



**HAL**  
open science

# Réflexion sur la pertinence d'une correspondance, avec une classe à l'étranger, en Petite Section : entrer dans le langage, oral et écrit, et s'ouvrir sur une autre culture

Karine Mora-Hazera

## ► To cite this version:

Karine Mora-Hazera. Réflexion sur la pertinence d'une correspondance, avec une classe à l'étranger, en Petite Section : entrer dans le langage, oral et écrit, et s'ouvrir sur une autre culture. Education. 2016. dumas-01412741

**HAL Id: dumas-01412741**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412741>**

Submitted on 8 Dec 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Réflexion sur la pertinence d'une correspondance, avec une classe à l'étranger, en Petite Section.

---

Entrer dans le langage, oral et écrit, et  
s'ouvrir sur une autre culture.

MORA - HAZERA Karine

Professeur des écoles

Directeur de mémoire : M. HOPPENOT Eric

01/05/2016

*Mots clés :*

*maternelle - langage - oral - écrit - correspondance - Maroc*

L'entrée dans le langage sous-tendue par une pédagogie de projet qui s'ouvre sur une autre culture, tel est l'objet de cette réflexion sur la pertinence d'une correspondance avec une classe à l'étranger en petite section. Entreprendre un projet de correspondance avec des enfants si jeunes (3 - 4 ans) est-il pertinent ? Quelles motivations trouveront-ils dans la rencontre d'un autre enfant géographiquement, et donc physiquement loin ? Comment ce projet contribue à l'ouverture sur une autre culture et ainsi participe à la construction de l'enfant, individu à part entière, acteur de la société de demain. Voici quelques questions soulevées par ce travail.

# INTRODUCTION

Dès sa venue au monde, le tout petit manifeste à la fois son désir d'entrer en relation avec les êtres proches mais aussi ses capacités précoces à communiquer avec ces derniers. Dans un premier temps de façon préverbale - regards, gestes, babillages... - puis, dès que d'une part, sa maturité physiologique, et d'autre part, sa maturité cognitive, le lui permettent, à travers les premières tentatives de communications verbales. C'est bien sûr essentiellement grâce au développement de ses compétences linguistiques que l'enfant va être en mesure d'assouvir son besoin de communiquer. Il est, pour cela, accompagné et soutenu par les adultes qui l'entourent. Parmi eux, l'enseignant de petite section a un rôle tout particulier. Il rencontre, en effet, l'enfant à ce moment singulier où tout est « prêt », pour entrer dans le langage. Il a donc cette tâche exaltante de devoir nourrir ce désir naturel et vital de communication, en proposant, grâce notamment à ses aptitudes d'adulte et de pédagogue, des situations qui donnent à chaque enfant de sa classe la possibilité d'acquérir petit à petit des compétences langagières qui lui permettent d'évoluer sereinement tout au long de cette première année de scolarisation.

Les nouveaux programmes 2015, concernant la maternelle, accordent sans équivoque une importance cruciale au langage puisque les trois priorités qui sous-tendent les cinq domaines d'apprentissages sont : réaffirmer la place primordiale du langage ; développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée ; développer une première compréhension de l'environnement des enfants et susciter leur questionnement.<sup>1</sup> Le langage, convoqué dans toutes ses dimensions, est donc bien un des objectifs essentiels de l'école maternelle. Parmi les prescriptions recueillies dans ces mêmes programmes visant ce premier et primordial objectif, la pédagogie de projet est clairement encouragée. Ainsi, l'enseignant est invité à développer la capacité de ses élèves en interagissant à travers des projets, pour réaliser des productions adaptées à leurs possibilités. A cela s'ajoute ce que les nouveaux programmes considèrent comme un enjeu de formation central pour les enfants, à savoir « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble », et cela dans le cadre d'une classe et d'un groupe qui constituent la communauté d'apprentissages qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> En référence au Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

C'est dans cette perspective d'une entrée dans le langage sous-tendue par une pédagogie de projet ouverte sur une autre culture que se situe ce travail de réflexion sur la pertinence d'une correspondance avec une classe à l'étranger en petite section.

Le projet d'une correspondance avec une classe de même niveau au Maroc est né d'une situation personnelle particulière, à savoir un retour en France après quinze années passées à Rabat, retour accompagné d'une envie de partager un attachement toujours vif pour ce pays.

Le profil des deux classes engagées dans ce projet a sans doute joué un rôle important dans son déroulement, c'est pourquoi il semble opportun de le préciser ici.

Il s'agit de deux classes dans lesquelles quatre enseignantes sont à mi-temps. Une enseignante sur deux dans la classe parisienne et les deux enseignantes de la classe de Rabat participent au projet.

La classe parisienne est la classe de petite section de l'EMP, 48, rue Vaneau dans le 7<sup>ème</sup> arrondissement. Elle compte 23 enfants nés entre janvier et novembre 2012. Ces enfants sont majoritairement issus de milieux relativement favorisés (employés - sous-officiers de gendarmerie - enseignants...); quelques-uns sont issus de milieux fragilisés par des cellules familiales éclatées avec des parents à la recherche d'un emploi; quelques-uns encore - mais minoritaires - sont issus d'un milieu très favorisé, avec des parents exerçant des professions libérales ou ayant des postes de direction qui ont fait le choix d'être très présents auprès de leurs enfants et très investis dans leur entrée à l'école. Tous les enfants - sauf un - font partie d'une fratrie. Huit nationalités sont représentées : italienne (2); anglaise (2); « américaine » (1); brésilienne (2); portugaise (1); suédoise (1); sénégalaise (1) et marocaine (1).

La classe de Rabat est la classe de petite section de l'école du Groupe Scolaire André Malraux, école française du réseau de la mission laïque, l'OSUI. Elle compte 28 enfants nés entre janvier et décembre 2012; la grande majorité sont marocains, mais quelques autres nationalités sont représentées: égyptienne (1), espagnol (1), burkinabaise (1), français (1). Les enfants sont issus principalement de milieux aisés avec des parents exerçant des professions libérales telles que médecin, architecte, dentiste ou d'autres comme haut fonctionnaire, militaire ou chef d'entreprise. Tous font partie d'une fratrie déjà scolarisée dans le même établissement. Beaucoup de parents (la moitié des effectifs environ) délèguent l'accompagnement à l'école (chauffeur, employée de maison, covoiturage).

Afin de contextualiser au mieux le projet, il faut également préciser deux choses.

D'abord, en proposant ce projet de correspondance à des élèves de petite section, tous partent avec le même bagage « culturel ». En effet, il est rare qu'avant 3 ans les enfants aient été amenés à vivre des situations mettant en jeu une correspondance, si ce n'est les cartes postales envoyées à des membres de la famille ou la lettre au Père Noël, et même ces situations n'avaient visiblement été appréhendées que très superficiellement par quelques rares élèves, qui avaient sans doute joué le jeu, sans véritablement comprendre de quoi il retournait. Ainsi, l'aventure commençait pour tous au même point.

Ensuite, l'enseignante de la classe parisienne s'est rendue à deux reprises dans l'école marocaine, une première fois au mois d'octobre et une deuxième fois à la fin du mois d'avril.

Mais entreprendre une correspondance avec des enfants si jeunes (3 - 4 ans) est-il pertinent ? Les enfants de cet âge sont en effet encore très autocentrés. Quelles motivations trouveront-ils dans la rencontre d'un autre enfant, a fortiori un enfant qui est géographiquement et donc physiquement loin d'eux ? Les enfants de cet âge sont également encore très ancrés dans le présent, et se construisent essentiellement à travers l'action. Comment appréhenderont-ils toute la dimension différée des différentes étapes du projet ?

La question essentielle à ne pas perdre de vue sera la suivante : comment amener ces jeunes enfants à parler ? Ce « comment » renvoyant à deux enjeux. D'une part la question de l'enrôlement : comment les engager activement et positivement dans des situations de langage ? D'autre part, de quelle manière structurer ces apprentissages ? Nous essaierons donc, conjointement, pour chacune des situations présentées, de répondre à ces deux préoccupations.

Dans cette perspective, nous consacrerons une première partie aux pratiques mises en place et à leurs résonances dans l'apprentissage du langage oral.

Le langage oral a, comme on l'a vu, une place primordiale dans les programmes 2015, et les activités proposées s'inscriront aussi directement que possible dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions<sup>1</sup> », en référence notamment aux extraits suivants : « (...) *Le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.*<sup>1</sup> », ou encore : « (...) *Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre et en pratiquant divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.*<sup>1</sup> »

Dans une deuxième partie, nous examinerons comment certaines pratiques permettent la construction de prérequis indispensables à l'apprentissage du langage écrit.

Le langage écrit, partie intégrante également du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions<sup>1</sup> », sera lui aussi au cœur de la réflexion qui guidera le choix des activités et fera écho à l'extrait des programmes concernant l'écrit et qui précise qu'il s'agit de : « ... découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités.<sup>1</sup> » Afin de mener au mieux ce travail concernant le langage écrit, nous nous appuierons notamment sur les travaux de Mireille Brigaudiot et sa recherche PROG, qui considèrent que « (...) la prise de conscience de phénomènes touchant au langage et à la langue, est un passage obligé dans la conquête de l'écrit. (...) Ce n'est pas le produit langagier qui est important mais l'activité des élèves. (II) sera donc posé qu'il est possible de travailler à partir de ce que les élèves maîtrisent déjà, en visant toujours le langage écrit.<sup>2</sup> »

Enfin, en conclusion, nous évoquerons dans quelle mesure cette entrée dans le langage à travers ce projet de correspondance contribue à l'ouverture sur une autre culture et ainsi participe à la construction de l'enfant, individu à part entière, acteur de la société de demain.

---

<sup>2</sup> Recherche « PROG » coordonné par Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, 2000, Paris, Hachette éducation.

# **1 Entrer dans le langage : en route vers une maîtrise de l'oral.**

## **Parler pour développer des compétences communicationnelles.**

Ce projet se veut être une aventure commune dont les références, que ce soit à travers des objets, des usages, des personnes, des lieux, pourront être spontanément convoquées par les élèves. Lors de ces échanges, il ne s'agira donc pas d'un langage construit lors de séances scolaires qui viseraient « *un vocabulaire appris dans des séances spécifiques par accumulation de mots* <sup>3</sup> ». En effet, la qualité de l'oral, même si elle est clairement visée par l'enseignant, sera implicite pour les enfants qui, eux, seront directement en prise avec le réel avec comme objectif premier un « *élargissement culturel* <sup>3</sup> », une meilleure connaissance du monde qui les entoure.

Tout peut être prétexte pour parler, mais chez les enfants de 3 ans, l'entrée dans le langage est synchrone avec la découverte de leur univers, un univers rempli de codes qui, une fois maîtrisés, construisent une première appréhension de leur environnement proche. Cette expérience s'opère bien sûr dans les familles, mais aussi en classe, et c'est dans ce cadre que l'enseignant de petite section est un partenaire privilégié de l'enfant en ce qui concerne ses premiers apprentissages langagiers.

Cette découverte du monde par le jeune enfant, découverte qui s'opère donc via la découverte du langage notamment, est toujours une expérience partagée. Expérience partagée dans un premier temps avec les adultes qui sont les détenteurs de la connaissance de ce monde et détiennent les clés qui permettent l'accès à sa compréhension. Expérience qui permet ainsi aux enfants de se situer dans un contexte familier dans lequel leurs découvertes passent par les affects et la connivence.

Mireille Brigaudiot évoque dans le même ouvrage sus-cité, le « *principe de travail n°1 : Tous les apprentissages langagiers se jouent dans la vraie vie.* » Soutenu par ce principe, le projet d'une correspondance qui, au départ, peut paraître loin des préoccupations des enfants de cette tranche d'âge, sera donc présenté avec un ancrage fort dans la réalité, réalité qui animera la vie de la classe tout au long de l'année et s'appuiera sur la dimension affective avec notamment le recours aux photographies dans un premier temps et à des vidéos un peu plus tard, autant de supports visuels qui donneront vie à cette situation de communication à distance - distance à la fois spatiale et temporelle potentiellement perturbante pour de si jeunes enfants.

---

<sup>3</sup> BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle*, 2015, Paris, Hatier, p 26.

## 1.1 Présentation chronologique de certaines situations de vie de classe directement liées au projet.

### Période 1 :

#### - Présentation du projet.

Groupe classe - coin regroupement - 3 séances de 10'

Juste avant les vacances d'octobre, après six semaines de classe, alors que le groupe commence à exister en tant que tel et que de réels échanges peuvent avoir lieu en grand groupe lors des moments de regroupement, le projet est présenté aux enfants. L'enseignante explique alors qu'elle a habité pendant longtemps dans un autre pays, le Maroc, qu'elle aime beaucoup ce pays, qu'elle y pense souvent, qu'elle aime en parler et voudrait le leur faire découvrir. Elle s'est donc posée la question de savoir comment cela pouvait être possible et c'est ainsi qu'elle a eu l'idée de correspondre avec une classe qui se trouve dans ce pays.

Les premières réactions concernent la confusion passé - présent qui perturbent certains qui ont besoin d'être assurés que maintenant l'enseignante habite ici et plus là-bas.

Une autre réaction est celle d'une élève, Nina<sup>4</sup>, qui se met à sangloter et réussit à expliquer que « *son amoureux de la crèche* » est à Dubaï, qu'elle ne « *connait* » pas où il est, et que, quand elle pense à lui qui est loin, elle pleure<sup>5</sup>.

Il faut bien sûr expliquer ce que veut dire « correspondre avec une classe ».

*« Il s'agit, cette année, d'envoyer à cette classe qui est loin des « choses », peut-être des dessins, peut-être des photos, que nous allons faire en classe pour qu'ils sachent ce que nous faisons en classe, mais aussi pour leur montrer comment c'est ici à Paris, en France et eux aussi nous enverrons des « choses » pour nous raconter comment c'est là-bas, à Rabat, au Maroc.<sup>6</sup> »*

Cet échange a été l'un des plus riches de la période. Il a bénéficié d'une attention toute particulière, sans doute parce que pour la première fois, la maîtresse confiait au groupe une situation personnelle, qui lui conférait un autre statut que celui de la maîtresse dans la classe, à savoir celui d'un adulte « normal » qui a des histoires personnelles à partager, comme chacun d'entre eux, comme celle notamment qu'a confié Nina à la classe.

