



HAL
open science

La correspondance inter-scolaire en maternelle : mise en oeuvre et effets sur le développement langagier

Agnès Garbin

► To cite this version:

Agnès Garbin. La correspondance inter-scolaire en maternelle : mise en oeuvre et effets sur le développement langagier. Education. 2017. dumas-01652350

HAL Id: dumas-01652350

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652350>

Submitted on 19 Jan 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

La correspondance interscolaire en maternelle : mise en oeuvre et effets sur le développement langagier

Présenté par Agnès GARBIN

Première partie rédigée en collaboration avec Laura COUTIER

Mémoire de M2 encadré par Sébastien ARFOUILLOUX



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Agnès GARBIN

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

La correspondance interscolaire en maternelle : mise en oeuvre et effets sur le développement langagier

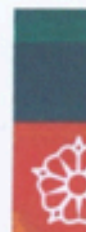
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à le Touvet,
Le 11 avril 2017

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Agnès GARBIN

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

La correspondance interscolaire en maternelle : mise en oeuvre et effets sur le développement langagier

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à le Touvet, le 11 avril 2017

Signature de l'étudiant(s),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Table des matières

Introduction	1
1. Le langage : un enjeu majeur des apprentissages en maternelle	1
1.1 Langue, langage et parole	1
1.2 Le langage à l'école maternelle	2
1.2.1 Un moteur de la réussite ou de l'échec scolaire	2
1.2.2 Les fonctions du langage à l'école maternelle	3
1.2.3 La place du langage dans les programmes de maternelle	4
2. Le développement du langage chez l'enfant et l'interdisciplinarité	6
2.1 Les compétences langagières de l'enfant en maternelle : Quels enjeux ? Quelles spécificités doivent avoir les activités langagières proposées à l'école pour participer au développement du langage?	6
2.1.1 Différentes visions sur le développement du langage chez l'enfant	6
2.1.2 Quels sont les enjeux du développement du langage chez l'enfant ?	7
2.1.3 Le langage et la fonction de communication	8
2.1.4 Quelles sont les caractéristiques d'une activité langagière favorisant le développement des compétences langagières de l'enfant de maternelle ?	8
2.2 Une pédagogie basée sur l'interdisciplinarité: quelle efficacité dans le développement du langage en maternelle ?	10
2.2.1 Définition de l'interdisciplinarité	10
2.2.2 La contribution de l'interdisciplinarité dans le développement du langage	10
2.2.3 Un type de dispositif interdisciplinaire à l'école : la correspondance interscolaire	11
3. Conclusion de l'état de l'art	12
4. Méthode	13
4.1 Participants	13
4.2 Matériel	13

4.3 Modalités des activités proposées	15
5. Résultats	15
5.1 Les caractéristiques de ce projet de correspondance interscolaire	15
5.2 Analyse de la structure des séquences proposées	17
5.3 Les effets observés sur les élèves : les apprentissages langagiers et communicationnels	18
6. Discussion	25
6.1 Mise en lien avec les recherches de l'état de l'art	25
6.2 Bilan de l'expérimentation	26
6.2.1 Ce qui a bien fonctionné	26
6.2.2 Les limites de l'expérimentation	28
6.2.3 Si c'était à refaire ?	29
7. Conclusion	29
BIBLIOGRAPHIE :	31

Table des matières des annexes

ANNEXE 1 : Extrait de Verbatim de la séance sur la lettre de la sortie de la Bâtie.....	1
ANNEXE 2 : Séquence « Affiche sur la Noix »	3
ANNEXE 3 : Lettre de présentation de la classe de Rabat	6
ANNEXE 4 : Réponse du Touvet à la lettre de présentation de la classe de Rabat.....	7
ANNEXE 5 : Lettre du Touvet sur la sortie dans les Bois de la Bâtie.....	8
ANNEXE 6 : Lettre de Rabat en réponse à la lettre du Touvet sur la sortie de la Bâtie.....	9
ANNEXE 7 : Les envois réalisés par période	10

Introduction

Cette année, avec ma classe de moyenne et grande section en maternelle, nous avons entrepris une correspondance avec d'autres enfants de maternelle vivant dans un pays francophone : le Maroc.

Etant donné les enjeux au cycle 1 pour le développement langagier des élèves, je me suis demandée comment mettre en œuvre cette correspondance pour qu'elle soit bénéfique sur le plan des apprentissages langagiers.

Nous allons donc voir dans la première partie consacrée à l'état de l'art, pour quelles raisons le langage est majeur en maternelle, quelles conditions les activités proposées doivent respecter pour favoriser son développement, et comment des dispositifs pédagogiques s'appuyant sur de l'interdisciplinarité peuvent contribuer à son apprentissage. Puis, dans une deuxième partie, nous verrons en quoi la correspondance interscolaire mise en œuvre dans ma classe sous la forme de projet peut être un dispositif pertinent pour le développement langagier d'un enfant de maternelle.

