



Division des Politiques linguistiques

Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde

par

Machteld Verhelst (ed), Kris Van den Branden,
Dirkje Van den Nulft et Marianne Verhallen.

sous l'égide de la

Nederlandse Taalunie
Mars 2009

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

Le document a été adapté et traduit avec la permission de la *Nederlandse Taalunie*. Les droits d'auteurs appartiennent à la *Nederlandse Taalunie*.

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Toute correspondance concernant cette publication, sa reproduction ou traduction de tout ou partie du document doit être adressée à la Nederlandse Taalunie, Lange Voorhout 19, Postbus 10595 NL – 2501 HN DEN HAAG

La Division des Politiques linguistiques exprime sa reconnaissance à la Nederlandse Taalunie pour avoir rendu ce Cadre disponible au niveau européen comme une contribution au projet sur les Langues de scolarisation.
www.coe.int/lang/fr

Table des matières

1. INTRODUCTION	5
1.1 Présentation du projet.....	5
1.2 Phases du projet.....	6
1.3 Un cadre de référence d'objectifs pour l'apprentissage d'une langue seconde	6
1.4 Réflexions autour de la question fondamentale	7
1.4.1 Uniquement les compétences linguistiques?	7
1.4.2 Des objectifs minimum ?	8
1.4.3 Des objectifs exclusivement linguistiques?	8
1.4.4 Uniquement dans la langue de scolarisation?	9
1.4.5 Uniquement les enfants issus de l'immigration ?	9
1.4.6 Des objectifs isolés ou assortis de pédagogie ?	9
2. DESCRIPTEURS	11
2.1 Paramètres de description des objectifs	11
2.1.1 A quel point doivent-ils être concrets ou généraux ?	11
2.1.2 Trois niveaux de description	11
2.1.3 Relations entre les trois niveaux	13
2.2 Commentaire sur la liste d'objectifs	15
3. LISTE D'OBJECTIFS	16
3.1 Compréhension de l'oral.....	16
3.1.1 Niveau moyen.....	16
3.1.2 Niveau micro.....	18
3.2 Production orale	19
3.2.1 Niveau moyen.....	19
3.2.2 Niveau micro.....	23
3.3 Compréhension de l'écrit	24
3.3.1 Niveau moyen.....	24
3.3.2 Niveau micro.....	26
3.4 Production écrite	27
3.4.1 Niveau moyen.....	27
3.4.2 Niveau micro.....	29
4. LES RELATIONS AVEC LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT: ANALYSE DE QUELQUES POINTS QUI POSENT PROBLEME	30
5. CONCLUSION	34

Cadre de référence pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde¹

1. INTRODUCTION

1.1 Présentation du projet

Le maigre taux de réussite des écoliers issus de l'immigration dans l'enseignement préoccupe les autorités. Malgré de nombreuses années d'efforts et une politique de traitement prioritaire dans l'éducation, ces enfants restent en surnombre dans l'enseignement spécial, redoublent plus souvent, accèdent relativement moins à l'enseignement supérieur, et risquent donc d'avoir des perspectives d'emploi nettement moins bonnes.

La résolution de ce problème appelle de toute évidence un effort structurel et concerté de toutes les parties intéressées: les équipes pédagogiques des écoles, les conseillers, les inspecteurs académiques, les formateurs d'enseignants, les concepteurs de matériel, les centres pédagogiques, les pédagogues et les chercheurs doivent de toute urgence unir leurs compétences et le savoir-faire accumulé au cours de ces dernières années.

Il est également recommandé d'attaquer le problème de la scolarité des enfants issus de l'immigration à la base, c'est-à-dire au moment où ces enfants font leurs débuts à l'école. S'ils parviennent à acquérir de solides bases linguistiques dès la maternelle et l'enseignement préscolaire, leurs chances de réussite scolaire augmentent considérablement. Dans ce domaine comme dans d'autres, affaire bien commencée est à moitié gagnée.

Cette vision s'harmonise pleinement avec les orientations définies par le Conseil de l'Europe dans sa Recommandation CM/Rec (2008)4 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la promotion de l'intégration des enfants de migrants ou issus de l'immigration.

Pour améliorer l'efficacité des cours dispensés en maternelle ou dans l'enseignement préscolaire, il faut premièrement mener une réflexion fondamentale sur les objectifs que doit poursuivre cet enseignement. C'est pourquoi la *Nederlandse Taalunie* a lancé en 2001, dans le cadre du volet linguistique de sa politique sociale, un projet visant à définir un cadre de référence d'objectifs pour l'acquisition précoce d'une langue seconde par les enfants issus de l'immigration des écoles maternelles. La nécessité de commencer par la définition d'objectifs pour améliorer la qualité de l'enseignement d'une langue seconde est justifiée par les arguments suivants: " si le but à atteindre n'est pas clair, il est pratiquement impossible de décider quelle forme doit être donnée à l'enseignement. Ce n'est qu'après avoir précisé les objectifs et les enseignements à transmettre qu'il devient possible de choisir les moyens de stimuler cet apprentissage."

En d'autres termes, les objectifs constituent l'axe central de tous les autres aspects de l'enseignement des langues. Ils offrent une base aux discussions sur les méthodes pédagogiques de l'enseignement, et servent ensuite de point de départ à l'évaluation de ces méthodes. Pour évaluer l'efficacité d'un enseignement, il faut toujours mesurer ce que les

¹ Le présent texte est une traduction est une adaptation de Van den Branden, K. Van den Nulft, D., Verhallen, M. & Verhelst, M (2001), *Referentiekader vroege tweede taalverwerving*. La Haye: *Nederlandse Taalunie*. Les adaptations ont été réalisées par Machteld Verhelst le compte de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

élèves ont appris (résultats de l'apprentissage) par rapport au résultat attendu (objectifs). Sans objectifs clairs, aucune évaluation précise n'est possible. En effet, sans objectifs clairs les écoles, les parents, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs et les représentants de la politique scolaire ne peuvent exprimer d'avis objectifs et exploitables sur la qualité de l'enseignement, ni prendre des initiatives appropriées pour l'ajuster ou l'optimiser. Ce n'est qu'à partir du moment où des objectifs clairs sont formulés pour l'enseignement d'une langue seconde, et qu'ils font l'objet d'un consensus, qu'une discussion peut s'engager sur les retards des élèves issus de l'immigration et les moyens d'y remédier: il faut avoir une idée claire de ce que les enfants issus de l'immigration doivent être en mesure d'accomplir avec la langue de scolarisation à divers stades de leur développement avant de pouvoir exprimer le moindre avis valable sur l'ampleur de leur retard, sur les initiatives prises par le passé pour le rattraper, et sur celles qui devraient être prises à l'avenir.

1.2 Phases du projet

La première phase a consisté à réaliser une analyse documentaire. Toute la documentation locale bénéficiant en ce moment d'une certaine renommée dans le domaine des objectifs de l'apprentissage précoce d'une langue seconde ont été examinés et comparés. Ce travail a été complété par une analyse du matériel disponible pour organiser l'enseignement d'une langue seconde aux enfants issus de l'immigration des écoles maternelles. Ces documents s'expriment d'ailleurs (parfois de manière explicite dans le manuel) sur les objectifs prioritaires qu'ils se fixent. Sur la base de ces sources d'inspiration, une vaste campagne de communication a été menée avec les acteurs de terrain aux Pays-Bas et dans les Flandres: il s'agissait notamment d'obtenir à l'issue du processus un soutien aussi large que possible pour le cadre de référence parmi les principaux intéressés, afin d'améliorer l'impact potentiel du projet. Parallèlement, la communication avec les acteurs du terrain a également permis de collationner le savoir-faire considérable qui a pu être acquis en la matière. Cette communication sur le terrain a notamment pris la forme d'enquêtes écrites et de réunions d'experts avec des pédagogues, des concepteurs de matériel, des formateurs d'enseignants, des accompagnateurs, des inspecteurs, des responsables de l'administration, des enseignants et des directeurs.

1.3 Un cadre de référence d'objectifs pour l'apprentissage d'une langue seconde

La question fondamentale à laquelle le cadre de référence doit répondre est la suivante:

Que doivent être capables de faire les élèves issus de l'immigration avec la langue de scolarisation à la fin de l'école maternelle?

La fin de l'école maternelle constitue la limite de la période qualifiée dans le titre du présent cadre de référence 'acquisition précoce d'une langue seconde'. Cette échéance est choisie parce qu'elle constitue un tournant décisif pour les enfants: ils abordent ensuite leur initiation formelle à la lecture et au calcul. Si les élèves souffrent encore à ce moment d'un retard dans la maîtrise de la langue de scolarisation, il leur sera très difficile de suivre convenablement les cours de lecture et de calcul pendant cette phase initiale, et même pendant la suite de leur parcours scolaire. Il est donc essentiel que le milieu enseignant sache clairement quelles compétences les enfants doivent pouvoir maîtriser en fin de maternelle, et quels objectifs l'enseignement maternel et préparatoire doit chercher à atteindre.

De la question fondamentale ci-dessus découlent plusieurs questions secondaires. Nous en aborderons quelques unes ci-après, et verrons comment le cadre de référence les prend en compte.

1.4 Réflexions autour de la question fondamentale

1.4.1 Uniquement les compétences linguistiques?

La question fondamentale évoque ce que les enfants doivent pouvoir *réaliser* dans la langue de scolarisation. Le cadre de référence met donc l'accent sur les compétences linguistiques. D'une manière générale, les compétences linguistiques peuvent être définies comme l'aptitude à comprendre et à produire des messages linguistiques dans le contexte de la communication. Ici, le terme 'message' est utilisé dans un sens très large: il peut s'agir d'instructions, d'histoires, de communications, de questions, etc.

La compétence linguistique et le retard scolaire sont étroitement liés: celui qui ne maîtrise pas assez la langue pour participer dans certains domaines (comme l'école) risque de prendre du retard par rapport aux autres. Une personne qui ne comprend pas les messages linguistiques typiques d'un certain domaine, et qui ne sait produire que peu de messages, voire aucun, dans ce domaine, est incapable de participer pleinement à l'interaction et à la communication correspondantes, avec toutes les conséquences négatives que l'on imagine. Des lacunes dans la langue peuvent affecter, directement ou indirectement, de multiples facettes du développement et de la personnalité: l'enfant risque des déficiences dans l'apprentissage (s'il ne comprend pas les cours dispensés par l'enseignant, il en tire difficilement profit), et même une maigre participation à la vie de la société (ceux qui ne peuvent pas faire valoir leurs droits risquent d'être traités en citoyens de deuxième classe), une inégalité des chances sur le marché de l'emploi, etc.

Les compétences linguistiques, c'est-à-dire la capacité d'utiliser la langue dans la vie pratique, occupent aussi une place centrale dans ce cadre de référence: les connaissances linguistiques et les attitudes vis à vis de la langue leur sont subordonnées. En tous cas, ce que les enfants parviennent à réaliser avec la langue a un impact certain sur leurs chances dans le milieu scolaire et dans la société, et a donc une plus grande importance pour le présent cadre de référence que la connaissance de la langue ou la posture adoptée par ces élèves face à cette langue. Les connaissances sur la langue ne sont pas un objectif en soi pour les enfants à la maternelle; ils n'ont pas non plus besoin, pour la prévention des retards, de développer des notions purement théoriques de la langue. Les enfants des maternelles doivent avant tout utiliser la langue comme un moyen de développement global, c'est-à-dire sur les plans social, émotionnel, cognitif et moteur.

