



Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie I.2 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :



Septembre 2015

Table des matières

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | Établir une communauté d'apprentissage | 5 |
| 1.1. | Proposer des cadres réguliers pour travailler les tâches langagières | 5 |
| 1.2. | Gérer le groupe | 5 |
| 1.3. | Développer des interactions | 6 |
| | | |
| 2. | Les activités régulières. Les échanges langagiers liés directement aux apprentissages en cours : lancement et retour d'activités, bilan de journée ou demi-journée | 7 |
| 2.1. | L'organisation | 7 |
| 2.2. | Les gestes professionnels à adopter | 8 |
| | | |
| 3. | Les activités ritualisées | 12 |
| 3.1. | Activités ritualisées en lien avec « apprendre ensemble et vivre ensemble » regroupées sous l'intitulé « L'appel » | 13 |
| 3.2. | Activités ritualisées autour du temps (ordre dans la journée, ordre des jours, date ...) pour s'approprier des usages de l'oral | 14 |
| 3.3. | Activités ritualisées de description : les tracés | 15 |
| 3.4. | Activités ritualisées de description : les jeux de devinettes | 15 |
| 3.5. | Activités ritualisées pour apprendre à « raconter » | 16 |

Le programme de 2015 insiste sur le fait que la stabilisation des repères temporels passe par le retour régulier de certaines activités qui rythment la journée de façon prévisible et sécurisent l'enfant. Leur caractéristique principale provient donc de la **répétition** du script de leur déroulé, associé à une activité langagière spécifique : « dire la date », « relater ce qu'il s'est passé dans l'atelier », par exemple. Les enfants savent ce qui va leur être demandé. Cette spécificité est un atout pédagogique majeur pour que progressivement, tous les enfants s'engagent et réussissent les tâches langagières reliées à ces activités. Énoncer « Aujourd'hui, nous sommes mardi ; hier, c'était lundi et demain, ce sera mercredi » devient progressivement possible à tous les enfants de grande section parce que la forme donnée à la date est travaillée chaque jour tout en s'accompagnant d'une utilisation connue des outils et des supports : par exemple déplacer la pince du jour sur la roue et/ou la bande des jours et encadrer le jour sur le calendrier de la classe.

Le langage, dans ces situations, ne constitue pas l'objet direct de l'apprentissage mais il est **travaillé** avec efficacité, en raison même de la **régularité** et de la **répétitivité** des codes mis en place. Ces situations font penser aux « scénarios » d'interactions tels qu'ils sont décrits par les psychologues du développement quand ils parlent des « formats » utilisés par la mère pour faire entrer le très jeune enfant dans le langage. Les unes et les autres se rejoignent par plusieurs aspects :

- la création d'un cadre stable qui structure les échanges et les contraint, d'une certaine façon ;
- la répétition sur une période assez longue pour que s'instaure la perception de la régularité ;
- la mise en lien avec une situation ou une activité ;
- le rôle déterminant joué par l'adulte ;
- leur nécessaire évolution en fonction des progrès des enfants et la part d'anticipation et d'autonomie qui leur est laissée, à l'intérieur du cadre.

Le caractère réglé de ces activités est plus ou moins marqué. On peut distinguer :

- **des activités « régulières »** qui, comme leur nom l'indique, sont proposées souvent aux enfants ; c'est leur fréquence (et pas forcément leur durée qui peut varier suivant le niveau de la classe) qui permet aux enfants de comprendre les enjeux et les tâches langagières qui vont leur être demandées ;
- **des activités ritualisées**, avec des modes d'organisation plus ou moins forts, dont les « rituels » très bien identifiés à l'école maternelle – en rapport, notamment avec la date et l'appel – qui peuvent être des supports intéressants pour le langage (oral et écrit) et la communication, mais aussi des activités ritualisées ciblant des tâches langagières précises, comme « décrire un tracé », les jeux comme celui des devinettes, ou des activités plus complexes comme « raconter des histoires ».

1. Établir une communauté d'apprentissage

Ces situations régulières permettent toutes de **travailler** l'oral et souvent de manière ciblée ([Consulter la fiche-repère n°1 Les situations d'oral](#)), même s'il n'est pas enseigné de manière explicite. L'enseignant doit veiller à un certain nombre d'éléments.

1.1. Proposer des cadres réguliers pour travailler les tâches langagières

Le déroulement de ces activités est prévisible pour l'enfant, de même que les attentes et les exigences de l'enseignant. Les deux causes principales de difficulté pour les élèves, le plus souvent les enfants de milieux populaires, dans leur confrontation avec les situations construites par les enseignants, portent sur deux points :

- l'identification des objets d'apprentissages et des enjeux cognitifs des tâches ;
- l'appropriation du registre d'activités cognitives/langagières à investir.

