

Extrait du programme 2015 Partie 1

« L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : « Apprendre ensemble et vivre ensemble ».

### **Comprendre et apprendre**

*Les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants. En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité. Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre.*

*Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. **Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales.** »*

Les travaux de recherche d'Elisabeth Bautier<sup>1</sup> sur l'usage scolaire de la langue peuvent éclairer les préconisations ci-dessus

Voici un article paru dans l'ouvrage « **Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle** »<sup>2</sup>

**Ces activités invisibles** permettent aux élèves d'apprendre, c'est-à-dire « réfléchir sur les objets de l'école, mettre en relation, justifier. [...] Il s'agit **d'apprendre en faisant**, c'est-à-dire en s'exerçant, ce qui est différent d'apprendre à faire, c'est-à-dire exécuter de manière dissociée l'acte moteur de l'activité intellectuelle du sujet »<sup>3</sup>.

Si donc, il apparaît nécessaire de s'intéresser au langage à l'école maternelle, ce n'est pas pour son propre développement, mais pour son **rôle prépondérant dans le développement des activités cognitives** telles qu'elles sont requises, de façon le plus souvent implicite, par les apprentissages scolaires. L'objet des apprentissages fondamentaux pour de nombreux élèves en maternelle réside donc dans ces usages du langage qui permettent de construire un rapport au monde et à la réflexion sur les objets du monde non réductible à l'action ou à la manipulation. Ce sont ces usages que l'enseignant mettra en place en étant attentif à la construction des ressources lexicales et syntaxiques adéquates.

On peut dans cette démarche identifier au moins **six utilisations du langage** dont l'école est constamment porteuse et pour lesquelles l'école maternelle joue le rôle d'initiation et de développement premier afin d'aider les enfants à devenir élèves.

<sup>1</sup> Elisabeth Bautier, Professeure en sciences de l'Éducation CIRCEFT- ESCOL /Université Paris 8.

<sup>2</sup> Sous la direction de C. Passerieux, Construire le goût d'apprendre, Chronique Sociale 2014.

<sup>3</sup> Sous la direction E. Bautier, Apprendre l'école. Apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Chronique Sociale, 2006.

### 1. *Les usages qui lient langage et travail cognitif.*

En maternelle, des opérations essentielles au travail de pensée et d'apprentissage scolaires se mettent en place. Il s'agit par exemple de catégoriser ; classer, comparer... avec des mots qui disent les propriétés (les caractéristiques, les critères) que la plupart des élèves ne possèdent évidemment pas, ou pas encore, et que l'école va alors apporter. Mais une attention particulière ici est importante car sans des mises en situation de travail, des exigences précises sur ces opérations, le langage ordinaire pourrait suffire à dire l'objet sans apport, pourtant alors spécifique, de l'enseignant. Cela se produit lorsque dans les consignes mêmes de travail, l'activité simultanément cognitive et langagière n'est pas mentionnée explicitement, comme c'est le cas dans l'exemple qui suit : « *Là, on va mettre (au lieu de classer) les fruits et là on va mettre les légumes* » (Les élèves sont censés classer les fruits et légumes dans deux contenants) ou « *Alors aujourd'hui, on va s'occuper (au lieu d'observer et d'analyser) que des fruits* », quand il s'agit d'apprendre à mieux connaître les fruits et repérer les différences.

« S'occuper des fruits » ou « Préparer une salade de fruits » ne sont pas des objectifs d'apprentissages. De telles formulations de la consigne rendent invisibles les objectifs et non lisible la situation. Tous les élèves ne mobiliseront pas le registre cognitif et linguistique approprié et n'interpréteront pas la situation comme situation d'apprentissage au-delà du faire. Notons à ce propos que la formulation des consignes est sans doute le moment privilégié pour que soient verbalisés par l'enseignant de façon « naturelle » les termes désignant les actions, les procédures, les objets. En maternelle, il arrive que les enseignants hésitent à utiliser les termes propres et précis au motif que les élèves risquent de ne pas les comprendre. Pourtant chaque formulation floue, ou relevant d'un oral du quotidien, non seulement empêche les élèves de construire des ressources, mais peuvent les leurrer dans leur compréhension et leur interprétation des enjeux des situations. Le non-emploi du terme « classer » n'incite pas l'enseignant à en donner une définition, à expliquer qu'il faut pour classer déterminer des critères pertinents dès le début de sa séance. L'acquisition des termes génériques est également empêchée. Seuls les élèves ayant des connaissances construites dans leurs expériences familiales pourront se saisir de la situation. D'autres retiendront un élément précis et le nom d'un fruit ou d'un légume, d'autres moins encore peut-être. Dans l'exemple cité, la notion de classement est trop implicite pour que tous les élèves puissent en prendre conscience et verbaliser l'apprentissage.