1. Le langage : un enjeu majeur des apprentissages en maternelle

1.1 Langue, langage et parole

Il existe trois termes complémentaires qui désignent des réalités différentes : le langage, la langue et la parole. Pour les linguistes, la langue est conçue comme une faculté de communiquer de manière articulée avec un système de signes verbaux, et parfois écrits, qui associe une image auditive à un concept. Selon Saussure (1906-19011) la langue est la « partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté ». La langue est donc une convention sociale adoptée par une communauté linguistique qui construit peu à peu ce système particulier de signes et de règles. Ainsi, c'est un système complexe, toujours en mouvement, qui évolue dans le temps en fonction des choix linguistiques de ses locuteurs mais aussi en fonction de l'évolution de la société qui les entoure. De plus, la langue nécessite un apprentissage afin d'acquérir, même implicitement, les règles et les régularités qui la régissent. Pour cela, les jeunes enfants doivent apprendre la langue de leur communauté linguistique afin de comprendre et d'être compris. Si la langue est un objet social et culturel propre à un groupe de personnes, le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. Ainsi, le langage est le produit d'une activité cérébrale d'une personne s'exprimant au moyen d'une langue afin

d'entrer en communication avec d'autres locuteurs. Le terme de langage renvoie donc à la faculté de constituer et d'utiliser une langue donnée. Simonpoli (1991) confirme cette définition en déclarant que le langage est une « fonction biológico-sociale » puisque qu'il appartient au patrimoine génétique de l'être humain - chacun d'entre nous possédant la faculté langagière. Elle est aussi sociale puisque le langage ne peut se réaliser que si la société offre à l'individu les conditions nécessaires au développement de ces facultés langagières. Enfin, la parole est un acte individuel de volonté et d'intelligence. Parler, c'est maîtriser le langage en utilisant correctement les éléments linguistiques de la langue. Parler, c'est aussi savoir choisir ses propos, ses énoncés, en fonction de la situation de communication. Enfin, parler, c'est le reflet d'une personne et de son expression. Simonpoli (1991) déclare que parler est à la fois un savoir, une connaissance, un savoir-être et un savoir-faire : parler c'est « exercer son intelligence sous toutes ses formes. »

Ainsi, en passant par l'utilisation du langage, nous pouvons donner une réalité langagière à notre langue dans le but de se faire comprendre et de comprendre les autres. C'est pour cela qu'il faut pouvoir permettre aux jeunes locuteurs, et donc élèves, d'acquérir un lexique et une syntaxe riches qui leur permettront d'enrichir leurs échanges et de s'ouvrir au monde qui les entoure. Les programmes et les documents d'accompagnement pour les enseignants sont donc les bases indispensables pour mettre en œuvre un enseignement efficace du langage à l'école maternelle.

1.2 Le langage à l'école maternelle

1.2.1 Un moteur de la réussite ou de l'échec scolaire

Dans les programmes de 2015, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. L'entrée progressive dans la culture de l'écrit et l'apprentissage du langage oral constituent des priorités pour l'école maternelle. En effet, à l'école, le langage est à la base des mécanismes qui engendrent une réussite ou un échec scolaire. Selon Boisseau (2001), le langage permet à tous les autres apprentissages (motricité, socialisation, développement cognitif, ...) de se développer. Ainsi, à l'école élémentaire, la plupart des apprentissages sont étroitement liés au niveau de construction et d'élaboration du langage atteint par les enfants à la sortie de l'école maternelle. Une place déterminante est alors accordée au langage dans les objectifs et les pratiques à l'école maternelle puisque les

inégalités scolaires ont leurs sources dans le maniement du langage. L'école maternelle joue donc un rôle important dans la prévention de l'échec scolaire en donnant au langage une attention particulière : elle permet ainsi à chacun de s'épanouir à son rythme. Il faut alors veiller à permettre aux jeunes enfants de maîtriser au mieux le langage. Tout au long de l'école maternelle l'enseignant doit donc veiller à créer des conditions bienveillantes qui permettront aux enfants d'entrer sereinement dans la production orale comme écrite. Les élèves doivent être accompagnés dans leurs premiers essais tandis que l'enseignant apporte un panel langagier adaptés aux plus jeunes : énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Petit à petit les enfants pourront ainsi entrer dans le langage et passer d'une simple prise de parole spontanée à une conversation maîtrisée et organisée. Cela leur permettra plus tard, dans leur scolarité, ou dans leur vie d'adulte, de réfléchir, échanger, comprendre. De plus, à l'école, la capacité à entrer dans un échange est indispensable pour tenir son rôle d'élève dans un milieu collectif. Les échanges langagiers permettent d'assurer une sécurité affective, physique et psychologique puisqu'ils permettent de résoudre des conflits sans utiliser la violence (Ressources pour faire la classe, 2011).