Les situations régulières permettent de pallier ces points de blocage. Le retour d'une même tâche (*expliquer la règle du jeu, décrire comment on a fait, dire la date...*), de ses supports associés, des outils manipulés :

- rassure l'enfant qui a le temps de repérer l'objet d'apprentissage et l'enjeu cognitif de la tâche, tout en s'appropriant progressivement le registre langagier associé à cette activité cognitive ;
- lui permet de repérer les intentions de l'enseignant et ses modalités d'interventions dans le groupe ;
- favorise la concentration nécessaire pour s'emparer et se focaliser sur la tâche d'apprentissage fixée par l'enseignant.

Ainsi définies, ces situations offrent un cadre d'apprentissage où l'enfant peut s'engager sans risques. Il construit des habitudes de travail en lien avec les activités proposées qui contribuent à développer la confiance de chacun dans sa capacité d'apprendre et d'accroître son assurance.

1.2. Gérer le groupe

Le rôle de l'enseignant est déterminant pour orienter ces situations. Il s'agit de transformer le groupe d'enfants (quelle que soit sa taille) en **une « communauté langagière » c'est-à-dire un groupe qui coopère par le langage pour réaliser l'activité**. Les enfants orientent leur attention vers le même but langagier.

Cependant, la recherche d'efficacité pour élaborer la réponse attendue, avec la pression d'un groupe important d'enfants, risque de prendre la forme d'un questionnement orienté. Quand l'enseignant recherche par son questionnement à faire émerger rapidement la « bonne réponse », le groupe ne se constitue pas comme une « communauté d'apprentissage », mais comme une somme d'individualités en compétition pour donner la réponse attendue par l'enseignant. Des comportements inadaptés apparaissent alors dans le groupe : certains deviennent experts de ce type d'échanges et monopolisent la parole, d'autres se contentent de suivre avec plus ou moins d'intérêt (il reste toujours quelques bribes)

et une dernière partie du groupe se désintéresse totalement de cette activité. Les enfants ont conscience que la séance peut avancer sans eux.

Pour éviter cette situation, l'enseignant doit veiller, en tout premier lieu, à **une organisation qui donne sa place à chaque enfant dans ces modalités bien connues d'eux**. L'étayage de l'enseignant est alors déterminant pour que cet échange prenne la forme d'un échange entre enfants : il les aide à se répondre, compléter leur prise de parole, se contredire les uns les autres. Son intervention favorise l'écoute de l'autre et l'élaboration d'une nouvelle réponse sur le propos entendu plutôt qu'une réponse à l'enseignant. Ce sont les premiers objectifs à atteindre.

Si l'enseignant se limite à valider ou invalider les propositions des enfants, l'échange tourne court et le plus grand nombre ne se risque plus à prendre la parole. S'il y a risque de perdre la face, alors seuls les enfants habitués et entraînés à ces échanges s'y lancent assurés de leur savoir-faire.

La tâche de l'enseignant consiste à initier l'échange par une proposition ouverte qui engage les enfants par leurs propos successifs à construire une réponse possible : ils sont invités à compléter, dire leur accord ou désaccord, reformuler, récapituler, questionner, donner des exemples.

Dans ces situations, **c'est la posture de l'enseignant qui détermine ou non un moment de travail collectif avec le langage**.

1.3. Développer des interactions

L'ensemble de ces situations très ritualisées participe à l'instauration d'interactions régulées dans le groupe, habitudes déterminantes pour créer une communauté langagière qui coopère par le langage pour comprendre, interpréter, décrire, commenter les expériences vécues. Dans ce cadre, l'enfant inscrit son action individuelle dans une réalisation collective. **Plus les scénarios autour des interactions seront mis en place avec efficacité (régularité, supports, questionnements identiques) et plus l'ensemble des enfants du groupe y participera avec attention et engagement**. Petit à petit, les enfants vont tous être enrôlés dans ces scénarios qui vont s'imposer à eux par le groupe.

Il sera alors d'autant plus aisé à l'enseignant de relancer pour faire avancer le propos sur le contenu de l'information : la mise en place de ces scénarios allège d'autant l'activité langagière des enfants, tout en les aidant à se concentrer sur le propos de l'échange.

