

Groupe 8

L'enseignant de maternelle, « maître de langage » d'abord.

Il n'est pas excessif de dire que le langage qui se pratique à toute occasion (jeu, activité plus formelle d'apprentissage, vie de la classe, récréation, etc.) s'apprend aussi en toutes circonstances.

- Le langage du maître

La manière même dont le maître parle, dont il réagit par le langage aux propos des enfants est une composante importante de l'enseignement à l'école maternelle, parce qu'elle agit en permanence, à son insu parfois.

Selon les moments, sa parole a une portée transmissive (introduction de vocabulaire par exemple), a valeur de modèle, a fonction de valorisation ou de correction ; elle n'est jamais neutre.

L'abondance de cette parole est souvent critiquée par les observateurs mais il convient de nuancer l'appréciation. Si le maître intervient de manière volubile et hâtive en court-circuitant le temps nécessaire à la réflexion, à l'élaboration de l'énonciation, à la prise de parole, alors effectivement il fait obstacle au travail et aux progrès des enfants.

Certes, avec les plus petits et avec de moins jeunes mais peu à l'aise avec le langage ou avec la langue française, il faut que le maître apporte beaucoup de langage car les enfants ont besoin d'être en situation de recevoir, d'engranger avant de pouvoir produire.

Mais ces apports ne peuvent être du langage à la cantonade qui ne s'adresse à personne vraiment.

Les enfants ont besoin que le maître leur parle et que le maître parle avec eux ; il ne s'agit pas de les noyer dans un « bain de langage » qui ne concerne personne véritablement.

Les observations de la mission conduisent à dire que les enseignants ont le souci de parler avec les enfants mais c'est souvent lors des temps informels (lors de l'accueil, dans les moments de rangement, d'habillage, etc.). Pour la majeure partie du temps passé en classe, le langage est fait de consignes, de directives, d'injonctions, de rappels à l'ordre et de questions, tout comme en classe élémentaire.

Et les questions sont généralement trop peu ouvertes pour susciter des réponses longues, syntaxiquement complètes et argumentées.

Les silences pour donner à réfléchir, les relances avec demande de précision, les renvois vers d'autres enfants pour avis, corrections ou compléments sont rares. Les sollicitations des non parleurs s'expriment souvent dans des questions fermées et le temps donné pour répondre ne permet guère aux hésitants de s'exprimer.

Très peu d'enseignants expriment qu'ils ne comprennent pas ce qui est dit ; dans une approche délibérément positive, en s'abstenant de remarques qu'ils jugent négatives, ils ne facilitent par le repérage de leurs erreurs par les enfants, ils ne leur permettent pas de prendre conscience qu'ils ne sont pas compris. Ils sont nombreux à proposer des reformulations des propos enfantins mais, le plus souvent, sous une seule forme qui, au-delà de l'amélioration de la prononciation, apporte peu.

Les reformulations souvent insuffisantes en quantité et qualité, disent les rapports de visite, manquent de « vigueur » (de « théâtralité »).

En effet, peu d'enseignants les mettent en valeur alors que le statut de cette parole n'est pas évident : « Je vais redire ce que Mathieu vient de dire avec d'autres mots », prévient simplement cette enseignante qui a le souci de clarifier en permanence les échanges ; une introduction par un « tu veux dire... » ou « Je crois que X. veut dire que ... » pourrait suffire à lever l'implicite.

L'implicite qui s'attache au langage est général : on n'entend qu'exceptionnellement un enseignant dire à ses élèves qu'ils vont apprendre à bien parler ou à mieux parler, à bien raconter une histoire, à trouver des indices pour comprendre une histoire, etc., expliquer que, ce qui compte dans tel moment d'échanges, c'est écouter les autres, demander la parole, éviter de dire ce qui a été déjà dit, etc. : peu importe la formulation, du moment que les enfants comprennent que c'est sur la manière d'utiliser le langage qu'il leur faut se concentrer.