---

<sup>4</sup> Dans un souci de confidentialité les prénoms ne correspondent pas à la réalité.

<sup>5</sup> Il s'agit de l'élève la plus âgée de la classe, qui convoque ici de manière très sensible pour les enfants une émotion liée à l'éloignement d'une personne chère, et qui s'accompagne également de l'angoisse de l'inconnu. Cette dimension affective sans doute suscitée par l'enseignante n'a pas échappé à certains élèves.

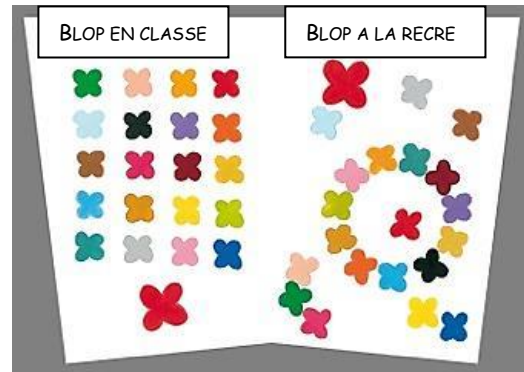
<sup>6</sup> Il s'agit ici des propos tenus en substance par l'enseignante ; les propos de ce genre seront relatés entre guillemets et en italique dans le corps du texte.



C'est à ce moment-là que s'est posée la question de ce que l'on pouvait faire pour « eux » - les enfants de Rabat.

**- Réalisation d'une « œuvre » collective en relation avec la vie de la classe : un Blop géant.** Groupe classe - coin regroupement - 1 séances de 10' + Petits groupes de 6 - coin arts plastiques 20'

Depuis plusieurs semaines, en classe, nous regardons et commentons un livre de la maîtresse : *Moi, c'est Blop !* d'Hervé Tullet



Avec cet ouvrage s'est construite la première référence commune au groupe classe. Avant cette découverte faite en classe, aucun élève ne savait ce qu'était un « Blop ». Pour certains, cette « famille » de personnages particulièrement abstraite n'avait rien d'évident, mais le vif intérêt suscité par la curiosité, l'aspect ludique et chatoyant de l'ouvrage, et les thématiques en relation directe avec leurs centres d'intérêt (la famille, l'école, les animaux...) ont permis à chacun d'entre eux de s'approprier cette référence et de « jouer » avec <sup>7</sup>. Il faut aussi noter que cette référence a permis aux enfants de ramener chez eux une connaissance nouvelle dont ils avaient, seuls, la maîtrise. Ces tentatives de partage, avec les parents notamment, ont été plus ou moins réussies, mais même lorsqu'elles l'étaient plutôt « moins », elles ont fait l'objet d'une discussion sur le temps de l'accueil entre parent, enseignant et enfant pour éclaircir le « mystère » du Blop. L'enseignante se positionnait alors comme un soutien pour l'enfant qui essayait à nouveau d'expliquer de quoi il s'agissait. Cette explication pouvait consister à présenter directement l'ouvrage aux parents, ou, pour d'autres, à expliquer oralement que... « *un blop c'est comme nous, ça a une famille, ça va l'école, mais ça n'existe pas en vrai et ça peut être de toutes les couleurs...* »

---

<sup>7</sup> Prononcer le mot « Blop » était en soi un plaisir pour de nombreux élèves, et donc un jeu.

De telles situations de communication permettent aux enfants de prendre conscience de la nécessité de communiquer pour relater des expériences qui ne sont pas partagées directement en situation par les parents, mais décalées dans l'espace et le temps.

Ces tentatives de communication peuvent être visuelles et gestuelles, l'enfant montre et acquiesce, ou pas, il s'exprime aussi beaucoup par le regard, l'étonnement, la joie, la négation... et les adultes verbalisent ce qui semble exprimé par l'enfant et attendent son assentiment. Pour les plus à l'aise, ces tentatives mettent en jeu davantage des compétences langagières.

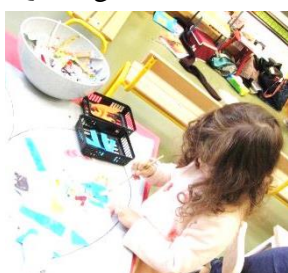
Durant cette première période, il a donc souvent été question de Blop. Les élèves ont ainsi décoré l'étiquette de leur tiroir avec un Blop, réalisé une fresque <sup>8</sup> avec des Blops dans la mer, etc... C'est donc naturellement que la dernière semaine avant les vacances, il a été décidé de faire un Blop géant pour les élèves de la classe du Maroc.

Comme pour chaque situation de productions plastiques, de nombreux échanges ont eu lieu sur les questions : quoi faire précisément et comment faire ?

Quels outils ?



Quels gestes ?



Se posa alors le problème de savoir comment faire parvenir notre Blop à Rabat.

**- Le voyage de la maîtresse avec Sax, la mascotte de la classe au Maroc et la rencontre de la classe à Rabat.**

Groupe classe - coin regroupement - 1 séances de 10'

La maîtresse explique aux élèves que pendant les vacances, elle va aller au Maroc et qu'elle pourra donc amener directement le Blop géant aux « copains » de Rabat. Comme elle va aller dans leur classe, elle va donc pouvoir leur parler, leur dire quelque chose et demande donc aux élèves ce qu'on pourrait leur dire <sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Voir p. 38, l'extrait du cahier de vie, Annexe 1-2

<sup>9</sup> Suivra une séance de dictée à l'adulte pour écrire une lettre collective: voir partie 2.1, p. 24.

Les premières interventions lors de cet échange consistaient, pour les élèves qui participaient, à dire quels étaient leur dernier jouet ou leur dernière sortie en famille. Après un recentrage sur le thème qui devait être un sujet commun à tous et donc vécu à l'école, il a alors été question de la météo, de la récréation et des Blops bien sûr ! Ces échanges furent l'occasion de se remémorer ce qui a été fait en classe ou à l'école récemment.

C'est également à cette période de l'année que la mascotte, Sax, est apparue en classe. Recueillie dans un premier temps par la maîtresse, elle s'est installée en classe pendant quelques jours. Elle fut alors au centre de beaucoup d'échanges, de questions, d'attentions de la part des enfants. C'est d'ailleurs lors d'une des conversations menées à ce moment-là qu'un élève suggèrera que ce serait bien que Sax aussi parte en vacances aux Maroc pour « voir » les copains.

Pendant cette première période, quel qu'ait été le dispositif, petit ou grand groupe, toutes les situations de langage oral étaient spontanées car générées par des problématiques concrètes telles que : pourquoi, pour qui, comment faisons-nous le Blop géant ? Ou encore : où vont partir Sax et la maîtresse ? Qui vont-ils rencontrer ? Il faut noter qu'à cette période de l'année, nombreux sont les élèves qui saisissent aussi les opportunités de conversations duelles avec la maîtresse, en dehors des moments spécifiquement dédiés à ces sujets, pour les évoquer à nouveau, poser et reposer les mêmes questions, obtenir les mêmes explications mais sans doute formulées différemment à chaque fois.

### Période 2 :

#### **- Réactivation du projet avec le retour en classe de la mascotte ; mise en route du cahier d'aventures après avoir découvert celui de Lili, la mascotte de la classe de Rabat.**

La maîtresse est donc allée au Maroc avec Sax. Elle est allée à Rabat, dans la classe des correspondants à qui elle a remis le Blop géant, la photo de classe et une lettre collective. Lors de cette rencontre, les copains lui ont remis en retour un bateau « géant » avec leur photo, et la photo de leur classe avec leurs deux maîtresses, leur ASEM et leur mascotte Lili. La maîtresse en a aussi profité pour faire des photos qu'elle a collé sur un cahier, le cahier d'aventures de Sax <sup>10</sup>. Cette idée s'est imposée par mimétisme, par rapport à ce qui était déjà en place pour la mascotte de la classe de Rabat.

A l'occasion des « retrouvailles » après les vacances, c'est véritablement lors des échanges à propos de ces premières photos que tous les élèves sont entrés activement dans la conceptualisation du projet. Pour en témoigner, voici les remarques ou les questions, de plus en plus pertinentes, qui émergeaient alors. Ainsi en regardant les photos :

*« ... ils sont pas sages là... est-ce qu'ils sont toujours pas sages ? ou est-ce qu'ils sont comme nous un peu sages ? ... quand on va les voir ? Lili, elle dort dans leur classe ? Sax, il est triste parce que sa copine Lili elle est loin, elle est à Rabat... »*

A ce moment du projet, la mascotte est très porteuse de sens ; elle est le premier lien « réel » entre la classe de Rabat et notre classe. Beaucoup de réactions sont également exprimées quant à la mascotte de l'autre classe, Lili. Le cahier d'aventures de Sax <sup>10</sup> sera mis en place à ce moment-là et sera un vecteur de langage régulier en classe <sup>11</sup>. En effet, chaque week-end, un élève accueille Sax chez lui et complète le cahier pour faire partager à la classe ce que l'élève qui a invité Sax chez lui a fait avec la mascotte, comme la maîtresse l'a fait lors des premières vacances scolaires, ou comme Lili avec les copains de Rabat.

**- Réception du premier envoi des correspondants : une production collective : un grand bateau qui vogue sur la mer avec à bord tous les correspondants.**

Le bateau sera le support de plusieurs séances de langage. Il sera l'occasion de descriptions très formelles : sujet, couleurs, techniques... et permettra aussi d'aborder la question de la relation entre la réalité et la représentation : « *Maintenant, ils sont dans le bateau ?* »



<sup>10</sup> Voir p.39-40, l'extrait du cahier des aventures de Sax, Annexe 2-1 et l'extrait du cahier de vie Annexe 2-2.

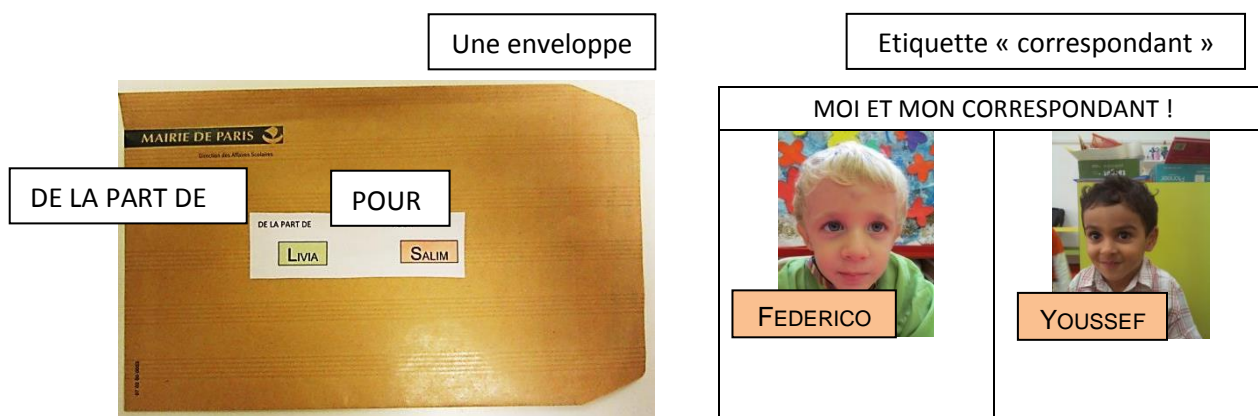
<sup>11</sup> Voici un court extrait de l'ouvrage *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle* de Mireille Froment et Jocelyne Lebert-Marin ; ouvrage consacré à l'analyse d'un dispositif équivalent à celui du cahier d'aventures de Sax et qui donc fait écho à une réalité expérimentée en classe. p.164 « *La ritualisation, en tant que modalité du dispositif, est en affinité avec la constitution d'un horizon d'attente et l'élaboration d'un contexte discursif qui fonctionne à la fois comme cadre dans lequel les énoncés font sens et comme partagé commun. En ce sens, situation qui se répète et constitution d'un groupe, deux contraintes de la situation scolaire, constituent des éléments dont on doit tenir compte pour évaluer les conditions du développement langagier des enfants, et dont les observables sont constitués par les conduites langagières, entre énoncés stabilisés et énoncés qui apportent du nouveau.* »

L'idée d'éloignement géographique a sans doute été stabilisée à ce moment-là. En effet, la maîtresse explique qu'ils vivent de l'autre côté d'une mer et que pour « venir », il faut prendre le bateau ou l'avion. Cette prise de conscience sera l'occasion d'explicitier une fois encore la situation d'une communication différée induite notamment par un éloignement géographique.

### - Réalisation d'une carte individuelle.

Groupe classe - coin regroupement - 1 séances de 10' + Petits groupes de 6 - 2 séances 20'

A l'occasion de la réalisation de cette carte individuelle, la maîtresse a attribué à chacun des enfants un correspondant et a préparé une grande étiquette (A5 plastifiée) sur laquelle figure une photo des deux enfants et leur prénom.



Dès lors, les enfants seront très attachés à ces étiquettes qui seront soit affichées mais décollables et donc manipulables dans un coin de la classe, soit rangées dans leur tiroir individuel. Certains iront, plus fréquemment à certaines périodes qu'à d'autres, les chercher pendant les moments de temps libre.

De nouvelles situations de langage oral sont générées par une nouvelle problématique réelle : pour qui, pourquoi, faisons-nous une carte sur l'automne ?

Chaque enfant est donc chargé d'adresser une carte à son correspondant personnel. La notion d'échange liée à une correspondance suivie commence à se construire. L'attribution d'un correspondant à chacun laisse au « moi » et au « mon » la possibilité d'exister, ce qui est visiblement très jouissif pour les enfants de cet âge. Ils s'investissent individuellement en produisant quelque chose destiné à un enfant en particulier. D'autre part, l'affect est encore plus directement impliqué avec les photos qui donnent une image beaucoup plus précise des enfants d'une part et de leur quotidien scolaire d'autre part.

En effet, la réalité prend forme grâce aux photographies de Sax avec les correspondants, mais aussi avec la production des élèves réalisée en classe (le Blop géant) qui apparaît sur les murs de la classe de Rabat <sup>10</sup>.

L'envoi vers le Maroc des cartes sur l'automne s'effectuera grâce à un tiers de passage à Paris, qui déposera les productions des enfants de Paris à l'école de Rabat.