1.2.2 Les fonctions du langage à l'école maternelle

A l'école, le terme de langage recouvre deux réalités complémentaires. Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et de ses apprentissages puisqu'il permet d'acquérir de nombreuses compétences. De plus, le langage est permanent et est intégré à toutes les activités des élèves (motricité, découverte du monde, vie quotidienne, ...). De ce fait, l'objectif de l'école maternelle est de permettre aux enfants d'acquérir un langage oral riche et organisé. Le langage doit jouer pleinement ses fonctions d'outil d'expression et de représentation du monde. Les élèves doivent comprendre son importance tout en se perfectionnant par l'usage. Ainsi chaque activité doit être explicitée, et les enjeux clairement définis, pour que les enfants puissent comprendre les objectifs des apprentissages.

Le langage à l'école correspond aux activités de réception et de compréhension, tout comme aux activités de production, qu'elles viennent de l'enseignant ou des élèves. L'enseignement du langage repose sur des situations choisies par l'enseignant afin de susciter son apprentissage. L'approche peut être « intégrée » et le langage n'est pas l'objet sur lequel on travaille, il sert d'outil pour véhiculer des idées, des échanges. A l'inverse, il peut y avoir des moments structurés, où l'on travaille sur le langage en lui-même afin de faire acquérir des compétences langagières précises. Enfin le langage peut être un moyen des apprentissages :

les élèves doivent apprendre à questionner, échanger et interroger pour comprendre les consignes ou les objectifs d'un travail (Ressources pour faire la classe, 2011).

Enfin, à l'école il faut distinguer deux formes d'oral : le langage en situation et le langage d'évocation. Les jeunes élèves parlent d'abord en situation, c'est-à-dire en explicitant sur le moment même ce qu'ils vivent. C'est alors un langage factuel, basé sur des faits précis et momentanés, et le sens des propos est porté en partie par la situation en elle-même. C'est le langage qui accompagne l'action, dans « l'ici et maintenant ». Il est souvent accompagné de gestes qui complètent les paroles des enfants. Il s'agit alors de les faire entrer dans une situation langagière plus complexe, le langage d'évocation. Celui-ci apparaît plus tard chez les enfants. C'est un langage décontextualisé, qui permet d'entrer dans le langage du récit, puis de l'écrit. Le langage d'évocation doit être précis et structuré puisqu'il ne prend plus appui sur la situation. Il doit alors répondre à des caractéristiques essentielles : une structuration chronologique et spatiale précise et une explicitation lexicale et syntaxique structurée. Le langage d'évocation peut être compliqué à maîtriser par les élèves parce qu'il implique de se décentrer pour évoquer un événement passé ou une histoire (Académie de Poitiers, 2009-2010).

1.2.3 La place du langage dans les programmes de maternelle

Les programmes de 2015 pour l'école maternelle laissent une place importante au langage puisqu'une des cinq grandes parties traite uniquement de ce sujet : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. » L'école maternelle permet donc aux enfants d'apprendre à écouter, parler, réfléchir... à travers la mise en activité de deux composantes du langage : l'oral et l'écrit.

Le langage oral est utilisé en production et en réception. Dans les programmes, l'apprentissage de l'oral se base sur quatre axes : oser entrer en communication, comprendre et apprendre, échanger et réfléchir avec les autres, commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique. L'axe *oser entrer en communication* a un objectif simple qui est de permettre à chacun de pouvoir s'exprimer. Les enfants apprennent à entrer en communication et à faire des efforts pour se faire comprendre par ses interlocuteurs. L'axe *Comprendre et apprendre* incite les élèves à être curieux, à s'intéresser à des notions nouvelles. Les discours de l'enseignant ainsi que les moments de réception où les élèves travaillent sans parler sont d'autant de moments où ils peuvent apprendre à construire des outils cognitifs. L'axe *Echanger et réfléchir avec les autres* permet de travailler le langage

d'évocation puisque les enfants doivent parler de projets, de récits qui se passent de manière ultérieure au discours. Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage de manière de plus en plus explicite. Enfin, l'axe *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* permet de faire travailler les élèves sur les notions de vocabulaire, de syntaxe et de phonologie. Ces trois notions poseront les bases essentielles pour une maîtrise correcte du fonctionnement de l'écriture du français.