Le cadre de référence comporte cependant certains objectifs en matière de connaissances linguistiques et d'attitudes vis-à-vis de la langue. Il s'agit alors de compréhensions (connaissances) et d'attitudes qui paraissent revêtir pour l'enfant une grande importance à un moment donné et qui peuvent, en même temps, promouvoir à court et à long terme le développement de ses compétences linguistiques fonctionnelles. L'on a ainsi ajouté à la compétence de "compréhension de l'écrit" le fait que les enfants doivent développer une compréhension de base des fonctions de la langue écrite (connaissances linguistiques), ainsi qu'une attitude positive à l'égard de la lecture et de la langue écrite en général. Il ne s'agit pas ici de conditions *stricto sensu*: les enfants peu motivés pour la lecture en fin de maternelle peuvent en principe participer avec succès à l'initiation à la lecture. Il s'agit davantage de conceptions et d'attitudes pour lesquelles il a été démontré qu'elles peuvent, si elles sont présentes en début d'initiation à la lecture, avoir une influence positive sur le développement

des facultés de lecture. Ce sont également des conceptions et des attitudes qui continueront de revêtir une grande importance tout au long du développement des compétences de lecture.

1.4.2 Des objectifs minimum ?

En matière de définition d'objectifs pour l'acquisition de la langue, et donc d'enseignement de la langue, l'on pense souvent à un certain niveau. A cet égard, il faut préalablement définir avec précision le type d'objectifs envisagé. La déclaration d'objectifs de la *Nederlandse Taalunie* utilise l'expression 'objectifs minimum'.

'Minimum' est un mot qui peut revêtir des sens très différents. Il risque d'évoquer des connotations telles que "pour les enfants issus de l'immigration, la norme peut être un peu abaissée". Ce n'est absolument pas l'idée des 'objectifs minimum' du présent cadre de référence: il s'agit des choses que les enfants doivent *absolument* (le minimum) être capables de faire en fin de maternelle pour ne pas se trouver en retard scolaire. De même, du point de vue de l'école, il s'agit des aptitudes pour lesquelles l'école doit assumer la pleine responsabilité afin de les promouvoir le mieux possible auprès des enfants de maternelle grâce à la mise en place d'un environnement efficace d'apprentissage. Les petits qui n'atteignent pas les objectifs prédéfinis risquent en effet de plonger rapidement dans les problèmes. C'est uniquement dans cette optique que les objectifs proposés dans le cadre de référence correspondent à des 'objectifs minimum': il s'agit d'objectifs fondamentaux que tous les élèves issus de l'immigration devraient pouvoir atteindre, et pour lesquels l'école doit donc consentir un maximum d'efforts afin que tous les enfants issus de l'immigration des écoles maternelles les atteignent effectivement.

La formulation de tels objectifs tient également compte du fait que certains enfants vont nettement plus loin dans le développement de la langue: l'acquisition de la langue est d'ailleurs un processus individuel, qui est influencé par toutes sortes de variables liées à l'environnement et à la personnalité. Les différences de rapidité à laquelle les enfants acquièrent la langue de scolarisation et de niveau atteint à la fin de période considérée sont inévitables, et même naturelles. L'essentiel est que tous les élèves atteignent un niveau donné (minimum) pour préserver leurs chances de continuer à s'épanouir et de participer normalement. La liste des 'objectifs minimum' vise principalement à offrir aux écoles des pistes claires quant au niveau minimum à la sortie que tous les enfants issus de l'immigration, indépendamment de leur milieu social et familial et de leur langue maternelle, doivent atteindre en matière de maîtrise de la langue.

1.4.3 Des objectifs exclusivement linguistiques?

Chez les enfants des maternelles, les aptitudes linguistiques se développent conjointement aux autres compétences, connaissances et attitudes. Il suffit pour s'en convaincre de penser à leur développement cognitif, à leurs aptitudes manuelles, à leur développement socio-affectif, etc. De nombreuses écoles en tiennent compte dans leur conception de l'enseignement préscolaire. Le fait que le cadre de référence évoque uniquement des objectifs linguistiques n'enlève rien à cette réalité.

Il convient donc également, dans la formulation d'objectifs linguistiques, de ne perdre de vue ni le développement des enfants des maternelles dans d'autres domaines, ni les objectifs déjà formulés dans ces domaines (de développement, intermédiaires ou centraux). D'autre part, l'accent mis sur les objectifs linguistiques laisse aux enseignants la possibilité de développer leur discernement pour décider quels aspects sont pertinents pour le développement linguistique des enfants issus de l'immigration des écoles maternelles, et lesquels le sont

moins. Si les objectifs sont formulés en termes trop généraux ou génériques, ils risquent de perdre leur pertinence pour la pratique de l'enseignement (au quotidien).

1.4.4 Uniquement dans la langue de scolarisation?

Une réflexion similaire peut être faite à propos du développement de la langue maternelle des enfants issus de l'immigration. Ce n'est pas parce que le cadre de référence du présent projet se limite à définir des objectifs pour l'acquisition de la langue de scolarisation que le développement de la langue maternelle des enfants n'a pas d'importance. D'autres projets seront amenés à préciser les objectifs à atteindre en matière d'enseignement de la langue maternelle.

Le cadre de référence se limite toutefois à des objectifs pour les cours dans la langue de scolarisation, d'une part parce qu'ils sont accessibles, et d'autre part en raison de l'importance du développement des compétences dans cette langue pour les enfants issus de l'immigration. Après tout, il s'agit de la langue de scolarisation, et de celle de nombreux domaines de la vie en communauté, et le développement de ces aptitudes linguistiques aura un impact considérable sur les chances de développement des immigrés.

1.4.5 Uniquement les enfants issus de l'immigration ?

Le présent projet a été motivé par l'insuffisance des prestations des enfants issus de l'immigration dans notre enseignement, et par le rôle que l'acquisition de la langue peut y jouer. Les objectifs du cadre de référence s'adressent par conséquent en premier lieu à l'enseignement des enfants issus de l'immigration des écoles maternelles. Les objectifs définis doivent avant tout servir de fils conducteurs capables d'orienter toutes les personnes concernées par les cours de la langue de scolarisation et dans cette langue aux enfants issus de l'immigration des écoles maternelles pour qu'ils puissent l'acquérir.

Evidemment, cela ne signifie pas que le cadre de référence n'est pas pertinent ou exploitable pour l'élaboration d'objectifs dans l'enseignement de la langue à des enfants autochtones. Bien au contraire: les objectifs définis dans le cadre de référence sont applicables à *tous* les enfants. Il s'agit en effet de ce que les enfants doivent être capable d'accomplir avec la langue pour préserver leurs chances de plein épanouissement et ainsi éviter de se trouver socialement défavorisés: ces considérations sont valables pour tous les enfants des maternelles, quels que soient la couleur de leur peau ou leurs origines.

La communication avec les personnes de terrain menée tout au long du présent projet a révélé un consensus très fort sur ces questions parmi les spécialistes interrogés. Les spécialistes considèrent que l'expression "acquisition d'une langue seconde" dans le titre du cadre de référence ne doit absolument pas donner l'impression que les objectifs fixés pour les enfants issus de l'immigration doivent être différents ou inférieurs à ce qui est visé pour les autres enfants. Ce terme est simplement resté dans le titre en raison de la réalité sociale qui a motivé l'élaboration de ce cadre de référence, qui souligne à la fois sa nécessité et son utilité. Les enfants issus de l'immigration accusent très tôt un retard par rapport aux autres; pour de très nombreux enfants, et très certainement pour ceux d'origine étrangère, le présent cadre de référence et tout ce qui peut en résulter comme améliorations des méthodes d'enseignement, est essentiel.

1.4.6 Des objectifs isolés ou assortis de pédagogie ?

Le cadre de référence se limite à la formulation d'objectifs, c'est-à-dire qu'il se résume à une question: "Que doivent savoir réaliser les enfants avec la langue à la fin de la période

envisagée?”. Comme nous l'avons vu plus haut, c'est la première question essentielle pour introduire une réflexion sur la qualité d'un enseignement. Ce n'est qu'à partir du moment où l'on a une vision claire de la destination que l'on peut commencer à réfléchir à l'itinéraire à suivre: à quoi doit ressembler l'enseignement pour que tous les enfants des maternelles atteignent les objectifs du cadre de référence?

Le présent cadre de référence ne contient pas de déclarations contraignantes ou détaillées sur l'itinéraire à suivre. La question du ‘comment’ est incontestablement très importante et pertinente, et occupe de très nombreux esprits. C'est aussi ce qui ressort des réactions des spécialistes qui ont collaboré à ce projet. Ils étaient nombreux à demander si le cadre de référence, malgré sa concision, pourrait inspirer la réflexion sur la question du ‘comment’. Une réponse, certes modeste, a été préparée pour répondre à leurs attentes. La liste d'objectifs pour chaque type de compétence commence par énoncer diverses approches et certains principes pédagogiques de base sur lesquels il existe un consensus assez large. Quelques grandes pistes sont ainsi fournies: espérons que ce projet contribuera à donner un élan supplémentaire au débat sur la question du ‘comment?’.

2. DESCRIPTEURS

2.1 Paramètres de description des objectifs

Divers choix doivent être faits préalablement à la définition d'objectifs minimum en matière d'acquisition précoce d'une langue seconde.

2.1.1 A quel point doivent-ils être concrets ou généraux ?

Une des difficultés de la formulation des objectifs est le degré de spécificité ou de généralité souhaité. Les objectifs concrets présentent l'avantage d'être tangibles et contrôlables. Ils offrent des possibilités élevées d'adaptation dans la pratique. Mais ce caractère concret peut également présenter des inconvénients: l'enseignement risque d'accorder trop d'attention aux détails et de perdre de vue les grandes orientations. Les objectifs concrets tendent aussi à se multiplier, et à rapidement constituer une liste tellement longue qu'elle décourage les enseignants.

À l'inverse, les objectifs généraux présentent l'avantage de tracer les grandes orientations à maintenir tout au long des activités pratiques. Ils offrent un meilleur guide aux enseignants dans la définition des grandes priorités. Par contre, ils présentent l'inconvénient de réclamer aux enseignants un effort supplémentaire pour les traduire dans la pratique, processus au cours duquel ils risquent de perdre leur pertinence.

Le présent cadre de référence s'efforce de trouver un juste milieu: des objectifs suffisamment concrets pour faciliter leur traduction (et leur adaptation) dans la pratique, mais assez généraux pour qu'ils ne foisonnent pas et que les grandes orientations restent clairement visibles. L'aspect concret est en outre préservé en ce que chaque objectif formulé est assorti d'un exemple tiré de la pratique du travail en classe.

