Parler ensemble en maternelle, Agnès Florin

- L'oral constitue l'aspect essentiel du dvpt langagier pdt la période du développement et de la scolarisation en maternelle.
- L'oral est svt conçu comme la phase préparatoire de l'écrit mais ce n'est pas uniquement cela : **il a ses règles et son fonctionnement propre**.

Chapitre 1 : Les objectifs de l'école maternelle

(Attention, ouvrage daté de 1999)

1. L'après 68 et les idées libertaires : les orientations de 1977

1.1 Le rôle traditionnel de l'école maternelle

- Finalités d'un enseignement du langage à l'école maternelle ont été affirmées très tôt (dès la généralisation et la structuration de la maternelle en 1881).
- Dès sa création même rôle éducatif qu'aujourd'hui : respect du jeune enfant, pas d'exercices trop scolaires, place importante donnée au jeu,…
- Loi du 11 juillet 1975 sur l'éducation et circulaire d'orientations propres à l'école maternelle (2 août 1977) : redéfinition de la vocation de l'école maternelle : éveil de la personnalité, prévention, dépistage, compensation des inégalités…

1.2 Les objectifs de 1977

- Ds les orientations de 1977, langage considéré comme un aspect secondaire du développement.Il n'apparaît qu'en avant-dernière position ds les objectifs de l'école maternelle (après l'affectivité, le corps, la musique, l'expression plastique et l'image).
- Engouement ds les années 70 pr les sciences humaines et stt psycho.
- La circulaire exprime qq uns des enthousiasmes de 1968 pr l'expression de la personnalité, l'affectivité, la créativité… → nvelle perception des productions de l'enfant.
- Inspiré de la théorie de Chomsky : l'enfant à des compétences innées lui permettant d'apprendre une langue : il suffit que l'entourage fournisse des « modèles linguistiques » qu'il puisse traiter.

2. Elévation du niveau de formation et formation des futures citoyens : les orientations de 1986

2.1 Les objectifs de 1986

- Circulaire de 1977 abrogée par celle de 1986 (Chevènement).
- Changements intervenus ds l'école maternelle (augmentation des effectifs, allongement de la durée, diversification de l'origine sociale des enfants) st pris en compte.
- 3 objectifs définis :
    - Scolariser.
    - Socialiser.
    - Faire apprendre et exercer.

2.2 Expression et apprentissages

- Vers l'autonomie.
- Références à l'affectivité nbes ds texte de 1977 ont quasiment disparu.
- Accent mis sur :
    - Connaissances que les enfts doivent s'approprier.

- L'apprentissage : l'école doit répondre à l'appétit d'apprendre de l'enfant et stimuler cet appétit.
- L'intervention active du maître pr dvper les connaissances et les apprentissages.

2.3 La place du langage

- Les « activités de communication et d'expression orales et écrites » gagnent du terrain par rapport à 1977.
- Situations de communication diversifiées, actions individualisées ou en petits groupes st prônées.
- On conseille aux maîtres de s'appuyer sur « les interactions qui surviennent par le langage entre enfants ».
- Recherches des années 70 sur la communication du jeune enfant st prises en compte.
- Rôle du maître = stimule « l'action de l'enfant par des sollicitations multiples »

3. La loi de 1989 sur l'Education et ses conséquences pour l'école maternelle

Des objectifs st fixés pr chaque cycle ds le domaine du langage oral, de la lecture et de l'écriture.
→ cf La maîtrise de la langue à l'école, 1992.

- L'école maternelle a svt oscillé entre l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture et une activité limitée au dvpt de la langue orale : organisation en cycles a aussi pr vocation de résoudre cette difficulté.
- GS devient 1 étape charnière ac pr objectif de faciliter la distinction entre les modalités pédagogiques de l'apprentissage et les contenus de l'apprentissage, différents selon les cycles.
- Une même compétence peut ê travaillée d'un cycle à l'autre : nécessaire continuité des apprentissages.
- La conception de la langue sous-jacente à ces textes est centrée sur la signification et la compréhension.

4. Les orientations actuelles *(programmes de 1995)*

4.1 Les continuités et les éléments nouveaux

- Application des principes de la loi d'orientation de 1989 à l'école maternelle et prolongation des recommandations de La maîtrise de la langue à l'école.
- Actualisation des contenus des disciplines, allégement et recentrage sur les missions fondamentales de l'école.
- **Apprentissage de la langue française défini comme le savoir fondamental** le plus déterminant à l'issue de la scolarité élémentaire.
- Ecole maternelle = 1ère occasion de la socialisation.
- **Importance du langage comme moyen d'enrichissement et d'appropriation d'expériences, de connaissances, d'émotions.**

4.2 Les domaines d'activités

- Vivre ensemble : école maternelle = lieu de vie nveau pr l'enfant dt il doit s'approprier les règles ; devenir un acteur ds la communauté scolaire :
  - Assumer des responsabilités à sa mesure.
  - **Expliquer ses actions.**
  - **Ecouter le pt de vue des autres**.

    - **Apprendre à discuter des pb quotidiens**.
    - Affirmer son identité et apprendre à la faire reconnaître tt en reconnaissant celle des autres.

  = apprendre à communiquer.
- Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit :
    - Ces apprentissages se mettent en place ds 2 types d'activités :
        - **Situations au cours desquelles l'enfant peut associer son vécu à sa verbalisation, rendre compte de ses expériences**.
        - **Situations où les acquis linguistiques construits de manière implicite deviennent l'objet d'exercices spécifiques** (jeux verbaux, moments de langage…).
    - Initiation à la culture écrite (dictée à l'adulte, oralisation des textes…)
- Agir dans le monde :
    - Action = élément essentiel du dvpt de l'enfant.
    - Apprendre à mettre en jeu son corps tout entier et à mobiliser ses différentes fonctions.
    - L'adulte doit aider l'enfant à construire de nvx ajustements au monde à travers les obstacles rencontrés.
    - Dvper ses activités ds des environnements + complexes et + étrangers.
- Découvrir le monde :
    - Initiation au monde et à la culture.
    - Permettre à l'enfant de découvrir et de respecter le monde proche, de poser des questions et de chercher des réponses = enrichir son expérience.
    - Passe par la découverte du monde des objets, de la matière, du monde du vivant, des espaces naturels et humains, sensibilisation aux pb de l'environnement, aux pb d'hygiène et de consommation, une éducation à la sécurité, la découverte du tps qui passe, la sensibilisation au monde de l'image.
    - Domaine étroitement lié à celui de la maîtrise de la langue.

Chapitre 2 : Le langage ou les conduites langagières ?