Le langage écrit est présenté progressivement aux enfants afin de leur faire acquérir une culture commune de l'écrit. Ces derniers s'habituent à une nouvelle forme de communication qui permet de tracer, réfléchir, anticiper et s'adresser à un destinataire absent. Dans les programmes de 2015, l'écrit est abordé sous plusieurs axes : écouter de l'écrit et comprendre, découvrir la fonction de l'écrit, commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement, découvrir le principe alphabétique, commencer à écrire seul. L'enjeu, à travers *écouter de l'écrit et comprendre*, est d'habituer les élèves à la réception du langage écrit, au moyen de lectures d'albums par exemple. La *découverte de la fonction de l'écrit* doit permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits valent le langage : en réception l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un, et en production il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder une trace de nos écrits. Dans les axes *Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement*, les élèves abordent les différentes étapes nécessaires à l'élaboration d'un écrit. Lors de la *découverte du principe alphabétique*, les élèves apprennent à découvrir ce principe et commencent à le mettre progressivement en œuvre. Enfin, dans l'axe *Commencer à écrire tout seul*, les élèves s'entraînent à acquérir de multiples habiletés nécessaires à l'écriture : le pilotage de la main, la tenue du scripteur, le contrôle du tracé... Il s'agit aussi de comprendre la correspondance entre les trois écritures tout en s'essayant à les utiliser.

Ainsi, à la fin de l'école maternelle, les enfants doivent pouvoir communiquer avec des locuteurs tout en s'exprimant dans un langage syntaxiquement correct et précis. Ils doivent aussi savoir pratiquer divers usages du langage oral et comprendre des textes écrits lus par un adulte. De plus, ils doivent comprendre que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages. Les élèves doivent manifester de la curiosité par rapport à l'écrit, tout en étant capables de participer à la production d'un écrit. Enfin, les élèves doivent pouvoir manipuler la langue (syllabes, alphabet, ...) tout en sachant écrire leurs prénoms dans diverses écritures.

Le langage est donc un enjeu majeur de l'école maternelle. Cela nécessite l'utilisation de dispositifs pédagogiques pertinents pour accompagner tous les élèves sur le chemin de la maîtrise du langage, en commençant par la maîtrise du langage oral en maternelle.

Les programmes 2015 de l'école maternelle parlent de transversalité des connaissances et d'articulation des domaines entre eux, avec le langage comme rouage (Eduscol, 2015b).

En quoi le croisement des disciplines à l'école maternelle peut-il être un moyen pour développer les compétences langagières ?

2. Le développement du langage chez l'enfant et l'interdisciplinarité

2.1 Les compétences langagières de l'enfant en maternelle : Quels enjeux ? Quelles spécificités doivent avoir les activités langagières proposées à l'école pour participer au développement du langage?

2.1.1 Différentes visions sur le développement du langage chez l'enfant.

Tout au long du XX^e siècle, différentes visions sur le développement du langage chez l'enfant ont émergé, et pour certaines, se sont affrontées.

Dans la première partie du XX^e siècle, deux courants s'opposent. Le courant behavioriste parle « d'habitudes verbales », c'est à dire de comportements se mettant en place suite à l'exposition répétée à des stimuli. C'est une approche qui réduit donc le langage à une simple réponse à un stimulus de son environnement sans considérer que le sujet peut également agir dans la construction de son comportement via de processus cognitifs (Florin, 1995).

A l'opposé, le courant maturationniste, avec Chomsky comme fer de lance, défend une conception innéiste des capacités langagières, avec un système propre à l'Homme et génétiquement programmé, le LAD « *Language Acquisition Device* », qu'il lui suffirait de développer (Chomsky, 1965). Mais cette conception n'intègre pas dans l'apprentissage de la langue la dimension culturelle, spécifique à chaque langue, et les différents usages du langage (Florin, 1995).

Un troisième courant, le courant interactionniste, prend lui en compte les « manquants » des deux courants précédents. Il est issu, entre autre, des travaux de Vygotsky sur le développement de l'intelligence, et prend son essor dans la deuxième partie du XX^e siècle, avec notamment les travaux de Bruner. Dans cette vision, l'interaction entre l'enfant et son environnement est « le moteur de l'acquisition du langage » (Florin, 1995, p.56). Mais dans ce cas, l'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition de concepts linguistiques (lexique,

syntaxe,...), mais également à la construction de conduites langagières qui sont fonction des situations de communication rencontrées (Florin, 1995).

Mais comment s'organise le développement du langage chez l'enfant?

Florin (1995) parle de trois étapes dans l'acquisition du langage par l'enfant :

- Etape 1 (nourrisson): *Les débuts de la socialisation* où l'enfant établit des contacts émotionnels avec son entourage, et il est naturellement attiré vers les personnes qui parlent.
- Etape 2 (nourrisson - 2 ans) : *L'émergence du langage* est la période au cours de laquelle, l'enfant va apprendre à vocaliser avec son entourage pour agir sur lui. Il va commencer à produire des sons stables ayant du sens (vers 8 mois), puis des mots (à partir de 18 mois).
- Etape 3 (à partir de 18 mois) : *Le développement langagier* qui est une phase où l'acquisition du langage s'accélère sur différents plans (lexique, syntaxe, fonctions langagières, fonctions communicationnelles tenant compte de l'autre, la métalinguistique et le récit).