Dans la majorité des classes observées, la parole du maître a été jugée claire et correcte, voire de grande qualité. Mais il existe encore trop de classes où le langage du maître fait alterner le bon et l'insuffisant (plusieurs des exemples rapportés au fil du rapport l'illustrent), où il est clairement inadapté du fait de l'emploi de formes familières, d'une syntaxe relâchée et d'une faible vigilance lexicale. Les enseignants ont à apprendre à se connaître sous ce rapport pour pouvoir se surveiller.

Extrait d'un compte rendu de visite dans une classe de TPS/PS/MS en RAR : un exemple de bon usage du langage par l'enseignante

L'enseignante exploite bien les occasions de langage et les crée, nourrit l'activité de commentaires.

Exemples (les enfants concernés sont des petits et des moyens, dont beaucoup n'ont pas le français comme langue première) :

- **langage explicite pour faire agir et vérifier la compréhension** : « Tu vois la table qui est à côté de l'armoire ? Va chercher un fil sur cette table » ;

- **du langage en accompagnement de l'action au langage explicite** : dans un groupe lors d'un atelier : « Regardez le travail d'Issa. Est-ce qu'il a fait ce qu'il faut? ». Elle demande d'exprimer ce qui ne va pas (des mots arrivent, peu compréhensibles); elle reformule : « Il faut mettre trois perles entre deux ronds ».

À un autre moment, s'adressant à une fillette qui manifeste qu'elle n'est pas satisfaite de son montage, elle demande : « Est-ce que tu sais où tu t'es trompée ? Qu'est-ce que tu as fait comme erreur ? »

La réponse relève du langage le plus spontané dans un contexte partagé : « *c'est là* »; l'enseignante reprend en explicitant : « oui, c'est bien ; là tu as mis un rond moyen entre deux ronds plus grands, les ronds sont mal rangés » ;

- **recherche d'un énoncé en vue du commentaire à écrire sur la feuille** (graphisme) qui ira dans le cahier de vie : « Tu me dis ce que tu as fait ? » ; la réponse n'est pas compréhensible.

L'enseignante fait préciser en posant des questions sur la place relative des ronds et des ponts puis reformule et écrit (sans répéter ni relire, ce qui est dommage) : « j'ai fait un rond en haut, un rond en bas et deux ponts au milieu ».

Extrait d'un rapport d'inspection relatif à un enseignant de petite et moyenne section : des conseils à propos du langage du maître

« Monsieur X gère ce groupe d'élèves avec beaucoup d'aisance. Il faudra qu'il veille tout particulièrement au temps de parole des élèves, le sien étant nettement dominant. Il est important en petite et moyenne section de laisser les enfants parler, surtout ceux qui ont des difficultés à le faire.

Par exemple, au moment du regroupement, de la présentation des ateliers, c'est le maître qui a parlé et raconté ou expliqué.

De même, j'invite monsieur X à laisser les enfants aller au bout de leur production langagière en effectuant des relances ouvertes et en reformulant ou en amplifiant ensuite le propos enfantin.

La fillette qui affirmait que 18 était bien écrit alors que 81 avait été affiché a été interrompue alors qu'elle se confrontait à une explication qui précisément l'entraînait à complexifier sa phrase.

Monsieur X doit porter bien plus d'attention à son propre usage de la langue tant à l'oral (où une tendance nette au recours au langage familier se dessine : « *vous m'dites les enfants qui sont pas là* ») que dans ses écrits où l'on note des fautes d'orthographe.

Monsieur X doit impérativement s'attacher à ralentir son débit de parole et à s'exprimer avec le plus de précision possible, en articulant, en détachant les mots, en n'omettant pas les négations. Il doit se saisir de toutes les occasions de dire le monde et de le redire pour ces enfants de trois ou quatre ans, dans toutes les situations de classe : l'accueil, le regroupement, les reprises de l'après-midi, etc. Les procédés par analogie gagneront à être valorisés (*c'est comme...*). »

- La conduite des séances : ce qui se « didactise » bien s'enseigne plus aisément.