2.1.2 Trois niveaux de description

Les objectifs sont décrits à trois niveaux: macro (domaines), moyen (actions et tâches linguistiques) et micro (éléments). Ces trois niveaux décrivent la même réalité, mais sous des angles différents.

i. Les compétences linguistiques au niveau macro: ce niveau correspond aux grands domaines dans lesquels les enfants issus de l'immigration des maternelles doivent comprendre et produire la langue de scolarisation sur la période visée. Théoriquement, trois domaines sont pertinents pour les enfants du groupe ciblé²:

- le domaine scolaire: par cette expression, nous désignons toutes les situations qui se présentent dans le cadre de l'enseignement et qui ont pour objectif de stimuler le développement de l'enfant;
- le domaine extrascolaire, qui couvre les rapports sociaux avec les amis, les membres de la famille et les connaissances;
- le domaine des rapports avec les médias (comme les émissions de télévision ou les jeux vidéos dans la langue de scolarisation).

² Ces domaines peuvent évidemment se recouper, par exemple dans le cas des technologies de l'information et de la communication.

Ces domaines n'ont pas tous les trois la même importance dans le contexte des problèmes de retard scolaire. Pour les enfants de cinq ans, c'est le domaine scolaire ainsi que le développement des compétences linguistiques dont ils ont besoin pour fonctionner au sein de ce domaine qui priment. Les petits qui ne comprennent pas suffisamment la langue de l'école et qui ne réussissent pas suffisamment à s'exprimer en classe risquent d'être confrontés à des problèmes dès les tout premiers stades de leur développement. Dans les cas les plus graves, ils risquent de ne pas parvenir à suivre l'enseignement initial de la lecture et du calcul ce qui, à terme, peut compromettre toute leur scolarité. Pour ces enfants, l'école risque très tôt de perdre son rôle émancipateur. Les chercheurs insistent de plus en plus sur le fait que si les retards scolaires ne sont pas traités très tôt, voire anticipés, l'enfant entre dans un cercle vicieux de plus en plus difficile à briser. Il est donc essentiel que l'enfant puisse, dès le début de la maternelle, acquérir des aptitudes dans la langue de scolarisation afin de ne pas compromettre son développement dans la globalité.

Bien évidemment, les deux autres domaines d'utilisation de la langue mentionnés ci-dessus (le domaine extrascolaire et celui des rapports avec les médias) méritent également notre attention, mais jouent un rôle moins primordial en raison de leur rapport moins important avec la problématique qui nous intéresse, celle du risque de retard d'apprentissage dès l'école maternelle. Les problèmes linguistiques qui risquent de faire prendre du retard à ces petits ne surviennent pas principalement sur les terrains de jeux, au football ou dans la compréhension des émissions pour enfants à la télévision. Ce n'est donc pas la préoccupation première de l'enseignement en maternelle.

ii. Les compétences linguistiques au niveau moyen: ce niveau décrit les situations spécifiques d'utilisation de la langue dans les domaines cités ci-dessus qui sont pertinents pour les enfants de maternelle, et quelles tâches linguistiques doivent y être réalisées. Contrairement aux domaines du niveau *macro*, qui sont décrits en termes assez généraux, l'on s'oriente ici vers divers paramètres qui permettent d'avoir une vision claire des tâches linguistiques dont le rôle est vraiment essentiel. Le point de départ du choix de tels paramètres est un paradigme fonctionnel: les enfants de maternelle veulent comprendre et produire des messages linguistiques pour atteindre un but pertinent et intéressant pour eux.

Paramètres qui interviennent dans la description du niveau moyen:

- aptitudes: quelle aptitude intervient dans une situation donnée d'utilisation de la langue? Il convient de spécifier s'il s'agit de compréhension de l'oral ou de l'écrit, de la production orale ou écrite;
- interlocuteur/public: qui sont les interlocuteurs dans la situation visée? Une distinction est établie entre l'enfant lui-même, ses compagnons du même âge (par exemple, ses copains de classe), les inconnus du même âge (comme les enfants d'autres écoles maternelles), les adultes connus (comme la maîtresse) ou les adultes inconnus;
- type de texte: cette expression désigne le genre de message manié dans une situation spécifique d'utilisation de la langue. Ici, le mot 'texte' ne désigne évidemment pas exclusivement les messages écrits, mais s'applique aussi aux messages oraux. Ces textes peuvent être une instruction, une petite histoire, un récit (par exemple d'une expérience personnelle), une question ou une réponse à une question;
- objet: l'on spécifie l'objet de la conversation dans une situation donnée d'utilisation de la langue. Le nombre de sujets possibles dans une conversation étant quasiment infini, il

convient de se référer à de grandes catégories; il faut en outre les décrire d'un point de vue fonctionnel, c'est-à-dire ce que l'enfant doit ou veut atteindre comme but grâce à la compréhension et à la production de messages. Ainsi, une maîtresse peut spécifier par une instruction (type de texte) qu'elle attend de l'enfant une action physique (objet). Il n'est pas utile de préciser que l'action physique consiste spécifiquement à sauter, à courir ou à grimper, ce niveau devenant trop concret pour une description d'objectifs;

- contexte: ce paramètre permet de spécifier si le message que l'enfant doit comprendre ou produire se rattache à son contexte concret et immédiat ou non. Il influence l'évaluation que fait l'enfant de maternelle d'un message linguistique, mais également le degré de difficulté de ce message;
- niveau de traitement: ce paramètre décrit le degré de traitement de l'information d'un message attendu de l'enfant de maternelle. Doit-il se contenter de reproduire le message (niveau de copie), le comprendre ou le décrire au fur et à mesure qu'il est énoncé (niveau descriptif), restructurer lui-même les informations du message (niveau de structuration) ou même en faire une évaluation par comparaison avec d'autres messages et sources (niveau d'évaluation)?

La combinaison des paramètres ci-dessus (voire d'autres, le cas échéant) permet une description des objectifs au niveau moyen.

Exemple: COMPREHENSION DE L'ORAL: *l'enfant comprend les instructions que la maîtresse lui donne en classe et qui appellent une action concrète de sa part.*

Traduit d'après les paramètres ci-dessus, cela donne: compréhension de l'oral (=aptitude): l'enfant de maternelle comprend (=niveau de traitement) des instructions orales (=type de texte) que la maîtresse (=interlocutrice) lui adresse (=public) en classe (=renvoi au niveau macro) et qui l'invitent à exécuter une action concrète (=objet).

iii. Les compétences linguistiques au niveau micro: ce troisième niveau de description indique quels éléments de la langue sont (au minimum) nécessaires pour travailler les compétences linguistiques dans les domaines indiqués. La description des éléments linguistiques du niveau micro peut s'inspirer des « disciplines » traditionnelles de la linguistique:

- phonologie: dans quelle mesure les enfants de maternelle doivent pouvoir reconnaître ou exprimer certains sons;
- lexicale: le vocabulaire que les enfants de maternelle doivent maîtriser pour accomplir les tâches du niveau moyen;
- morphologie/syntaxe: les règles morphologiques et de syntaxe qui doivent être maîtrisées;
- pragmatique et sociolinguistique: les conventions de langage et les compétences liées au niveau de langue que les élèves de maternelle doivent acquérir.

2.1.3 Relations entre les trois niveaux

Il est important de souligner que les trois niveaux - micro, moyen et macro - sont étroitement liés. Ils ne sauraient être considérés comme trois programmes distincts ou comme des ensembles d'objectifs sur lesquels il faut travailler. Il s'agit davantage de trois angles d'observation pour examiner les mêmes données, c'est-à-dire ce que les enfants doivent pouvoir réaliser avec la langue dans des contextes de communication pertinents.

Il n'est donc, par exemple, pas judicieux d'envisager ou de mettre en œuvre le niveau micro indépendamment des autres: son rapport avec le niveau moyen et macro est toujours essentiel. En effet les enfants n'apprennent pas des mots pour accumuler du vocabulaire, mais pour communiquer (moyen) dans un domaine donné. C'est d'ailleurs toujours, en définitive, le lien entre le niveau micro et les deux autres qui permet d'évaluer si un enfant a bien réagi à la communication dans une situation donnée, et donc s'il maîtrise la langue. Ainsi, un enfant de maternelle qui demande ou communique quelque chose à sa maîtresse s'en tire souvent avec des phrases incomplètes ou avec quelques mots. S'il doit par contre transmettre le même message au directeur ou à une nouvelle maîtresse, il devra être plus explicite - utiliser davantage de mots, soigner la syntaxe ou produire de petites phrases plus complètes, car le directeur ou la nouvelle maîtresse n'auront sans doute pas réussi à interpréter son message de départ.

La prise en compte parallèle de ces trois niveaux est constamment nécessaire dans la définition des objectifs, pour la bonne raison qu'ils sont toujours présents dans la communication et s'influencent mutuellement; pour sa part, l'enfant doit tenir compte des trois niveaux de manière intégrée et gérer convenablement les situations pertinentes. « Adapté à la communication » désigne ici la mesure dans laquelle l'enfant est capable, d'une part, d'interpréter et de comprendre les messages qui lui sont présentés conformément aux intentions du locuteur et, d'autre part, d'envoyer des messages à son interlocuteur de manière à lui faire comprendre l'idée qu'il cherche à transmettre.

À cet égard, les experts qui se sont penchés sur le cadre de référence ont été unanimes à dire que pour les enfants de maternelle, le critère d'adaptation à la communication prime sur la « correction ». Par correction, l'on entend que la production linguistique de l'enfant doit respecter certaines règles formelles et bien définies (par exemple toujours former des phrases complètes et respecter l'ordre des mots dans la phrase). Une telle exigence de correction risque de perturber les rapports entre les niveaux de description (exemple: dans certains contextes, il n'est pas nécessaire de produire une phrase complète pour bien communiquer), et impose en outre des exigences irréalistes pour les petits de maternelle auxquels s'adresse le présent cadre de référence. N'oublions pas qu'à cinq ans, les enfants issus de l'immigration des écoles maternelles sont encore en plein développement de leurs aptitudes linguistiques, et que l'on ne saurait attendre que leur langage soit non seulement adapté à la communication mais en plus correct du point de vue de toutes sortes de règles formelles. En gros, le présent cadre de référence considère que le langage des petits de cinq ans doit être assez explicite et correct pour satisfaire aux besoins de la communication dans un contexte donné. Cette correction n'est donc pas une fin en soi, pas davantage que le niveau *micro*.

Bien évidemment, cela n'enlève rien au fait que la formulation didactique de l'enseignement peut partir de n'importe lequel des trois niveaux (micro, moyen ou macro). En d'autres termes, la réponse à la question du 'comment' peut surgir au niveau micro (comme dans certains aspects de l'enseignement du vocabulaire), au niveau moyen (comme dans certaines formes d'enseignement orienté sur les tâches) ou au niveau macro (comme dans certaines formes d'enseignement orienté sur l'expérience ou le développement). Un cadre de référence d'objectifs laisse ouvertes chacune de ces options et de leurs combinaisons, mais indique clairement le but final de la voie sélectionnée. Quel que soit le point de départ choisi, il faut à l'arrivée que l'enfant de maternelle soit capable de communiquer d'une manière adéquate dans les situations pertinentes et importantes pour lui, ce qui implique qu'il bénéficie d'une attention apportée aux trois niveaux combinés.