L'étude du dvpt du langage a bcp évolué en psychologie.Intérêts successifs :
- Description du répertoire de mots compris et produit par les enfants , depuis les 1ers mots jusqu'au répertoire des adultes : on a voulu dégager les règles d'acquisition des significations.
- Organisation des énoncés et mise en évidence de « grammaires » et de règles de construction correspondant à différentes étapes de l'acquisition.
- Actuellement : formes et mécanismes des échanges communicatifs et langagiers de l'enfant ac son entourage.Plutôt que de parler d'acquisition du langage, on considère que l'enfant acquiert un répertoire de conduites langagières.

1. Les conditions de l'acquisition

1.1 Le courant béhavioriste

- cf Skinner (psychologue américain).
- Langage = comportement et relève des lois générales du comportement.
- Comportement verbal = réponse à des stimuli.
- Enfant apprend le langage en utilisant des mécanismes d'apprentissage non spécifiques.
- « L'habitude verbale » correspond à l'association entre un stimulus et une réponse par l'effet d'un éventuel renforcement (= événement qui suit la réponse).
- Critiques :

- Pas de spécificité reconnue au langage.
- Réductionniste : ne tient pas compte des processus mentaux, des stratégies, de l'intervention active du sujet ds l'élaboration de son comportement.

1.2 Le courant maturationniste et les travaux de Chomsky

- Arnold Gesell (psy et pédiatre américain) : il existe un ordre fixe d'apparition des comportements qui revoie à 1 programmation interne.
  → l'expérience et l'apprentissage ont peu d'effet sur cet ordre..
  → échec des apprentissages trop précoces.
  → hypothèse de « périodes critiques » qui constituent des limites temporelles à l'intérieur desquelles certaines acquisitions st possibles.
- Prolongement de ce courant par Chomsky : apports très importants pr l'analyse des structures de construction du langage et pr la distinction (contestée) entre compétence et performance.
  → compétence = ensemble de règles linguistiques que posséderait tout individu par rapport à sa langue, qui s'actualiserait ds ses comportements verbaux cad ses actes de performance effectivement observables.
- Une langue correspond à de nbx usages et registres d'utilisation.
- **Prise en compte des conditions de l'énonciation qui jouent 1 rôle important ds le traitement du langage**.

→ déf de compétence donnée par Chomsky ne suffit pas pr rendre compte des aspects fonctionnels du langage et de sa dimension culturelle.

1.3 Les perspectives cognitives actuelles

- A part des années 80, chercheurs ds la lignée de Chomsky et après travaux de Frodor (1983) ont continué à défendre la thèse d'un langage autonome, indépendant du reste de la vie mentale.
  → conception modulariste : langage = « syst périphérique » spécialisé ds le traitement des données verbales.
- Pr bcp d'autres chercheurs, langage n'est qu'un des aspects du fonctionnement mental général.
  → modèles connexionnistes : fonctionnement cognitif conçu comme celui d'1 gd nb de processeurs spécialisés, constituant 1 réseau d'interactions nbses fonctionnant en traitement parrallèle : traitement simultané d'1 nb important de contraintes différentes, capacité à traiter des infos incomplètes…

1.4 La perspective interactionniste et dynamique

- Il peut paraître évident que la construction du langage chez l'enfant n'est pas indépendante des échanges verbaux qu'il peut avoir ac son entourage.
- Ms ces échanges verbaux ne st devenus objets de recherche qu'à partir des années 70.
- Notion d'interaction : tt comportement engendre du sens.
- **Vygotsky** (psy soviétique) : l'individu est le résultat de ses rapports sociaux et dvpt cognitif = l'intériorisation d'une culture.
- **Dvpt langagier se réalise ds des interactions ac l'entourage** de l'enfant : guide, régule.
- Vygotsky distingue :
  - « le dvpt actuel de l'enfant » : capacités de l'enfant à réaliser seul des activités.
  - « **la zone proximale de dvpt** » : écart entre « le dvpt actuel de l'enfant » et ces mêmes capacités ac l'aide, le guidage ou la collaboration d'autres personnes, « agents » du dvpt.

→ l'apprentissage est en relation ac le niveau de dvpt de l'enfant.

- A conduit à considérer le langage comme 1 moyen d'action sur autrui.
- **L'unité de base du langage n'est plus le mot ou la phrase ms le discours que l'enfant apprend à maîtriser ds ses ≠ formes, à travers ses interactions**.
  → ≠ types de discours caractérisés par des structures et des marques linguistiques partiellement ≠.

1.5 L'approche pragmatique

Travaux de psycholinguistique pragmatique prennent en compte la fction de communication du langage.

- **La notion d'acte de langage** :
  - L'unité de base pr rendre compte des conversations est l'acte de langage : tt énoncé est un acte qui crée des relations nvelles entre l'énonciateur, son partenaire et le contenu de l'énoncé.
    → valeur sociale.
  - On distingue 3 dimensions à l'acte de langage :
    - **L'aspect locutoire** : la production de l'acte nécessite une certaine activité mentale (choix et ordre des mots) et une certaine activité physique (articulation de l'énoncé).
    - **L'aspect perlocutoire** : l'acte aura des cq prévisibles ou non : rassurer l'auditeur, le convaincre, etc…
    - **L'aspect illocutoire** = fction de communication de l'acte : ce qu'on veut dire peut ê ≠ de ce qui est dit d'après les règles de la langue.
- Les types d'actes de langage :
  - On distingue 5 types d'actes (Searle et Vanderveken) :
    - Les assertifs : manifestent l'engagement du locuteur sur la vérité ou l'existence d'une proposition exprimée.
    - Les directifs : tentatives du locuteur de faire faire qqch à son interlocuteur.
    - Les promissifs : engagent le locuteur à adopter 1 certaine conduite ds le futur.
    - Les expressifs : permettent d'exprimer un état psychologique du locuteur à propos de l'état du monde : souhait, regret…
    - Les déclarations : entraînent une modification du statut de l'objet ou de la personne auxquels elles font référence (ex : je vous nomme ministre)
  - Un même énoncé peut correspondre à la réalisation simultanée de +ieurs actes de langage.
- L'évolution de la compréhension et de la production :
  - Dès l'âge d'1 an ½ les enfts peuvent comprendre autant les demandes directes que les demandes indirectes conventionnelles (répondent par des actions appropriées).
  - 3-4 ans : peuvent comprendre des allusions.Elements contextuels jouent rôle +/- facilitateur : contact visuel ou non ac l'interlocuteur…
  - Jusque 5-6 ans, compréhension liée à l'action à réaliser.
  - Ensuite liée à la compréhension de l'intention du locuteur et dc à la possibilité de l'inférer.
  - Entre 2 et 4 ans, enfts en mesure de produire ≠ formes de demandes ms jusqu'à 5 ans, familières, peu précises et marquées de significations implicites.
  - Des adaptations à l'interlocuteur apparaissent dès 4 ans (interlocuteur + ou – âgé, + ou – amical…)

- Adultes vont aider l'enfant à maîtriser la compréhension et la production de ces ≠ actes de parole et des fonctions de communication de l'énoncé.