L'enseignement du langage oral consiste en un processus très particulier qui ne relève pas d'un enseignement au sens habituel ; c'est vrai tout au long du cursus scolaire et tout autant pour les langues vivantes étrangères que pour le français.

C'est encore plus complexe avec les jeunes enfants. Le langage s'apprend dans des interactions, dans des situations chargées de sens ; son acquisition ne procède pas de leçons qui dispenseraient une matière qu'il suffirait de restituer. Avant qu'un travail de type réflexif puisse fonctionner (prise de conscience de ce qui est dit et comment, des écarts avec une bonne forme, correction), il faut que les enfants produisent des énoncés.

Le problème en milieu scolaire avec un grand collectif est de créer les conditions favorables pour tous.

On l'a vu, les dispositifs pédagogiques, les situations et les modes d'intervention sont assez stéréotypés.

Par ailleurs, les maîtres se trouvent, quand les enfants ne sont pas à l'aise avec le langage, devant une intrication de variables que l'on ne peut traiter une à une pour

venir à bout du problème. C'est une difficulté professionnelle que l'on retrouve plus tard face à la production d'écrit.

Enfin, même si les enseignants procèdent à des reformulations des propos maladroits ou erronés, l'aide à l'acquisition du langage est souvent ressentie comme difficile et contradictoire avec le besoin d'expression, avec la communication, d'autant que l'enfant est toujours considéré dans le groupe ; intervenir auprès d'un élève, c'est couper le fil des échanges pour tous les autres.

Enseigner l'oral, c'est agir opportunément en situation et, rarement, appliquer un plan de leçon préétabli. Le discernement y est une qualité essentielle car il ne faut ni manquer l'occasion propice ou l'obstacle essentiel, ni se saisir de toutes les sollicitations ce qui risque d'engendrer de la confusion.

Il faut penser tout le temps au langage sans abandonner les autres objectifs, la régulation du groupe, la gestion du temps, etc.

Les maîtres n'ont la disponibilité d'esprit nécessaire que si la réflexion antérieure a été assez approfondie, la préparation bien orientée. Or, comme dans les autres domaines, leurs outils professionnels montrent le plus souvent des préparations légères dans lesquels les objectifs sont flous, généraux et les obstacles non prévus, donc les réponses non anticipées ; de rares cas ont été rapportés de préparations précises et complètes.

La formalisation est nettement meilleure pour tout ce qui relève des domaines de la phonologie ou de l'écriture même si les mises en œuvre ne sont pas toujours à la hauteur. Là, le caractère plus traditionnel de la préparation peut jouer : il y a une décomposition *a priori* des difficultés, une gradation possible dans leur traitement, des critères d'appréciation du juste et du faux plus clairs et plus aisés à utiliser que face au langage oral, volatil.

Si les activités d'étude de la langue sont complexes pour les élèves qui ont du mal à se focaliser sur les aspects non signifiants du langage, elles sont plus simples à gérer pour les maîtres. D'autant qu'il existe, on l'a dit, des ressources pertinentes et qui cadrent le travail magistral de manière adaptée.

- L'évaluation insuffisante du langage et des besoins langagiers des enfants.

En matière de langage, l'actualisation des potentialités du jeune enfant requiert un ajustement des interventions et des interactions en fonction des productions, des essais ; l'ajustement suppose une bonne observation -écoute, une identification des besoins.

Selon certains de nos interlocuteurs, les écarts se sont creusés ces dernières années entre des enfants « sur-dotés » parleurs experts dès la section de petits et des enfants « sous-dotés ». Les modulations de pratiques habituelles chez les enseignants ne suffisent plus pour traiter le problème : il ne peut plus seulement être question de « donner un peu plus de la même chose » à certains.

Pour penser les modifications dont la pédagogie a besoin, il faut avoir compris en quoi on doit faire progresser les enfants. Sans envisager un dispositif complexe ni une grille d'indicateurs pléthorique, *a fortiori* pas un interrogatoire s'apparentant à un examen, il semble important d'établir une sorte de bilan à l'arrivée.