Dans ces moments, c'est moins la quantité de paroles qui doit importer que l'engagement de chacun dans ces modalités et la pertinence de leur propos dans une tâche langagière collective. ([Consulter Oral section I.4 : « Établir des scénarios d'interactions » pour les mettre en œuvre au sein de la classe](#))

2. Les activités régulières. Les échanges langagiers liés directement aux apprentissages en cours : lancement et retour d'activités, bilan de journée ou demi-journée

L'enseignant jalonne la journée avec ces différents moments. Ils ne sont cependant pas à vivre comme de simples transitions entre deux activités, mais bien comme des situations hautement pédagogiques où le langage va jouer un rôle déterminant pour orienter et donner sens aux activités proposées aux enfants. C'est de cette manière que s'élabore collectivement et progressivement le contrat didactique lié aux activités proposées.

L'activité de l'élève est indispensable pour apprendre à la maternelle. Elle n'est cependant pas suffisante pour garantir son engagement et sa compréhension dans un apprentissage ciblé. Il ne suffit pas de mettre les enfants en activité en classe pour qu'ils s'approprient les savoirs, savoir-faire sur lesquels est construite la séance qui leur est proposée.

Le lancement, le retour et le bilan d'activités sont, grâce à la mise en mots, des moments de mise de distance des gestes et des actions des enfants. Ainsi tous les actes collectifs de langage pendant, après et avant l'action sont à orienter pour créer une dynamique d'apprentissage. Il s'agit de faire évoluer les actions de enfants, leur activité pour la transformer en expérience partagée donnant accès à la construction de nouvelles compétences.

L'objet de l'échange qui a lieu entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant "avant, pendant et après" l'activité ne varie pas : **du lancement de l'activité jusqu'au bilan on parle et on revient sur les actions et leurs résultats**. Le but de ces différents moments est ainsi de construire une culture commune de la classe à deux niveaux :

- la tâche donnée, ses contraintes et ses enjeux ;
- des éléments de langage pour parler de l'action propre à chacun en lien avec cette tâche.

L'enseignant observe les modifications progressives de points de vue de ses élèves entre le lancement, le retour et le bilan d'activités. Ces modifications se manifestent sous différentes formes et évoluent dans le temps de l'apprentissage : dans la réussite de la tâche de l'enfant, dans sa volonté de refaire et de modifier pour réussir, dans son engagement, dans son attention, dans son appropriation de conduites langagières pour décrire, justifier, expliquer, contredire, compléter les propos d'un autre enfant dans le groupe.

2.1. L'organisation

Il est essentiel que dans tous ces moments autour de l'activité des enfants, l'échange soit conduit en présence des objets, du matériel utilisé, mais aussi de toutes les traces de l'activité (photos, dessins, représentations...), et des productions/réalisations des élèves. Un espace de la classe est aménagé pour ces moments récurrents de langage sur les activités menées. Le plus souvent c'est au coin

regroupement que l'on aménage un espace d'affichage (photos, photocopies, affiches...) ainsi qu'un espace de présentation de matériaux, d'objets...

Dans tous ces moments d'échanges, pour faciliter l'interaction entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant, il est indispensable d'aménager l'espace pour que chaque enfant ait une place assise. Les places assises au sol ne sont pas adaptées à l'enjeu de ces moments, elles n'aident pas les enfants à prendre et garder une posture favorable à une attention, une écoute active. Quand le nombre d'enfants est très important par rapport à la taille de la classe, il est possible de prévoir d'ajouter temporairement pour ce moment un banc ou des chaises qui retrouveront ensuite leur place au sein de la classe.

Quand l'activité a lieu hors de la classe, il est indispensable d'aménager un espace à l'écart de l'activité pour asseoir ponctuellement les enfants dans une position qui leur permettra d'être disponibles pour se remémorer, observer un camarade en action, décrire des gestes, des procédures adoptées... ([Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'aménagements « Aménager le coin rassemblement pour favoriser les interactions langagières »](#))

2.2. Les gestes professionnels à adopter

2.2.1. Dès le moment de la préparation

Anticiper les mots utilisés tout au long du projet d'apprentissage. Ils sont donnés pendant l'activité et repris après chaque séance pour parler de l'activité. Employés surtout par l'enseignant dans un premier temps, qui les utilisent pour reformuler les actions et les intentions des enfants, ils seront progressivement utilisés par eux pour échanger sur leurs productions. L'enseignant reste attentif à l'utilisation de ce vocabulaire de spécialité par les enfants tout au long des séances.