2.2 Commentaire sur la liste d'objectifs

Les pages suivantes présentent la liste des objectifs minimums pour une acquisition précoce d'une langue seconde. En parcourant cette liste, il convient de garder à l'esprit les principes suivants:

- la liste ventile les objectifs d'après les quatre aptitudes. Elle énonce d'abord ceux qui concernent la compréhension de l'oral, et poursuit par la production orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite. Naturellement, cette répartition n'implique pas que les objectifs pour ces quatre aptitudes soient autonomes ou indépendants, ou que les enseignants doivent les travailler séparément. Ce choix d'une description séparée des objectifs s'explique en fait par la recherche, décrite ci-dessus, d'un équilibre entre une vision générale et une vision trop spécifique; les objectifs énoncés pour les diverses aptitudes doivent bien évidemment être envisagés dans leurs relations avec les autres;
- les descriptions ne se réfèrent pas toujours au domaine macro; le lecteur est donc invité à toujours garder à l'esprit le fait que parmi ces trois domaines, c'est bien celui de l'école qui est prioritaire pour la lutte contre les retards scolaires. La description des objectifs cible principalement le niveau moyen (que doivent précisément savoir faire des enfants de maternelle avec la langue?), et sur le niveau micro (quels sont les éléments linguistiques dont ils ont au minimum besoin pour y parvenir?);
- chaque objectif est assorti d'un exemple tiré de la pratique quotidienne en place. Cet exemple sert uniquement à illustrer de manière plus concrète le sens de l'objectif. Ces exemples ne sont évidemment pas exhaustifs (de nombreux autres exemples pourraient être fournis pour chacun des objectifs), ni représentatif (ce sont des applications possibles, pas des modèles). Quand certains exemples présentent un enfant de maternelle produisant une belle phrase complète, cela ne signifie pas que l'objectif ne peut être atteint sans qu'un enfant produise des phrases parfaites.

3. LISTE D'OBJECTIFS

3.1 Compréhension de l'oral

3.1.1 Niveau moyen

La compréhension de l'oral vient en première place dans la formulation des objectifs relatifs aux aptitudes linguistiques. Bien évidemment, d'un point de vue didactique, la compréhension de l'oral est un aspect indissociable des trois autres (production orale, compréhension de l'écrit, production écrite).

Ce n'est pas parce que les *objectifs* sont ici élaborés indépendamment pour la compréhension orale que cette aptitude peut être dissociée des autres *dans la pratique*. Dans l'enseignement, le développement des compétences de compréhension orale mérite une attention bien intégrée (à l'ensemble du programme, en association avec les autres compétences linguistiques). On ne peut pas dispenser de petits cours indépendants sur la compréhension de l'oral et passer le reste de la journée sans y accorder la moindre attention. En classe, les enfants écoutent dans toutes sortes de situations, tant avec le maître ou la maîtresse ou qu'avec leurs copains. Il faut parfois faire des exercices pour travailler certains aspects de la compréhension orale, mais en général cette compréhension est indissociable des diverses activités quotidiennes de la classe.

L'école est le théâtre d'activités de compréhension de l'oral très diverses. Les enfants sont appelés à écouter des textes variés comme des questions, des tâches, des histoires, des explications, des commentaires venant de toutes parts, le tout avec des contenus divers sur différents sujets. Les différents objectifs de compréhension de l'oral ont été articulés autour de ses tâches. Quand les enfants comprennent un message, ils peuvent indiquer de différentes manières, par exemple en répondant ou en transmettant un message à un autre enfant (voir 2: Production orale), en réalisant une action, en rangeant des images dans l'ordre demandé, etc.

Il s'agit ici d'objectifs de *compétence*. Les objectifs relatifs à l'attitude et à la conscience vis-à-vis du langage n'ont pas été explicitement élaborés. Il est évident qu'un enfant doit avoir une bonne attitude d'écoute et un sens des fonctions de langage parlé, et ces qualités doivent être encouragées en conséquence. Si un enfant n'a par exemple pas envie d'écouter du langage parlé et n'a pas l'intention de comprendre les déclarations des autres, aucune communication n'est possible. La bonne attitude d'écoute est tellement fondamentale qu'elle doit être considérée comme une condition générale de base: des objectifs d'attitude telle que la disposition à l'écoute ou l'intérêt pour ce que les autres ont à dire ne sont pas présentés comme des objectifs individuels de la liste; ce sont des points fondamentaux qui doivent être envisagés comme des sous-ensembles de l'effort pédagogique et didactique.

Dans l'ensemble nous envisageons de compréhension de l'oral comme un processus *actif* par lequel l'enfant s'efforce de construire une signification à partir d'une série de sons produits par un interlocuteur dans un but donné. Dans le présent cadre de référence, l'écoute implique toujours une compréhension: il s'agit de comprendre le message d'un interlocuteur et d'y donner une suite aussi adaptée que nécessaire. Pour écouter avec une bonne compréhension, l'enfant de maternelle doit faire appel à de nombreuses compétences élémentaires, comme un vocabulaire suffisant ou la capacité d'analyser et de segmenter le message parlé, de rattacher le message à sa connaissance pertinente du monde qui l'entoure,

d'anticiper correctement ce qui est proposé, de reconnaître les liens logiques et de se construire une représentation mentale du contenu global du message oral, etc.

Le but du travail en maternelle n'est pas de travailler séparément ces aspects spécifiques et ces aptitudes individuelles; il est préférable de travailler à partir de situations de communication où l'on parle à l'enfant de choses qui l'intéressent et où, par la pratique, celui-ci élabore ses compétences générales de compréhension des messages verbaux. Sous ce rapport, le maître ou la maîtresse doit particulièrement veiller à la quantité et à la qualité des messages communiqués à l'enfant: les petits peuvent construire leurs compétences de compréhension de l'oral s'ils sont baignés dans une ambiance linguistique riche, variée, intéressante et compréhensible. Cette offre linguistique riche ne doit pas nécessairement être liée, et encore moins limitée, aux 'cours de langue' ou 'activités linguistiques'. En fait, toute la vie de la classe, du matin à la fin de la journée, offre des occasions de développer les aptitudes linguistiques des enfants: le bricolage, la gymnastique, la promenade et même le simple jeu fournissent autant d'occasions de stimuler la communication et l'interaction et d'enrichir les compétences orales des enfants. Pour les compétences en compréhension de l'oral comme pour les trois autres, la règle est de travailler la langue toute la journée!

Les quatre objectifs de compétence linguistique pour la compréhension de l'oral peuvent être formulés comme suit:

COMPREHENSION DE L'ORAL (1) : L'enfant comprend, au niveau descriptif, une instruction ou une consigne qui lui est adressée (et le montre en y réagissant correctement).

3.2 L'enfant comprend des instructions visant à lui faire accomplir une action physique concrète dans une situation présente et pratique (et le montre en exécutant l'action).
Ex: "Va chercher le puzzle dans l'armoire."

3.3 L'enfant comprend des instructions visant à lui faire accomplir une action mentale ou linguistique pertinente dans une situation présente et pratique (et le démontre).
Ex: "Dis à tous les enfants qu'ils doivent ranger les pinceaux."

COMPREHENSION DE L'ORAL (2): L'enfant comprend, au niveau descriptif, une question qui lui est destinée (et le montre par une réaction/réponse adéquate).

2.1 L'enfant comprend des questions qui lui sont destinées et qui portent sur ses intentions, ses intérêts et ses préférences, éventuellement avec le soutien d'images et de sons (et le montre par une réaction ou par une réponse).
Ex: "Tu choisis quel livre, celui-ci avec l'ours, ou celui-là sur le jardin d'enfants?"

2.2 L'enfant comprend des questions ouvertes sur son propre vécu ou expérience (et le montre par une réaction ou par une réponse).
Ex: "Uğur, où es-tu allé hier avec maman?"

2.3 L'enfant comprend des questions qui lui sont adressées à propos de ses sentiments ou de ceux de ses partenaires pertinents dans son environnement (et le montre par une réaction ou par une réponse).
Ex: "Karim, tu t'es fait mal ou tu es fâché?"

2.4 L'enfant comprend des questions qui lui sont adressées à propos de situations, actions ou objets de son environnement concret (et le montre par une réaction ou par une réponse).
Ex: "Ahmed, où est le papier maintenant?"

COMPREHENSION DE L'ORAL (3): L'enfant comprend une histoire orale, tirée par exemple d'un livre d'images et/ou d'un récit et adaptée à son âge.

3.1 L'enfant suit et comprend une histoire qui lui est racontée (et le démontre par exemple par des mimes pendant que la maîtresse raconte ou par l'agencement d'images dans l'ordre correct à l'issue de l'histoire).

Ainsi, dans le livre d'images 'La chasse à l'ours': "Nous courons dans la forêt. Nous nageons dans l'eau.", etc.

Ainsi, dans le livre d'images 'La chenille qui fait des trous', on demande à l'enfant, après la lecture de l'histoire, de classer 4 images dans l'ordre exact.

COMPREHENSION DE L'ORAL (4): L'enfant comprend les informations adressées à lui ou à ses camarades (et le montre par une réaction/réponse adéquate).

4.1 L'enfant comprend des communications qui l'informent sur des événements ou des faits concrets, pertinents pour lui dans le contexte local et présent (et le démontre par sa réaction).

Ex: "Le puzzle se trouve dans le tiroir."

4.2 L'enfant comprend des communications qui l'informent sur des événements ou des faits concrets, pertinents pour lui en dehors du contexte local et présent (et le démontre par sa réaction).

Ex: "La semaine prochaine, nous prendrons tous le bus pour aller au zoo."

4.3 L'enfant comprend des communications sur des règles et consignes qui sont pertinentes pour lui dans des situations concrètes (et le montre par son comportement).

Ex: "Quand vous jouez dehors, il ne faut pas sortir de la cour!"

3.1.2 Niveau micro

La description des tâches de compréhension de l'oral au niveau moyen implique des objectifs au niveau micro.

Cela se vérifie tout d'abord sur le plan lexical. Pour diverses tâches décrites ci-dessus, certains mots réapparaîtront régulièrement; les mots sont en effet les éléments constitutifs de la langue et la base de tout transfert d'informations. Les mots sont les vecteurs primaires des idées, les enfants doivent connaître ces mots pour établir des liens entre la langue qu'ils entendent dans leur environnement et les objets et concepts qui sont visés.

Il s'agit de développer une connaissance réceptive de:

- noms communs (relatifs à l'environnement de l'enfant à la maison, à l'extérieur de la maison et à la maternelle);
- mots désignant des fonctions, prépositions et adverbes.

Plus précisément, il peut s'agir de mots des domaines sémantiques suivants:

- des mots désignant des événements quotidiens et des choses qui les entourent, comme par exemple un mouvement (*se lever, s'asseoir, courir, tourner, etc.*); des parties du corps (*tête, œil, nez, etc.*); des éléments de l'environnement (*armoire, sol, fenêtre, bac à sable, etc.*) ou des objets (*stylo, crayon, livre, etc.*);
- les principaux chiffres;
- les notions relatives à l'espace;
- les principales couleurs;
- les indications de durée et de taille;
- éléments relatifs aux sentiments.

De nombreux auteurs ont dressé de telles listes de vocabulaire.

Sur le plan morphologique (structure des mots), les enfants doivent pouvoir distinguer le singulier du pluriel, les formes verbales élémentaires (comme la différence entre le présent et le passé) et les négations. Ce sont des règles qui peuvent avoir un impact considérable sur les tâches intervenant au niveau moyen.