Ainsi, il apparaît clairement dans la description de ces étapes l'importance de l'interaction de l'enfant avec son entourage, et ceci dans des situations de communication variées.

2.1.2 Quels sont les enjeux du développement du langage chez l'enfant ?

Mettoudi (2016) souligne les enjeux présents dans l'acquisition du langage chez l'enfant au travers de trois dimensions.

Pour la première dimension, psycho-affective, les enjeux pour l'enfant se situent au niveau de la prise de conscience de son individualité (l'expression du « je ») et de l'affirmation de son identité (utiliser le langage pour se mettre en mots, se dire).

Les enjeux de la deuxième dimension, sociale, sont au niveau de la prise en compte d'autrui afin de construire sa relation avec lui. Cette construction va se faire par le biais des perceptions des différences, de réalisation d'activités collectives, de la création du sentiment d'appartenance à un groupe, de l'utilisation d'une culture commune, d'échanges avec les autres.

Enfin, pour la troisième dimension, cognitive, il est question pour l'enfant de structurer le monde qu'il perçoit en utilisant le langage (décrire, catégoriser, évaluer, accéder à la connaissance, se mettre à distance et objectiver).

Et c'est particulièrement avec l'acquisition du langage d'évocation que ces dimensions vont pouvoir pleinement se développer.

2.1.3 Le langage et la fonction de communication

L'homme est un animal social. De ce fait, l'enfant manifeste très tôt le besoin d'être en communication avec son entourage. Florin parle « d'un grand appétit de communication, avec différents partenaires ; cet appétit demande qu'on le nourrisse... » (1995, p.78).

L'enfant possède donc des aptitudes à communiquer, ce sont les interactions avec son environnement qui vont lui permettre de développer ses compétences communicationnelles et langagières.

Selon le linguiste Roman Jakobson (1963), les conduites langagières mettent en jeu six fonctions de la communication correspondant à différents usages du langage par l'énonciateur :

- La fonction référentielle pour décrire le monde tel que le voit l'énonciateur
- La fonction expressive pour exprimer les émotions et ressentis de l'énonciateur
- La fonction phatique pour établir le contact avec un destinataire
- La fonction métalinguistique pour étudier la langue
- La fonction poétique pour jouer sur le code de la langue, sur l'énoncé, dans une finalité esthétique
- La fonction conative pour agir sur le destinataire

Dans l'utilisation de la langue, ces fonctions ne se réalisent pas de façon isolée, mais au contraire de façon simultanée (Mettoudi, 2016).

Ainsi à l'école, c'est au travers de situations rencontrées que l'enfant va pouvoir acquérir et développer les compétences correspondant à ces différentes fonctions.

2.1.4 Quelles sont les caractéristiques d'une activité langagière favorisant le développement des compétences langagières de l'enfant de maternelle ?

Mettoudi explique, en se référant à l'approche interactionniste, que « l'enfant acquiert le langage quand il perçoit que le langage lui permet de « faire des choses avec les mots », d'agir sur le monde et sur autrui ». (2016, p.24). C'est grâce à des expériences variées avec son environnement et son entourage que cette prise de conscience va s'opérer chez lui.

Selon Florin, les activités proposées doivent être pertinentes pour « permettre à l'enfant de comprendre le monde et de s'insérer dans sa culture » (1995, p.143). Et elle rajoute que c'est

l'adulte qui va fournir à l'enfant un cadre adapté permettant aux compétences langagières d'émerger et de se développer (1995, p.143).

Ces activités langagières doivent permettre à l'enfant d'être en situation de réception pour acquérir des connaissances langagières (lexique, syntaxe, règles de communication, référents culturels,...), en situation de production pour lui permettre de réinvestir ses connaissances langagières, mais aussi en situation de métacognition linguistique pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue, stimuler sa curiosité (sur la formation des mots, des phrases,...) et mettre en place des stratégies d'utilisation de ses connaissances langagières (Mettoudi, 2016).

Ainsi, à l'école c'est l'enseignant qui fournit ce cadre adapté au travers des activités qu'il propose aux enfants.

Et pour être efficaces dans l'apprentissage du langage, ces activités doivent répondre aux caractéristiques suivantes : la variété, la multiplicité et la pertinence (en étant en lien avec le monde de l'enfant). Le respect de ces caractéristiques permettront alors de stimuler la curiosité, la motivation (l'objet de l'activité a un sens pour l'enfant), et aussi le travail cognitif nécessaire pour acquérir, stabiliser et mobiliser les connaissances (Mettoudi, 2016).

Comme souligné dans la première partie de l'état de l'art, le langage tient une place majeure dans les programmes de 2015 de l'Ecole Maternelle, et en particulier le langage oral.

La finalité de cette emphase sur le langage oral, est de permettre à tout enfant, à la fin de l'école maternelle, d'avoir une première base solide (lexique, syntaxe, références culturelles) pour le développement de ses compétences langagières dans la suite de sa scolarité. En effet, la maîtrise du langage est fondamentale car c'est un outil d'apprentissage.