2. Les étapes de l'acquisition

2.1 Les débuts de la socialisation

- Dès les 1ers jours de vie, les nourrissons tournent la tête vers une personne qui leur parle :entrent en contact visuel.
- Pleurs et cris = comportements primitifs qui leur permettent de ctrler le comportement de l'adulte et d'obtenir la satisfaction de leurs besoins.
- Sourires (+ tardifs) = états de bien-être et de contact social.
- Contact ac ≠ partenaires (stt mère et père) apprend à l'enfant à diversifier ses compétences sociales.
- 8-10 mois : interaction ac les bébés de son âge.

2.2 L'émergence du langage

- A 3-4 semaines, l'enfant peut discriminer 2 sons très proches + savent distinguer 2 émissions d'1 même son de 2 émissions de sons ≠ = 1ère activité de catégorisation.
- Ds les 1ères semaines, le bébé apprend que ses productions sonores ont un effet sur l'adulte : il vocalise + en sa présence qu'en son absence.
- Continuité conversationnelle : 3-4 mois, l'adulte et l'enfant ne vocalisent plus en même tps ms à tour de rôle = tour de parole.
- Mères interprètent les gestes et les vocalisations de leur enfant en fction des désir et des intentions qu'elles leur prêtent ds le cadre des « formats de communication » (Bruner) = « échanges habituels qui fournissent 1 cadre pr l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant ».
  → permet dvpt de la communication.
- **Adulte adapte son langage aux capacités de l'enfant ; longueur moyenne de ses énoncés augmente ac l'âge de l'enfant en étant tjrs légèrement supérieure à la longueur moyenne des productions de l'enfant**.
- **Adulte simplifie son discours** : auto-répétitions, reprise des énoncés enfantins ac correction ou ajout d'infos.
- **Considérer l'enfant comme un partenaire actif de la conversation** : parler avec l'enfant plutôt qu'à l'enfant.
- 7-8 mois : enfant commence à produire des formes phonétiquement stables.
- Répertoire verbal va se construire lentement jusqu'à 18 mois (20 mots environ) puis explosion ac l'émergence de la pensée symbolique : 300 mots vers 2 ans, 1000 vers 3 ans.
- Vers 18 mois, chaque mot est utilisé seul et a valeur de phrase ac des significations ≠ selon le contexte.
- Vers 2 ans, combinatoire permettant la phrase à 2 mots.

3. Le développement langagier

A part de 2 ans, le dvpt langagier va s'accélérer, à la fois du pt de vue lexical et sémantique (répertoire de mots et leur sens) et de celui de la syntaxe et de l'ut du langage.

- Le dvpt lexical et sémantique :
  - Dvpt lexical prend 2 aspects : **l'augmentation du voc et le dvpt des représentations sémantiques**.
  - De 2 à 3 ans, l'enfant apprend en moyenne 1 mot nveau/jour puis accroissement + lent.
  - Correspondance entre les mots et ce qu'ils désignent s'affine :

        - D'abord l'enfant dispose de catégories globales et peu différenciées, chacune correspondant à 1 spécimen inséré ds 1 contxt particulier peu utilisable qd le référent est physiquement absent ou placé ds 1 contxt inhabituel.
        - Ensuite, l'analyse des propriétés des référents contribue à 1 différenciation des représ'entations ms ces propriéts ne peuvent pas encore ê détachées de chaque référent (ex : la rose a des feuilles, la tulipe a des feuilles ms la feuille de la rose et celle de la tulipe restent des propriétés distinctes).
        - Unification et généralisation des représentations.
    - Enfts utilisent ≠ indices de contxt pr interpréter le sens de mots nvx : stratégies de comparaison, perception des contrastes et des similitudes
- <u>Le dvpt syntaxique</u> :
    - **Enoncés deviennent de + en + longs et + complexes + ordre des mots se stabilise**.
    - **Dvpt de l'usage de mots grammaticaux, inflexions** (genre et nb des mots, conjugaison), et **marquage syntaxique des types de discours** (négatif, interrogatif).
    - A 2 ans, enfant commence à ut **prép** exprimant possession et bénéfice (à, de, pour) et **pronom perso « moi ».**
    - Ensuite emploi du **« je » et des pronoms perso de la 2ème personne**. (3ème personne + tardifs).
    - Emploi de l'article :
        - Articles indéfinis vers 2 ans ½.
        - Articles définis ac certaines confusions d'utilisation jusqu'à 6 ans.
        - Marquage du genre de l'article puis du nombre vers 3 ans ½.
    - Dvpt des pronoms possessifs + tardif.
    - Usage d'adverbes de lieu vers 3 ans puis prépositions (devant, dessus…).
    - Idem pr l'expression du tps entre 4 et 6 ans.
    - Les temps :
        - Infinitif et impératif en 1er.
        - Pusi indicatif présent et passé composé.
        - Usage du futur + tardif : d'abord « je vais + infinitif » puis futur grammatical.
        - Ms usage d'adverbes plutôt que flexions vbales se prolonge au-delà de l'école maternelle.
- <u>Les fonctions langagières et le marquage syntaxique des types de discours</u> : l'enfant apprend à ut les ≠ fonctions du langage et les types d'énoncés correspondants.
    - **Fonction instrumentale (vers 1 an) : lui permet de satisfaire ses besoins et d'obtenir ce qu'il veut de son interlocuteur.**
    - **Fonction personnelle : pr exprimer les sentiments personnels, les intérêts, les dégoûts.**
    - **Fonction régulatrice : pr ctrler le comportement d'autrui (« fais ça »).**
    - **Fonction interpersonnelle : pr entrer en relation ac autrui (« coucou »).**

    + tard :
    - **Fonction heuristique : pr en savoir + sur le monde (« dis, pourquoi ? »).**
    - **Fonction imaginative : permet à l'enfant de créer son propre environnement (inventer une histoire ou une chanson).**
    - **Fonction informative (vers 2 ans) : échange d'infos entre interlocuteurs**.
    - Une même fction peut s'exprimer par ≠ types de phrases.