Sur le plan de la phrase, l'acquisition précoce d'une langue seconde met principalement l'accent sur:

- les phrases courtes (et simples dans un premier temps);
- les questions (qui, quoi, pourquoi);
- les constructions qui indiquent des instructions et des consignes (qui appellent une action);
- les négations (pas, rien).

Sur le plan phonologique, les enfants doivent maîtriser les différents sons significatifs (savoir par exemple marquer la différence entre 'dessus' et 'dessous').

Rappelons pour terminer que cette connaissance au niveau *micro* n'est pas un objectif en soi, mais doit toujours être envisagée en corrélation avec les objectifs de communication et fonctionnels décrits dans le cadre du niveau *moyen*.

3.2 Production orale

3.2.1 Niveau moyen

Dans une communication, la compréhension et la production orales sont indissociables. Dès leur plus jeune âge, les enfants développent la production orale dans le cadre d'une interaction, dans les conversations avec les autres, non seulement en écoutant mais aussi en parlant. Cette participation à l'interaction est indispensable au développement des compétences orales, qui est un des objectifs essentiels de l'éducation maternelle et préscolaire. En plus de savoir comprendre la langue de scolarisation, les enfants doivent savoir s'exprimer de façon compréhensible: dans le cadre d'une interaction, ils doivent être capables de répondre à une question, de produire de leur propre initiative des éléments pour la conversation, de demander des explications ou des éclaircissements; ils doivent être capables de réagir aux messages des autres. Dans la conversation, les enfants doivent pouvoir exprimer clairement leurs pensées à différents types de personnes (copains, adultes, connus ou inconnus). Ces pensées vont au-delà des nécessités quotidiennes directes, telles que les salutations, la demande d'aide, et les remerciements, mais doivent s'étendre à des

échanges d'informations au niveau des expériences et des avis personnels et de l'acquisition de connaissances.

Pour le développement de leurs compétences orales, il est important que les enfants de maternelle (et principalement les enfants qui apprennent une langue seconde ou qui présentent des lacunes dans ce domaine) aient beaucoup d'occasions et de possibilités de s'exprimer. Tout au début, il ne faut cependant pas les forcer à parler. Il est documenté que des enfants apprenant une langue seconde peuvent (tout comme ils l'ont fait pour la première langue) connaître une période de latence où leurs facultés de réception se développent sans que cela ne transparaissent directement dans leur langage. Il faut donc laisser du temps à l'enfant; un enfant de maternelle ne doit pas être forcé, mais peut-être stimulé autant que possible, dans des situations sans danger, pour l'inciter à s'exprimer par le langage. Mais un enfant qui se limite à écouter et saisit rarement l'occasion de parler apprend moins vite. Il faut offrir aux enfants de nombreuses occasions de prendre la parole dans diverses situations (éventuellement avec des supports visuels et concrets), afin qu'ils puissent se constituer une large expérience de la langue. Les enfants développent en effet leurs compétences linguistiques en apprenant de leurs erreurs quand ils utilisent la langue dans toutes sortes d'activités. La compréhension de l'oral permet aux enfants d'élaborer des hypothèses sur la langue à apprendre en se fondant sur ce qu'ils entendent. Quand ils s'expriment, ils testent ces idées. Par essais successifs, et en se fondant sur le retour d'informations, les enfants ajustent leurs hypothèses et apprennent à s'exprimer en respectant toujours mieux la norme. En parlant, l'enfant suscite à son tour des messages qui sont à chaque fois adaptés à ses nouvelles aptitudes. Chez certains enfants loquaces, le processus est automatique. Par contre, pour des enfants issus de l'immigration ou pour d'autres qui participent moins facilement à une interaction parlée, il faudra prévoir de petites aides supplémentaires pour les faire parler en classe dans les situations significatives.

Tout comme avec les autres aptitudes, le développement sera meilleur si la pratique est associée à ce qui motive les enfants, et si elle s'inscrit dans un environnement rassurant et positif où le petit peut et ose parler. Dans ce climat, il faut veiller à donner à l'enfant le sentiment qu'il est utile d'écouter les messages des autres, mais que l'on prête aussi attention à ce qu'il veut exprimer. Sur le plan de la production orale tout comme dans le cas de compréhension de l'oral, nous partons du principe que les objectifs correspondant à des *attitudes*, comme le fait d'être disposé à parler ou d'oser le faire, ne sont pas des buts spécifiques mais doivent être en permanence stimulés par l'atmosphère de la classe et par l'offre pédagogique.

Un environnement riche sur le plan linguistique favorise aussi l'épanouissement dans le domaine des *objectifs d'attitude vis à vis de la langue*. Les enfants font l'expérience de diverses conventions de conversation dans un large éventail d'activités linguistiques. En classe, il y a constamment des occasions de développer sa perspicacité dans l'expression, comme le fait de prendre son tour ou de céder la place, les conventions de politesse, l'ouverture et la clôture de conversations, etc. et ces aspects ne doivent donc pas être formulés comme des objectifs distincts.

Le développement des compétences de production orale nécessite de veiller surtout à une communication efficace (messages permettant de se faire comprendre), et dans une moindre mesure à la forme (correction) des messages. L'utilisation correcte de la langue par l'enfant doit être envisagée comme un processus de croissance poursuivant un objectif. Un retour d'informations (feedback) systématique et *implicite* permet de compléter, d'améliorer et d'amplifier naturellement les énoncés des enfants de maternelle dans les échanges, tandis

que l'accent reste mis sur le contenu de la communication. Le feed-back implicite est intimement mêlé à la conversation: les phrases sont discrètement améliorées ou complétées, et le bon exemple est évidemment donné sans désigner explicitement les erreurs. Les énoncés corrects des enfants servent de base au perfectionnement et à l'élargissement du langage de l'enfant, ainsi qu'à ses progrès vers une utilisation correcte.

Ici, nous voyons une fois de plus comment le développement des compétences de production et de compréhension orales sont étroitement liés, ce qui confirme que, d'un point de vue didactique, les différents objectifs d'apprentissage de la langue appellent une attention intégrée (en association étroite avec les compétences de compréhension de l'oral et dans tous les aspects du programme d'enseignement).

Quatre objectifs généraux de compétences linguistiques peuvent être distingués dans le domaine de la Production orale:

PRODUCTION ORALE (1): L'enfant peut, au niveau descriptif et d'une manière adaptée à la communication, répondre à des questions qui lui sont destinées.

1.1 L'enfant peut répondre à des questions concrètes relatives à son propre environnement immédiat et présent.

Ex: « Qu'est-ce qu'il y a de bon dans ta boîte de goûter? » « UNE POMME ET UN SANDWICH »

1.2 L'enfant peut répondre à des questions concrètes relatives à son propre environnement mais extérieures à son cadre immédiat et présent (questions relatives à un autre endroit et à un autre moment).

Ex: “Tu as fait quoi pendant les vacances?” “CHEZ GRAND-MERE AVEC PETITE SOEUR.”

1.3 L'enfant peut répondre à des questions relatives à ses propres sentiments, intentions et intérêts.

Ex: « Tu as peur de quoi? » « OH, DU MONSTRE! »

1.4 Interrogé, l'enfant peut fournir une description d'un objet concret et pertinent ou d'une personne qui se trouve, où se trouvaient, dans une situation concrète pour lui.

Ex: « Votre nouveau bébé, il est comment? » « TREEES PETIT AVEC DES CHEVEUX TREEES NOIRS.»

1.5 Interrogé, et éventuellement avec l'aide d'une image, l'enfant peut décrire un événement tiré de son propre vécu.

Ex: « Mais qu'est-ce qui est arrivé à ta tête? » « J'AI COURU TRES VITE ET JE SUIS TOMBE COMME ÇA, SUR CE MUR. »

1.6 Interrogé, et éventuellement avec l'aide de gestes et d'images, l'enfant peut expliquer comment il a procédé dans une situation concrète.

Ex: « Dis donc, tu as construit une grande tour. Comment as-tu fait ça? » « J'AI MIS DES GRANDS BLOCS EN BAS ET CEUX-CI (il les montre) DESSUS. JE LES AI EMPILES COMME ÇA ET COMME ÇA ET COMME ÇA (l'enfant fait des gestes, simule). »

PRODUCTION ORALE (2): L'enfant peut, d'une manière adaptée à la communication, parler spontanément ou sur demande de sujets qui le concernent.

2.1 L'enfant peut communiquer ou raconter, à des camarades connus ou à des adultes connus, quelque chose qui concerne des objets de son environnement immédiat et présent.

Ex: "REGARDE MAITRESSE. J'AI DESSINE. LA C'EST MOI, LA C'EST PAPA, LA C'EST MAMAN, ET LA C'EST MON PETIT FRERE."

2.2 L'enfant peut communiquer ou raconter, à des camarades connus ou à des adultes connus, quelque chose qui concerne des objets, une expérience ou des sentiments personnels ou des événements relatifs au passé ou à l'avenir et à une situation concrète et pertinente pour lui-même.

Ex: "Tu étais où, hier?" "A LA MER."

2.3 L'enfant peut donner à des camarades connus ou à des adultes connus une description d'un objet concret ou d'une personne.

Ex: "MAITRESSE, J'AI EU UN NOUVEAU PANTALON AVEC DE GRANDES POCHE ET UNE CEINTURE."

PRODUCTION ORALE (3): L'enfant peut reformuler une communication pertinente ou une histoire destinée aux enfants de maternelle de manière à ce que le contenu reste reconnaissable.

3.1 L'enfant peut transmettre une instruction concrète à des camarades connus ou à des adultes connus.

Ex: "Veux-tu dire à Marit qu'après elle doit bien ranger les puzzles?" "MARIT, LA MAITRESSE VEUT QUE TU RANGES LE PUZZLE."

3.2 L'enfant peut jouer des rôles et des situations reconnaissables et ainsi (ré)produire certaines expressions dans le cadre du jeu.

Ex: "BONJOUR MADAME", "QU'EST-CE QUE VOUS VOULEZ ACHETER?", "ÇA COÛTE..."

(jouer au magasin/jeux de rôle)

3.3 L'enfant peut raconter dans ses propres termes une histoire simple à des camarades connus ou à des adultes connus.

EX: après un travail sur le livre d'images 'IL Y A UN CROCODILE SOUS MON LIT': "L'ENFANT A PEUR MAIS LE CROCODILE VIENT ET IL EST GENTIL ET L'ENFANT IL A PLUS PEUR."

PRODUCTION ORALE (4): L'enfant peut solliciter l'aide des autres d'une manière appropriée.

4.1 L'enfant peut demander des explications à des camarades connus ou à des adultes connus.

Ex: "MAITRESSE! JE NE SAIS PAS BIEN CE QUE JE DOIS FAIRE. C'EST QUOI QUE JE DOIS FAIRE?"

4.2 L'enfant peut demander à des camarades connus ou à des adultes connus des informations importantes pour lui.

Ex: "SARE, OU SONT TES CISEAUX?"

4.3. L'enfant sait lui-même demander de l'aide.

Ex: "MAITRESSE, VOUS POUVEZ OUVRIR CETTE BOITE?"

3.2.2 Niveau micro

Le niveau micro envisage tous les éléments linguistiques dont l'enfant de maternelle doit disposer pour accomplir les tâches linguistiques décrites ci-dessus, au niveau moyen (ou tenter de le faire).