L'exemple danois donné ci-après est particulièrement intéressant dans sa conception.

Un exemple venu du Danemark : une évaluation du langage

Le conseil municipal doit offrir à tous les enfants de 3 ans (en fait, de 3 ans à 3 ans 4 mois) de la commune une évaluation linguistique et fournir un soutien linguistique ou un autre type de soutien si nécessaire.

Après avoir un temps été obligatoire, le test de langage est maintenant réservé aux enfants bilingues ou à ceux dont les éducateurs estiment qu'ils ont besoin de le passer (le coût en temps et financier justifie cette limitation). Le test est proposé aux parents qui sont libres de le refuser.

Le test comprend deux phases, dont l'une requiert la contribution des parents (estimation du temps qu'ils doivent passer à remplir le questionnaire : 10 minutes). À noter que la municipalité d'Aarhus a traduit la brochure destinée aux parents en somali, arabe, turc, vietnamien, en kurde, en dari et en pachtou. La municipalité d'Aarhus, par exemple, explique dans la brochure d'accompagnement, qu'elle utilise le matériel national d'évaluation linguistique, que le questionnaire est différencié pour les garçons et pour les filles, compte tenu du développement du langage que les enfants ont à 3 ans.

Les parents retournent le questionnaire rempli à l'éducateur qui entrera les réponses dans une grille, de manière à identifier la performance de l'enfant par domaine.

L'éducateur procède ensuite à la partie pédagogique du test (20 minutes).

Le contenu du test est le suivant :

• Partie remplie par les parents :

- Une première séquence concerne tous les parents : elle donne une image du vocabulaire de l'enfant. Elle ne nécessite pas qu'il y ait un dialogue parents/enfant.

La première partie est relative au vocabulaire actif de l'enfant. Les parents doivent cocher des cases correspondant aux mots en danois qu'ils ont entendu dire par leur enfant (100 mots au total correspondant à des concepts, des mots pour l'action, des mots pour décrire, des prépositions...).

La deuxième partie porte sur les terminaisons de mots. La langue danoise change les terminaisons de mots quand il s'agit du pluriel, de la propriété, et du passé. Les parents doivent indiquer si leur enfant ne le fait : « pas encore », « quelquefois », « pas souvent ».

La troisième partie a trait à la structure des phrases. Le questionnaire décrit un certain nombre de situations spécifiques. Les parents doivent cocher la case qui décrit le mieux la richesse de la langue employée par leur enfant dans cette situation. Par exemple, situation F : « Votre enfant vient avec un livre parce qu'il (elle) veut que vous lui fassiez la lecture d'une histoire.

Lequel des énoncés suivants décrit la façon dont votre enfant parle : *livre, lire, lire le livre, lire un livre, tu lis un livre, tu me lis un livre* ».

- La deuxième séquence concerne les seuls parents d'enfants bilingues.

Cette séquence devrait donner une image du vocabulaire des enfants bilingues dans la langue maternelle de l'enfant. Suit, en danois, une liste de concepts, de mots pour l'action, de mots pour décrire, pour lesquels les parents doivent cocher les mots (en danois) que les enfants disent en langue maternelle.

• Partie à la charge de l'éducateur :

L'évaluation doit se faire sous forme de jeu. La liste suivante présente l'ensemble des composantes :

- discrimination de différences de sons au début d'un mot (les mots proposés se distinguant par ce son initial) ;

- complexité du langage : l'enfant doit raconter une histoire à partir d'un ensemble d'images.