- Jusque 2 ans, enfant recourt à l'intonation pr marquer ≠ce entre les types de phrases.
- Vers 4 ans, l'enfant commence à produire des énoncés négatifs avec « pas » + questions introduites par « Est-ce que .
- Phrases passives posent encore pb de compréhension jusqu'à l'âge de 10 ans.
- Discours du jeune enfant fait stt de juxtapositions puis de coordinations ac ≠ mots, subordonnées relatives produites correctement vers 4 ans puis circonstancielles de cause, de cq, de but et + tard de temps.

- Les capacités de communication et la prise en compte de l'interlocuteur :
  - Dès 2 ans : expression des sentiments, des émotions.
  - 3 ans : peuvent répondre brièvement ms de façon adaptée aux questions de l'adulte en utilisant les formes verbales et non verbales qui lui st fournies ; peuvent soutenir 1 conversation ac l'adulte en ajoutant des infos nvelles ; capables de tenir compte des caractéristiques de leur interlocuteur.
- Le dvpt métalinguistique :
  - Activités métalinguistiques prennent leur véritable essor ac les apprentissages scolaires vers 6-7 ans.
  - Vygotsky : l'apprentissage du langage se fait de façon automatique et inconsciente, c seulement ds un 2nd tps qu'apparaît le ctrl conscient et actif, grâce à l'enseignement de la grammaire et de l'écriture.
- L'activité de récit :
  - Dès 4 ans, apparition d'un 1er schéma narratif qui s'élabore progressivement.
  - Construction se prolonge jusqu'à la pré-adolescence.
  - Chez les jeunes enfts, compréhension des récits facilitée par la prise en compte d'expériences vécues.

Chapitre 3 : Les différences interindividuelles et le rôle des partenaires dans les apprentissages langagiers

Ts les enfts n'arrivent pas à l'école avec le même « équipement », ac les mêmes capacités langagières.

1. Les différences interindividuelles

1.1 Quelles différences interindividuelles dans les conduites langagières ?

- Précocité des différences :
  - Les prod vocales des 1ers mois seraint stt dépendantes de la maturation physiologique.
  - Ms à 2 mois, le bébé vocalise + en présence de l'adulte ; entre 3 et 6 mois, les réponses de l'adulte accroissent le babillage.
  - Différences importantes entre enfts à partir de 18 mois qt à la longueur moyenne des énoncés, à la dimension du voc, aux types de mots utilisés, au nb de questions posées.
- Les différences chez les enfants d'âge scolaire :
  - Différences ds la dimension du voc compris, ds le nb de mots définis et le type de définitions fournies : à l'avantage des milieus sociaux favorisés.
  - Aspects syntaxiques : différences ds la longueur des phrases produites, la maîtrise des marques du pluriel…
  - Aspects fonctionnels : à l'avantage des milieux favorisés.

- Amplitude maximale des différences ds les situations où le langage est décontextualisé.

1.2 Les aspects sociolinguistiques

- Langage utilisé par les enfts varie selon la classe sociale.
- La théorie de Bernstein (sociologue anglais dt les travaux ont été publié ds années 70):
  - La théorie ne se réduit pas à 1 différence de codes linguistiques selon les milieux sociaux ; 5 axiomes principaux :
    - L'intelligence potentielle des enfts de la classe ouvrière et de la classe bourgeoise est équivalente.
    - Les classes sociales se différencient selon qu'elles ont accès ou non au pouvoir de décison ds la sté.
    - Il existe une relation entre ces caractéristiques et les modes de communication entre les membres des gpes sociaux.
    - L'usage privilégié de certains mode de communication influence l'orientation cognitive des enfts envers le monde environnant et le dvpt cognitif.
    - L'orientation cognitive et les modes de communication de la classe bourgeoise correspondent à ceux qui st exigés et imposés par l'école.
  - Echecs scolaires des enfts de milieu ouvrier ne doivent pas ê attribués à 1 déficit intellectuel : ils st la cq des difficultés de ces enfts à s'intégrer à 1 milieu scolaire dt les orientations cognitives leur st étrangères.
  - Enfts de milieu ouvrier maîtrisent un « code restreint » : syntaxe pauvre, usage rigide et stéréotypé des principaux adj, conjonctions et adverbes les + communs, 1 gd nb d'expressions ttes faites : c 1 langage fait de significations implicites.
  - Enfts de milieu « bourgeois » disposent du « code restreint » et du « code élaboré » : syntaxe précise, gde variété d'adjectifs et d'adverbes,… : significations explicites.
- Les travaux de Labov (linguiste américain) :
  - Analyses de Labov visent à montrer que le concept de déficit linguistique est 1 mythe.
  - Pr lui, on ne peut pas considérer comme déficiente 1 forme de langage fonctionnant sur la base de nbses règles et de cocepts abstraits
  - Un enfant peut utiliser un langage complexe ds des situations non hiérarchisées et il peut se retrouver sur la défensive ds les situations de la classe ou dvt des tests et ne parler que par monosyllabes.
  - **Labov analse la langue en tant que fait social**.
- Les modes de socialisation de l'enfant :
  - Il n'existe dc pas de codes linguistiques spécifiques variant selon la classe sociale.
  - Ds le cas d'1 situation familière, fonctionnellement utile ds son environnement quotidien, l'enfant décode + facilement et + rapidement les éléments pertinents et maîtrise mieux les outils linguistiques nécessaires pr faire face aux contraintes de la situation.
  - Ds le cas contraire, l'enfant essayera de transposer la représentation d'1 situation qui lui semble similaire ou restera silencieux.

  → répertoires de conduites de communication + ou – étendus et adaptés aux situations rencontrées par le locuteur, liées aux expériences antérieures vécues ds son milieu d'appartenance.

- La réussite de la communication entre interlocuteurs ne dépend pas seulement de l'utilisation de mêmes règles de grammaire ms aussi des mêmes règles de conversation, de la prise en compte du contxt linguistique et extralinguistique, des attitudes et des rôles des participants.