### Période 3 :

#### **- Réactivation du projet avec la réception et la distribution des cartes individuelles réalisées par les élèves de Rabat. <sup>12</sup>**

Groupe classe - coin regroupement - 1 séance de 15'

Cette fois, les enfants reçoivent à leur tour une carte nominative. A l'intérieur, une babouche est dessinée et décorée avec des gommettes. C'est un moment finalement très individuel, très personnel, où chacun reçoit « sa » carte. De la même manière que les enfants prenaient plaisir à se mettre le mot « Blop » en bouche, c'est maintenant le mot « babouche » qui a leur faveur, et ce malgré les difficultés à concevoir l'objet réel correspondant à sa représentation. Devant cette difficulté, la maîtresse va amener une paire de babouches qui sera essayée par les élèves au lever de la sieste. La plupart des enfants font l'effort de mémoriser le prénom de leur correspondant, en demandant à l'enseignante de le leur dire et redire encore, et eux-mêmes prennent plaisir à le répéter.

#### **- Spectacle présenté par la Poste : « Nino le petit facteur et le doudou perdu »**

Groupe classe - salle de projection - 1 séances de 45' + Groupe classe - coin regroupement - 1 séances de 10'

La classe a assisté à un spectacle vivant. Une histoire racontée et mise en scène avec une marionnette, Nino, le petit facteur, et des marottes pour les autres personnages.

Les enfants écoutent une histoire, plus longue que d'habitude, mais ils sont aidés dans la



compréhension par la mise en scène et l'interactivité du spectacle. Tenus en haleine par une problématique qui les touche, la perte d'un doudou, ils resteront captivés jusqu'à la fin du spectacle. Une élève, cependant, n'étant pas en mesure de distinguer l'aspect fictionnel de la situation, sera effrayée et ne pourra pas assister au spectacle, ce qui sera l'occasion pour la classe de la rassurer en lui explicitant la situation, et de tenter de lui raconter l'histoire.

<sup>12</sup> Voir p. 41, un exemple de carte « babouche » reçue au début de la 3<sup>ème</sup> période, Annexe 3-2

### **- Réalisation d'une carte postale pour souhaiter la bonne année aux correspondants.<sup>13</sup>**

Groupe classe - coin regroupement - 2 séances de 10' + Petits groupes de 6 - 1 séance 10' + 1 sortie à la poste

Lors de ces séances, les élèves consolident et précisent leur lexique concernant d'une part la correspondance : carte postale, adresse, signature, timbre, boîte aux lettres, poste, facteur... ; concernant d'autre part la rue de l'école : immeuble, rue, trottoir, piéton, fenêtre, porte...

### **- Réalisation de micro-vidéos où les élèves saluent leur correspondant.**

Petits groupes de 6 - 1 séance 10'

Les enfants produisent, à tour de rôle, des énoncés du type : « *Bonjour Sara, je m'appelle Marius* ». Cette activité menée au mois de janvier a permis à l'enseignante de mesurer combien certains enfants ont des difficultés d'énonciation ; difficultés liées à l'articulation, à la portée de la voix, à la mémorisation... Dans le quotidien de la classe, l'enseignant se familiarise avec chacun des élèves et intègre les modes de communication de chacun. C'est pourquoi il peut parfois perdre de vue les faiblesses de certains. Cette mise à distance à travers le dispositif des micro-vidéos permet d'une part d'évaluer certaines compétences langagières et d'autre part de reconsidérer les difficultés de quelques élèves.

#### Période 4 :

### **- Réaction après visionnage des vidéos des correspondants.**

Groupe classe - salle de projection - 2 séances de 10' + Groupe classe - coin regroupement - 2 séances de 10'

Après avoir reçu notre petit montage vidéo « Bonjour ! », les correspondants nous ont envoyé, via internet, une vidéo dans laquelle les élèves se présentaient mais disaient également quelques mots sur leurs vacances. Cette séance de visionnage a été remarquable par la qualité d'attention dont ont fait preuve les enfants. Là encore, la réalité prenait une autre dimension, entendre et voir filmés les copains de Rabat a été un moment intense pour chacun d'entre eux. De cette séance de visionnage ont découlé des séances de langage particulièrement riches ; il s'agissait, peut-être pour la première fois, d'une conversation entre pairs à peine guidée par l'enseignante. Les enfants partageaient ce qu'ils avaient vu, en complétant par reprise et ajout d'informations les énoncés de leurs camarades. Ainsi, en substance les échanges se co-construisaient ainsi : « *La fille elle a fait du cheval... Sirine, elle a fait du cheval... non, c'est du poney... Sirine, elle a fait du poney... avec sa cousine et sa sœur... Sirine elle a fait du poney avec sa cousine et sa grande sœur...* »

---

<sup>13</sup> Voir p. 42, un exemple de carte postale « Paris » envoyée pour souhaiter bonne année, Annexe3-2.

De telles situations sont porteuses d'échanges langagiers. Elles participent ainsi au développement du langage oral de ces jeunes enfants. Mais réfléchir, structurer et construire cet apprentissage est pour l'enseignant novice un vaste chantier expérimental dans lequel chaque séance, ou parfois même chaque échange, est une leçon qui enrichit, modifie et affine son approche.

Certains spécialistes ont œuvré pendant des dizaines d'années pour saisir et exploiter toutes les dimensions engagées dans le développement du langage en maternelle. Tous arrivent au même constat : il n'y a pas de recette directement applicable, pas de méthode « clé en main » pour cette pédagogie ; il y a des connaissances à avoir, et des pistes à exploiter.

## **1.2 Les pratiques décrites ci-avant, éclairées par les apports théoriques des experts.**

Les dispositifs qui ont été relatés, en groupe classe, en petits groupes de six élèves avec l'enseignante, ou en relation duelle, reprennent les moments de la vie de la classe qui rythment une journée en petite section. Durant ces journées alternent les moments de regroupement, les moments d'activités « dirigées » - activités proposées et mises en œuvre matériellement par l'enseignante et qui peuvent se dérouler avec ou sans sa présence - et les moments d'activités « libres », que les enfants choisissent.

Parmi elles, les jeux, les livres, les activités de manipulations, ou la reprise d'activités « dirigées » quand elles sont matériellement réalisables en autonomie, sont disponibles sur ces précieux temps où l'élève vit pleinement sa classe en l'exploitant de mieux en mieux au fur et à mesure que l'année passe. Les enfants choisissent effectivement leurs activités de manière beaucoup plus pertinente si on les situe par rapport à leurs apprentissages. Ces choix s'effectuent non seulement en fonction de leurs désirs, mais également de leur évolution, de leurs compétences, de leurs centres d'intérêts qui eux aussi s'enrichissent, se multiplient et fluctuent.

Quelles qu'elles soient, toutes ces situations mettent en jeu le langage oral, en réception comme en production, et la question essentielle à ne pas perdre de vue est toujours la même : comment l'enseignant peut-il amener à parler ces jeunes enfants ?



Selon Mireille Brigaudiot « ... *si les productions orales ne s'enseignent pas, en revanche, plus un enfant parle, plus elles se complexifient et s'enrichissent. Par auto-entraînement.*<sup>14</sup> » La question qui oriente donc sa réflexion est donc « *de quoi parler à l'école maternelle ?* » Elle distingue quatre « *grandes zones de construction des savoirs* » : celle qui concerne les apprentissages, c'est-à-dire les savoirs sur les savoirs ; celle qui concerne le monde ; celle qui concerne les relations aux autres ; et celle qui concerne la fiction - avec notamment pour les petits, les jeux qui permettent l'accès à des savoir-faire et à des savoirs symboliques qui constitueront leur bagage culturel. Pour elle, « *ce sont les contenus dominants des compréhensions-échanges de la maternelle*<sup>13</sup> » ce qui explique que l'on parle de « transversalité » du langage.

Concernant les pratiques expérimentées au cours de cette année notamment à travers ce projet de correspondance, il est possible de revoir certaines situations éclairées par ces apports théoriques.

Lors des échanges, il est apparu effectivement très vite qu'il est indispensable pour l'enseignant d'éclairer les enfants sur ce qu'ils apprennent, sur les enjeux de chaque proposition qui leur est faite. En grand groupe, au début de l'année, les occasions sont permanentes pour leur expliciter la nécessité d'apprendre à parler pour agir, pour réagir, pour partager ; et pour cela, il faut d'une part comprendre - mais sur ce point ils sont déjà au moins en partie rassurés- et aussi être compris - et c'est ici qu'ils mesurent ce qui leur reste à apprendre. Comme on l'a vu, expliquer aux parents ce que sont les Blops si l'ouvrage n'est pas accessible va être quasi impossible pour certains en début d'année. Il est important qu'ils soient à la fois conscients de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas encore mais veulent savoir.

C'est là une des clés de leur motivation, ils veulent progresser, demandent de l'aide, s'auto-entraînent en permanence et viennent chercher l'aide ou les encouragements de l'enseignant. Sur ce point, le rôle de ce dernier est donc de rappeler clairement pourquoi on est aussi attentif et concentré quand on s'écoute et on s'exprime, de survaloriser les progrès de chacun, de faire des retours, des bilans, directement après les activités, mais aussi après une période pour faire le point sur ce tout que l'on a appris et tout ce que l'on va apprendre. Le projet de correspondance a notamment permis de donner sens à cette préoccupation de clarté métacognitive lorsqu'il s'agissait de partager avec les correspondants ce qu'il se passait en classe.

---

<sup>14</sup> BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle*, 2015, Paris, Hatier, p. 93.

Les tous jeunes enfants découvrent le monde, et en premier lieu leur monde. Ils opèrent spontanément des rapprochements entre les différents objets, animaux, personnes qui les entourent. L'enseignant est donc également là pour enrichir et organiser cette base de données. Le vocabulaire n'est pas une fin en soi mais un outil dont les enfants ont besoin pour élargir leur connaissance et leur compréhension du monde. Là encore, le projet a été déclencheur de situations où l'absence de vocabulaire, d'abord clairement identifiée comme un obstacle à la compréhension du monde, devenait génératrice d'échanges dont l'objet était de préciser, clarifier, décrire...

L'anecdote de la carte avec la babouche qu'aucun enfant n'était en mesure d'identifier témoigne de ce type de situations. Les premières tentatives d'explication n'étaient vraiment pas concluantes, il est vrai qu'il était difficile de concevoir la babouche à partir de sa représentation très schématisée.



Loin des chaussures des élèves et plus proche de certaines pantoufles d'adultes, les références à disposition des enfants manquaient cruellement.

Pourtant, ils connaissaient déjà beaucoup de choses qui peuvent se mettre aux pieds. Un premier inventaire oral a alors été fait. Puis une chasse aux images s'est organisée, et les livres se sont accumulés sur la chaise de la maîtresse, chacun avec des illustrations de ce qu'on peut mettre aux pieds. Le lendemain, la maîtresse a amené une paire de babouche et là les yeux se sont mis à briller car les enfants étaient en mesure de reconnaître la babouche que leur correspondant leur avait offerte.

Ainsi, l'enseignant œuvre à cet enrichissement lexical en présentant de nombreux référents d'un même objet, en utilisant des objets réels, des photographies, des illustrations plus ou moins schématisées ou stéréotypées, en veillant à mettre en avant ce qui les rapproche et ce qui les distingue. Il saisit toutes les occasions pour définir, expliquer, montrer, nommer. Lorsque les correspondants marocains - qui ne connaissent pas l'automne - ont reçu les feuilles de platane rouges plastifiées et découpées, ils se sont exclamés « *oh, les jolies étoiles !!!* » ; lorsque les petits parisiens ont reçu comme carte postale une porte marocaine qu'ils n'ont pas su mieux identifier que la babouche ; ou encore lorsque les petits « rbatis »<sup>15</sup> n'ont pas reconnu la fenêtre parisienne, les enseignantes ont saisi ces manques comme autant d'opportunités pour compléter cette base de données si précieuse.



---

<sup>15</sup> Rbatis : ce sont les habitants de Rabat.

Des activités autour des imagiers, des jeux de memory, des jeux de lotos conçus avec les enfants ont vu le jour petit à petit dans les deux classes.

Leur monde, c'est, pour beaucoup d'entre eux, leur domicile, et depuis peu, l'école ; mais c'est aussi la bibliothèque du quartier, la Poste, le jardin, tous ces endroits qui ont fait l'objet de sorties, sorties préparées en amont et exploitées en aval, et souvent motivées par le projet. On va à la bibliothèque pour chercher des chansons, des histoires et des documentaires sur le Maroc puis sur Paris, on va à la Poste pour poster des cartes postales et rencontrer les gens qui s'occupent des lettres qu'on envoie, etc... Il s'agit de saisir chacune de ces situations pour que les enfants aient la possibilité « *de classer-organiser les objets, les actions, les événements de leurs expériences de vie les uns par rapport aux autres ; de nommer ces objets, ces actions, ces événements ; de déplacer, adapter, réorganiser ces savoirs d'un contexte à un autre.* »<sup>16</sup>»

Les enfants développent aussi leur langage oral lorsqu'il est question des personnes, de leurs relations et de leurs pensées ; c'est, toujours selon Mireille Brigaudiot, « *cette [troisième] zone de travail [qui] recouvre les questions de socialisation et de compréhension des « états internes » des personnes.* » L'école, et dans l'école la classe, est une véritable petite société avec ses codes et ses règles qui lui sont propres et qui permettent à chacun d'y trouver sa place, d'y adapter ses conduites pour pouvoir s'y épanouir. Pour cela, les enfants doivent être accompagnés afin d'intégrer la nécessité du respect de tous par et pour tous.

Les recherches dans ce domaine appelé « théorie de l'esprit » ont ainsi permis de comprendre mieux pourquoi les enfants avaient tant de mal à accepter les points de vue d'autrui, ce qui peut apparaître comme une des conditions indispensables pour les apprentissages quels qu'ils soient. Cette capacité nécessite en effet une certaine maturité qui rend possible notamment l'empathie.

Là encore, l'enseignant doit participer à cette sensibilisation en étant attentif au respect des règles qui petit à petit se mettent en place, au sentiment d'impunité ou d'injustice qui peuvent être éprouvés par certains si la vigilance n'est pas suffisante ; cela afin d'aider ces jeunes enfants à partager sans concurrence et sans jalousie ce qui est fondamental pour qu'ils puissent réussir à être ensemble en classe dans de bonnes conditions, des conditions nécessaires pour qu'ils puissent apprendre ensemble, et ce plusieurs heures par jour.