Ainsi les activités langagières proposées par l'enseignant ne doivent pas se contenter d'être des activités d'étude de la langue, mais elles doivent également utiliser le langage comme support ou outil d'apprentissage dans les autres domaines. C'est en contexte que l'utilisation du langage prendra du sens pour les élèves.

Les situations d'oral en maternelle alternent entre des situations où l'oral est « travaillé » par l'enfant (en réception et en production), et d'autres situations où l'oral est enseigné de façon explicite dans le cadre d'un domaine d'apprentissage ou d'une activité d'étude sur la langue. (Eduscol, 2015a)

Ainsi, sur Eduscol, il est écrit que « le programme de 2015 souligne, d'une part, la transversalité des connaissances à l'école maternelle qui sont organisées en domaines d'apprentissage, eux-mêmes en articulation les uns avec les autres, suivant les situations. Par ailleurs, le langage étant une des priorités de l'école, il insiste sur le fait que toute séquence a

un objectif langagier et que tous les domaines concourent à l'amélioration de l'activité langagière » (2015b, p.4).

Ceci met alors l'accent sur la notion de interdisciplinarité, et nous amène l'interrogation suivante : dans quelle mesure une pédagogie des activités de langage s'appuyant sur l'interdisciplinarité pourrait-elle être un dispositif pertinent pour contribuer au développement des compétences langagières des enfants de maternelle ?

2.2 Une pédagogie basée sur l'interdisciplinarité: quelle efficacité dans le développement du langage en maternelle ?

2.2.1 Définition de l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est le croisement de plusieurs disciplines à partir d'une thématique dans le but d'atteindre un ou des objectifs définis dans le cadre d'un projet. C'est la définition qu'en donne Valzan (2003).

Selon Lenoir (2015), l'enjeu de la pratique de l'interdisciplinarité à l'école est de permettre le développement des processus d'apprentissage et des connaissances chez les élèves. En effet, avec l'interdisciplinarité, l'enfant sera confronté à différentes approches disciplinaires connectées entre elles autour d'un thème ou d'une finalité. Et cela lui fournira également l'occasion d'utiliser dans des disciplines des connaissances ou des stratégies acquises dans une discipline donnée.

2.2.2 La contribution de l'interdisciplinarité dans le développement du langage

Nous avons vu précédemment que l'apprentissage du langage en maternelle doit se faire par le biais d'activités multiples, variées et ayant du sens (reliées à la réalité du monde de l'élève) (Mettoudi, 2016).

Valzan (2003) développe deux idées sur l'interdisciplinarité et le développement du langage :

- le langage accompagne l'action d'expérimentation, car il faut, pour l'élève, apprendre à parler sur ce qu'il est en train d'expérimenter en acquérant du vocabulaire, de la syntaxe. Ceci lui permet de mieux structurer sa pensée et de communiquer avec son entourage de façon plus juste et précise
- le langage, quand il sert à l'évocation, permet la construction de la connaissance en ce sens qu'il permet à l'enfant de se représenter ce qui a été expérimenté, et de ce fait, d'apprendre à se mettre à distance de l'action pour l'intellectualiser.

Ainsi, des situations d'apprentissage conçues sur le modèle de l'interdisciplinarité contribueraient au développement des compétences langagières de l'enfant en lui fournissant des occasions nombreuses et variées d'acquérir des connaissances (élève en réception), et de parler (élève en production) sur ce qu'il est en train d'expérimenter et sur ce qu'il a expérimenté dans des situations concrètes pour lui (avec du sens).

2.2.3 Un type de dispositif interdisciplinaire à l'école : la correspondance interscolaire

La correspondance interscolaire trouve ses origines avec Célestin Freinet au début du XXème siècle quand il mit en place une correspondance entre sa classe et celle d'un autre instituteur habitant une région différente. Selon lui, il faut « cultiver avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves, ses espoirs. Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher » (1978).

La correspondance scolaire constituera un des outils phare de sa pédagogie fondée sur l'expression libre des enfants.

Les programmes de 2002 mentionnent également la correspondance comme outil d'apprentissage, en particulier dans le domaine du langage. En effet, dans le chapitre « Le langage au cœur des apprentissages », la correspondance interscolaire est citée comme source d'activités pouvant participer au développement de la maîtrise du langage par l'élève de maternelle (MEN, 2002).

Cependant la correspondance interscolaire doit être considérée comme un outil au service d'un projet, c'est à dire qu'elle est un moyen utilisé pour atteindre un ou des objectifs définis dans le cadre de ce projet.