1.3 Les styles individuels et la pluralité des voies de développement

- Ds les années 70-80 : dvpt des travaux sur les 1ères acquisitions de la syntaxe et du voc : il existerait différentes voies d'acquisition.
- Les styles d'acquisition de la syntaxe :
  - En étudiant le passage chez les enfts des énoncés à 1 mot à ceux à 2 mots, Bloom identifie 2 styles :
    - Le langage « télégraphique » : enfts combinent 2 mots entre lesquels on peut trouver 1 relation syntaxique (ex : « maman pousser »).
    - L'utilisation préférentielle de « mots-pivots » : les enfts emploient, tjrs ac la même fonction et une position fixe ds l'énoncé, 1 petit nb de mots considérés comme les constituants fixes des 1ères structures syntaxiques (ex « apu gâteau »).
  - 2 stratégies pr exprimer la localisation :
    - ut 2 catégories de substantifs (ex : « auto garage ») = stratégie nominale
    - Ut d'1 petit nb de formes fixes dt certaines codent l'objet à localiser (« ça », « çui-là ») et d'autres le lieu (« ici », « là ») = stratégie pronominale.
- Les styles d'acquisition du vocabulaire : Nelson a montré 2 voies d'acquisition :
  - Enfts qui utilisent d'abord parmi leurs 50 premiers mots 1 large proportion de noms d'objets, de noms propres, verbes et adjectifs = langage référentiel, partant d'une priorité au lexique.
  - Enfts qui ont un voc formellement + diversifié ac 1 + gd nb de pronoms, de mots fonctionnels et de formules sociales = langage expressif, partant d'une priorité à la syntaxe.

    → les 2 gpes finissent par se rejoindre pr posséder langage expressif et langage référent.

  ⇒ 2 styles nominal ou référentiel et pronominal ou expressif.

  Vitesse de dvpt du langage varie selon le style d'acquisition : enfts « référentiels » paraissent + rapides qt au nb de mots compris et à la longueur de leurs énoncés.

2. Le rôle des partenaires de l'enfant dans les apprentissages langagiers

- Enfant dès les 1ères heures de sa vie est pris ds 1 bain de langage : adultes vt constituer des partenaires privilégiés au sein d'interactions duelles.
- D'abord mère-enfant en particulier puis les partenaires de l'enfant vt se diversifier.

2.1 L'adaptation du langage de l'adulte

- Les différentes caractéristiques d'adaptation :
  - **Hauteur tonale du langage adressé à un tt-petit est + élevée pr les mots à contenu sémantique** (noms, verbes…) : attirer l'attention de l'enfant.
  - **Rythme d'élocution maternel augmente ac l'âge de l'enfant** ; durée des pauses tend à se réduire.
  - **Adaptations sémantiques nbses** :
    - Nb de mots ≠ augmente ac l'âge de l'enfant.

        - Ac les petits, partenaires de l'interaction svt désignés par leurs prénoms ou 1 pronom de la 3ème personne.
        - Plupart des énoncés maternels se réfèrent à la situation immédiate et aux activités en cours de réalisation.
        - Structure sémantique de base des énoncés adressés aux enfts de – de 3 ans correspond essentiellement aux 8 relations sémantiques les + fréquentes ds les énoncés enfantins au stade de 2 mots :
            - Agent-action : « maman part ».
            - Action-objet : « regarde le livre ».
            - Action-localisation : « il va ds la baignoire ».
            - Agent-objet : « maman a lavé le nounours ».
            - Entité-possession : « le camion d'Alexandre ».
            - Entité-localisation : « la voiture dans le garage ».
            - Démonstratif-entité : « ce bateau ».
            - Entité-attribution : « gentil garçon ».
    - **Longueur moyenne des énoncés maternels augmente ac l'âge de l'enfant, la mère produisant des énoncés en moyenne 1 peu + longs que ceux de celui-ci**.
    - Ac les jeunes enfts, requêtes d'info, les déclaratives, les requêtes d'action = actes de parole les + fréquents.
- Les effets des adaptations :
    - Ttes ces modalités d'adaptation visent à rendre langage de l'adulte + clair, + simple à comprendre pr l'enfant.
    - Mots ou certaines classes formelles de mots utilisés fréquemment par l'adulte le st également qq mois + tard par l'enfant.
    - Constructions fréquemment utilisées par une mère le st également par son enfant.
    - Les réponses de l'adulte aux interventions de l'enfant, notamment les expansions (reprises ac ajout d'infos) = efficace pr dvper le langage des jeunes enfts ds ses aspects sémantiques et syntaxiques.

2.2 Les mécanismes impliqués dans les modalités sociales de l'acquisition de connaissances

- Mère n'est pas le seul partenaire de l'enfant ds ses interactions : il se trouve rapidement ds 1 réseau de relations sociales et d'échanges ac ≠ partenaires, adultes et autres enfts.
- L'environnement social stimule son désir d'apprendre, fournit un cadre à ses activités, et guide ses apprentissages en lui fournissant les instruments pr apprendre.
- 3 mécanismes principaux semblent impliqués ds les modalités sociales d'acquisition des connaissances : la tutelle, la co-construction et l'imitation.
- **L'interaction de tutelle** :
    - La tutelle renvoie au cadre théorique proposé par Vygotsky et suppose une **asymétrie de compétences entre 1 « novice » et 1 « tuteur » et des ≠ces de but : but du novice (apprenant) est de faire ou de dire, celui du tuteur est de faire faire ou de faire dire**.
    - Tuteur fournit au novice les infos nécessaires, les instruments utiles, présentés sous une forme simplifiée, assimilable par le novice.
    - Notion de tutelle liée à celle de « zone proximale de dvpt » définie par Vygotsky.

- **+ le novice progresse, + le tuteur doit s'effacer pr lui laisser l'initiative et le ctrl de la réalisation**.
- Tutelle peut ê exercée par un enfant + âgé ou + expert que l'enfant novice.
- **Bruner : utilise la fonction « d'étayage » pr rendre compte de la manière dt le tuteur soutient ou stimule les comportements de l'enfant qui vt l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens de l'atteindre**.Définit 6 fonctions de l'étayage :
  - Enrôlement : tuteur engage l'intérêt et l'adhésion du novice envers les exigences de la tâche.
  - Réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche par réduction du nb des actes constitutifs pr atteindre la solution.
  - Maintien de l'orientation : tuter a pr charge de maintenir le novice à la poursuite d'1 objectif défini (le faire rester ds le champ).
  - Signalisation des caractéristiques dominantes : procure 1 info sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et une production correcte.
  - Contrôle de la frustration : la résolution de pb devrait ê – périlleuse ou éprouvante ac 1 tuteur que sans lui.
  - Démonstration : présentation de modèles de solutions.