2. Les usages du langage qui viennent d'être évoqués ***pour travailler*** et pas seulement « faire » lors des activités scolaires : le langage et le lexique des procédures de l'activité qui sont si difficiles à comprendre pour une grande partie des élèves font trop rarement l'objet d'enseignement. Que veut dire « observer », ou même « regarder » dans le cadre scolaire (quoi et pourquoi ?), mais plus encore « chercher » ou « réfléchir » ? Ces verbes relèvent d'un lexique pourtant souvent utilisé alors même qu'il est inconnu de la grande majorité des élèves et mériterait donc explicitation et exemplification au risque de laisser une grande partie des élèves dans l'opacité de l'activité voire dans l'inactivité de l'attente de la fin de la séance.

3. ***Les usages du langage qui visent l'entrée dans des activités décontextualisées*** et qui visent donc à permettre aux élèves de construire (au moins l'idée qu'il existe) des connaissances qui dépassent l'ici et maintenant des situations de manipulation ou d'observation. Le lexique sera alors plus générique que spécifique (l'animal plus que le chat, plus encore que minou), plus proche des mots utilisés dans les situations d'écriture des savoirs scolaires à venir (on utilisera ainsi le mot « côté » du carré plus que celui des bords)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Marcelline Lappara, Claire Margolinas

**4. Les usages du langage pour (se) faire penser et apprendre au-delà de l'ici maintenant** d'une situation : c'est le cas quand il s'agit de construire ce qui n'est pas donné par le document, le texte lu et qui est l'objectif de l'activité. La mise en mots de ce qui a « dû » être acquis, appris est un moment nécessaire sans lequel l'activité se réduit à un faire sans l'apprendre au demeurant visé.

Si dans certains cas de récit, de description ou de rappel, il peut aussi s'agir du langage d'évocation, l'usage dont il est question ici ne s'y réduit pas, même quand il est question de la mise en mots possibles à imaginer alors que le référent est absent.

Le problème de la transversalité du langage dans les apprentissages accentue la difficulté, pour l'élève, à saisir les enjeux cognitifs des échanges et la compréhension des usages langagiers. Il aurait besoin d'une explicitation claire par l'enseignant des pratiques langagières et pourtant celui-ci reste souvent dans l'implicite. Il est rarement précisé à l'enfant ce que l'on va apprendre.

**5. Des usages du langage plus spécifiques encore de la maternelle sont ceux qui pourraient accompagner la lecture des albums contemporains** afin de permettre aux élèves de comprendre des albums et d'entrer dans leur complexité. Il est aujourd'hui essentiel que les échanges lors de ces lectures à haute voix, loin d'être limités aux questions qui, quand, comment ?, compte tenu des caractéristiques de ces albums (cf. Travaux de Stéphane Bonnéry<sup>5</sup>), mettent l'accent sur les implicites, les inférences à effectuer, les mises en relation textes-images, mais aussi des différents moments du texte afin de construire non la succession des événements mais bien l'intentionnalité du texte, les états mentaux des personnages rarement explicités par l'auteur, éventuellement montrés par l'image. L'accès à ce registre de signification est peu fréquent pour une partie des élèves, accès d'autant plus difficile que l'exploitation scolaire des albums se réduit souvent pour ceux-là mêmes à l'identification des personnages, des actions et des moments, voire à l'expression des sentiments des élèves à leur propos. Aider ces élèves à verbaliser ce qui n'est pas explicite, à comprendre le vouloir dire au-delà du dire, va leur permettre de prendre conscience d'une intentionnalité de l'auteur et des personnages. Et c'est ainsi véritablement les introduire à la culture littéraire écrite, à un rapport à la lecture nécessaire pour accéder à cet aspect de la littératie<sup>6</sup> si présent dans les exigences scolaires dès l'enseignement scolaire.

**6. Enfin, on ne peut dissocier les usages du langage de la façon dont les élèves construisent leur rapport au monde.** C'est en effet le langage qui permet de construire le monde en objet d'interrogation, de questionnement. Or, c'est ce rapport au monde qui non seulement est nécessaire à l'inscription de l'élève dans les apprentissages scolaires émancipateurs mais qui est aussi très différenciateur des élèves. Habituer dès l'enfance les élèves à d'interroger sur le monde, à prendre le monde pour apprendre et non seulement pour agir est une des fonctions premières de l'école maternelle.

---

<sup>5</sup> Stéphane Bonnéry, maître de conférence en sciences de l'Éducation CIRCEFT- ESCOL /Université Paris 8

<sup>6</sup> Littéracie scolaire : les exigences de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation **des situation d'écrits scolaires.**