes constitutives d'un mot.

Le nom des lettres et le son qu'elles produisent : Quand l'élève comprend que le mot est lui-même constitué d'éléments sonores segmentables (syllabes, rimes, attaques éventuellement), l'attention peut se porter sur le repérage des unités plus petites - les lettres - dans leur rapport avec les sons : les phonèmes. Les lettres doivent être reconnues grâce à leurs caractéristiques et indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet. Les élèves apprennent progressivement à identifier chaque lettre par ses trois composantes : nom, valeur sonore et tracé. Le prénom est un support pour mettre en évidence la permanence des lettres et leur alignement de gauche à droite. Dans un premier temps, la graphie en lettres capitales permet de prendre conscience de l'individualité de chaque lettre, mais la reconnaissance des lettres

de l'alphabet et la connaissance des correspondances entre les graphies en cursive, en script et en capitales d'imprimerie est une compétence attendue des élèves en fin de GS.

Le phonème : Quand l'enfant est sensible aux similitudes sonores, qu'il est capable de segmenter la parole en mots et les mots en syllabes, qu'il connaît les lettres et le son qu'elles produisent, on peut envisager la découverte du phonème (développer la conscience phonémique). L'enseignant commence par travailler sur des sons-voyelles, plus aisés à percevoir que les sons-consonnes, puis propose des consonnes constrictives dont le son est bien perceptible et continu (f, v, s, z, ch, j, r, voire i dans une moindre mesure). Il organise aussi la progressivité des activités proposées, celles portant sur la rime, par exemple, étant plus faciles que celles qui affectent le début d'un mot. Les élèves sont entraînés à répéter, repérer puis isoler un son, trier des mots proposés sur le mode « j'entends/j'entends pas », localiser et coder la place d'un phonème dans un mot (première, deuxième syllabe/début, milieu, fin de mot), comparer des mots pour trouver un phonème commun, distinguer des sons proches (f/v ; s/ch ; s/z ; ch/f). Il est attendu des enfants, à la fin de l'école maternelle, la capacité de discriminer des syllabes, des sons-voyelles et quelques sons-consonnes (hors des consonnes occlusives) comme p, b, t, d, k, g, voire m, n dans une moindre mesure, ces sons étant difficilement perceptibles.

Guider l'apprentissage des gestes graphiques et de l'écriture

Comme pour apprendre à parler ou à lire, plusieurs années sont nécessaires pour apprendre à écrire et disposer des multiples habiletés permettant de tracer correctement des lettres, notamment en écriture cursive. Cet apprentissage se réalise en parallèle de la construction du sens de l'écrit et de ses liens avec l'oral. L'écriture est une habileté qui, non maîtrisée, place les élèves en difficulté dès le début du CP. Tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il est difficile pour l'élève de se concentrer sur les autres aspects de l'écriture. Dès que l'élève est capable, l'apprentissage de l'écriture cursive est encouragé et enseigné. Il convient toutefois de proposer des exercices adaptés à l'âge de l'élève, et de préserver la motivation des élèves qui aiment écrire. Les exercices d'écriture se distinguent des exercices de graphisme : les uns portent sur l'apprentissage du tracé des lettres ; les autres permettent d'entraîner une habileté au service de l'écriture cursive ou de réaliser des productions artistiques.

Une compétence complexe, des contraintes fortes

Les exercices graphiques sont un entraînement nécessaire préalable à l'apprentissage du tracé des lettres. Ils permettent le développement des fonctions motrices fines nécessaires à la maîtrise de toute activité grapho-motrice (dessins, reproductions de lignes de différentes formes et trajectoires, formes géométriques, écriture en lettres capitales et cursives et écriture chiffrée des nombres). Le contrôle du geste graphique engage la perception visuelle (guidage, prise d'indices visuels) et le contrôle kinesthésique ; il nécessite des capacités d'anticipation ainsi qu'une maturité neuro-motrice et psychologique suffisante. Les enseignants sont particulièrement attentifs à la posture des élèves et à la tenue du crayon lors des activités d'entraînement au geste graphique et d'écriture. C'est dès la PS que se construisent les positions et stratégies adaptées. L'apprentissage de la reconnaissance et du tracé des lettres s'organise en lien avec les découvertes progressives de la manière dont l'écrit transcrit l'oral. Il convient d'établir systématiquement les liens entre le tracé et le nom des lettres pour que les élèves découvrent et s'approprient les correspondances entre les trois graphies (cursive, script et capitale).