- **La co-construction et le conflit socio-cognitif** :
  - Suppose la **symétrie des compétences et des relations et un but similaire**.
  - Correspond à 1 **mise en commun des savoirs et des apports respectifs des partenaires** pr atteindre ce but.
  - Peut passer par 1 coopération qd les apports st complémentaires.
  - Peut nécessiter un conflit de pts de vue qd savoirs ou stratégies du pb st ≠.
  - Les activités des partenaires se coordonnent ds 1 réalisation ou 1 réponse commune qui assure à chacun une ou des acquisitions nvelles.
- **L'imitation** :
  - Utilisation intentionnelle de l'action d'autrui comme pt de départ ou comme guide de l'action orientée vers un but.
  - Modèle = référence à part de laquelle l'enfant évalue et ctrl ses propres tentatives.

Chapitre 4 : Les pratiques langagières à l'école maternelle

1. La spécificité des situations conversationnelles

- Peu d'études sur compétences langagières en maternelle, enquête menée : travail sur moments de langage et ateliers.
- En maternelle, hétérogénéité des compétences langagières.
- Enseignant = seul adulte présent, aidé parfois d'une assistante maternelle pr certaines activités.
- Quelles que soient les caractéristiques des activités, instit conserve le rôle principal ds la direction de la communication, par les sollicitations adressées, les modalités du langage choisies.

1.1 Qui parle et comment ?

- Place centrale de l'enseignant ds la conversation :
  - En séance de langage : 50 à 65%.
  - Pdt les ateliers : entre 75 et 80% : élèves s'adressent moins à l'enseignant et st mobilisés sur leur activité d'atelier.

- Relative stabilité du nb d'énoncés produits par la classe au cours des séances de langage.
- **En séance de langage, conversation prend la forme d'1 échange de l'enseignant ac la classe** :
    - L'adulte prend la parole pr produire 1 ou +ieurs énoncés et solliciter la classe.
    - Un enfant ou +ieurs répondent.
    - L'enseignant reprend la parole et utilise l'une des réponses précédentes pr poursuivre en sollicitant à nveau la classe, etc…
- **En ateliers, la longueur moyenne des énoncés de l'enseignant augmente régulièrement ac l'âge des enfts**(pas en séance de langage).

→ **= procédé d'adaptation (comme ds relation mère-enfant) qui est utilisé uniquement lors du travail en petits gpes**.

→ **situation collective semble moins propice à l'adaptation du langage**.

- Productions enfantines st 2 fois + nbses en séance de langage qu'en atelier.
- Enoncés utilisés relativement simples jusqu'à MS comprise : le + svt mots isolés, syntagmes ; prod du type sujet-verbe-objet ou + représentent mois d'1/3 de leurs énoncés (ne deviennent dominantes qu'en GS).

1.2 Thèmes des séances et fonction des énoncés

- Etude indique similitudes importantes d'1 classe à l'autre ds les thèmes des séances et la fction des énoncés.
- En séance de langage, place importante accordée aux histoires et aux contes + on s'écarte très peu du thème initialement proposé.Expériences perso ne st véritablement prises en compte que lorsqu'elles constituent le thème principal de la séance.
- En séance d'atelier, on parle stt du travail à réaliser + occasion de vérification des connaissances générales.Expérience perso des enfts peu prise en compte.
- En séance de langage, l'enseignant parle stt pr donner de l'info aux enfts et pr poser des questions-tests dt elle connaît les réponses ; adulte reformule ses propres énoncés ou ceux des enfts et évalue les interventions enfantines.
- Fction des énoncés varie peu selon le niveau scolaire ms + ac le thème général de la séance : fait de parler des expériences des enfts ou de la classe entraîne une fréquence + élevée des requêtes d'info, l'enseignant apportant moins d'info.
- En atelier : fction des énoncés de l'enseignant = principalement requêtes d'info, évaluations, reprises d'énoncés ; peu de variation de la fction des énoncés en fction de l'âge ou de la séance.
- Nb de questions posées important en atelier ms encore + pdt les moments de langage.Stt questions fermées sauf lorsqu'on parle des expériences des enfts.

2. Les pratiques des enseignants et l'expression des enfants

2.1 Les caractéristiques générales

- Conversation prend généralement la forme d'1 série de dialogues entre l'enseignant et sa classe, ds lesquels l'adulte commence par solliciter collectivement le gpe des enfts : 1 ou +ieurs répondent : enseignant sélectionne et reprend une info apportée et relance la discussion par 1 nvelle question…
- **Syst de communication centralisé autour de l'adulte**.
- Quelle que soit la situation, discours magistral conserve globalement les mêmes caractéristiques :
    - Varie peu en fction de l'âge des enfts.
    - A niveau d'âge constant, il varie peu en fction des différences interindividuelles ds les compétences communicatives des élèves.

- Il varie peu en fction des thèmes traités ou en fction de la composition du gpe de travail.

2.2 La participation des enfants

- Ds ces situations, enfts généralement limités à 1 **rôle réactif**.Ils doivent :
  - Se conformer aux choix thématiques de l'enseignant.
  - Réagir à des sollicitations magistrales svt non personnalisées.
  - Répondre à de nbses questions, svt fermées.
- Participer verbalement suppose aussi une bonne connaissance des règles implicites de la conversation scolaire :
  - Fournir, parmi 1 ens des réponses possibles, celle attendue par l'enseignant et qui servira à poursuivre la discussion.
  - Formuler brièvement et clairement sa réponse.
  - Interpréter, parmi les nbses absences de réponses magistrales, celles qui signifient la non-pertinence d'1 intervention.
- Etre capable de s'affirmer ds 1 situation perçue comme concurrentielle par de nbx enfts.
- Bcp d'élèves ont des difficultés à participer :
  - Réponses inadéquates fréquentes chez les TPS.
  - Discours enfantin peu complexe et peu informatif jusqu'en MS incluse.
  - Répartition très inégalitaire des prises de parole à ts les niveaux scolaires ; certains élèves participent peu, voire jms.

3. Les objectifs académiques et la diversité des enfants

→ Une organisation différente des activités de langage en maternelle est-elle possible ?

3.1 Les expérimentations effectuées

- **Réduction de la dimension du gpe à 1/3 de l'effectif de la classe pr constituer des petits gpes**.
- Composition hétérogène ou homogène du petit gpe (composition à partir des prises de parole des enfts en situation habituelle de gpe classe) :
  - Gds parleurs.
  - Moyens parleurs.
  - Faibles parleurs.

  → gpes hétérogènes formés d'1/3 de ces 3 gpes.

3.2 Les résultats obtenus

- **Réduire dimension du gpe = condition nécessaire pr augmenter tps de parole théorique dt peut disposer chaque enfant.Ms condition insuffisante pr rééquilibrer la participation vbale**.
- Homogénéiser les petits gpes en fct° du degré de participation habituelle en gd gpe **réduit la pression concurrentielle**.Faibles parleurs deviennent participants actifs.
- Diversifier thèmes conversationnels et laisser enfts parler de leurs expériences perso stimule les capacités expressives des + jeunes.Incite les enseignants à + individualiser leur discours.