Les réponses codent la complexité syntaxique utilisée : substantif, substantif + verbe, ajout d'indications temporelles adverbiales, production d'une proposition complexe ;

- compréhension du langage : l'éducateur dispose des figurines et de jouets, et l'enfant doit montrer ce qui correspond à ce qui est désigné (ex : où est le garçon ?) ou effectuer l'action demandée (ex : mets le poisson dans le verre) avec des figurines (fille, garçon, éléphant, lion, poisson, arbre, verre, valise) ;

- prononciation des sons ;

- stratégie de communication : sont décrites diverses situations que l'enfant peut vivre au centre d'accueil. L'éducateur indique ce qui correspond le mieux à la stratégie de l'enfant.

Exemples : l'enfant arrive au jardin d'enfants et un adulte ou un enfant lui disent bonjour.

L'enfant répond au message d'accueil : Jamais, parfois, souvent, toujours.

Enfants et adulte sont assis à une table pour parler. L'enfant prend l'initiative de participer à la conversation : Jamais, parfois, souvent, toujours.

Synthèse :

L'éducateur reporte les réponses des parents sur l'application informatique. Ajoutées aux siennes, elles permettront pour chaque domaine d'indiquer le résultat de l'enfant.

Les parents seront informés des résultats du test, c'est-à-dire du résultat global des deux évaluations. Environ 10 % des enfants auront besoin de soutien, de stimulation linguistique (les parents ne pourront pas refuser l'offre), 5 % d'un soutien particulier, par exemple auprès d'un orthophoniste.

Le langage des enfants qui arrivent à l'école est déterminé par l'éducation et les stimulations qu'ils ont reçues antérieurement.

Les enseignants sont assez peu à l'aise pour discuter des pratiques langagières à la maison avec les parents, ayant l'impression de pénétrer avec ce sujet dans une sorte d'intimité familiale ; il faut convenir d'ailleurs que les conseils qui sont donnés en la matière aux jeunes parents sont nettement moins développés dans tous les milieux professionnels qu'ils fréquentent, avec et pour leurs enfants petits, que les conseils relatifs aux soins corporels, à l'alimentation, etc.

Le sujet mériterait pourtant une attention bien avant l'entrée à l'école.

Nombre d'études convergentes apportent des informations utiles qui pourraient servir de base aux observations des maîtres. Les adultes usent différemment du langage avec les enfants (étiquettes verbales plus ou moins justes, informations plus complexes comme les descriptions, mises en relation, évocation de rencontres antérieures des mots ou d'éléments de vie en relation avec ...) et engagent ou non des interactions conversationnelles, plus ou moins ajustées. Il en résulte des écarts importants qui ne se marquent pas seulement dans le lexique ou la syntaxe mais dans les manières d'utiliser le langage : les enfants des milieux les plus défavorisés d'un point de vue socio-culturel (ceux dont les parents ont eu une fréquentation

brève ou peu réussie de l'écrit) ont peu d'habitudes de l'objectivation, de la prise de distance, utilisant le langage dans l'immédiateté des échanges (usage utilitaire, affectif) donc de manière minimale car la compréhension en situation s'établit tout autant à partir du contexte partagé et des indices non verbaux qui créent la connivence qu'avec les mots.

Les études sur la mise en relation des « pratiques de lecturisation » en famille et à l'école sont convergentes: « La façon dont l'enfant agit au sein des routines familiales se prolongerait donc dans sa façon d'appréhender les apprentissages scolaires. ». Ces données de la recherche doivent orienter les observations à mettre en place.

Outre les sources théoriques, les maîtres pourraient collectivement mieux utiliser les informations données par les évaluations en CE1 : on sait bien que les évaluations à ce niveau ne reflètent pas seulement les effets de l'action du maître de CE1 mais font un bilan plus ample des acquis cumulés sur tout le parcours scolaire.

Où sont les réussites qui valident, sans doute, le travail effectué et qu'il faut donc poursuivre ? Où sont les faiblesses qui signalent des domaines insuffisamment pris en charge antérieurement ?