Exemple dans une classe de moyenne section.
Projet de réalisation de la pâte à papier

| AUTOUR DE L'ORAL « PATE A PAPIER » | | |
|------------------------------------|---------------|-----------------------------|
| MS PERIODE 4 | | |
| LEXIQUE A TRAVAILLER | | |
| <u>Noms</u> | <u>Verbes</u> | <u>Adjectifs/ adverbess</u> |
| - Tamis | - Déchirer | - Petit / moyen/ grand |
| - Mixer | - Verser | - Nature / marron |
| - Papier journal | - Malaxer | |
| - Bassine | - Mixer | |
| - Pipette | - Etaler | |
| - Rouleau à pâtisserie | - Aplatis | |
| - Pâte à papier | | |
| - | | |

Ce travail de formulation *a priori* dans un lexique de spécialité de l'activité et des notions cibles de l'apprentissage aide à déterminer le vocabulaire qui sera travaillé avec les enfants. Exemples de formulations prévues par l'enseignant pour accompagner, réparties tout au long des séances, l'activité des enfants :

- En premier (d'abord), vous déchirez de petits morceaux de papier journal que vous mettez dans une bassine.
- Après, vous versez de l'eau sur les petits morceaux de papier et vous malaxez avec les mains.
- Ensuite, vous ajoutez 3 gouttes d'encre avec une pipette.
- Puis vous mixez la pâte avec un mixer.
- Après, vous étalez avec les mains une fine couche de pâte à papier sur le tamis.
- Ensuite, vous recouvrez le tamis d'une lingette, vous le retournez avec la maîtresse, vous posez une autre lingette par-dessus et vous aplatissez avec le rouleau à pâtisserie.
- Enfin, vous retirez la lingette et vous laissez sécher.

2.2.2. Concernant le lancement de l'activité

Formuler la tâche prescrite dans la consigne en utilisant un vocabulaire choisi avec attention (noms, verbes, prépositions, adjectifs, etc.) : ce vocabulaire, souvent de spécialité, fait partie de l'explication et de la négociation de l'activité avec les enfants, avant d'être l'outil privilégié du groupe classe pour parler de leur activité dans le cadre déterminé par l'enseignant. Il est donc adapté et choisi avec pertinence car il sera utilisé également pendant et après l'activité.

Exemples en graphisme

Petite section

- Laisser des traces et des empreintes avec ses mains et avec de petits objets de la classe.
- Tracer des chemins avec des petites voitures qui ont roulé dans la peinture.
- Tracer, avec le fusain, des lignes qui contournent les obstacles.

Moyenne section

- Reproduire un motif choisi.
- Remplir la feuille de papier de soie en variant la taille de la forme choisie.

Grande section

- A l'aide du papier calque, repasser sur les lignes du plan du jardin.
- Reproduire à l'identique (exactement comme ils sont) les lignes et les motifs qui composent les grilles photographiées.

Formuler la consigne pour rendre la tâche d'apprentissage compréhensible et lisible dans l'activité proposée : il faut veiller à ce que les indications portant sur le matériel et les aspects organisationnels ne détournent pas l'attention des enfants de la tâche qui leur est proposée. C'est souvent l'origine de malentendus dans le contrat didactique : l'enfant interprète la consigne donnée pour la réduire à une activité plus simple. Par exemple, dans un travail de phonologie de scansion des syllabes, certains enfants pensent que ce que l'enseignant attend d'eux, c'est qu'ils frappent dans leurs mains en répétant les mots donnés.

Exemple en danse (petite/moyenne section)

« Je vous distribue la plume légère, elle vole, elle chute lentement. Je vous regarde faire danser la plume en la faisant voler puis en chutant lentement comme elle. »

Exemple en littérature (moyenne et grande section)

« Je vous donne des images qui racontent l'histoire de la petite poule rousse. C'est à vous de les ranger pour raconter ce qui arrive à la petite poule rousse au fur et à mesure de cette histoire. Pour cela je vous donne une bande avec un point pour coller l'image qui commence l'histoire. »

Donner la consigne aux élèves en présence du support de l'activité et des outils disponibles. Autant que possible, il conviendrait de commencer par donner à voir un ou plusieurs résultats réussis de la tâche donnée, ce qui est possible en cas de rotation des ateliers. Un groupe peut avoir déjà effectué le travail.

La consigne contient plusieurs informations qui n'ont pas le même enjeu :

- niveau 1 : l'organisation même de l'activité : le lieu/ les participants/ le matériel utilisé/ les règles d'organisation ;
- niveau 2 : la contextualisation : le lien avec ce qui a précédé ou l'avancée du projet ;
- niveau 3 : la tâche, ses critères de réalisations, ses contraintes, son enjeu d'apprentissage ainsi que les opérations mentales sollicitées.