---

<sup>16</sup> BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle*, 2015, Paris, Hatier, p. 106.

Une seule paire de babouches amenée par la maîtresse pour 23 enfants <sup>17</sup>: cela a nécessité une discussion des modalités pour que chacun puisse en profiter. Une fois les règles mises en place, même s'il était encore difficile pour eux de différer leur désir, les enfants ont compris que leur tour allait forcément arriver et qu'il y avait aussi du plaisir à voir les autres prendre du plaisir.

Verbaliser, exprimer ses sentiments, ses émotions, ses inquiétudes est très important pour eux, ils réalisent ainsi qu'ils partagent également cette part invisible de leur monde avec les autres enfants, et même avec l'enseignant. Ce constat a été ressenti vivement lors du lancement du projet lorsque la maîtresse s'est livrée un peu plus personnellement que d'ordinaire, situation quelque peu troublante pour certains mais qui, comme on l'a vu, donnait la possibilité à quelques enfants de s'engager dans ce type d'échange où l'émotion et l'émotivité peuvent alors s'exprimer. C'est pourquoi l'enseignant ne doit pas hésiter à parler parfois de ses ressentis, de ses savoirs, de ses pensées et doit également « *utiliser les verbes d'états mentaux, avec rigueur pour évoquer les pensées des uns et des autres, dans le réel comme dans la fiction.* » <sup>18</sup>

La fiction, justement, constitue la dernière zone de construction des savoirs selon Mireille Brigaudiot. Il est notable que souvent cette notion n'est pas claire chez les enfants même plus grands puisqu'elle se construit lentement jusqu'à l'âge de 10 ans. Elle concerne des « *mondes présentant un cadre, des événements imaginés actualisés dans l'ici et le maintenant par du langage et/ou des actions ou des images.* » <sup>19</sup>

Elle existe notamment dans tous les jeux symboliques si présents dans les classes de maternelle, mais nous ne développerons pas ce point car il n'a pas de lien tangible avec le projet de correspondance.

Elle existe aussi dans les dessins animés : là encore nous n'avons pas eu l'occasion, bien que cela eut été possible voire judicieux, d'exploiter cette ressource en relation avec notre projet.

Restent les histoires, qui, sur bien des aspects, font écho à des problématiques rencontrées avec les dessins animés. Les histoires sont, elles, très présentes à l'école en général et à l'école maternelle en particulier.

---

<sup>17</sup> Voir p.44, la lettre envoyée en fin de 3<sup>ème</sup> période, Annexe 3-4.

<sup>18</sup> BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle*, 2 015, Paris, Hatier, p. 118.

<sup>19</sup> BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle*, 2 015, Paris, Hatier, p. 119.

Elles peuvent être présentées comme des histoires offertes, partagées, où chacun prend et comprend ce qu'il peut ou veut. En réception d'une part, car même si la compréhension n'est pas exhaustive, elle n'empêche pas le plaisir, et, en production également, car les enfants s'expriment alors à travers des réactions spontanées en fonction de leur histoire personnelle, il peut y avoir notamment un aller-retour entre d'autres thèmes et ceux de l'histoire.

A l'inverse, certaines histoires peuvent être présentées pour travailler certaines compétences langagières mettant en jeu la dimension cognitive de la compréhension qui doit être accompagnée pas à pas de manière à pouvoir être sollicitée dans des situations analogues. Les enfants doivent petit à petit construire des liens entre les différents personnages, les différents événements, à travers les relations de causalité notamment ; être sensibilisés à la notion d'implicite de manière très précoce ; ou encore se constituer une culture commune qui nourrit d'une part leur compréhension immédiate du monde et nourrira plus tard leur compréhension d'une littérature basée sur certains ressorts communs.

Les correspondants rbatis ont ainsi envoyé des vidéos où ils racontaient deux histoires : la première, « Roule galette », que tous les enfants parisiens connaissaient pour l'avoir travaillée avec l'autre enseignante de la classe ; et la deuxième, « les trois petits cochons » que seulement la moitié de la classe connaissait, le plus souvent pas très bien.

Ces supports ont été très intéressants à exploiter. Ils ont permis de rendre visible toute la difficulté de comprendre une histoire pour ceux qui ne la connaissent pas et également toute la difficulté qu'il y a à raconter une histoire, tellement les efforts des enfants filmés sont perceptibles. Le travail qui a suivi sur l'histoire des Trois petits cochons a été l'occasion, comme pour l'exploitation de la vidéo sur le thème des vacances, d'une véritable co-construction entre pairs. La vidéo rend possible les arrêts, les retours pour vérifier ou au contraire infirmer les propositions de chacun. Ce travail a été effectué avec la moitié de la classe et concernait donc essentiellement un travail sur le langage oral en réception puisqu'il s'agissait de réussir à comprendre l'histoire.

Suite à la réception de cette vidéo, il a été décidé que les élèves de la classe allaient eux aussi essayer de raconter une histoire que les correspondants ne connaissaient pas, bien qu'il s'agisse d'un conte marocain : « La bonne purée »<sup>20</sup>. Ce travail de production, puisqu'il s'agissait de raconter à plusieurs une histoire, suivait un travail de compréhension du conte effectué par la classe entière. Cela s'est avéré une aventure laborieuse, sans doute trop

---

<sup>20</sup> Pour écouter un extrait du livre audio écouté en classe : <http://www.didier-jeunesse.com/livre/mahboul-le-sage-et-autres-contes-marocains/>

ambitieuse pour la majorité des élèves, mais même si le résultat n'était pas pour tous au rendez-vous, nombreux sont ceux qui après l'expérience s'amusaient à raconter l'histoire à Sax en faisant mine de lire le livre audio, ou en théâtralisant comme ils avaient vu faire la maîtresse.

Après avoir vu avec Mireille Brigaudiot de quoi l'on peut ou de quoi l'on doit parler en maternelle, il convient de s'interroger sur les propositions et mises en garde concernant les pratiques du langage à l'école maternelle par Agnès Florin et Alain Bentolila.

Selon Agnès Florin, les moments de langage en grand groupe qui sont souvent contestés par les enseignants sont pourtant des situations typiques d'enseignement que les enfants retrouveront tout au long de leur scolarité. Ils sont également des moments privilégiés pour apprendre aux enfants à se reconnaître comme membres d'un groupe, comme élèves au sein d'une classe, qui partagent des expériences, des savoirs, et des projets communs.

En grand groupe, des réactions mais aussi des interactions sont souvent survenues et témoignent d'une attention de qualité et les comportements, quant à eux, assurent le bien-être et le plaisir partagé durant ces moments. « ... *Les regroupements (...) permettent surtout de trouver du plaisir à se serrer les uns contre les autres, à écouter la maîtresse raconter une histoire, à dénommer chacun et repérer les absents, à se sentir membres du groupe en chantant une chanson ou en récitant ensemble une comptine. C'est là un premier apprentissage d'une situation collective pour un travail de l'oral.* <sup>21</sup> »

Ce constat concernant les moments de langage en grand groupe est partagé d'autant qu'elle ne nie pas non plus les faiblesses du dispositif notamment lorsqu'il s'agit de mesurer quantitativement les productions langagières de chacun des élèves. L'enseignant doit donc être particulièrement vigilant et veiller à ce que chacun puisse, selon ses capacités et son profil plus ou moins réservé, être sollicité et participer en toute confiance.

Deux enfants allophones ont pu ainsi petit à petit faire évoluer leurs productions langagières orales, qui en début d'année étaient inexistantes lors des moments de regroupements. Leur communication était alors non verbale et se limitait à quelques regards et hochements de tête, les premiers mots ont suivi puis les premières phrases (sujet - verbe), par imitation des pairs ou de la maîtresse ; et enfin vinrent les premières tentatives personnelles qu'ils savaient maladroitement, qui n'attendaient qu'une reprise satisfaisante pour être répétée.

---

<sup>21</sup> FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, 1995, Paris, ellipses, p. 149.

Ainsi pour Agnès Florin, « *en début d'année, le regroupement de la classe pour des moments de langage doit surtout permettre à l'enseignante de repérer comment chacun se situe dans le groupe, s'il y participe, régulièrement, épisodiquement ou s'il reste à l'écart. Ces regroupements permettent aussi d'apprécier les principales difficultés de la classe dans le domaine de la communication ou du langage et leur nature : respect des règles pour prendre la parole, difficultés à parler dans le thème proposé, approximations lexicales, etc. Ils sont aussi l'occasion de repérer les savoirs partagés par les enfants, les thèmes qui suscitent leur intérêt et leur participation.* <sup>22</sup> »

Comme Mireille Brigaudiot, Agnès Florin est convaincue que pour développer le langage, il faut avant tout parler. Cela ressemble à un truisme, mais on ne saurait trop insister sur ce point. C'est pourquoi, à partir des observations que l'on vient d'évoquer, Agnès Florin propose de considérer les élèves en fonction du nombre de leurs interventions, car intervenir n'est pas du tout évident dans le dispositif concurrentiel et parfois intimidant qu'est le grand groupe. Elle détermine donc trois groupes, les petits, les moyens et les grands parleurs - qui ne sont pas les mauvais, les moyens et les bons parleurs. Ce dispositif lui permet de mettre en place des groupes conversationnels dont la composition peut varier au gré de l'évolution des enfants, le but étant de créer des conditions conversationnelles favorables aux prises de parole de chacun.

Sans qu'ils aient été institutionnalisés ou même anticipés, ces moments d'échange en petit groupe ont existé à différent moment dans la classe. Il est en effet apparu indéniable que le travail en petit groupe permettait aux petits parleurs notamment de s'exprimer davantage. Un paramètre qui n'a pas encore été évoqué et qui a été pris en compte par l'enseignante lors de certaines séances, correspond aux affinités qui peuvent exister entre les élèves. Regroupés autour de la maîtresse, les thématiques abordées pouvaient alors se porter sur les projets engagés autour de la correspondance, mais pas seulement.

Mais attention : il ne s'agit pas de moments d'expression libre, ce contre quoi met en garde Alain Bentolila ; car créer les conditions de l'expression donne l'impression de contribuer à la maîtrise de la communication, ce qui est « *l'illusion pédagogique la plus répandue.* <sup>23</sup> »

---

<sup>22</sup> FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, 1995, Paris, ellipses, p. 150.

<sup>23</sup> Sous la direction de BENTOLILA Alain, *La maternelle. Les cinq piliers du langage*. 2014, Nathan.

L'entrée dans l'oral, à la maternelle, est un vaste chantier. L'enseignant en tant que partenaire privilégié de l'enfant lors des échanges conversationnels qui ont lieu en classe doit comme dans toute situation d'apprentissage permettre à l'enfant de surmonter ses difficultés en agissant avec l'ensemble des interactions d'assistance pédagogiques<sup>24</sup> qui sont à sa disposition et ainsi permettre à l'enfant d'organiser ses conduites. On peut convoquer ici le concept d'étayage présenté par Bruner dans les années 1960, concept également repris par tous les auteurs sus-cités. Mais l'enseignant doit aussi, comme le rappelle Alain Bentolila, savoir « *alterner les moments où son langage est celui de la connivence et de l'affectivité avec ceux où son discours met les enfants à distance de lui-même et de son propos. (...) et ainsi montrer que la langue est essentiellement faite pour dépasser la connivence.* »<sup>23</sup> Il doit enfin « *assumer pleinement et ostensiblement son rôle de modèle* »<sup>23</sup> afin de donner à ses élèves les moyens d'accéder à ce niveau de langue exigeant et exigé pour la maîtrise du langage écrit que les textes vont les obliger à affronter.

---

<sup>24</sup> Exemple d'aides possibles : enrôler; simplifier la tâche en posant des questions pour aider à raconter une histoire ; aider l'enfant à se maintenir « dans le champ », en déployant entrain et sympathie pour maintenir sa motivation avec notamment la théâtralisation ; faire comprendre les écarts entre la production de l'enfant et la production considérée comme correcte ; contrôler la frustration en rassurant les enfants, et/ou en faisant en sorte qu'ils puissent « sauver la face » ; expliciter l'activité qui doit être exécutée pour atteindre la production « attendue ». (En référence à J.S Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, p.277-279.)



## **2 Entrer dans le langage : découvrir le monde de l'écrit.**

### **Découvrir ses fonctions, se familiariser avec ses supports, avec son code...**

Le langage est, comme on l'a vu, une compétence vaste qui revêt deux formes principales, à savoir le langage oral et le langage écrit. Chacune entre en jeu à sa manière, avec ses spécificités, dans l'acte de communiquer. Elles sont cependant étroitement liées et rendent parfois difficile la définition de leur limites respectives.

Selon Alain Bentolila <sup>25</sup>, l'école maternelle doit permettre aux élèves de percevoir ce qui légitime et justifie l'effort et le soin de la mise en mots afin de cerner de manière claire les enjeux fondamentaux du langage et donc le rôle de l'école dans son apprentissage. Il rappelle également qu'un enfant qui ne maîtrise pas suffisamment la langue orale aura beaucoup de mal à apprendre à lire et plus encore à écrire.

Dans les travaux de recherche de Mireille Brigaudiot, un des principes fondamentaux du travail de l'enseignant est de partir de ce que savent très bien faire les enfants. Elle considère ainsi que l'on peut utiliser leurs capacités orales pour les faire aller vers l'écrit, car selon elle, certaines situations d'oral se rapprochent de celles de l'écrit, même si elle précise par ailleurs qu'il faut se garder de mettre l'écrit sur le même plan. Pour elle, « l'écriture-lecture » est seconde et l'écrit est une activité langagière, symbole de l'oral, en son absence.

Dans les programmes 2015, il est indiqué qu'il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Pour ce faire, le langage écrit doit être présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser. Ils doivent être habitués à une forme de communication dont ils découvriront ensuite les spécificités et le rôle. En découvrant la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, ils pourront commencer à participer à la production de textes écrits dont ils exploreront les particularités. Il s'agira pour les enfants d'écrire pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent et de cette façon se préparer à l'apprentissage de l'écriture-lire du cycle 2. <sup>26</sup>

A travers le projet de correspondance, les enfants ont, bien entendu et à de multiples reprises, fréquenté l'écrit. Fréquentations qui ont pu être suscitées par diverses situations.