Tout au long du parcours en maternelle, les différences interindividuelles fortes à l'arrivée ne se réduisent pas ou guère pour des raisons assez simples à comprendre: les enfants les plus avancés initialement profitent au maximum des apports de l'école et évoluent très vite, la réussite créant la motivation, alors que les moins bien dotés ne reçoivent pas tout ce qui leur serait nécessaire pour progresser et avancent très lentement ou, s'ils bénéficient de bonnes stimulations, ne peuvent cependant regagner le terrain perdu au départ.

Un seul exemple suffit à illustrer le caractère utopique de l'objectif de compensation des écarts. Un enfant de trois ans peut avoir bénéficié avant l'entrée à l'école de lectures d'histoires et d'échanges autour de ces histoires et des livres pour un temps cumulé de plusieurs dizaines d'heures ; ce faisant, il a déjà engrangé beaucoup d'acquis et va profiter d'emblée des offres de lecture de l'école.

Si ces offres sont identiques pour celui qui n'a jamais entendu lire pour lui un seul texte écrit, elles n'auront pas du tout le même effet qualitatif et, quantitativement, le différentiel ne se comblera pas. Ce d'autant que les pratiques familiales risquent de rester inchangées pour les deux enfants, avec l'effet de renforcement positif du travail de l'école dans un cas et le non-accompagnement dans l'autre.

Les maîtres portent attention aux différences entre enfants mais ils sont spontanément plus sensibles à la quantité qu'à la qualité des propos. Pour assumer ce qu'ils ressentent comme nécessaire, beaucoup fabriquent des grilles ou des guides d'évaluation, imaginent des exercices ou des situations ad hoc, ou utilisent ce qu'ils trouvent chez les éditeurs ou sur internet.

Souvent, les outils sophistiqués sont décourageants quand ils sont appliqués à tous les élèves ; les outils de professionnels du langage tels que les orthophonistes sont souvent plus simples, focalisés sur l'essentiel.

Dans tous les cas, les maîtres tirent peu de conséquences pédagogiques de leurs constatations, on l'a dit, et les risques signalés en 1999 par l'inspection générale perdurent : l'évaluation conduit plus à constituer des catégories d'élèves qu'à améliorer leur situation avec une conséquence redoutable clairement identifiée en

1999 : « Il y a là, semble-t-il, un risque préoccupant de mettre des élèves en difficulté. L'école maternelle, si l'on n'y prête garde, loin de résorber les inégalités entre enfants, pourrait alors les accentuer ou les figer. »

- Des représentations à revoir, des connaissances à compléter : un très important besoin de formation relatif à la pédagogie de l'oral

Les entretiens que la mission a eus avec les maîtres à l'issue des demi-journées d'observation en classe sont révélateurs : quand il s'agit du langage, leurs capacités d'analyse de ce qui s'est passé, d'élaboration d'un bilan lucide sont plutôt faibles ; leurs premières réactions sont le plus souvent relatives à la participation (on a dit plus haut que leur souci premier est de faire que les enfants « s'expriment »).

Ils manquent de repères ; ils font peu de références au programme comme si les objectifs qu'ils explicitent n'étaient pas intégrés. Ils ont du mal à situer leurs pratiques et les réalisations des enfants par rapport aux attentes institutionnelles.

Plusieurs disent leurs difficultés (un quart environ dans l'échantillon) parce que « le langage, c'est tout le temps » et parce qu'ils ont conscience d'une forte hétérogénéité entre enfants – toujours ressentie comme un obstacle, très rarement comme une ressource – et de la faiblesse de leur enseignement pour y remédier. Ils sont souvent sévères dans leurs jugements sur le langage des enfants fréquemment dit « pauvre ».

Les inspecteurs semblent inégalement aptes à les aider : l'analyse des rapports d'inspection montre, comme lors de l'enquête de 1999 sur l'oral à l'école, qu'ils sont peu diserts sur le sujet. En 1999, il était précisé qu'« un sur quatre ne fait pas référence à l'oral ou l'évoque sans précision ». Dans notre échantillon, si l'on examine les remarques relatives au langage, le bilan est encore moins favorable, comme le montre le tableau suivant : ils sont la moitié à n'en rien dire régulièrement. Et, phénomène peu fréquent, la lecture des rapports donne à comprendre que plusieurs des inspecteurs de notre échantillon commettent eux-mêmes des erreurs d'interprétation de certaines exigences du programme et diffusent des idées fausses, en particulier sur la préparation à la lecture et à l'écriture.