Il convient de bien marquer cette différence dans la formulation même de la consigne en insistant sur les informations de niveau 2 qui sont les plus difficiles à comprendre. La reformulation par les enfants de "ce qu'il y a à faire" porte sur ce niveau de la consigne et non sur le déroulement de l'activité.

Exemple en littérature - grande section

"Nous avons commencé à faire le portrait du loup à partir de l'histoire du petit chaperon rouge et des trois petits cochons. Aujourd'hui, je vous ai apporté des illustrations de loup : il y en a dix, vous allez discuter ensemble pour ne garder que cinq photos : celles qui, à votre avis, représentent le mieux le loup. Quand vous avez fini, vous les collez sur cette affiche. Attention, il s'agit de dire les raisons pour lesquelles vous gardez cette illustration plutôt qu'une autre. Vous pouvez entourer des éléments de l'image pour vous souvenir de vos raisons. Nous vous écouterons quand tous les enfants auront fait ce travail. Enzo, tu nous redis ce qu'il y a à faire dans cet atelier ? Qu'est-ce qui est important ?".

2.2.3. Retour ou bilan d'activités

L'enseignant s'appuie sur des substituts des situations. Lors du bilan des activités faites, pour revenir sur les événements, actions vécues ou notions comprises, il est efficace d'utiliser des supports divers : support d'images, de dessins, de photographies, de représentations ou de témoignages visuels des événements vécus. Les images facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées. L'enseignant incite les élèves à parler sur ces images et à propos de ce qu'elles représentent ou évoquent

Un exemple en petite section

Des enfants de PS ont exploré en salle de jeu les actions de grimper, s'équilibrer et redescendre. L'enseignante, à l'aide des photos, revient sur ces actions, pour les nommer et les décrire. Cette phase de langage peut faire l'objet d'une activité longue et pas seulement d'un retour.



Les enfants peuvent aussi disposer d'un matériel miniature pour faire revivre les activités qu'ils ont eues au petit personnage tout en relatant ce qu'ils font.

Le retour d'activité peut également être l'occasion de construire des affiches récapitulatives de ce qui a été fait en atelier.



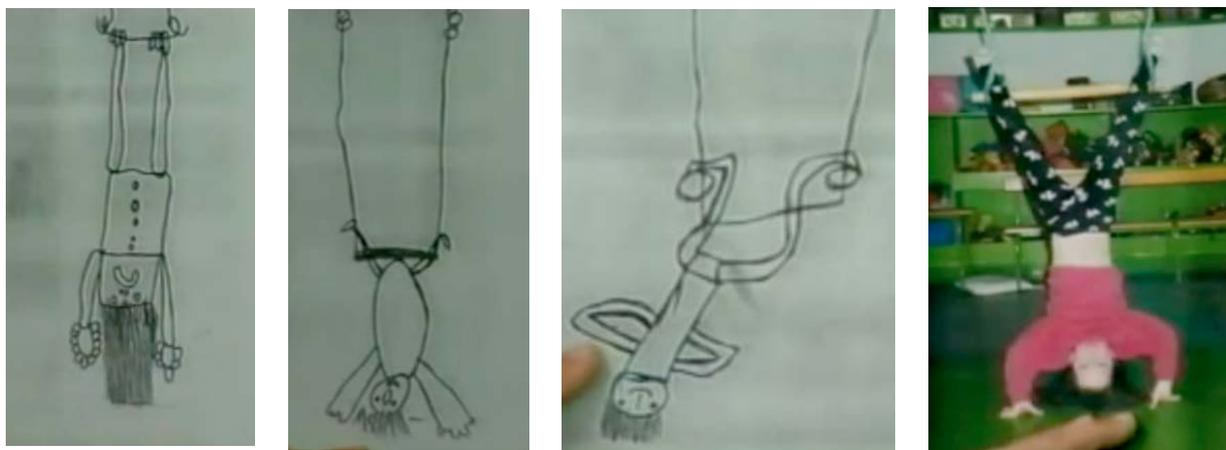
Un exemple en moyenne section : *utiliser, manipuler des objets*



En moyenne et grande section, on peut aussi faire dessiner ce qui a été vécu, mettre en ordre les différents dessins produits, combler les lacunes, puis, à ce moment seulement, amener les enfants à relater cet événement.

Un exemple en grande section

Les enfants ont dessiné des représentations de la position du « cochon pendu » expérimentée par l'une d'entre eux. Ils comparent les dessins qu'ils ont faits puis les confrontent à une photographie prise par l'enseignante.