De l'observation des formes graphiques à la découverte des lettres

Dès la PS, l'élève rencontre des écrits sous différentes graphies, il apprend à les observer. Ces rencontres sont accompagnées et commentées par l'enseignant mais pas d'apprentissage systématique. En fin de MS, les élèves doivent pouvoir faire correspondre visuellement la

plupart des lettres de leur prénom, en capitale et en script, et pouvoir les nommer. La correspondance avec les lettres de l'écriture cursive est progressivement introduite. En GS, la connaissance de la correspondance entre capitale et script est systématiquement travaillée, des exercices de discrimination visuelle sont quotidiennement proposés. En fin d'année scolaire, la correspondance avec les lettres cursives est acquise pour la plupart des lettres. L'assimilation des correspondances entre graphies d'une même lettre peut s'appuyer sur la reconnaissance des prénoms des élèves. Parallèlement à l'enseignement de l'acte moteur, l'enseignant attire l'attention des élèves sur l'ordre des lettres et sur les conséquences du respect ou non de cet ordre.

L'apprentissage du geste graphique

Écrire implique des compétences précises. Les gestes approximatifs entretiennent la lenteur et mobilisent une grande partie de l'attention et de l'énergie de l'élève. La composante graphomotrice dans l'activité de l'élève débutant requiert une attention particulière. La séance d'écriture ne peut se limiter à un exercice que l'élève réaliserait en autonomie. Elle doit être guidée, et s'effectuer en petits groupes sous le regard attentif du professeur. Il conçoit la séance d'apprentissage en proposant des tracés modélisants, qu'il effectue sous les yeux des élèves, en commentant son geste et en attirant l'attention des élèves sur les obstacles éventuels. Le professeur encourage une dynamique centrée sur l'action, avec des tracés sur de grands supports. Il habitue l'élève à suivre des yeux son tracé, puis à le réduire et à l'adapter à des contraintes simples. À partir du moment où l'élève prend conscience de sa capacité à influencer et à contrôler sa trace, il la fait évoluer en coordonnant et ajustant ses gestes. Ensuite, on peut proposer à l'élève l'anticipation et l'alignement des tracés, avec un début d'organisation topologique, puis la reprise de tracés réalisés antérieurement. Progressivement, les activités motrices visent le contrôle du geste. L'entrée dans l'aspect représentatif se caractérise par la maîtrise des directions, des variations de trajectoires, des contournements de plus en plus complexes sollicitant les articulations du coude et du poignet et les muscles de l'index et du pouce. L'élève est invité à s'exprimer sur le contenu de ses productions graphiques. L'espace de production se réduit, les consignes et les contraintes d'exécution sont plus précises. La verbalisation joue un rôle très important dans le développement du geste moteur. Le professeur dialogue avec l'élève, l'aide à faire des rapprochements entre son geste et ce qu'il perçoit des effets produits. En GS, les élèves peinent encore à calibrer leurs lettres, à maîtriser leur geste (tourner, freiner, s'arrêter), à suivre le sens d'un tracé et à se rapprocher de la forme attendue. Le professeur propose un entraînement différencié et régulier en agissant sur différentes variables (longueur de l'exercice, nature du support, épaisseur des rails du support mis à disposition). L'observation et l'accompagnement par l'enseignant de l'élève à la tâche permettent de répondre précisément à ses besoins. Dès que l'élève s'en montre capable, l'apprentissage de l'écriture cursive est encouragé et enseigné. Organiser un espace d'écriture dans la classe a de nombreux avantages, notamment de permettre à certains élèves de s'isoler et de s'entraîner, en dehors de la leçon d'écriture, sur des supports variés : papier blanc ligné ou non, fiches effaçables, modèles à repasser. Mais ces activités en autonomie, qui visent un renforcement, ne remplacent pas la séance d'écriture menée par le professeur.