3.3 Privilégier la personne, sa spécificité et la souplesse adaptative

→ Question posée : celle du modèle éducatif à mettre à l'œuvre ds les conversations enseignat-élèves à l'école maternelle.

- Partir du besoin de communication et d'expression des enfts, privilégier l'individu, sa spécificité.

- **C'est en conversant, en étant actif, que l'enfant apprend le langage (Bruner).**
- **Participation à la conversation scolaire = condition importante de la réussite scolaire ultérieure (Florin).**
- Il faut dvper les ≠ composantes des compétences communicatives à l'intérieur d'activités finalisées, signifiantes et motivantes pr les enfts.
- Etre dirigiste ds l'organisation des gpes de travail : régulation des prises de parole, gradation ccontrôlée des pressions concurrentielles en réglant taille et degré d'homogénéité des gpes de travail.
- Etre libéral ds l'aménagement des conversations, ds choix des thèmes et ds les initiatives laissées aux enfts.
- Etre souple ds la prise en compte des différences individuelles.
- **Diversifier les objectifs.**
- **Diversifier les thèmes et à travers eux les fctions du langage.**
- **Diversifier la structure du gpe conversationnel**.
- Communication devrait pouvoir s'établir aussi entre enfts, l'adulte se contentant d'animer les échanges.
- Diversification des objectifs, des thèmes et de la structure du gpe conversationnel suppose une diversification des intentions de l'enseignant :
    - Diversifier le rôle de l'enseignant : diriger le gpe ou l'animer, se centrer sur le contenu ou sur la participation, apporter les infos ou les faire apporter par les enfts…
    - Individualiser les échanges maître-élèves.

Chapitre 5 : Développer la maîtrise de l'oral, s'initier à l'écrit

1. Quelques éléments-clés pour les activités de langage *(cf chap précédents)*

1.1 La genèse des conduites langagières

- La plupart des enfts manifestent très tôt un gd appétit de communication, préverbale puis verbale.
- C'est d'abord l'adulte qui fournit à l'enfant des cadres adaptés à l'émergence et au dvpt des compétences langagières.
- De nbx aspects des conduites langagières se dvpent sur le long terme et il faut veiller à ce que les exigences scolaires n'anticipent pas trop sur des acquisitions non encore réalisées.
- Les ≠ fctions du langage nécessitent des sit de communication très variées pr émerger.

1.2 La diversité interindividuelle et le rôle des partenaires dans les apprentissages langagiers.

- Les enfts arrivent à l'école ac des compétences, des savoirs, des savoir-faire ≠.Reconnaître ces différences.
- Les enfts dvpent leurs compétences de communication ds interactions ac partenaires.
- Les enfts qui arrivent en maternelle ont été +/- bien préparés aux verbalisations sollicitées ds le cadre scolaire.

1.3 Les pratiques du langage à l'école maternelle et la diversité

- Tt ne doit pas ê travaillé à la fois .
- **Diversité des objectifs** : acquérir des connaissances générales, apprendre la conduite de récit ms aussi entraîner ≠ types de compétence langagière : prononciation, lexique, syntaxe ; apprendre à converser ds 1 gpe.

- **Diversité des thèmes et à travers eux des fctions du langage.**
- **Diversité de la structure du gpe conversationnel.**
- **Communication doit pouvoir aussi s'établir entre les enfts**.

2. Propositions de mise en pratique

2.1 Quand peut-on travailler (sur) le langage ?

- Langage se dvpe ds 2 types de situations :
    - Multiples moments au cours desquels enfts expérimentent et rendent compte de leurs expériences, moments qui ont leurs propres finalités en dehors des acquisitions langagières.
    - Sit ds lesquelles acquisitions langagières constituent les matériaux sur lesquels porte l'activité : moments de langage, séances de langage, regroupements.
- Ces moments de langage st contestés par certains : considèrent que ces sit ne st pas efficaces pr dvper les compétences langagières des enfts : tjrs les mêmes élèves qui participent, etc…
- Ms il ne faut pas supprimer les moments de langage :
    - Il s'agit d'1 sit typique d'enseignement que les élèves retrouveront tt au long de leur scolarité.On doit apprendre aux enfts à y prendre leur place.
    - Ces sit constituent des moments privilégiés pr apprendre aux enfts à se reconnaître comme membres d'1 gpe.
- Ms les autres activités st aussi importantes et efficaces pr le dvpr langagier en permettant de lier l'expérience et l'action au langage.

2.2 La prise en charge du groupe en début d'année

- Chez les TPS :
    - Il faut apprendre à se connaître, à créer des liens et à construire une histoire en commun.
    - Diverses solutions peuvent ê trouvées pr faciliter leur accueil en début d'année : accueil échelonné, journée portes ouvertes, accueil par demi-gpes les 1ers jours…
    - Attentes et méthodes qui ont fait leurs preuves ac les 3 ans ne peuvent ê transferées telles quelles ac les 2 ans.
    - Les regroupements de ts les enfts de la classe pr des activités de langage ne peuvent pas avoir d'objectifs précis concernant le dvpt du langage : c'est un 1er apprentissage d'1 sit collective pr 1 travail de l'oral.
- Ac les autres niveaux d'âge :
    - Pr les enfts de 3 à 4 ans qui n'ont pas encore connus l'école, nécessité d'aménagements comme pr les TPS.
    - En début d'année, le regroupement de la classe pr des moments de langage doit stt permettre à l'enseignant de :
        - repérer commt chacun se situe ds le gd gpe.
        - d'apprécier les principales difficultés de la classe ds le domaine de la communication.
        - repérer les savoirs partagés par les enfts, les thèmes qui suscitent leur intérêt et leur participation verbale.
    - Ds la suite de l'année, constitueront des moments de travail réguliers où les acquisitions réalisées en petit gpe pourront ê consolidées ds des situations + contraignantes pr l'accès à la parole.
    - Leur fction pr la cohésion du gpe (comme ne TPS) doit ê maintnue.