Consulter dans les ressources pour la classe :

- [Le tableau d'indicateurs n° 4 « Éléments de programmation des échanges pédagogiques de la petite à la grande section : lancement, retour et bilan d'activités »](#)
- [Vidéo Le parcours EPS, DVD Apprendre à parler 2010 séance 9](#)
- [Vidéo Le cochon pendu, DVD paroles et langage 1999 séquence 6](#)
- [Vidéo Comprendre et reformuler, DVD paroles et langage 1999 séquence 4](#)
- Vidéos « Lancement et retour d'activités dans une classe de petite section, et moyenne section », et « retour et bilan d'activités dans une classe de moyenne et grande section » 2 vidéos en cours de réalisation.)

3. Les activités ritualisées

Les tâches langagières associées à certains apprentissages dans les domaines de l'école maternelle ont tout intérêt à être travaillées avec les enfants dans cette modalité d'appropriation par répétition. Ainsi les traditionnels « rituels de la date et de l'appel » peuvent être des supports intéressants pour travailler des compétences langagières, tant sur la syntaxe et le lexique que dans les postures communicationnelles orales. De la même façon, à côté des projets menés dans les différents domaines où le langage est abordé directement en lien avec l'apprentissage ciblé, il est utile de proposer des activités ritualisées ciblant des tâches langagières précises : par exemple « décrire un tracé », « décrire en jouant aux devinettes », « raconter une histoire avec des outils ».

L'organisation spatio-temporelle de la journée est fondamentale à l'école maternelle ; le rythme de celle-ci prédomine, à la différence de celui du cycle 3, plus régi par le temps hebdomadaire. En ce qui concerne l'organisation générale, il convient d'alterner dans la journée les apprentissages liés à des activités

ritualisées avec des tâches connues et ceux qui sont liés aux projets et séquences avec de nouvelles tâches à repérer et à comprendre.

Les activités ritualisées gardent toute leur place à l'école maternelle, à condition qu'elles ne soient pas comprises dans le sens commun d'actions répétées à l'identique mais comme des activités connues qui évoluent dans la forme et dans le sens que lui donne l'école car articulées avec les apprentissages organisés dans l'année et dans le cycle. **Le retour d'une tâche rassure mais sa répétition à l'identique ennue quand l'enfant sait la réaliser sans effort.** Si les enfants ne voient plus l'intérêt de l'activité proposée par l'enseignant, ils se déconcentrent et sortent de l'activité. Une répétition rassurante ne devient pas ennuyeuse lorsque les enfants prennent en charge la tâche et lorsque celle-ci fait régulièrement l'objet de modifications (nouveaux outils ou supports) ou d'une légère complexification. Ceci permet aux enfants de se mobiliser à nouveau dans une tâche connue mais un peu plus complexe.

La ritualisation d'une activité signifie sa régularité et son organisation bien définie ; l'enseignant peut s'autoriser à ne pas la proposer tous les jours, quand d'autres priorités s'imposent. Ces activités évoluent tout au long de l'année, tout comme leur durée varie. Elles prennent plus de temps quand la nouvelle tâche se met en place. Il faut cependant compter sur le retour quotidien de l'activité pour permettre aux enfants de comprendre ce qui est attendu. **La ritualisation permet de ne pas consacrer trop de temps à ces activités collectives toujours éprouvantes. C'est l'aspect dynamique et le rythme donné à ces activités qui garantissent l'attention des enfants.**

3.1. Activités ritualisées en lien avec « apprendre ensemble et vivre ensemble » regroupées sous l'intitulé « L'appel »

Il faut distinguer l'aspect réglementaire du contrôle de la fréquentation et le remplissage du cahier d'appel qui revient à tout enseignant, de l'aspect socialisant de constitution du groupe classe spécifique à l'école maternelle. Seul ce second aspect donne lieu à des activités ritualisées participant à construire la classe et le groupe comme « une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité » (Programme de l'école maternelle - Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble).

Chaque enfant est accueilli dans la classe par l'enseignant dans une relation duelle. C'est une première reconnaissance de l'enfant comme sujet à part entière. Il s'agit ensuite de l'aider à retrouver et reprendre sa place dans le groupe, en l'inscrivant dans cette communauté dont il doit prendre la pleine mesure : sans effacement, sans soumission, sans agression, mais dans le respect de la loi instituée par l'enseignant. L'appel vise à donner à l'élève la représentation mentale du groupe classe auquel il appartient, en reconnaissant les présents et en évoquant les absents.