Sur le plan lexical, il est important de veiller à l'acquisition d'un vocabulaire de base avec lequel l'enfant pourra s'exprimer.

Il devra notamment disposer de:

- noms communs (relatifs à l'environnement de l'enfant à la maison, à l'extérieur de la maison et à la maternelle);
- mots désignant des fonctions (pronoms, conjonctions).

Plus précisément, il peut s'agir de mots des domaines sémantiques suivants:

- des mots désignant des événements quotidiens et des choses qui les entourent, comme par exemple un mouvement (*se lever, s'asseoir, courir, tourner, etc.*); des parties du corps (*tête, œil, nez, etc.*); des éléments de l'environnement (*armoire, sol, fenêtre, bac à sable, etc.*) ou des objets (*stylo, crayon, livre, etc.*);
- les principaux chiffres;
- les nations relatives à l'espace;
- les principales couleurs;
- les indications de durée et de taille;
- les mots qui désignent des sentiments.

Dans ce domaine également, les enseignants peuvent s'inspirer de listes de vocabulaire existantes.

Sur le plan morphologique, il convient que les enfants puissent exprimer la différence entre le singulier et le pluriel, les formes élémentaires des verbes (notamment la différence entre les formes du présent et du passé) et les négations. L'on s'intéresse aux règles de grammaires qui peuvent avoir un impact considérable sur le sens du message dans les tâches intervenant au niveau moyen.

Sur le plan de la phrase, l'acquisition précoce d'une langue seconde met principalement l'accent sur:

- les phrases courtes (et simples dans un premier temps);
- les questions (qui, quoi, pourquoi);
- les constructions qui indiquent des instructions et des consignes (qui appellent une action);
- les négations (pas, rien).

Sur le plan phonologique, les enfants doivent maîtriser les différents sons significatifs (savoir par exemple marquer la différence entre 'dessus' et 'dessous'). Pour que la l'enfant

transmette le message de façon adéquate, il est indispensable que les mots soient prononcés de façon compréhensible, et que l'on s'approche donc autant que possible d'une prononciation standard (il s'agit d'un objectif minimum: il n'est pas nécessaire que l'enfant parvienne dès le départ à exprimer correctement tous les sons, mais il doit prononcer assez bien pour se faire comprendre).

Rappelons une nouvelle fois que cette connaissance au niveau *micro* n'est pas un objectif en soi, mais qu'elle doit toujours être envisagée en corrélation avec les objectifs de communication et fonctionnels décrits dans le cadre du niveau *moyen*.

3.3 Compréhension de l'écrit

3.3.1 Niveau moyen

Il existe une forte corrélation entre les aptitudes linguistiques orales et écrites. Tout comme la compréhension et la production orales sont étroitement liées, la compréhension et la production écrites sont pratiquement indissociables; de même, pour les enfants de maternelle, la compréhension et la production écrites sont étroitement liées à la compréhension et à la production orales. Ces compétences se développent conjointement et pas de manière isolée. Cette interaction se retrouve dans les compétences acquises: en général, les enfants qui maîtrisent bien le langage parlé obtiennent de meilleurs résultats en lecture et en écriture. Le fait que le présent cadre de référence aborde séparément les objectifs de lecture n'enlève rien à cette réalité. Une bonne compétence orale constitue un tremplin idéal pour le développement des compétences linguistiques écrites; comme le disent si bien les Anglo-Saxons: "*Writing floats on a sea of talk*".

Pour la majorité des enfants, l'alphabétisation se fait à l'école. À la maison, les enfants ont déjà un contact plus ou moins développé avec la langue écrite, et ils sont en général interpellés et intéressés par les activités de lecture et d'écriture. Il s'agit d'un aspect important du développement: quand les enfants parviennent enfin à déchiffrer cette succession bizarre de signes cabalistiques que sont les lettres, c'est tout un monde nouveau qui s'ouvre à eux, un monde plein de belles histoires.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture est une mission importante de l'école. Le moment et la manière de commencer alimentent de façon récurrente les débats des milieux enseignants. Actuellement, l'interaction orale domine jusqu'à mi-parcours du groupe trois (Pays-Bas) ou de la première année (Flandres). Il convient bien évidemment d'accorder beaucoup d'attention à l'alphabétisation naissante ou initiale, mais elle se fait principalement par la communication orale. Ainsi, la compétence orale de livres d'images stimule l'alphabétisation naissante (les enfants font la connaissance de structures du texte, se familiarisent avec les fonctions de la langue écrite, et apprennent au fil des lectures successives que les mots prononcés correspondent au texte écrit, etc.).

Les objectifs de compréhension de l'écrit formulés pour l'enseignement maternel et préscolaire (cf. les objectifs de développement dans les Flandres, et les objectifs intermédiaires d'alphabétisation initiale aux Pays-Bas) sont décrits en utilisant surtout des expressions comme la découverte, l'expérience, la prise de conscience, se familiariser ou prendre goût à. Ces objectifs de perception et d'attitude doivent être intégrés de manière à donner une bonne impulsion à l'alphabétisation initiale. C'est justement parce que ces objectifs de perception et d'attitude occupent une place si importante dans le processus transversal de l'enseignement de la lecture et de l'écriture qu'ils sont (contrairement à la

compréhension et à la production orales dans l'enseignement maternel et préscolaire) formulés séparément. C'est pourquoi, dans la liste des objectifs, ils sont explicitement formulés, tant pour la lecture que pour l'écriture, à côté de ceux qui concernent les compétences linguistiques. Notons que cela ne doit pas inciter les enseignants à focaliser sur un seul aspect. Les objectifs servent simplement d'orientations et peuvent, lors de la conception d'un riche environnement d'apprentissage, être travaillés conjointement et dans le cadre d'un développement au sens large.

Les objectifs d'apprentissage de la lecture peuvent être regroupés en quatre catégories générales (une de compétence linguistique, deux de perception de la langue et une d'attitude vis-à-vis de la langue):

COMPREHENSION DE L'ECRIT (1): L'enfant peut, d'une manière appropriée, associer un sens à des symboles écrits ou à un texte écrit destiné à des enfants de maternelle (et l'indiquer par une réaction orale ou par le biais d'une action).

1.1 L'enfant peut interpréter un langage visuel (images) destiné aux enfants de maternelle et indiquer à quoi correspondent ces images (et le démontre, par exemple en le commentant).

Ex. L'enfant reçoit une image d'une action telle que se laver les dents, et peut l'expliquer par des mots ou par des gestes.

1.2 L'enfant peut « lire » des pictogrammes destinés à des enfants de maternelle (et le montre par la réaction/réponse demandée).

Ex. L'enfant peut choisir la bonne petite carte pour la météo du jour (soleil, temps couvert ou pluie) afin d'indiquer qu'il pleut dehors.

COMPREHENSION DE L'ECRIT (2): L'enfant a conscience de diverses fonctions de la langue écrite (et le montre par son utilisation d'écrits ou par ses réactions à ceux-ci).

2.1 L'enfant perçoit que la langue écrite peut traverser le temps et les distances.

Ex. Ecrire ensemble une carte et réellement l'envoyer à un enfant (malade) de la classe, à grand-mère, à la maison, etc.

2.2 L'enfant perçoit que la langue écrite peut être conservée et répétée.

Ex. Relire le même petit livre et réaliser que le texte est exactement identique.

2.3 L'enfant prend conscience du fait que l'écrit peut servir à soutenir la mémoire.

Ex. Ecrire avec la maîtresse une chose à ne pas oublier, comme une liste de courses, une communication, la date et l'heure d'une fête, etc. et effectivement s'y référer par la suite ou l'utiliser comme rappel.

2.4 L'enfant expérimente l'importance et l'utilité que la langue écrite présente pour lui, personnellement.

Ex. "Lecture" de son nom/pictogramme sur le porte-manteau ou sur les dessins.

COMPREHENSION DE L'ECRIT (3): L'enfant développe une compréhension élémentaire de divers aspects de la langue écrite (et le démontre

par ses réactions à des livres, des petits courriers ou de petites phrases écrites).

3.1 L'enfant développe sa compréhension de certaines conventions de la langue écrite telles que le sens de la lecture et l'orientation des livres.

Ex. Le sens immuable de la lecture: de gauche à droite et de haut en bas; l'avant et l'arrière d'un livre; le fait que les mêmes lettres se répètent.

3.2 L'enfant prend conscience de la relation entre la forme de la langue orale et la langue écrite.

Ex. L'enfant associe certaines lettres à des sons.

3.3 L'enfant développe sa compréhension de la structure des histoires.

Ex. Le maître ou la maîtresse lit un livre d'images et l'enfant montre qu'il perçoit où sont le début, le milieu et la fin de l'histoire.

COMPREHENSION DE L'ECRIT (4): L'enfant est motivé pour découvrir le sens de textes écrits (et le démontre par ses réactions positives ou de recherche face aux livres, aux petits courriers ou aux phrases écrites).

4.1 L'enfant aime (apprendre à) lire lui-même ou qu'on lui fasse la lecture.

Ex. L'enfant aime qu'on lui lise des textes ou de petits courriers.

4.2 L'enfant vit les histoires des livres d'images ou des bandes dessinées qu'il "lit".

Ex. L'enfant s'implique dans la lecture d'une lettre ou d'un livre.

4.3 L'enfant prend plaisir à des livres (d'images) de divers types et de différentes cultures.

Ex. Pendant la lecture du récit sur Anansi, l'araignée, l'enfant vit l'histoire.

3.3.2 Niveau micro

En matière de lecture, peu d'éléments de la langue peuvent être qualifiés d'objectifs essentiels au niveau micro. En fin de maternelle, les enfants ne doivent pas encore être capables de faire certaines associations de sons et de lettres ou de pouvoir lire certains mots ou phrases.

L'accent peut toutefois être mis sur un certain nombre de « signes » que l'enfant doit pouvoir reconnaître et interpréter:

- la reconnaissance de pictogrammes, de logos et d'étiquettes spécifiquement destinés aux enfants de maternelle;
- une ébauche de reconnaissance des lettres (Ex. le petit rond pour la lettre 'o', les lettres du nom de l'enfant).

Sur le plan lexical, les objectifs du niveau moyen supposent qu'un certain vocabulaire passif peut être particulièrement utile et pratique pour l'enfant de maternelle, comme les principaux mots qui se rapportent aux livres et à la lecture (Ex. *page, tourner les pages, mot, lettre, phrase, titre, chapitre, etc.*).

Les mots permettant aux petits d'exprimer leur motivation ou leur disposition pour la lecture peuvent également être inclus au vocabulaire à transmettre (ex. *faire la lecture, livre d'images, coin de lecture, etc.*).

Pour une prise de conscience des phonèmes, il est important que les enfants:

- découvrent que les mots sont constitués de lettres;
- parviennent à distinguer les sons.

3.4 Production écrite

3.4.1 Niveau moyen

Au sens large, la production écrite est la restitution de pensées et de la langue parlée en signes visibles. La langue parlée fournit le matériau de base à l'écriture et à la lecture (voir l'introduction au point 2.3.1, Lecture). La relation intrinsèque entre la production et la compréhension orales et la production et la compréhension écrites devient manifeste quand la maîtresse note un message (compréhension de l'oral et production écrite) que les enfants « dictent » (production orale) pour que les parents le relisent ensuite aux enfants (lecture). Au niveau maternel et préscolaire, ce sont des activités motivantes et pleines de sens qui permettent aux enfants de vivre une expérience personnelle du rôle que joue la langue écrite dans la communication.