Elle va mettre en situation de communication des élèves de deux classes ayant chacune leur propres caractéristiques (géographiques, culturelles, sociales). Cette mise en relation, soutenue par un projet, va provoquer une curiosité de la part des élèves, et les amèneront à explorer les différents domaines d'apprentissage. De plus, les thématiques abordées seront issues de leur environnement et de leur vécu, et donc les concerneront plus directement. Cela participera à donner du sens aux activités qui leur seront proposées dans ce cadre.

Ce dispositif s'appuie donc sur l'interdisciplinarité car il met en relation différentes disciplines dans le but de répondre à une finalité amenée par un projet.

3. Conclusion de l'état de l'art

En conclusion de cet état de l'art, nous pouvons dire qu'il y a trois éléments clé qui se dégagent :

- le développement du langage est un enjeu majeur du cycle 1 pour assurer aux enfants les bases nécessaires pour un développement équilibré dans trois dimensions : psycho-affective, sociale et cognitive. Ce développement équilibré va leur apporter une partie des ressources nécessaires à la réussite de leur parcours scolaire dans tous les domaines d'apprentissage. Cet enjeu est largement mis en avant dans les programmes de 2015 de la maternelle
- Les activités langagières proposées aux enfants doivent alterner des situations d'enseignement explicite (pour acquérir des nouvelles connaissances) et des situations de mise en pratique par l'élève (aussi bien en réception qu'en production pour assimiler les nouvelles connaissances et réinvestir celles déjà acquises)
- Le croisement des disciplines, notamment sous la forme de projet, est une modalité qui favorise le développement des compétences langagières, car c'est en situation que l'utilisation du langage prendra du sens pour l'enfant

L'expérimentation présentée ci-après s'appuie sur un projet de correspondance interscolaire réalisé avec une autre classe d'une école maternelle. Son objet est de pouvoir fournir des éléments permettant de répondre à la problématique suivante issue du travail de recherche pour l'état de l'art:

En quoi un projet de correspondance interscolaire contribue au développement des compétences langagières et communicationnelles des élèves de maternelle ?

Plus précisément, cette expérimentation va permettre de préciser les éléments suivants :

- les caractéristiques d'un projet de correspondance interscolaire favorisant le développement des compétences langagières et communicationnelles
- les actions qui doivent être mises en place
- les effets observés (sur les élèves et aussi sur l'enseignant)

4. Méthode

4.1 Participants

Mon stage de master 2 MEEF se déroule au sein de l'école maternelle du Touvet, en Isère.

Ma classe est une classe mixte avec cinq élèves en moyenne section et vingt trois élèves en grande section. C'est un groupe assez homogène au niveau du milieu social (la classe sociale moyenne). Les enfants ont tous le français comme langue maternelle. Le projet de correspondance impliquera toute la classe, aussi mes observations porteront sur l'ensemble de la classe sans distinction moyenne section/grande section. Au niveau du langage, tous les élèves n'ont pas le même niveau, mais la majorité peut être considérée comme de bons parleurs.

La correspondance interscolaire se fait avec une autre classe qui se situe à Rabat au Maroc. C'est donc une correspondance internationale qui se fera en français, car c'est avec une classe de moyenne section qui se trouve dans une école française. Tous les élèves sont d'origine marocaine et sont issus de familles se situant dans la classe sociale supérieure du Maroc. L'enseignante est d'origine française. La langue d'enseignement est le français, mais les enfants ont également des cours d'arabe avec une autre enseignante.

4.2 Matériel

Mon expérimentation s'appuie sur une structure en mode projet de la correspondance. La carte mentale, en page suivante, montre l'organisation que j'ai prévue. L'idée était de partir de la finalité du projet, l'exposition en fin d'année sur la correspondance avec le Maroc, puis de remonter aux différents éléments nécessaires pour la réaliser.

Les situations proposées sollicitent des compétences croisées. Pour chaque activité, je précise les domaines concernés ainsi que les compétences visées qui seront travaillées.

Cette organisation s'est faite en concertation avec ma collègue titulaire binôme et la collègue enseignante de la classe marocaine. Nous avons conjointement décidé des thématiques abordées (habitation/animaux/environnement/alimentation/culture) et de leur répartition dans l'année. Nous sommes également mises d'accord sur deux à quatre envois par période par classe, une fréquence qui permet de garder la dynamique et l'intérêt des élèves pour cette correspondance, sans cannibaliser les autres types d'activité (voir annexe 7 : Les envois réalisés par période). Pour nos échanges, nous avons choisi d'utiliser principalement le numérique. Bien sûr, toute cette organisation est ajustable en fonction des besoins et des contraintes des partenaires du projet.