Le langage dans les rapports d'inspection

Remarques relatives au langage et à la langue (partie relative aux observations et analyses de pratiques)	Nombre de rapports en parlant (sur 221 rapports), en pourcentage	Nombre d'IEN n'évoquant jamais le sujet (sur 23 IEN)
Connaissances sur l'apprentissage du langage	2,2	21
Langage en soi (séances ad hoc, programme)	5,9	13
Langage et autres activités	7,7	14
Langage du maître	11,3	13

En 1999, les préconisations de l'inspection générale portaient à la fois sur la nécessité d'explicitier la progressivité des apprentissages institutionnellement prescrits et de diffuser des outils apportant des aides pratiques à destination des formateurs et des enseignants.

Elles ont été suivies d'effets puisque sont parus successivement une cassette vidéo avec une annexe papier, un document d'accompagnement du programme de 2002, un DVD sur le langage à l'école maternelle et une adaptation du document d'accompagnement en fonction des modifications du programme en 2008. Il est difficile *a posteriori* de recenser les usages qui ont été faits de ces outils mais les impacts visibles sont rares.

La place de l'oral, la pratique de l'oral sont des points faibles à tous les niveaux de l'école primaire, et sans doute au-delà. Mais c'est un problème plus grand avec les jeunes enfants qui sont en train de construire leur rapport aux usages du langage et les ressources linguistiques de l'expression.

Le besoin de formation en didactique de l'oral est immense. Les formations nécessaires ne peuvent consister simplement en la diffusion de « bonnes pratiques » comme autant de recettes. Elles doivent apporter les éléments qui permettent de comprendre ce qui rend des pratiques pertinentes et efficaces, c'est-à-dire ce qui doit être mobilisé dans leur mise en œuvre : les savoirs théoriques nécessaires (sur le développement des enfants, sur le fonctionnement du langage, etc.), des méthodologies adéquates (observation, évaluation des élèves ; préparation de séquences, de réelles unités d'apprentissage) et des savoir-faire d'intervention (conditions d'installation et pilotage des interactions, modalités de questionnements, etc.).

Elles ne peuvent faire l'impasse sur la question du dispositif pédagogique général qui permet au maître de gérer la classe tout en étant pleinement investi dans le travail délicat du langage avec un petit groupe.

- Le manque d'habitudes du « travail » avec les parents

Nombre des études qui insistent sur les stimulations cognitives et langagières dans la petite enfance font de l'accompagnement des parents, des mères en particulier, un axe fort des politiques de prévention.

Notre étude met en évidence, encore une fois, que l'école maternelle est assez ouverte aux parents. Le paragraphe relatif aux outils des élèves montre à quel point les maîtres ont le souci de leur « montrer » ce que font leurs enfants voire de les impliquer dans certaines formes de communication ; les « cahiers de vie » coproduits par l'école et les familles ont été des vecteurs particuliers de cette communication.

Certaines équipes pédagogiques disent avoir abandonné cette pratique qui, à leurs yeux, a des effets inégalitaires ; il en va de même du livre à lire à la maison.

De fait, les obstacles liés à un manque d'aisance dans la culture écrite ne sont pas dépassés par les familles si l'école ne se soucie pas de les initier aux pratiques souhaitées, qu'il faut alors savoir adapter aux possibilités des parents. On connaît en effet les écarts, selon les milieux, des pratiques autour du livre en famille : « Les parents de milieux favorisés interagissent plus (apports d'informations, questions,

feedback) avec leur enfant qui verbalise plus également. Les parents de milieux défavorisés focalisent l'attention de l'enfant et gèrent la manipulation du livre. »

L'école maternelle peut contribuer à impliquer positivement les parents éloignés de la culture scolaire dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Ses modes de communication ou de sollicitation actuels sont encore trop centrés sur le « rendre compte », sur les échanges autour des « résultats » ; les parents qui, recevant le jugement précoce de l'école se sentent jaugés à travers leurs enfants, s'éloignent.