Au départ, c'est la maîtresse qui transforme la langue parlée en mots écrits. Les enfants découvrent ainsi les fonctions de la langue écrite avant d'être eux-mêmes en mesure de former certains signes sur du papier.

Il est important que les enfants fassent l'expérience de la conversion de la langue orale en langage écrit. L'enseignant(e) peut par exemple demander: « Comment allons-nous écrire cela? Que dois-je écrire? » Pour amener les enfants à s'intéresser à la formulation. Cela permet d'aborder les différences entre la langue orale et la langue écrite. Les enfants voient ensuite comment le texte parlé est consigné sur papier: le message doit être exprimé en phrases brèves et succinctes, la phrase se compose de mots, l'ordre des mots doit être respecté, ces mots se composent de phonèmes, et des signes graphiques y sont rattachés. En décrivant ce processus aux enfants, l'enseignant(e) leur fait comprendre l'écriture: ils participent à l'inscription de leur propre message sur papier, afin que celui-ci reste disponible pour toute personne qui souhaiterait le lire par la suite.

La production écrite est un processus moteur complexe. Pour en réussir l'apprentissage, l'enfant doit atteindre un stade certain de développement dans sa connaissance de son propre corps, de ses facultés d'orientation, de la motricité fine et de la coordination entre la main et l'œil. Ce n'est qu'à partir de 6 ans que les enfants parviennent au stade où ils peuvent aisément former les lettres.

Au niveau maternel et préscolaire, l'accent est mis sur le travail préparatoire: la découverte ludique de l'écriture. Dès leur plus jeune âge, les enfants gribouillent volontiers sur du papier. Ils utilisent progressivement des formes qui ressemblent à des lettres. Le petit rond qu'ils dessinent représente ainsi d'abord une tête, et plus tard la lettre 'o'. Les messages gribouillés peuvent de plus en plus ressembler à des textes. Par le jeu, les enfants développent du plaisir, de la motivation et du courage, et trouvent l'occasion de développer la technique de l'écriture à leur propre niveau. Les objectifs qui concernent l'écriture

s'inscrivent certes dans le prolongement de ceux de la lecture et sont, bien logiquement, parfois identiques. L'essentiel est de conférer une compréhension élémentaire et d'inculquer aux enfants l'envie d'apprendre à écrire. tout comme pour la lecture, les objectifs du domaine de l'écriture mettent donc l'accent sur la perception et les attitudes.

Les objectifs d'apprentissage de l'écriture peuvent être regroupés en quatre catégories générales (une de compétence linguistique, deux de perception de la langue et une d'attitude vis-à-vis de la langue):

PRODUCTION ECRITE (1): L'enfant peut, avec l'aide d'adultes, formuler une version "écrite" primitive de ses propres messages

1.1 L'enfant peut reproduire visuellement une expérience ou une histoire et la 'relire' en y associant la signification originellement voulue.

Ex. L'enfant peut faire un dessin évoquant le passage de sa classe au jardin d'enfants, et raconter à un autre enfant, sur la base de ce dessin, ce qui y est représenté.

1.2 L'enfant peut, dans le cadre du jeu, utiliser ses propres conventions écrites, et indiquer à quoi elles correspondent.

Ex. Les enfants peuvent constituer un "musée des pierres" pour lequel ils préparent des billets d'entrée et des indications pour orienter les visiteurs de l'exposition.

1.3 L'enfant peut compléter une histoire incomplète dans la langue des images.

Ex. Dessiner lui-même les images manquantes d'une bande dessinée, ou ranger à leur place les images existantes qui manquent.

PRODUCTION ECRITE (2): L'enfant appréhende les différentes fonctions de l'écriture.

2.1 L'enfant perçoit que la langue écrite peut traverser le temps et les distances.

Ex. Préparer des invitations et les "envoyer" aux (grand-)parents, à la famille, etc.

2.2 L'enfant perçoit que la langue écrite peut être conservée et répétée.

Ex. Les enfants "écrivent" (avec la maîtresse) dans leur cahier personnel des expériences particulières qu'ils ont vécues en classe.

2.3. L'enfant prend conscience du fait que l'écrit peut servir à soutenir la mémoire.

Ex. La maîtresse dresse avec les enfants la liste des ingrédients nécessaires pour les biscuits qui seront préparés le lendemain. La liste est systématiquement consultée pour ne rien oublier.

2.4 L'enfant expérimente l'importance et l'utilité que la langue écrite présente pour lui, personnellement.

Ex. Les enfants préparent, avec des dessins ou des tampons (avec ou sans aide), une liste de souhaits en vue de la fête de Saint Nicolas organisée à l'école.

PRODUCTION ECRITE (3): L'enfant perçoit les principales conventions de la langue écrite.

3.1 L'enfant perçoit que, dans son utilisation de la langue écrite, certaines conventions doivent être respectées pour le sens de l'écriture et l'orientation de la feuille.

Ex. Le sens immuable de l'écriture: de gauche à droite et de haut en bas; lettre par lettre, mot par mot, phrase par phrase.

3.2 L'enfant peut "écrire" un mot en lettres (avec ou sans modèle) (à l'aide de tampons ou de lettres en plastique, etc.) et réalise que ces lettres correspondent aux sons du mot.

Ex. L'enfant "écrit" son propre nom à la main ou avec des tampons, et le "relit" ensuite.

3.3 L'enfant développe une compréhension de la structure d'un texte et le démontre en plaçant, par exemple, des images dans l'ordre correct et/ou en formulant lui-même un début ou une fin.

Ex. L'enfant écrit une lettre à sa grand-mère avec l'aide de la maîtresse. Quand la maîtresse demande: « Comment allons-nous commencer? », l'enfant dicte: « CHERE GRAND-MERE ».

PRODUCTION ECRITE (4): L'enfant est motivé pour apprendre à écrire lui-même.

4.1 L'enfant ose écrire, expérimente l'écriture et y réfléchit.

Ex. Tandis qu'il colorie un dessin représentant le zoo, l'enfant demande à la maîtresse comment on écrit « singe » pour l'écrire lui-même près des singes. Il demande ensuite à la maîtresse s'il est bien écrit « singe ».

3.4.2 Niveau micro

Au niveau micro, l'objectif essentiel de l'écriture est d'acquérir l'aptitude de segmenter les mots en sons:

- les enfants prennent conscience des phonèmes: ils découvrent que les mots sont constitués de sons et que les lettres correspondent à ces derniers;
- les enfants sont capables de réagir et de jouer avec certains types de sons présents dans les mots (rimes initiales et finales).

L'écriture consiste à produire des signes auxquels un certain message est associé. Pour un petit nombre de « signes », il convient que l'enfant maîtrise bien cette notion à la fin de la maternelle:

- réaliser des pictogrammes, copier des logos et des étiquettes;
- connaissances initiales des lettres (savoir que le petit rond correspond à la lettre 'o' et connaître les lettres de son propre nom).

Bien évidemment, sur le plan lexical, l'enfant dépend également de son propre vocabulaire actif quand il écrit. C'est pourquoi nous nous référons également à la compétence de la 'Production orale' au niveau micro.

Il faut également veiller à une connaissance passive des mots appartenant au domaine de l'apprentissage de l'écriture à l'école. Ce sont des mots fonctionnels de domaines sémantiques tels que:

- certaines parties du corps, Ex. pouce, index, main, tête, etc.;
- des notions spatiales concrètes, Ex. rond, cercle, carré, etc.;
- des notions qui définissent une position dans l'espace, Ex. *haut-bas, au-dessus-en dessous, au milieu, dedans-dehors, etc.*;
- des notions qui indiquent un déplacement dans l'espace, Ex. *en avant-en arrière, loin-près, vers, revient, etc.*

4. LES RELATIONS AVEC LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT: ANALYSE DE QUELQUES POINTS QUI POSENT PROBLEME

Comme l'explique l'introduction, le cadre de référence décrit une liste commune d'objectifs minima pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde. L'objectif final de ce document et du projet qui l'a motivé, est bien sûr que les enfants issus de l'immigration puissent en profiter, que leurs chances de réussite dans notre système éducatif soient améliorées, en poussant au maximum le développement de leurs compétences linguistiques. Mais les enfants issus de l'immigration ne peuvent développer ces compétences que si le système leur offre un soutien optimal. Cela signifie que la qualité de l'enseignement et du langage utilisé en classe doit être d'un niveau suffisant pour que la langue ne constitue plus un obstacle pour la majorité des enfants, et pour que autant d'enfants que possible, sinon tous, parviennent à atteindre les objectifs décrits dans le cadre de référence ci-dessus.

À cet égard, l'on pourrait se demander dans quelle mesure l'enseignement dispensé à l'école maternelle remplit sa mission. Nous tenterons un début de réponse sous la forme d'une analyse de quelques points qui posent problème. Cette analyse fournit une indication de la distance qui sépare la situation actuelle de l'objectif final, ce qui facilitera l'établissement d'un diagnostic des points forts et des points faibles de l'enseignement dispensé, la définition de priorités et la mise en œuvre de mesures ciblées afin de pallier les lacunes.

PROBLEME 1: LES TESTS D'APTITUDE LINGUISTIQUE

Question 1: Dans quelle mesure les enfants issus de l'immigration maîtrisent-ils actuellement les compétences, les attitudes et les perceptions présentées dans le cadre de référence? En d'autres termes, dans quelle mesure les enfants issus de l'immigration atteignent-ils les objectifs énoncés dans le cadre de référence?

Cette question implique une réponse à une question sous-jacente:

Question 1bis: Dans quelle mesure est-il actuellement possible de vérifier par des tests si les enfants (issus de l'immigration) atteignent les objectifs du cadre de référence à la fin de la troisième année de maternelle?

En supposant, pour simplifier le problème, que l'on dispose de la volonté politique, de la collaboration des écoles et des moyens nécessaires pour tester les compétences visées, la question 1bis peut être réduite à se demander s'il existe actuellement des instruments d'évaluation (tests, instruments d'observation, etc.) permettant de mesurer d'une manière valable et fiable les compétences, attitudes et perceptions énoncées dans le cadre de référence.

Les données et analyses dont nous disposons indiquent que ce n'est pas entièrement le cas. Notons par ailleurs que les concepteurs de tests disponibles actuellement n'ont pas encore pu s'inspirer du cadre de référence et ont dû s'appuyer sur d'autres critères et modèles. A l'inverse, le cadre de référence n'est pas tombé du ciel, et il se réfère dans une large mesure à des documents et modèles publiés précédemment sur le thème de l'acquisition précoce de la langue. Il serait donc invraisemblable qu'il n'existe absolument aucun point commun entre les tests disponibles et le cadre de référence.