---

<sup>25</sup> Sous la direction de BENTOLILA Alain, *La maternelle. Les cinq piliers du langage*. 2014, Nathan.

<sup>26</sup> En référence au Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

## 2.1 Présentation chronologique de certaines situations de vie de classe directement liées au projet.

### Période 1 :

#### - Écriture d'une lettre collective

Groupe classe - coin regroupement - 1 séance de 10'

C'est lors de la préparation du voyage de Sax et de la maîtresse à Rabat que s'était posée la question de ce qu'elle pourrait dire aux correspondants. La maîtresse explique qu'elle a peur d'oublier ce qu'elle doit leur dire et propose d'écrire, ensemble, une lettre qu'elle leur apportera.

Ici, deux fonctions de l'écrit sont convoquées, d'une part l'écrit en tant que mémoire et l'écrit en tant que vecteur d'informations avec donc une fonction de communication. Cet écrit sera réalisé sous sa forme normée, celle d'une lettre adressée à un destinataire.

Pour écrire la lettre, l'enseignante a affiché face aux groupes deux jolies feuilles de couleur pastel sur lesquelles elle écrit au feutre noir. Les propositions du groupe qui se co-construisent restent encore généralement insatisfaisantes jusqu'à ce que la maîtresse les reprenne pour proposer un énoncé qui sera validé par les enfants, lesquels souvent, au moment fatidique du choix définitif, s'autorisent une légère modification pour bien signifier qu'il s'agit de leur production et non de celle de la maîtresse.

*« Bonjour les enfants !  
Comme nous aimons beaucoup les Blops,  
nous vous offrons un Blop géant de toutes les couleurs.  
Fait-il froid chez vous ?  
Est-ce que vous mettez des cagoules et des moufles à la récré ?  
Au revoir !*

*Les enfants de la classe 2 »*

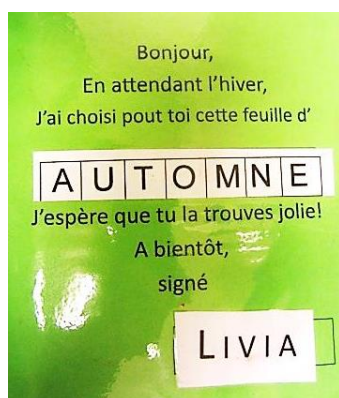
C'est lors de cette séance que l'enseignante prendra conscience de certaines difficultés, difficultés qu'elle n'avait jusque-là pas anticipées, à savoir la polysémie de certains mots voire de certaines expressions. Ainsi, une lettre peut être une lettre de l'alphabet ou un courrier, et donc écrire une lettre peut signifier « tracer une lettre de l'alphabet » ou « écrire un courrier ».

Il faut également noter qu'à ce moment-là de l'année, l'écriture de cette lettre était une situation très - voire trop - abstraite pour la plupart des élèves.

## Période 2 :

### **- Réalisation d'une carte individuelle.**<sup>27</sup>

Groupe classe - Salle de projection - 1 séance de 10'



Une fois reçu le bateau rabi, et après que chaque enfant s'est vu attribuer « son » correspondant, la maîtresse a proposé d'écrire à chacun des correspondants une carte décorée en grattant à la craie l'empreinte d'une feuille de la cour de récréation. A l'intérieur, chaque élève glissera une feuille aux belles couleurs de l'automne, feuille qu'il aura pris le soin de choisir et qui sera plastifiée pour arriver intacte à bon port.

Cette fois, la lettre n'est pas manuscrite, elle est tapée à l'ordinateur, « en direct », et la page est présentée par vidéo-projecteur. Les enfants peuvent voir ainsi leur proposition apparaître puis être complétée et modifiée. Un peu désorientés par le dispositif et après quelques questions, ils comprendront la relation entre l'ordinateur, ce qui est tapé par la maîtresse et qui apparaît sur son écran et ce qui apparaît sur le grand écran. La configuration de l'école permettra de finaliser la séance par l'impression du texte. Deux élèves, aidés par la directrice, iront insérer la feuille vierge dans l'imprimante et la récupéreront avec le texte.

Mais l'enjeu sans doute le plus important ici est de sensibiliser les enfants à la rigueur du langage écrit : le choix des mots, de la formulation, nécessite plusieurs essais, plusieurs ajustements. C'est une tâche qui est présentée comme difficile et complexe, il est donc encore tout à fait normal de ne pas maîtriser ce langage mais il est donné ici aux enfants de percevoir ce qui est visé.

Petits groupes de 6 - 2 séances de 15'

Cette séance est également l'occasion d'explicitier une activité qui sera proposée en petits groupes, à savoir reconnaître le mot AUTOMNE, mot très largement fréquenté durant cette deuxième période, et reconnaître son prénom au milieu des prénoms des autres enfants du petit groupe afin qu'il soit collé à l'endroit de la signature sur la carte. Une différenciation est mise en place par l'enseignante concernant quatre élèves qui sont déjà entrés dans l'écrit, et qui savent que pour écrire un mot, on utilise des lettres qui ont chacune une place précise. Ces élèves sont capables de nommer pratiquement toutes les lettres de l'alphabet et savent épeler leur prénom. Eux devront donc reconstituer le mot AUTOMNE et leur prénom.

<sup>27</sup> Voir p. 40, l'extrait du cahier de vie de la fin de la 2<sup>ème</sup> période, Annexe 2-2.

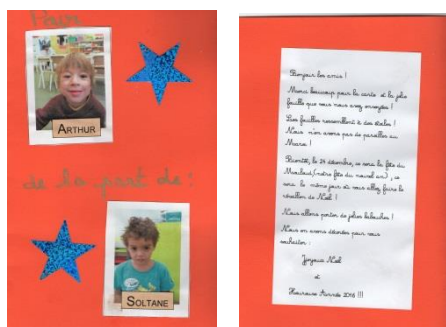
Pour finir, la carte est glissée dans une enveloppe et adressée individuellement, ce qui est l'occasion d'un travail de reconnaissance des prénoms avec les étiquettes « correspondants »<sup>28</sup>

Une nouvelle fois la polysémie d'un mot crée un obstacle pour certains enfants. Ici le mot « carte » désigne une feuille pliée en deux à l'intérieur de laquelle est écrit un message. Jusque-là, pour la plupart, « carte » désignait davantage une illustration cartonnée comme on en trouve dans les jeux de loto par exemple.

### Période 3 :

#### **- Réception des cartes de remerciement individualisées des élèves de Rabat.**<sup>29</sup>

Groupe classe - Coin regroupement - 1 séance de 15'



*« Bonjour les amis !*

*Merci beaucoup pour la carte et la jolie feuille que vous nous avez envoyées ! Les feuilles ressemblent à des étoiles !*

*Nous n'en avons pas de pareilles au Maroc !*

*Bientôt le 24 décembre ce sera la fête du Mouloud, (notre fête du nouvel an), ce sera le même jour où vous allez faire le réveillon de Noël !*

*Nous allons porter de jolies babouches ! Nous en avons décorées pour vous souhaiter :*

*Joyeux Noël et Heureuse Année 2016 !!! »*

Cette fois, le texte est plus long, sans doute trop long, trop dense. La compréhension est difficile pour la majorité des enfants. D'autant que l'enseignante - sans réflexion préalable suffisante - interrompt la lecture pour expliciter chaque difficulté, ce qui rend la lecture longue et laborieuse, les enfants perdent le fil. Ce moment sera discrètement filmé et analysé<sup>30</sup> par l'enseignante qui, si elle devait mener à nouveau cet échange, ferait le choix de lire sans interruption le texte avant de laisser les enfants s'exprimer, et d'expliquer ce qui n'est pas compris en réaction à leurs interventions.

Le texte collé à l'intérieur de la carte est tapuscrit avec une police en cursive ce qui n'échappe pas à certains élèves :

*« Maîtresse ! C'est pas les mêmes lettres que l'alphabet, c'est comme quand toi tu as écrit la grande lettre au tableau... »*

<sup>28</sup> Voir p. 12 les enveloppes et les étiquettes en question.

<sup>29</sup> Voir p. 41 la carte reçue au début de la 3<sup>ème</sup> période, Annexe 3-1

<sup>30</sup> Le fait de se filmer ou de s'enregistrer soi-même, pour l'enseignante novice, lui permet de prendre conscience de certains points faibles de ses propres pratiques, de certains défauts qui apparaissent évidents au visionnage ou à l'écoute ; l'entendre d'un formateur est une chose, se voir en est une autre ; il en va de même pour les réussites sur lesquelles on peut bien évidemment s'appuyer pour les séances suivantes...

A cette période de l'année, de nombreux élèves prennent beaucoup de plaisir à jouer avec les alphabets de la classe. Il y en a quatre. Les lettres sont en bois et décorées. Une de leurs activités en autonomie préférée consiste à repositionner chaque lettre sur une fiche plastifiée où sont ordonnées toutes les lettres de l'alphabet. Certains commencent à nommer les lettres, à reconnaître les lettres de leur prénom et le premier mot qu'un élève de la classe demandera à la maîtresse d'écrire avec ces lettres sera le mot « babouche ».

#### Activités libres en autonomie



- Seul - Alphabet en noir et blanc  
- élève très en demande par rapport à l'écriture



- quelques jours plus tard...  
Découverte de l'écriture du mot  
BABOUCHE



- à deux - Alphabet en couleurs  
- élèves beaucoup plus « dans le jeu »

#### - « Écriture » d'une carte postale pour souhaiter « Bonne Année »<sup>31</sup>

Groupe classe - Coin regroupement - 1 séance de 10' + individuellement à l'accueil

Après avoir vu le spectacle de Nino le petit facteur <sup>32</sup> et après avoir reçu la carte dans laquelle les correspondants nous souhaitaient une « heureuse année », la maîtresse a proposé d'envoyer une carte postale à chacun de nos correspondants. Cette fois toute l'attention était portée sur ce qui doit figurer absolument sur une carte postale. Il y avait un exemple en classe car pendant les vacances, une élève avait écrit et envoyé avec ses parents une carte postale de la montagne où elle était en vacances. Après l'avoir observée, les enfants ont noté qu'il y avait : le timbre, l'adresse, « le message », la signature. Sur les cartes postales, la maîtresse a écrit « Bonne Année », parfois en plusieurs langues, elle a aussi écrit en haut pour qui était la carte mais elle a délibérément « oublié » la première lettre, de la même façon, elle a signé pour les enfants, mais elle a « oublié » la première lettre de leur prénom, elle a également écrit l'adresse complète avec le nom de l'école, celui de la rue, celui de la ville et celui du pays. Quant aux élèves, ils ont léché les timbres pour les coller au bon endroit, retrouvé les lettres qui manquaient au début des deux prénoms, complété les prénoms avec les tampons lettres, et décoré la carte avec des tampons qui représentent des cristaux de neige.

<sup>31</sup> Voir p. 42 la carte envoyée au mois de janvier pour souhaiter bonne année, Annexe 3-2.

<sup>32</sup> Voir une photo du spectacle p. 13

## - Réalisation d'un imagier sur Paris.

Groupe classe - Coin regroupement - 2 séances de 10' + Petits groupes de 6 élèves - 2 séances

Comme les correspondants ne connaissent pas Paris et pas très bien l'hiver, la maîtresse a proposé de réaliser un imagier sur « Paris l'hiver ». Les élèves ont depuis le début de l'année fréquenté des imagiers, notamment de manière assidue celui sur l'automne. Il s'agit de commencer à distinguer les albums des imagiers et des documentaires. L'occasion était toute trouvée de ranger les livres de la bibliothèque de classe en les classant en fonction de cette catégorisation. Ainsi, il est apparu que les imagiers se distinguaient des autres car ils avaient (pour ceux de la classe) une image par page, d'une seule chose, et peu ou pas de texte. Ils ne racontaient pas non plus d'histoire, ils montraient des choses.

Une nouvelle chasse aux images a été lancée mais comme il était beaucoup question de l'hiver durant cette période, elles étaient toutes ou presque affichées en classe.



La Tour Eiffel en hiver.  
Sur cette **photographie**,  
on voit **la Tour Eiffel** dans **le brouillard**.  
C'est **l'hiver**, il y a de **la neige** et **du brouillard**.  
A Paris, on voit souvent **la Tour Eiffel** !

Finalement chaque image a été décrite.

Ce travail de description a permis d'enrichir le vocabulaire sur le thème de l'hiver ou encore de catégoriser : photographie, illustration, peinture...

Pour chaque image un titre était trouvé, puis à partir des mots exprimés, il fallait compléter ou poursuivre les phrases de la maîtresse, du type :  
Sur cette ... (photographie) ,  
on voit ...

C'est l'hiver, il y a ...

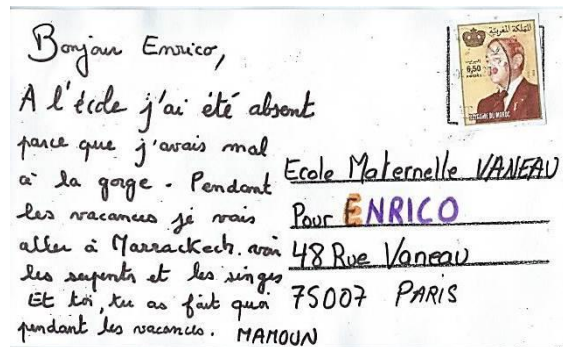
Il est notable que les enfants avaient pour la plupart « besoin », ou aimaient bien, avoir dans les mains l'illustration dont il était question, pour la manipuler, la tripoter. Ce qui pouvait sembler être aux yeux de l'enseignant une marque de manque de concentration a finalement été considéré comme un objet qui permet la « transition » entre la réalité et le langage produit. Deux imagiers identiques ont été réalisés, un pour chacune des classes. Chaque imagier contenait six images de Paris l'hiver, le travail en petits groupes a permis à chaque enfant lors de la première séance de choisir l'image qu'il voulait décrire, et lors de la deuxième de discuter de la proposition finale tapée à l'ordinateur sous les yeux des enfants. Une fois l'imagier terminé et mis à disposition, les élèves souvent insistaient en parlant de « leur » image et faisaient mine de lire en se rappelant le texte produit.

#### Période 4 :

#### **- Ecriture d'une carte postale en réponse à la carte postale « Porte marocaine »<sup>33</sup>**

Groupe classe - Coin regroupement - 1 séances de 10' + individuellement - à l'accueil pendant 2 semaines.