Les échanges devraient se centrer plus souvent sur l'explication et l'implication : en faisant avec eux, en donnant à voir, en leur expliquant comment mettre en œuvre des actions efficaces simples. L'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) fournit des exemples de « bonnes pratiques » avec les actions éducatives familiales ; ce ne devrait pas être l'affaire de nos seuls partenaires.

Un exemple de communication École / Familles en petite et moyenne section en milieu défavorisé

La famille reçoit à échéances plus ou moins rapprochées trois supports par lesquels l'enseignante tente de les impliquer dans le projet de classe.

- **Le cahier de vie de Gaspard** [mascotte de la classe qui se promène de famille en famille] : l'école écrit (beaucoup de photos) ; les familles écrivent aussi parfois en première personne (comme si l'enfant avait dicté), parfois en troisième personne (les parents parlent pour les enfants). Le cahier est nourri, plus ou moins finement, mais un bon usage peut en être fait pour la communication en classe.

- **Le cahier de vie de la classe** : quatre exemplaires tournent dans les familles (chacune le reçoit une fois par quinzaine). Il y est rendu compte des activités de la classe et des « projets » : trois au jour de la visite [mi-décembre] : la rentrée des classes ; la Chine (album : *Les trois grains de riz*) ; l'Arctique (album : *Noël en Alaska*).

- **Un classeur « Lexique »**. Les conseils donnés aux parents sont ainsi énoncés : « Nous vous invitons à le consulter avec lui (l'enfant) et à lui poser des questions sur ce qu'il a retenu. Prolonger les apprentissages à la maison est souvent un plaisir pour votre enfant. » Contenus : pour les petits, des fiches (type imagier) sur les formes, les couleurs, les animaux, le corps ; pour les moyens, les mêmes fiches mais aussi quelques autres sur l'école, la Chine, le lapin, l'Arctique.

Un autre exemple en petite section et en milieu favorisé

L'enseignante qui produit très peu d'écrits professionnels (et le justifie en alléguant son expérience) produit beaucoup à destination des parents. C'est un point de concentration important pour elle.

À côté de la porte de la classe, sur une petite étagère se trouve une boîte avec des enveloppes plastique individuelles permettant des navettes de messages avec les familles (libre service au cas où elle ne verrait pas les parents) ; toute proche, une boîte à lettres leur permet de lui adresser, de leur côté, des messages. Enfin, sur un cahier, elle note sommairement les temps forts de la semaine pour qu'ils sachent ce qui se passe en classe.

Régulièrement, les parents sont destinataires du « cahier de vie de la classe » où ils trouvent des éléments sur ce qui a été fait, vécu et des traces de la participation de leur enfant (photos + productions commentées + propos rapportés dans lesquels la part de l'enfant dans l'ensemble des propos de la classe est surlignée pour être mise en valeur). En retour, elle demande aux parents de noter sur une feuille qu'elle a préparée et qui accompagne le séjour du cahier de vie à la maison les « commentaires de XX (*prénom de l'enfant*) » et « vos observations ».

Enfin, durant chaque période de vacances, elle écrit à chaque enfant dans sa famille pour annoncer les grands traits de ce qui sera travaillé dans la période suivante et adresse en même temps une copie de ce qu'elle appelle « l'échelle du temps » ; il s'agit du calendrier du mois à venir sur lequel sont inscrits les faits importants pour les enfants (anniversaires, sorties, fêtes, etc.). Ce calendrier est utilisé en classe et elle demande qu'il soit affiché à la maison, et utilisé.

Elle dit ainsi illustrer une fonction de l'écrit en montrant à quoi il sert dans une vraie situation de communication à distance.