À travers ces jeux de langage quotidiens, les enfants doivent comprendre qu'ils appartiennent à un groupe qui les reconnaît en tant qu'individus singuliers et que toute absence est immédiatement remarquée : il manque quelqu'un ! Le groupe classe s'en inquiète ! Le retour des absents est attendu et salué : il faut les aider à retrouver leur place et les informer des avancées de la classe.

[\(Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'activités « Activités ritualisées à propos de l'appel pour s'approprier des usages de l'oral »\)](#)

3.2. Activités ritualisées autour du temps (ordre dans la journée, ordre des jours, date ...) pour s'approprier des usages de l'oral

« L'école maternelle vise la construction de repères temporels et la sensibilisation aux durées : temps court (celui d'une activité avec son avant et son après, journée) et temps long (succession des jours dans la semaine et le mois, succession des saisons). »

« Pour les plus jeunes, les premiers repères temporels sont associés aux activités récurrentes de la vie quotidienne d'où l'importance d'une organisation régulière et de rituels qui marquent les passages d'un moment à un autre. Ces repères permettent à l'enseignant d'"ancrer" pour les enfants les premiers éléments stables d'une chronologie sommaire et de leur proposer un premier travail d'évocation et d'anticipation en s'appuyant sur des événements proches du moment présent. »

« À partir de la moyenne section, les repères sociaux sont introduits et utilisés quotidiennement par les enfants pour déterminer les jours de la semaine, pour préciser les événements de la vie scolaire. »

(Programme de l'école maternelle – Explorer le monde – Se repérer dans le temps et l'espace, Le temps)

L'ensemble des activités ritualisées autour de la structuration du temps vécu et de la date vise à faire évoluer les outils de localisation temporelle utilisés par les enfants pour se repérer dans le temps. Il s'agit de les faire passer de perceptions affectives (« c'est long » ; « ça passe vite »...) ou intuitives du temps et limitées (avant, après) à des outils conventionnels appris : le matin, le soir, hier, demain, lundi, dimanche, janvier, décembre, été, hiver... C'est bien de la construction du temps social dont il s'agit.

Cette évolution nécessite un travail langagier régulier et progressif pour considérer le temps indépendamment des activités en cours et dépasser les points de vue individuels pour ensuite établir des relations temporelles entre plusieurs événements.

1. La connaissance des moments de la journée constitue le premier repérage conventionnel construit par l'enfant. Ce qui lui permet de construire une relation d'ordre « avant/après » entre les événements de la journée. Cette première construction conventionnelle conduit à donner des noms à des moments détachés de l'expérience : le matin, midi, l'après-midi, le soir, la nuit...

Cette première mise en ordre des événements vécus dans la journée est l'objectif central de la petite section. Ces brèves activités par et dans le langage reviennent tout au long de la journée, elles constituent une première élaboration sur laquelle vont se greffer des termes conventionnels plus élaborés comme les jours, les mois. La connaissance des moments de la journée ne pose plus guère de problème dès la moyenne section.

2. L'acquisition du nom des jours de la semaine : les enfants commencent par apprendre le nom de certains jours parce qu'ils sont particuliers comme le mercredi par exemple ou le jeudi, jour de piscine. Ils apprennent ensuite à les ordonner et, très progressivement, ils comprennent l'aspect cyclique de leur ordre.

C'est à partir du CP que les enfants connaissent le jour présent et c'est à partir du CE1 que tous les enfants ont construit le système des jours de la semaine (hier / aujourd'hui / demain...).

3. Les mois de l'année : les enfants sont sensibilisés à certains repérages dans les différents mois, principalement grâce à l'importance de la célébration de certaines fêtes dans leur vie tels que les anniversaires, les fêtes culturelles et les événements de la classe (sorties, projets, rencontres...). Cependant, cet outil reste extérieur aux jeunes enfants qui, sans l'aide de l'adulte, n'utilisent pas ou

peu ce système de repérage. ([Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'activités « Activités ritualisées à propos de la date pour s'approprier des usages de l'oral »](#)).

3.3. Activités ritualisées de description : les tracés

Les habilités et les capacités perceptivo-motrices sont sollicitées dans de nombreuses activités travaillées avec les enfants : dessiner, écrire, tracer des figures, reproduire et inventer des motifs, etc. Chacune de ces activités doit garder un sens bien différent aux yeux des enfants qui doivent les distinguer pour identifier chacun de ces apprentissages.

Décrire une trajectoire oblige à un travail de représentation mentale de l'objet décrit. Le travail sur cette tâche langagière aide les enfants à se concentrer sur le but et les critères de réussite donnés à leurs tracés : l'écriture du mot, la représentation d'un objet, le dessin d'une forme ou d'une figure, le jeu avec des lignes.