Au retour des vacances de février, les enfants ont, à leur tour, reçu chacun une carte postale. Sur cette carte, chaque enfant rbatu avait dicté à la maîtresse un petit mot très personnel, adressé à son correspondant dans lequel il disait ce qu'il aimait faire à l'école et/ou présentait les membres de sa famille et/ou disait ce qu'il avait pendant les vacances.



L'enseignante a distribué à chacun sa carte. Dans un premier temps, bien sûr, les enfants ont longuement regardé les portes marocaines, puis ils ont reconnu le timbre, l'adresse, leur prénom, et parfois l'initiale du prénom de leur correspondant. Ils ont ensuite soigneusement rangé leur carte dans leur tiroir.

La rédaction de leur réponse s'est effectuée sous forme de dictée à l'adulte, lors de moments privilégiés où la relation duelle était possible, à l'accueil le matin ou lors du réveil échelonné de la sieste dans un endroit isolé. Plus de la moitié des élèves se sont vraiment investis dans cet exercice. L'échange commençait par la même question de l'enseignante « à qui écris-tu ? », à ce moment-là pratiquement tous sont allés chercher leur étiquette « correspondant » et, très concentrés, passaient de la photo au regard encourageant de la maîtresse et à la carte sur laquelle elle écrivait.

Ces quelques minutes consacrées à chacun ont permis à l'enseignante de mesurer l'évolution de chaque enfant. Autant les mini-vidéos « bonjour ! » avaient été en dessous des attentes de l'enseignante au niveau du langage oral, autant cette séance a été l'occasion de productions langagières très satisfaisantes. Certains enfants ont effectué des progrès sensibles durant les deux mois d'intervalle entre les deux séances (fin janvier - fin mars).

<sup>33</sup> Voir p.49, la carte « Porte marocaine » reçue en début de période, Annexe 4-4.

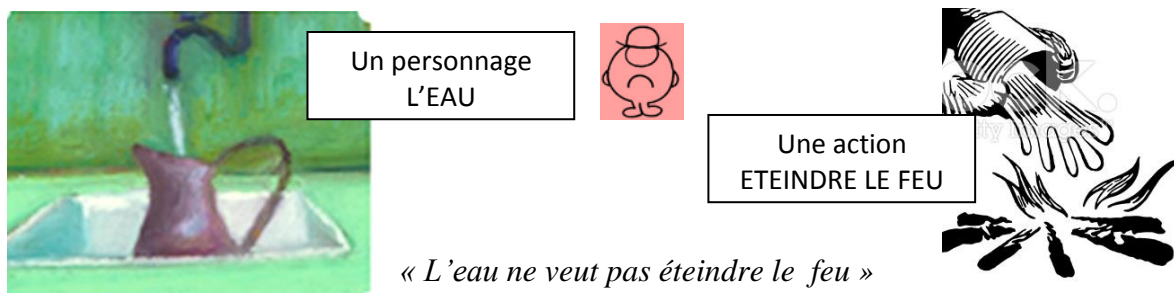
## - Récit d'une histoire à plusieurs

Groupe classe - Coin regroupement - 3 séances de 10' + Petits groupes de 6 élèves - 2 séances.

Cette séquence<sup>34</sup> est un exemple parlant de la porosité qui peut exister entre les deux domaines que sont le langage oral et le langage écrit. En effet, l'histoire racontée est présentée sous la forme d'un livre audio, elle peut donc aussi être lue. Le langage utilisé, même s'il s'agit davantage du langage oral, est très proche du langage écrit.

D'autre part, l'histoire est construite autour d'un schéma narratif classique basé sur la répétition et les enchaînements logiques liant les événements. Ce type de structure « référence » est aussi tout à fait caractéristique de textes écrits à destination des enfants, les contes notamment, qui peuvent aussi bien être racontés que lus.

Même si les objectifs langagiers étaient liés à des productions orales il n'en demeure pas moins qu'il s'agissait de comprendre une histoire qui tenait davantage d'un texte écrit. Les élèves ont dû reconnaître et mémoriser d'une part les différents personnages, et d'autre part les actions de chacun (le bâton tape, le feu brûle, l'eau éteint le feu...)



Les supports visuels réalisés par l'enseignante pour soutenir les enfants distinguaient clairement les personnages-sujets, illustrations très réalistes et colorées, des actions-verbe, illustrations beaucoup plus schématiques en noir et blanc. A partir de la manipulation de ces illustrations, les enfants ont d'eux-mêmes compris que les personnages étaient « invariants » mais que les actions pouvaient être attribuées à plusieurs personnages. Ils pouvaient ainsi construire de nouvelles situations-phrases. Ils devaient aussi, après avoir associé le personnage à l'action qui convenait, prendre en considération la chronologie des événements pour pouvoir la raconter.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Voir p. 45 à 48 la séquence « Raconter une histoire » Annexes 4-1, 4-2, 4-3.

<sup>35</sup> Pour Alain BENTOLILA, dans son ouvrage *La maternelle. Les cinq piliers du langage*, la découverte du principe syntaxique, c'est-à-dire la découverte d'une organisation et de règles que l'oral ne permet pas de révéler, devrait faire partie intégrante des apprentissages de la maternelle.



Les élèves ont réussi toutes les étapes mettant en jeu la compréhension de l'histoire et sa restitution visuelle. Par contre, la formulation orale est restée laborieuse pour un bon tiers des élèves. Les objectifs fixés liés au langage écrit ont été plus généralement atteints que les objectifs concernant les objectifs liés au langage oral, même si les progrès pour la majorité des élèves sont notables.

Tout au long de l'année, de nombreux albums ont été lus sur des thématiques rencontrées à travers le projet. Là encore, les enfants étaient confrontés à la compréhension de textes écrits qui leur étaient lus. Ils ont pu ainsi se familiariser avec le langage écrit, son vocabulaire exigeant et précis, ses formulations syntaxiques spécifiques et souvent plus complexes que celles propres à l'oral.

Ces diverses situations ont permis aux élèves de se familiariser avec différentes fonctions (décrire, laisser une trace, transmettre un message, raconter, expliquer) et différentes formes de l'écrit (carte postale, lettre, album, imagier, documentaire...) mais également d'être sensibilisés aux noms et aux formes des lettres<sup>36</sup>. Elles participent ainsi à cette acculturation demandée par les programmes. Mais là encore, réfléchir, structurer et construire cet apprentissage n'est pas aisé pour l'enseignant novice : les compétences en jeu sont multiples, et à la fois dépendantes et distinctes.

Tout comme pour réfléchir les pratiques concernant le langage oral, il apparaît indispensable de convoquer des données théoriques sur la manière d'aborder l'entrée dans le langage écrit en maternelle.

## **2.2 Les pratiques du langage écrit à la lumière des données théoriques.**

Tout le travail qui concerne le langage oral évoqué dans la première partie a permis aux enfants d'entrer dans un certain nombre d'apprentissages qui vont leur être précieux pour la découverte de l'écrit. En manipulant et en voyant manipuler les livres, ils ont compris que lorsque la maîtresse raconte une histoire et lorsqu'elle les lit, ils entendent « différemment ».

Cette prise de conscience de l'acte de lire un écrit les amène d'une part à distinguer les deux formes de langage et à comprendre que lire consiste à transformer des suites de signes écrits en langage oralisé. Les situations proposées doivent ainsi leur permettre d'assister à ces différentes transformations au cours desquelles du langage écrit sera oralisé ou du langage oral sera couché par écrit.

---

<sup>36</sup> « *Les lettres sont des signes à double statut : un recto qui est leur forme et leur nom [c'est de ce statut-là dont il est question à travers les activités proposées avec les lettres de l'alphabet] , un verso qui est leur valeur sonore.* » (Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, 2015, Paris, Hatier, p. 135)

Ecouter la longue carte « Babouche » des correspondants consistait à écouter de l'écrit et à le comprendre. Une fois l'obstacle lexical surmonté, le texte simple et clair d'une lettre a été un support intéressant pour aborder ce type d'écrit. La structure « bonjour - merci - information et/ou question - au revoir » a globalement été intégrée et a servi de point d'appui pour les productions qui ont suivi.

Toujours à travers le projet de correspondance, les élèves ont découvert le pouvoir de « parler » à quelqu'un par l'intermédiaire d'un écrit.

Ils ont donc été amenés à produire de l'écrit. En petite section, encore plus que durant les deux années suivantes, les enfants voient faire. Comme le précise Mireille Brigaudiot « ... *on est en amont de la ZPA* <sup>37</sup> : *le maître intervient lui-même ... [même s'] il est difficile pour un enseignant d'accepter qu'il peut faire lui-même quelque chose, sans rien demander aux enfants [car] ils apprennent énormément dans ces moment-là. Ils sont alors en activité cognitive intense. Pour l'admettre, il faut concevoir le langage comme une activité intelligente qui a son siège dans le cerveau des enfants et qui n'a pas forcément besoin d'extériorisation tout de suite. »*

La dictée à l'adulte a souvent été le dispositif privilégié pour produire un écrit. En petite section, elle n'est pas réellement possible. Pour Mireille Brigaudiot, cet exercice est impossible en petite section, difficile en moyenne section et modeste en grande section. Force est de constater que l'expérience lui donne sensiblement raison. Ce qu'elle explique, qui a été pressenti par l'enseignante et qui sera retenu pour des pratiques à venir est que pour « *écrire un texte [même très court] en petite section, l'adulte va être dans le cas de l'amont de la ZPA. Il va faire une démonstration. Il explique et fait tout devant les enfants, sans leur demander de changer quelque chose à leur manière de dire. »*

Parmi les écrits très souvent sollicités en maternelles, les prénoms font partie des premiers rencontrés par les enfants. Ils sont l'occasion pour l'enseignant de présenter les fonctions possibles de cet écrit. Ainsi, il sert à présenter qui est présent et qui est absent, il sert aussi à indiquer l'appartenance d'un casier, d'un dessin, etc., et enfin, en classe, il peut servir à indiquer qui fait quoi, où et quand, avec l'utilisation des panneaux présentant les activités.

---

<sup>37</sup> Dans *Langage et école maternelle*, 2015, Paris, Hatier, p. 31, Mireille BRIGAUDIOT désigne la ZPA ou Zone Proximale d'Apprentissage, comme l'espace de travail que le maître va prendre en compte pour enseigner. « *Dans le domaine des activités langagières, les progrès des enfants dépendent entièrement des capacités du maître à intervenir verbalement dans cette ZPA. »*

Dans les échanges avec les correspondants, les prénoms ont souvent été sollicités pour signer une production ou pour préciser qui en était le destinataire.

De nombreuses situations de classe, ritualisées notamment, concernant l'appel, la date, la météo ont bien sûr existé et ont permis de découvrir différentes fonctions de l'écrit, elles ne sont pas présentées ici car elles n'ont pas de relation directe avec le projet.

## CONCLUSION

Entrer dans le langage et pour cela parler, parler et parler encore. Grâce au langage, comprendre chaque jour un peu mieux le monde et donc apprendre. Parler de sa propre culture pour mieux la découvrir, pour mieux la connaître, pour pouvoir la partager et en échange en découvrir une autre.

Tout au long de ce projet, il a été question d'un pays étranger, le Maroc, d'une ville étrangère, Rabat. Mais finalement, à chaque fois que la dimension inconnue de l'étranger intervenait, elle engendrait systématiquement un regard et une découverte des enfants sur leur propre pays, la France, ou leur propre ville, Paris.

Avec l'arrivée du bateau rbatî en classe, la notion d'éloignement était d'emblée posée. Un éloignement qui supposait des différences climatiques avec des répercussions concrètes sur la vie, là-bas. Les préoccupations des enfants se sont manifestées très clairement, toujours en étroite relation avec leur propre vécu. Faisait-il chaud ou froid ? Comment sont les arbres de leur cour de récré ?

Parce qu'eux ne portaient pas de cagoule et qu'ils avaient des palmiers dans la cour de récré, il était naturel pour les élèves de comprendre qu'ailleurs, les choses pouvaient être différentes. Mais en parallèle, il était aussi évident que ces enfants lointains avaient surtout beaucoup de choses en commun avec eux. Ils aimaient faire les mêmes choses à l'école, connaissaient les mêmes histoires et d'autres aussi, chantaient en classe les mêmes chansons et d'autres encore.

Pour découvrir et comprendre leur univers proche, les enfants ont participé à des sorties régulières dans le quartier de l'école, sorties qui ont été autant d'occasions de découvertes à partager avec les correspondants. La rue de leur école s'est révélée riche de trésors<sup>38</sup> que les enfants ont pu, grâce aux photographies, partager avec les enfants de Rabat. A d'autres occasions, il aura aussi été question de la France et de son drapeau, de Paris et de ses lieux emblématiques. Autant de sujets que les élèves ont appréhendé dans une perspective communicative de partage.

Sensibilisés ainsi à leur univers et plus largement à la société dans laquelle ils vivent, ils ont très naturellement été curieux de découvrir, à travers sensiblement les mêmes sujets, la culture et la société marocaine.

Il reste encore une période pour découvrir des saveurs différentes, une autre écriture mystérieuse, tout en parlant, parlant et parlant encore...

---

<sup>38</sup> Voir p. 43, quelques trésors de la rue Vaneau, dans l'extrait du cahier de vie de la 3<sup>ème</sup> période, Annexe 3-3.

## BIBLIOGRAPHIE

- Sous la direction de BENTOLILA Alain, *La maternelle. Les cinq piliers du langage*. 2014, Nathan.
- BRIGAUDIOT Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, 2000, Paris, Hachette éducation.
- BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle*, 2015, Paris, Hatier.
- BRUNER Jerome Seymour, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983
- Sous la direction de CANUT Emmanuelle, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*.
- CHAUVEL Catherine et CHAUVEL Denise, *Langages et cultures du monde en maternelle*, 2006, Paris, Retz.
- FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, 1995, Paris, ellipses.
- FROMENT Mireille et LEBERT-MARIN Jocelyne, *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*, 2003, ESF éditeur.

