

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](#))