Une comparaison du cadre de référence et des tests existants révèle qu'ils ne se recoupent que partiellement, et que de nombreux tests actuellement disponibles présentent une ou plusieurs des lacunes suivantes:

1. Les tests ne couvrent que très partiellement le niveau macro du cadre de référence, c'est-à-dire le domaine de la compétence dans la langue de scolarisation qui est présenté comme essentiel. Les éléments des tests (qu'il s'agisse d'éléments de vocabulaire, de tâches d'écoute, de tâches de Production orale ou d'autres types d'éléments) n'ont pas toujours un rapport manifeste avec les choses que les enfants de maternelle doivent accomplir avec la langue en leur qualité d'apprenants à l'école.
2. Les tests ciblent uniquement une ou deux des quatre aptitudes. De nombreux tests optent pour une « approche réceptive » et mesurent uniquement, ou principalement, la compréhension de l'oral et/ou de l'écrit (initiation); ils accordent beaucoup moins d'attention aux compétences de production orale et écrite.
3. Certains tests préfèrent une approche orientée sur les connaissances (tests indirects): ils vérifient davantage si les enfants savent certaines choses à propos de la langue (ou sur certains éléments de la langue), et s'intéressent moins à l'utilisation de la langue pour la communication. Les tests sont souvent pauvres en contextes de communication dans lesquels il est demandé aux enfants de comprendre ou de produire des messages significatifs.
4. Certains tests se cantonnent au niveau micro: ils mettent l'accent sur le vocabulaire ou sur la grammaire, sans établir de liens entre ces éléments et les tâches linguistiques du niveau moyen.

Ajoutons que les commentaires ci-dessus ne signifient en rien que les tests analysés ne sont ni utilisables, ni applicables. Bien au contraire, la plupart ont été élaborés de façon très professionnelle, et présentent une grande fiabilité. Ils conviennent certainement pour tester certains aspects du cadre de référence. Toutefois, aucun instrument ne couvre à lui seul la totalité du cadre de référence; étant donné les lacunes mentionnées, il n'est pas certain non plus qu'une combinaison des tests existants permette de couvrir tous les besoins.

PROBLEME 2: PERCEPTIONS ET ACTIONS DES EQUIPES PEDAGOGIQUES

Les enfants de maternelle n'atteindront pas tout seuls les objectifs du cadre de référence; pour ce faire, ils auront besoin du soutien professionnel et de la stimulation des enseignants. Ce besoin est encore plus évident pour les élèves issus de l'immigration (et) défavorisés. C'est pourquoi les équipes pédagogiques ont l'obligation et la responsabilité de créer un cadre d'apprentissage aussi efficace que possible, au sein duquel chaque enfant peut développer au maximum ses aptitudes linguistiques. Cela exige beaucoup de professionnalisme de la part des enseignants, qui doivent être capables de jeter un regard critique sur leurs propres méthodes afin de constamment les affiner.

La question de savoir dans quelle mesure les méthodes actuelles d'enseignement offrent aux enfants de maternelle un soutien optimal pour atteindre les objectifs du cadre de référence peut donc être divisée en deux parties: la première se résume au « QUOI » (quels sont les objectifs essentiels du point de vue des équipes pédagogiques?), et la deuxième au « COMMENT » (comment s'efforce-t-elles de les atteindre par leurs cours?):

Question 2: dans quelle mesure les enseignants sont-ils actuellement conscients des objectifs du cadre de référence? Dans quelle mesure ces objectifs constituent-ils les grandes orientations dont ils s'inspirent pour le travail en classe?

Une fois de plus, les données dont nous disposons nous permettent simplement de parvenir à des impressions, même si elles sont partagées par de très nombreux experts qui ont participé au projet:

- a) Les enseignants n'orientent pas toujours consciemment leur travail d'après des objectifs, mais plutôt d'après des activités. Les thèmes et les activités (par exemple inspirés d'une lecture) donnent le ton pour la journée, et fournissent à l'enseignant un fil conducteur pour répondre à la question du « comment ». Ces thèmes et activités linguistiques ne sont pas toujours envisagés comme des moyens d'aider les enfants de maternelle à atteindre des objectifs linguistiques, mais plutôt comme des objectifs en soi;
- b) Les enseignants se laissent souvent aveugler par le niveau micro des objectifs. Pour nombre d'entre eux, les objectifs linguistiques qui sont explicitement énoncés ou poursuivis de manière consciente sont formulés au niveau d'éléments de la langue: vocabulaire, règles de grammaire, expressions ou tâches linguistiques isolées. Le contexte de l'utilisation de la langue dans la communication au niveau moyen, et l'aspect « macro » de l'élève en tant qu'apprenant ne sont pas toujours pris en compte. Dès lors, la pertinence des éléments linguistiques mis en œuvre par les enseignants n'est pas toujours garantie. Tout comme pour le point a), leur attention se porte davantage sur le vocabulaire correspondant à des thèmes ou activités spécifiques que sur l'utilisation de la langue dans un contexte pertinent et fonctionnel.
- c) Les enseignants ont tendance à envisager les objectifs par rapport à eux-mêmes et à leur enseignement, et pas assez par rapport aux enfants. Ces objectifs sont principalement considérés comme un programme à suivre (« je dois travailler cet objectif », « je dois donner ce cours »), et non comme des compétences que les enfants doivent développer ou que (tous) les élèves doivent pouvoir maîtriser. Dès lors, l'évaluation des objectifs par des enseignants se fait du point de vue de leur enseignement plutôt que de leurs élèves. L'objectif de la leçon est « atteint » quand l'enseignant a le sentiment d'avoir bien donné son cours; de ce point de vue, il n'est pas nécessaire que tous les enfants aient participé.

Même en supposant que tous les enseignants orientent bien leur travail sur les objectifs du cadre de référence, il convient encore de se demander comment ils procèdent, sur le plan didactique, pour rendre leur environnement d'apprentissage aussi efficace que possible pour tous les enfants de maternelle:

Question 3: dans quelle mesure la pratique actuelle en classe convient-elle, d'un point de vue didactique, pour aider tous les enfants de maternelle à atteindre les objectifs énoncés?

Dans ce domaine, et d'après les données que nous avons pu réunir, ce sont les points ci-dessous qui posent problème; dans le cadre de ce projet, nous n'avons pas eu la possibilité de mener des observations en classe du point de vue de ce problème particulier, et la liste ci-dessous ne peut donc pas être considérée comme exhaustive:

- a) Souvent, les enseignants associent très fortement la poursuite d'objectifs linguistiques à une matière («langue» ou «langue seconde») ou à des activités linguistiques spécifiques; ils exploitent encore bien trop peu les possibilités d'œuvrer en faveur des objectifs linguistiques du cadre de référence tout au long de la journée;

pour les enfants de maternelle qui présente des lacunes dans la langue de scolarisation, les activités linguistiques spécifiques risquent de ne pas suffire.

- b) Les enseignants ont du mal à s'adapter aux différences entre les élèves; ils partent parfois bien trop facilement du principe que tous les enfants de maternelle doivent apprendre la même chose au même moment et sur la base du même support. Plus spécifiquement, beaucoup d'enseignants trouvent difficile de soutenir les enfants qui ont des lacunes dans la langue et de les faire participer. Ils ont tendance (avec les meilleures intentions du monde) à simplifier leurs échanges linguistiques et à étouffer dans l'œuf la participation linguistique active de ces enfants.
- c) Les enseignants ont du mal à s'écarter de leur programme prescrit pour tirer parti, d'une manière naturelle et spontanée, des contributions, des intérêts, des questions et des besoins des enfants.

PROBLEME 3: PERCEPTIONS ET ACTIONS DE L'ENCADREMENT ET DE L'ENTOURAGE DES ENSEIGNANTS

Les enseignants de maternelle ne peuvent pas assumer seuls la difficile mission de stimuler au mieux les compétences linguistiques de leurs petits élèves. Ils ont droit à un soutien professionnel et en ont besoin. Ils peuvent d'une part l'obtenir auprès de leurs collègues au sein de leur propre équipe pédagogique et auprès de leur direction, mais aussi auprès des divers acteurs qui gravitent autour de l'école, et qui sont concernés par « leur » enseignement: les assistants, les inspecteurs, les concepteurs de matériel, les didacticiens, les parents, les accompagnateurs d'enfants, les politiciens, etc.

Dans une analyse des points qui posent problème, ce cercle élargi doit nécessairement être pris en compte, car tous ces acteurs peuvent idéalement contribuer à l'expertise des enseignants, et donc à la qualité de l'enseignement. Nous devons cependant nous montrer encore plus modestes et plus prudents dans ce domaine que dans les deux précédents, parce que notre analyse repose sur très peu de données directes. Seules les matières développées ont fait l'objet d'une analyse approfondie; concernant les autres acteurs, l'équipe du projet n'a disposé que de données fragmentaires et de déclarations faites lors des deux réunions d'experts, ainsi que des conclusions de l'enquête écrite.

- a) Les matières développées révèlent une série de lacunes déjà évoquées plus haut du point de vue des tests et de la pédagogie: la relation avec les objectifs des niveaux moyen et macro n'est pas toujours établie de manière cohérente, ce qui se traduit souvent par une attention excessive ou exclusive pour le niveau micro; les matières sont souvent trop orientées sur les 'activités' et ne permettent pas toujours de créer des contextes équilibrés pour la communication active; les quatre aptitudes ne sont pas toujours présentes dans les bonnes proportions.
- b) Nous ferons une seule observation sur les autres acteurs, parce qu'elle est très souvent revenue dans les échanges avec les gens de terrain: le consensus est nécessaire, mais pas toujours présent. Bien trop souvent, les divers intervenants intérieurs et extérieurs d'une même école ont des conceptions très divergentes en matière d'enseignement de la langue. Cela peut nuire à la politique linguistique de l'établissement. Il faut une vision claire et un consensus sur un certain nombre de principes de base: un cadre de référence d'objectifs que tous les établissements doivent s'efforcer d'atteindre, indépendamment de leurs choix pédagogiques, peut certainement y contribuer. Si un même cadre d'objectifs offre une orientation à la fois aux concepteurs de matériel, aux inspecteurs, aux concepteurs de tests, aux

didacticiens et aux chercheurs, aux accompagnateurs et aux politiciens, de grands progrès pourront être accomplis dans ce domaine. Quoi qu'il en soit, les véritables réformes et innovations de l'enseignement ne sont possibles que si les différents intervenants des milieux éducatifs œuvrent dans la même direction.

5. CONCLUSION

Beaucoup de choses restent à faire dans le domaine de l'acquisition précoce de la langue par les enfants issus de l'immigration des écoles maternelles. Les auteurs du présent rapport espèrent que leur texte servira d'inspiration à tous ceux qui promeuvent ou dispensent un enseignement aux petits des maternelles. Ce document offre un très large éventail de possibilités d'application. Il peut aider les enseignants et les directeurs de maternelle à analyser leur enseignement de la langue et à définir une politique linguistique; pour les concepteurs de matériel, il peut servir de cadre pour la conception de leçons d'enseignement de la langue seconde; les inspecteurs peuvent y recourir pour l'évaluation des écoles du point de vue de l'enseignement d'une langue seconde; les accompagnateurs, les formateurs d'enseignants, les didacticiens et les chercheurs y trouveront un fondement pour la réflexion et la formation pour l'enseignement d'une langue seconde; les politiques s'en inspireront pour élaborer des mesures de promotion et d'évaluation de l'enseignement d'une langue seconde; et les concepteurs de tests pourront s'en servir pour développer des instruments d'évaluation des compétences linguistiques.