## ANNEXES

- p. 37 : Annexe 1-1 : Extrait du cahier de vie lors de la première période.  
Première page
- p. 38 : Annexe 1-2 : Extrait du cahier de vie lors de la première période.  
Page suivante
- p. 39 : Annexe 2-1 : Extrait du cahier des aventures de Sax lors de sa mise en route au tout début de la deuxième période.
- p. 40 : Annexe 2-2 : Extrait du cahier de vie, fin de 2<sup>ème</sup> période.
- p. 41 : Annexe 3-1 : Carte des correspondants reçue au début de la 3<sup>ème</sup> période.
- p. 42 : Annexe 3-2 : Carte postale envoyée pour souhaiter bonne année.
- p. 43 : Annexe 3-3 : Extrait du cahier de vie lors de la 3<sup>ème</sup> période.
- p. 44 : Annexe 3-4 : Lettre aux correspondants, fin de 3<sup>ème</sup> période.
- p. 45 : Annexe 4-1 : FICHE DE SEQUENCE : Raconter une histoire
- p. 46-47 : Annexe 4-2 : FICHE DE PREPARATION : Raconter une histoire.
- p. 48 : Annexe 4-3 : FICHE DE SEQUENCE : Raconter une histoire.  
Ressources.
- p. 49 : Annexe 4-4 : Carte des correspondants reçue au début de 4<sup>ème</sup> période.

## **Annexe 1-1 : Extrait du cahier de vie lors de la première période.**

### Première page : Présentation du cahier aux familles

Chers parents,

Voici mon cahier de vie ! Je le rapporterai régulièrement.

(1 ou 2 fois par mois et à chaque veille de vacances).

Dans ce cahier, vous trouverez tout ce qui peut se rapporter aux activités de la classe : photos, dessins, textes, recettes, comptes rendus de sorties, comptines, présentations d'albums ...

Il va me permettre de mieux vous raconter ce que nous faisons à l'école.

Il sera pour moi un bon souvenir de cette année de classe, alors je voudrais que vous m'aidiez à en prendre soin et à ne surtout pas l'égarer.

Faites-moi penser à le rapporter rapidement à l'école (le lundi matin !).

Il faudra aussi m'aider à rendre ce cahier de vie... aussi vivant que possible ! Vous pourrez par exemple avec moi :

- découper des images dans des prospectus, des catalogues...
- coller une carte postale, un ticket, un autocollant, l'ordonnance du médecin...

Tous les trésors auxquels je tiens.

- écrire sous ma dictée un texte court bien lisible.

La seule consigne à respecter est de suivre le cahier page à page en sachant que ce n'est ni un cahier de brouillon, ni un cahier de coloriage.

Tout le monde peut écrire dans le cahier: papa, maman, frère(s) et sœur(s), papi... Tous ceux qui ont un moment disponible.

Peu importe l'écriture utilisée. Chacun écrit comme il peut. L'important est de laisser la trace de ce qu'on veut transmettre.

Merci d'avance !

Moi  
Et... mes maîtresses

## Annexe 1-2 : Extrait du cahier de vie lors de la première période.

Page suivante : Notre 1<sup>ère</sup> œuvre collective !



Il y a des Blops dans la mer.

Des petits, des moyens et des grands.

Des jaunes, verts, des rouges et des violets.

Avec Dolly, d'abord nous avons peint les Blops au rouleau avec de la peinture.

Pour notre fresque nous avons commencé par peindre la mer au milieu. Nous avons utilisé de grandes éponges et de la peinture bleue, blanche et noire.

Puis nous avons fait le sable au fond de la mer. Nous avons ramassé beaucoup de feuilles jaunes dans la cour de récréation le vendredi matin et le mercredi suivant elles étaient devenues marrons ! Nous les avons écrasées dans nos mains et collées en bas de la fresque.

Pour finir nous avons fait le ciel avec de un mélange d'encres jaune et rouge pour faire du orange et nous l'avons passé au chiffon en haut de la fresque.

Moi, j'ai aimé... (à compléter avec les parents)



**Annexe 2-1 : Extrait du cahier des aventures de Sax lors de sa mise en route au tout début de la deuxième période.**

**Le 1<sup>er</sup> voyage de Sax à Rabat au Maroc.**



Sax a rencontré Lili et tous les enfants. Dans la classe de PS A de Layla et Véronique.



Les copains de Rabat étaient très très contents de notre lettre et de notre Blop !

Ils nous ont répondu et nous ont offert un bateau gigantesque avec toutes leurs photos.

Sax a eu beaucoup beaucoup de câlins...

Lili était un peu jalouse alors les enfants l'ont rassurée et lui ont fait beaucoup beaucoup de câlins à elle aussi !

**Sax sous le soleil marocain et à la plage !**

Sax avait trop chaud alors il a enlevé son écharpe et il a mis un chapeau.

**Le drapeau du Maroc**



Sax bronze au soleil en écoutant le bruit des grosses vagues. Il s'est promené sur la plage de sable.



Après ce petit séjour au Maroc, Sax a fait un long voyage pour revenir en France, à Paris, car il avait très très envie de retrouver...

Elma, Federico, Augustin, Arthur, Clara, Gabriel, Apolline, Giovanni, Sixtine, Clémence, Adèle, Livia, Salama, Valentine L, Léon, Eléonor, Yadan, Valentine P, Marius et Sophia !

Sax est très curieux et il a hâte de savoir ce que tous ses petits amis ont fait pendant les vacances

## Annexe 2-2 : Extrait du cahier de vie, fin de 2<sup>ème</sup> période.

### Correspondance...

Avant les vacances du mois d'octobre, nous avons fait un énorme Blop avec des papiers déchirés puis collés de toutes les couleurs.

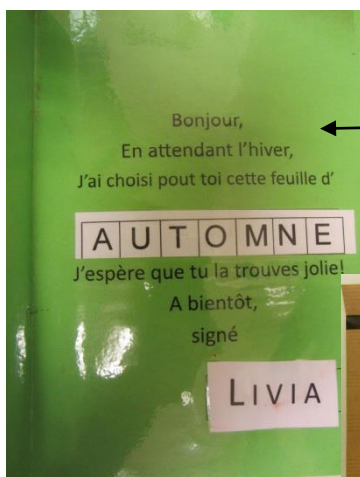
C'était notre cadeau pour nos correspondants de Rabat. Sax, notre mascotte a amené notre cadeau à Rabat à nos correspondants !

Voici la classe de Petite Section A de Rabat, au Maroc !

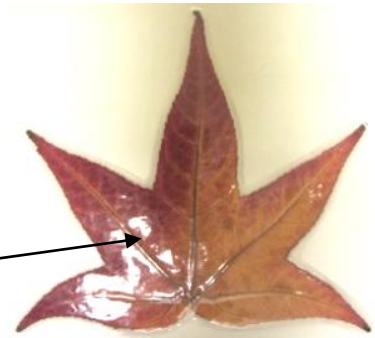


Ils ont été très contents et nous ont offert un magnifique bateau qu'ils ont fait en classe avec leurs maîtresses Layla et Véronique.

Pour les remercier à notre tour, nous leur avons écrit à chacun une carte et nous leur avons choisi une belle feuille d'automne car chez eux, l'automne ne se voit pas beaucoup ; il n'y a pas beaucoup de belles grandes feuilles rouges, jaunes ou brunes qui tombent des arbres !



Voici notre carte,  
dans laquelle nous avons glissé  
une jolie feuille d'automne,



Puis nous avons mis notre  
carte et la feuille dans une  
enveloppe sur laquelle était  
écrit notre prénom et celui  
de notre correspondant.  
ont bien reçu nos cartes.

Nos correspondants

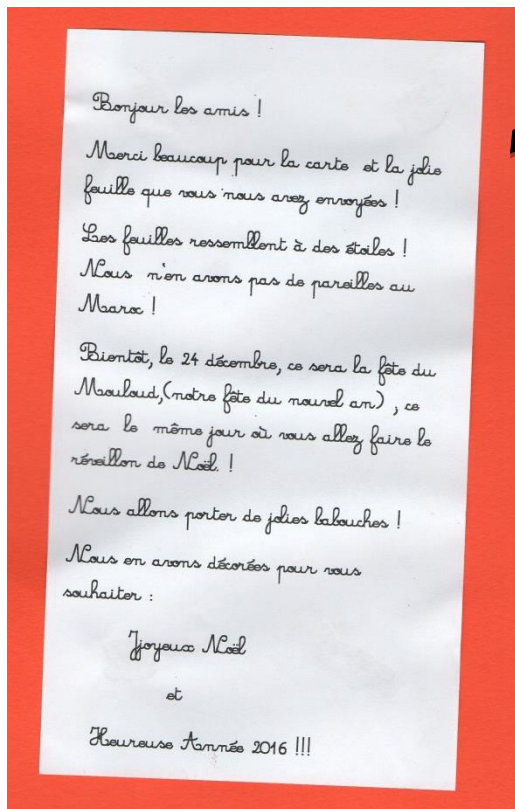
Ils étaient très contents et ils ont dit : « Oh des étoiles ! »

Annexe 3-1 : Carte des correspondants reçue au début de la 3<sup>ème</sup> période.



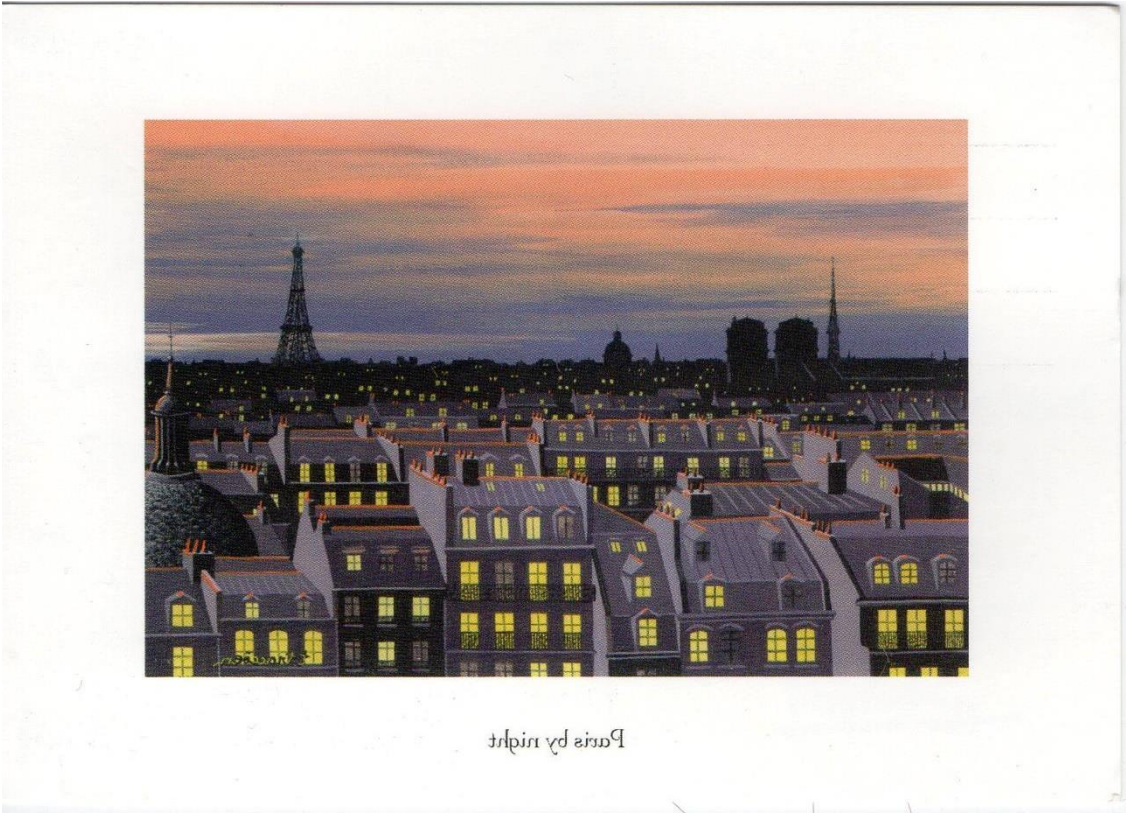
Carte fermée.  
« 1<sup>ère</sup> de couverture »

Carte ouverte  
Intérieur de la carte



Annexe 3-2 : Exemple de carte postale envoyée pour souhaiter bonne année.

recto



verso



### Annexe 3-3 : Extrait du cahier de vie lors de la 3<sup>ème</sup> période.

#### Les trésors de la rue Vaneau...

Nous sommes allés à la poste pour poster nos cartes postales de Paris à nos correspondants de Rabat.



Nous leur avons souhaité bonne année en français, en anglais, en italien, en brésilien, en suédois et en marocain !

Sur le chemin nous avons trouvé des trésors, les trésors de la rue Vaneau !

En voici quelques-uns :



Nous sommes aussi retournés à la bibliothèque St Simon où nous avons écouté Eléonora, la bibliothécaire nous raconter des histoires.

Nous avons emprunté 12 livres dont certains peuvent s'écouter comme les contes du Maroc... et bien d'autres encore...

Merci à tous d'accueillir Sax le week-end ! Nous passons de bons moments à raconter, à écouter, à regarder ce qu'il fait avec vous !

## Annexe 3-4 : Lettre aux correspondants, fin de 3<sup>ème</sup> période.

Bonjour les correspondants !

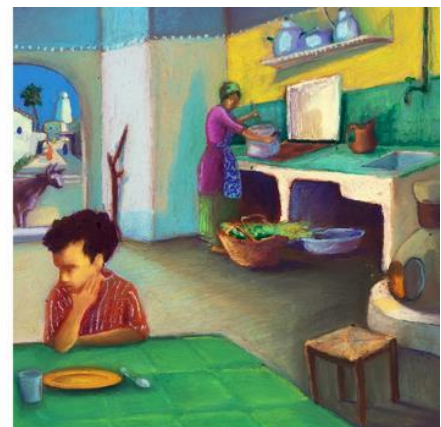
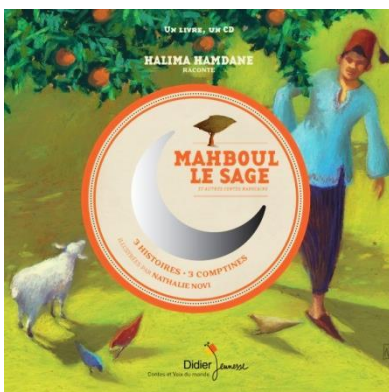
Nous aussi, nous avons fait de belles couronnes !

Nous avons essayé une paire de babouche !