Mettre en place des activités ritualisées d'explication de gestes permet aux enfants de travailler les capacités perceptivo-motrices sans être les acteurs directs du tracé : c'est l'enseignant qui trace ! Cette modalité qui permet de parler des gestes du tracé est également utile pour les aider à dédramatiser des tentatives infructueuses et leur donner des perspectives de réussites.

([Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'activités « Activités ritualisées d'explication : les tracés »](#))

3.4. Activités ritualisées de description : les jeux de devinettes

Les jeux sont, par définition, très ritualisés. Les règles, fixes et une fois comprises, fournissent un cadre intéressant pour travailler le langage. Les jeux de devinettes sont des jeux de langage basés sur la description, que les enfants retrouvent aussi hors de l'école. Les enseignants ont tout intérêt à utiliser ces jeux très proches de l'univers des enfants et si porteurs d'apprentissages langagiers.

Il y a aujourd'hui beaucoup d'albums dans la littérature de jeunesse qui sont consacrés aux devinettes ; ils proposent des mises en forme et des formulations qui présentent beaucoup d'intérêts. Jouer avec ces albums en classe permet d'acculturer les enfants à cette pratique et de leur permettre de s'emparer de façons de décrire très variées.

([Consulter la ressource « une première liste d'albums de devinettes pour la classe »](#))

Dans la classe, de nombreux projets et situations d'apprentissages se prêtent à la mise en œuvre de ce jeu : par exemple, la sortie à la ferme permet de jouer aux devinettes concernant les animaux. Un travail sur les sens (goût, toucher) donne lieu à un jeu de devinettes concernant les fruits et légumes, etc.

(Consulter dans les ressources pour la classe :

- [Vidéo « Réseau d'albums auteurs/illustrateurs Emile Jadoul »](#) des enfants de petite section apprennent à jouer aux devinettes à partir des personnages des albums d'Emile Jadoul.)
- [Propositions d'activités « Activités ritualisées de description : les devinettes »](#))

3.5. Activités ritualisées pour apprendre à « raconter »

Apprendre à raconter des histoires est une des compétences importantes dans le maniement de l'oral à construire à l'école maternelle. Contrairement à d'autres conduites langagières, les enfants n'ont pas réellement besoin d'une situation de communication pour apprendre à raconter mais tout au long du cycle, il faut leur fournir des médiations (outils pédagogiques, supports et adultes) pour qu'ils s'engagent dans cette tâche.

Les enfants de l'école maternelle s'essaient souvent à raconter une histoire mais il est très utile de **mettre en place des activités ritualisées pour leur donner le temps d'expérimenter avec succès cette conduite langagière. Il s'agit de leur proposer des outils et des supports pour les soutenir dans cette tâche et permettre des interactions avec les pairs qui vont les aider dans cet apprentissage** : des marottes plastifiées, des accessoires, des maquettes, des décors, des boîtes à raconter... Ces outils et supports sont l'objet d'une exploration avec l'enseignant avant de pouvoir être utilisés dans les activités ritualisées. Il est important que les enfants voient également l'enseignant manipuler ces outils pour raconter l'histoire sans l'album. Cela leur permet de se construire des représentations en actes de cette tâche langagière.

Ces activités s'organisent à partir d'albums de littérature de jeunesse ; elles prennent nécessairement appui sur le travail de compréhension de ces récits effectués avec l'enseignant. Pour aider les enfants à entrer dans cette tâche de production et de reformulation, il faut veiller à **ne pas proposer des récits trop complexes. Il y a toujours une différence entre ce que l'enfant comprend et ce que l'enfant peut produire**. Les histoires et les contes en randonnées sont de bons supports de récits pour commencer cet apprentissage du « raconter ». Leurs structures où des chaînes de personnages ou d'événements se répètent jusqu'au dénouement sont identifiables par les enfants.

(Consulter Eduscol maternelle : [Sélection pour une première culture littéraire à l'école maternelle](#) / Catégorie entrer dans le récit : 1°niveau des premières histoires racontées en album et 2°niveau des récits simples)

Ces activités ritualisées sont à organiser dans différentes modalités : en petit ou en grand groupe, avec un public ou sans, en autonomie ou avec l'étayage de l'enseignant, le soutien de l'ATSEM, autour d'une table ou au coin regroupement. Toutes ces variables sont à faire explorer aux enfants pour qu'ils s'approprient cette conduite langagière. ([Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'activités « Activités ritualisées pour apprendre à raconter »](#)).