2.3 La mise en place de groupes conversationnels

- C à partir des fonctionnements individuels pdt les moments de langage en gd gpe que les petits gpes conversationnels vt pouvoir ê constitués.
- Comment constituer les gpes ?
    - **Doit se fonder uniquement sur la qté de participation vbale au gd gpe**, enfts classés en fction de leur nb de prises de parole (pas critère de qualité) : gds parleurs, moyens parleurs et faibles parleurs.
    - Généralement les prises de parole des enfts st assez brèves et constituées d'1 seul énoncé : si + longues, les repérer et en tenir compte ds le comptage final pr l'attribution ds les gpes.
    - Le relevé doit se faire par une personne extérieure ms connaissant bien les enfts.
- Où, quand et comment mettre en place les petits groupes ?
    - Idéal = pouvoir utiliser pr le petit gpe 1 **lieu spécifique**, si possible le même d'1 séance à l'autre.
    - Autres enfts de la classe doivent pouvoir ê pris en charge par 1 autre personne pdt l'activité du petit gpe.Une séance conversationnelle à chaque petit gpe ts les 15 jours.
    - Les gpes évoluent très rapidement ms ne pas les modifier trop tôt : acquisitions conversationnelles risquent de ne pas ê encore stabilisées et ils peuvent se retrouver en difficulté ds 1 gpe nveau : 3-4 mois defonctionnement sans modif semblent nécessaires.

2.4 Le travail sur le langage oral

- **L'apprentissage des règles conversationnelles** :
    - = pt de départ du travail en petit gpe : apprendre à écouter les autres et à prendre la parole : demander la parole, ne pas répondre à la place d'1 autre enfant, attendre que l'autre ait fini de parler.
    - Ac les TPS, qui ont des difficultés à différer leurs prises de parole et à maintnir en mémoire ce qu'ils veulent dire, il faut ê + souple.
    - Ac les + gds, une fois ces règles acquises, possibilité de travailler la conduite de réunion, en confiant à l'1 d'entre eux, pdt 1 court moment pr 1 objectif précis et bien connu, l'animation de la discussion et le soin de répartir les tours de parole.
- **Aider l'enfant à s'engager dans la communication**, même non verbale :
    - Importance de choisir pr la 1ère séance ac des faibles parleurs 1 thème familier et attractif.Ms il arrive que certains enfts restent silencieux malgrè des invitations à parler : ne pas renouveler ces invitations qui risqueraient d'avoir 1 effet inverse ms signifier à l'enfant qu'il fait bien partie du gpe, considérer ses réactions non verbales.
    - **Utilisation possible de supports** : imagiers, photos d'activités de la classe : permet de donner repères aux enfts.
    - Enseignant doit accepter d'ê 1 partenaire de la conversation qui se dvpe et pas seulement l'animateur qd il s'agit de présenter ses expériences personnelles..
- **Alléger la charge de travail** :
    - Il arrive svt que des enfts faibles parleurs aient des difficultés lorsqu'on leur donne la parole, à prononcer + d' 1 ou 2 mots, à se faire entendre des autres enfts.fournir des situations où la charge cognitive et émotionnelle est allégée.
    - Ex : exercice théâtral .
- **Le lexique et la catégorisation** :

- **Intérêt des activités de comparaison d'objets pr dvpt du lexique** : similitudes et contrastes fonctionnels et perceptifs.
- Ac TPS, on peut utiliser le sac au trésor ds lequel l'enseignant a dissimulé des objets familiers : chaque enfant plonge la main ds le sac, attrape un objet qu'il ne peut pas voir et doit le dénommer.
- Ac les + gds, jeu de devinette.
- Jeux de communication référentielle (type « qui est-ce ») intéressants en petit groupe : les uns doivent deviner 1 élément choisi en secret par les autres (chaque gpe a sous les yeux les mêmes éléments).
- Moments de motricité propices à des comparaisons, discriminations et catégorisations d'actions.

- Un minimum de langage commun :
  - Difficultés de verbalisation concernent aussi l'utilisation des fonctions du langage, la syntaxe, la prononciation.
  - Les reconnaître et instaurer « un langage commun minimum » auquel on est particulièrement attentif.
  - Etre vigilant sur certaines formulations syntaxiques de base : déclaratives, interrogatives, expression du futur et du passé.

2.5 L'initiation à l'écrit

- Traitement de l'écrit correspond à 1 niveau d'exigence et d'abstraction + élevé que l'oral.
- Nécessite des manipulations métalinguistiques : capacités métalinguistiques émergent fin cycle 1-début cycle 2.
- La familiarisation ac les écrits et la culture écrite :
  - **Comprendre les écrits de l'école qui ont une fction pr l'enfant** : prénoms, menu de la cantine, éléments du calendrier…
  - **Retrouver d'autres écrits de la vie quotidienne** : emballages, enseignes des magasins, les titres de journaux…

  → A quoi correspondent ces écrits ?
  → En quoi se ressemblent-ils ?
  → En quoi les supports d'écrits st-ils différents ?
  → Quesl liens peut-on faire entre images, dessins et écrits ?
  - Familiarisation ac la culture écrite passe par l'explicitation, l'analyse des écrits quotidiens et la recherche du sens + par l'univers des livres, des albums pr enfts= objets à manipuler.
  - Il faut pouvoir emprunter 1 livre et l'emporter chez soi pr qq jours.
  - Diversité importante des types de texte.
  - Txt courts pourront ê appris.
- La participation à la production collective d'écrits :
  - Multiples occasions : invitation aux parents, transcription des commentaires des enfts sur leur dessin…
  - Enfant va prendre conscience progressivement ac l'aide de l'adulte de la spécificité du txt écrit par rapport à la formulation orale spontanée :
    - Reformulation des énoncés pr permettre leur transcription écrite.
    - Ajuster débit oral.
  - A travers activités de prod d'écrits, enfts st conduits à prendre le langage comme objet et à s'initier à des manipulations de te type métalinguistique :
    - Distinguer ce qui est dit et ce qu'on veut signifier.
    - Réfléchir sur le choix des mots appropriés.

- La maîtrise métaphonologique :
    - Initiation peut commencer très tôt et pas seulement ds des moments de langage : pdt activités musicales (distinction de sons ≠), repérages de phonèmes et ac les + gds, correspondances phonèmes/graphèmes.
    - **Activités de catégorisation** : relever indices linguistiques (lettres, gpes de lettres, mots) et les classer en comparant ≠ étiquettes correspondant à des écrits familiers.
- La maîtrise des gestes et des instruments de l'écriture :
    - Ecrire = réaliser 1 trace signifiante pr autrui ac des signes conventionnels.
    - + maîtriser qq habiletés spécifiques ou + globales.
    - Préparation à l'écriture peut avoir tte sa place aussi ds d'autres activités de motricité.
    - En atelier d'écriture, enfts commencent par des exercices de copie à main guidée, puis de copie visuelle ac 1 modèle à distance : vers maîtrise de la posture, de la direction du tracé ds 1 espace de + en + contraignant.