Elles sont avec des rayures rouges et dorées, elles sont jolies mais moins que celles que vous avez envoyées !!!



Nous avons écouté et beaucoup aimé l'histoire de « La bonne purée », c'est un conte marocain qui raconte l'histoire de Karim un petit garçon qui ne veut rien manger de ce que sa maman lui prépare...



## Annexe 4-1 : FICHE DE SEQUENCE : Raconter une histoire

Autour du conte marocain « La bonne purée. »

Domaine : 1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Attendus de fin de maternelle visés :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue

Séances	Objectifs	Organisation de l'activité
<p><u>La bonne purée</u></p> <p>Séance 1</p> <p>Compréhension Découverte de la situation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre une histoire racontée</li> <li>- communiquer par le langage.</li> </ul>	<p><u>En collectif</u> au coin regroupement. Durée : 10'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- écouter le début de l'histoire racontée (CD audio) <b>sans support visuel</b> : « Karim est un petit garçon... la maman est fâchée. »</li> <li>- verbaliser quels sont les personnages &gt; Karim et sa maman</li> <li>- verbaliser la situation</li> <li>&gt; C'est l'histoire d'un petit garçon qui n'aime rien manger.</li> <li>- vocabulaire : viande, poisson, légume, purée de pomme de terre, lait, beurre, crème fraîche</li> <li>- vocabulaire lié au Maroc : tagine, couscous, noix de muscade</li> </ul>
<p><u>La bonne purée</u></p> <p>Séance 2</p> <p>Compréhension Découverte de la suite de l'histoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre une histoire racontée.</li> <li>- comprendre que la chronologie est dictée par une logique.</li> <li>- communiquer par le langage.</li> </ul>	<p><u>En collectif</u> au coin regroupement. Durée : 10'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rappeler la situation &gt; C'est l'histoire d'un petit garçon qui n'aime rien manger.</li> <li>- écouter la suite de l'histoire racontée (CD) <b>sans support visuel</b> :</li> <li>« La maman est fâchée... le boucher suit la maman jusque dans le pré.»</li> <li>- verbaliser quels sont les nouveaux personnages</li> <li>&gt; le bâton, le feu, l'eau, la vache, le boucher</li> <li>- verbaliser la suite de l'histoire</li> <li>&gt; la maman est fâchée elle veut frapper Karim MAIS...</li> <li>- voc. (verbes): manger, frapper, brûler, éteindre, boire, tuer</li> </ul>
<p><u>La bonne purée</u></p> <p>Séances 3</p> <p>Compréhension Découverte de la fin de l'histoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre une histoire racontée.</li> <li>- comprendre que la chronologie est dictée par une logique.</li> <li>- communiquer par le langage.</li> </ul>	<p><u>En collectif</u> au coin regroupement. Durée : 10'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rappeler la situation &gt; C'est l'histoire d'un petit garçon qui n'aime rien manger. La maman est fâchée elle veut frapper Karim MAIS...</li> <li>- rappeler tous les personnages</li> <li>&gt; Karim, sa maman, le bâton, le feu, l'eau, la vache, le boucher</li> <li>- écouter la fin de l'histoire racontée (CD audio) <b>sans support visuel</b> : « La maman est fâchée... le boucher suit la maman jusque dans le pré.»</li> <li>- verbaliser la fin de l'histoire.</li> <li>&gt; La vache a peur alors elle veut boire l'eau MAIS...</li> <li>- voc. (verbes): manger, frapper, brûler, éteindre, boire, tuer</li> </ul>

<p><u>La bonne purée</u></p> <p>Séance 4</p> <p>Récit de l'histoire</p> <p>Problématisation</p> <p>Exploration</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- raconter une histoire.</li> <li>- comprendre que la chronologie est dictée par une logique.</li> <li>- communiquer par le langage.</li> </ul>	<p><u>En collectif</u> au coin regroupement. Durée : 15'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rappeler la situation &gt;C'est l'histoire d'un petit garçon qui n'aime rien manger. La maman est fâché elle veut frapper Karim MAIS...</li> <li>- rappeler tous les personnages</li> <li>&gt;&gt; PB : on ne se rappelle plus... comment faire pour se rappeler ?</li> <li>&gt;&gt; Solution : on regarde les images du livre</li> <li>&gt; Karim, sa maman, le bâton, le feu, l'eau, la vache, le boucher</li> <li>- écouter l'histoire (CD audio) <b>avec support visuel</b></li> <li>- raconter l'histoire en s'aidant des illustrations des personnages</li> <li>&gt;&gt; PB : on ne se rappelle plus... les mots pour dire ce qu'ils font</li> <li>&gt;&gt; présentation des illustrations pour les verbes...</li> </ul>
<p><u>La bonne purée</u></p> <p>Séance 5</p> <p>Structuration</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.</li> </ul>	<p><u>En atelier dirigé.</u> Durée : 25'</p> <p>(voir fiche de préparation)</p>
<p><u>La bonne purée</u></p> <p>Séance 6</p> <p>Exploitation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.</li> <li>- raconter une histoire.</li> <li>- communiquer par le langage.</li> </ul>	<p><u>En collectif</u> au coin regroupement. Durée : 15'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- remettre en ordre les supports visuels élaborés en atelier</li> <li>- raconter l'histoire, à plusieurs en utilisant les <b>supports visuels</b></li> </ul>
<p><u>La bonne purée</u></p> <p>Séance 7</p> <p>Evaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.</li> <li>- raconter une histoire.</li> <li>- communiquer par le langage.</li> </ul>	<p><u>En atelier dirigé.</u> Durée : 25' (6 élèves)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- raconter l'histoire à plusieurs en s'aidant des supports visuels.</li> <li>&gt; répartition : introduction et enchaînement : PE + une phrase par élève</li> <li>&gt; enregistrement audio et/ou vidéo ?</li> </ul>
<p>Bilan de la séquence :</p>		

## Annexe 4-2 : FICHE DE PREPARATION : Raconter une histoire.

Séance présentée : Raconter l'histoire de « La bonne purée »

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Séance 5 sur 7 : Structuration Date : 31 mars 2016 Durée : 25' groupe de 6 élèves en classe

Problématique : Les élèves savent-ils énoncer une phrase simple syntaxiquement correcte?

Objectif général : S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

Support matériel :- Les visuels qui représentent les personnages et les verbes d'action.

- Le support collectif « rigide » où positionner les visuels pour organiser chronologiquement les visuels - fiches à colorier + crayons



Déroulement et durée	Activités des élèves	Activité du maître
<p><u>Sensibilisation au problème</u> 5'</p> <p>« *Nous allons essayer de raconter ensemble l'histoire de Karim. Quand nous nous serons bien entraînés nous pourrons alors l'enregistrer et vous pourrez l'écouter à la maison ou la faire écouter à vos parents. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- écoutent et posent des questions</li> <li>- répondent : « dire ce que Karim fait... ce que le bâton... » ;</li> <li>« oui, mais dans l'ordre... »</li> <li>- écoutent et posent des questions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rappelle du but de l'activité*</li> <li>- questionne sur les apprentissages en jeu : pour raconter une histoire</li> <li>« Que faut-il savoir faire pour raconter notre histoire ? »</li> <li>- reformule et précise : « Pour bien raconter cette histoire il faut donc parler correctement, avec des phrases bien dites, et dans l'ordre... »</li> </ul>
<p><u>Découverte et classement des visuels</u> 5'</p> <p>«**Voici toutes les images que nous allons utiliser pour raconter notre histoire.»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- regardent les cartes</li> <li>- classent les illustrations selon 2 critères : personnage ou action</li> </ul> <p><small>CLASSER... c'est regrouper des objets suivant une caractéristique commune.</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- présente toutes les images au tableau**,</li> <li>- questionne sur les 2 catégories d'illustration</li> <li>« Pourquoi on ne peut pas mettre toutes les images ensemble ? Pourquoi y a-t-il 2 faces... ?</li> <li>- distribue 2 images à chaque élève</li> <li>« je voudrai qu'on classe toutes les images. »</li> </ul>
<p><u>Lancement de l'activité</u> 5'</p> <p>«*** Vous avez tous un personnage, vous allez raconter avec les images ce que les personnages font ou ne veulent pas faire. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choisissent chacun l'illustration de l'action qui correspond à son personnage</li> <li>- positionnent les 2 images sur leur support</li> <li>- disent avec une phrase simple ce que fait le personnage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distribue une image personnage à chacun et présente les images « action ».</li> <li>- explique l'activité*** et distribue les supports</li> <li>« vous allez poser correctement vos images sur votre support pour pouvoir raconter ce que fait votre personnage ; quand vous serez tous prêt chacun à son tour racontera ce que fait son personnage. »</li> <li>- accompagne les élèves en difficulté (+ installe fiche à colorier et crayons)</li> <li>- lance la phase suivante : « vous êtes tous prêts alors on commence par... ; tout le monde écoute pour voir si on comprend ce que fait son personnage. »</li> <li>- écoute, reformule de manière audible,</li> </ul>
<p><u>Exploitation</u> 5'</p> <p>« Pour pouvoir raconter notre histoire on va mettre toutes nos phrases dans l'ordre sur cette affiche, je commence. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ordonnent les phrases</li> <li>- positionnent les 2 images sur l'affiche</li> <li>- disent leur phrase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sollicite les élèves « qui va être le personnage après la maman ? »</li> <li>- aide à positionner sur le support collectif.</li> <li>- sollicite pour la verbalisation de l'histoire.</li> </ul>
<p><u>Activité</u> 5'</p> <p>« **** Je vous ai préparé une histoire sans couleur, mais parfois je me suis trompée, alors vous allez colorier mais seulement si c'est correct ! Pour le savoir, vous devez dire la phrase et voir si c'est OK »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- disent leur phrase</li> <li>- valident en coloriant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distribue les fiches à chacun et les crayons de couleurs.</li> <li>- explique l'activité***</li> <li>- quitte le groupe (passe voir les autres activités)</li> <li>- passe auprès des élèves pour les écouter individuellement.</li> </ul>

## **Annexe 4-3 : FICHE DE SEQUENCE : Raconter une histoire. Ressources.**

### **Ressources maternelle (2015) - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Fiches-repères**

(...) Or, l'école demande un autre rapport au langage oral qui n'est plus fondé sur les expériences immédiates et agies mais qui les met à distance, les reconfigure dans des discours construits parfois élaborés collectivement. Il oblige à se décaler par rapport à l'évènement, à le considérer avec un autre point de vue, à le décontextualiser pour le reconstruire par le langage. Ce rapport second est privilégié par l'école car c'est l'instrument d'entrée dans les apprentissages qui relèvent aussi de l'écrit. En effet, il est de très nombreuses situations orales scolaires où il s'agit de décrire, de mener une explication, de développer un questionnement, de justifier, de relater des faits précis, d'organiser un raisonnement chronologique ou un rapport de cause à conséquence. Ces conduites langagières exigent des usages élaborés du langage oral, produits d'une manière consciente, avec une attention portée à leur construction autant qu'aux significations qu'ils véhiculent. Cet oral est fortement apparenté à l'écrit ; même s'il n'en a pas toutes les formes (les deux termes de la négation ne sont pas nécessairement présents, la reprise du sujet, fréquente dans un oral quotidien, peut fonctionner), il en a les caractéristiques essentielles en termes d'organisation et d'élaboration : c'est pourquoi on emploie l'expression **oral scriptural**. Il constitue l'objectif majeur de l'école maternelle. Et c'est sur sa capacité à l'utiliser que peut se jouer l'avenir scolaire d'un enfant.

*Mais aussi : Références aux documents d'accompagnement de 2002.*

#### **Amener à comprendre les pensées d'autrui, à apprendre à en parler.**

Les expériences de lecture associées aux expériences du monde construisent des attentes portant sur les actions des personnages, leurs réactions aux autres ou au contexte. Dès trois ans, les enfants sont capables de comprendre la plupart des états émotionnels. Vers cinq ou six ans, ils peuvent commencer à comprendre les conduites de ruse, le mensonge chez autrui. L'enjeu de cette compétence à parler des pensées d'autrui ou de ses propres pensées et à percevoir l'intentionnalité est capital pour le développement social et culturel des jeunes enfants; la compétence s'exerce par exemple dans les situations de lecture à propos des personnages du récit, suite aux sollicitations du maître qui incite à formuler les états mentaux des personnages. Ainsi, les histoires racontées, reformulées, commentées seront sources d'acquisitions dans le champ du vocabulaire des émotions mais aussi dans celui des modalisations et constructions syntaxiques complexes associées aux états mentaux.

#### **Les livres de contes**

Les contes constituent le patrimoine des traditions orales, à forte valeur symbolique; ils abordent les problématiques existentielles, proposent un système de valeurs sur lesquelles s'édifient les relations sociétales. L'art du conteur, pour les faire revivre, réside dans la façon de dire l'histoire, dans le rituel proposé pour créer un espace et un temps dédiés au conte. Pour favoriser la concentration, l'écoute et le plaisir de participer à cet échange, l'enseignant veille à ce que l'installation soit confortable, autour de lui, dans un espace consacré à l'activité, calme, silencieux, où chacun se sente à l'aise. Avant de commencer à raconter l'histoire, il propose un signal d'écoute, dit une formulette qui instaure le silence et attire les regards, se rapproche physiquement des enfants réunis, les rassemble en les suivant tous des yeux en laissant un court silence. D'une narration à l'autre, les versions successives peuvent présenter des différences dans la forme mais la trame du récit demeure. L'enfant au fil des écoutes mémorise des passages, des expressions et progresse dans la capacité à restituer quelques phrases, un court dialogue.

#### **Créer les conditions d'une mémoire des textes**

Des activités plus ou moins ludiques aident à mettre les textes en mémoire, après avoir donné plusieurs lectures.

Annexe 4-4 : Carte des correspondants reçu au début de 4<sup>ème</sup> période.



Bonjour Enrico,  
A l'été j'ai été absent  
parce que j'avais mal  
à la gorge. Pendant  
les vacances je vais  
aller à Marrakech. voir  
les serpents et les singes  
Et toi, tu as fait quoi  
pendant les vacances. MAMOUN

التملكة المغربية  
البريد  
6,50  
البريد  
ROYAUME DU MAROC

Ecole Maternelle VANEAU  
Pour **ENRICO**  
48 Rue Vaneau  
75007 PARIS