4.3 Modalités des activités proposées

Les activités liées au projet vont se dérouler selon le schéma suivant :











- Une phase d'Expérimentation :
Ce sont les premiers contacts des élèves avec la (les) nouvelle(s) connaissance(s). C'est une phase de découverte et d'émergence de questionnements.
- Une phase de Formalisation :
C'est une étape au cours de laquelle les élèves intègrent et s'approprient ces nouvelles connaissances. L'objectif de cette phase est de fixer les connaissances.
- Et enfin une phase de Communication (principalement vers les correspondants, mais aussi vers les familles et les autres élèves de l'école) :
A cette occasion, les élèves vont pouvoir réinvestir ces nouvelles connaissances en produisant des communications sous différentes formes : une lettre, une affiche, une vidéo, une présentation.

Le langage a un rôle d'outil d'apprentissage et il est présent à toutes les étapes de cette procédure. Les élèves découvrent de nouveaux savoirs (connaissances, lexique), ensuite ils se les approprient en les manipulant, et enfin ils les réinvestissent dans une réalisation avec d'autres savoirs déjà acquis.

5. Résultats

5.1 Les caractéristiques de ce projet de correspondance interscolaire

Le tableau ci-après reprend les différentes activités proposées dans le projet de correspondance avec le Maroc. Il précise les domaines d'apprentissage adressés par chaque activité, ainsi que le planning prévu et les réalisations attendues à l'issue de l'activité.

		DOMAINES					Illustrations	Planning	Réalizations
		Langage Oral	Langage Ecrit	Activités artistiques	Structurer sa pensée	Explorer le monde			
ACTIVITES	Se présenter aux correspondants	X	X			X		Période 3	Cartes postales et présentations numériques
	Découvrir son environnement proche	X	X			X		Périodes 4/5	Lettres numériques
	Les animaux du désert marocain	X		X		X		Période 3	Illustrations d'animaux dans le désert
	Découvrir Rabat	X	X		X	X		Périodes 4/5	Parcours dans Rabat
	L'école ailleurs dans le monde	X				X		Période 5	Carte du monde avec pays du film
	Faire du thé à la menthe	X				X		Période 5	Thé à la menthe
	Affiche sur la Noix	X	X	X		X		Périodes 4/5	Affiche
	Eléments de l'habitat marocain	o ^(*)		X	X			Période 3	Façades bleues /Fresque de mosaïques en papier
	Boule de fleurs inspirée de Murakami	X	X	X		X		Périodes 4	Boule avec des fleurs "Murakami"/ Mode d'emploi
	Chanson marocaine "A ram sam sam"	o ^(*)		X				Période 3	
	Un tableau inspiré de Konate	X		X				Période 5	Grand tableau "à 56 mains" inspiré de Konaté
	Organiser l'exposition de fin d'année	X		X		X		Période 5	L'exposition

o^(*) : l'oral est outil d'apprentissage mais n'est pas spécifiquement travaillé

Figure 1 : Les activités proposées dans le projet de correspondance

Ainsi, il apparaît que toutes les activités adressent deux à quatre domaines de compétences. Ce projet s'appuie donc sur de l'interdisciplinarité, ce qui permet d'offrir aux élèves des situations multiples, variées, où ils pourront acquérir et utiliser des compétences langagières et communicationnelles.

Les situations proposées sont issues de leur environnement et de leurs vécus. Cela permet de donner du sens aux activités et de les ancrer dans quelque chose qui est concret pour les enfants, avec des productions finales pour des destinataires réels.

Par exemple, la visite du Bois de la Bâtie leur a permis de découvrir un endroit spécifique de leur environnement proche, et la réalisation finale a été la production d'une lettre aux correspondants pour leur raconter cette sortie.

Un autre exemple, avec l'activité « Se présenter aux correspondants », au cours de laquelle les élèves auront produit des phrases et manipulé l'outil informatique pour réaliser une carte postale individuelle dans le but de se présenter aux enfants de Rabat.

Avec l'activité de l'affiche sur la Noix, les enfants vont ici acquérir des connaissances sur un aliment et une culture spécifique de la région, et ils vont partager leur connaissance avec les correspondants en réalisant une affiche (voir annexe 2 : Séquence « Affiche sur la Noix »).

Ainsi, les caractéristiques de ce projet, telles que décrites ci-dessus, répondent aux critères donnés par Mettoudi et Florin pour définir des activités contributrices du développement langagier de l'enfant, soient la variété, la multiplicité et le lien avec leur monde (2016, 2003).

5.2 Analyse de la structure des séquences proposées

Comme présenté dans la partie « 4.3 Modalité des activités proposées », les actions mises en place pour chaque activité se déploient selon la même structure :

- Expérimentation
- Formalisation
- Communication

La reprise de ce schéma pour toutes les activités du projet permet d'alterner des situations où l'enfant est en réception pour acquérir des connaissances, et en production pour parler de ses expériences (langage en situation et langage d'évocation), ce qui correspond aux critères définis par Valzan pour des situations d'apprentissage interdisciplinaires favorisant le développement langagier (2003).

Je vous propose d'analyser avec cette grille de lecture de Valzan, l'activité « Affiche sur la Noix » (voir annexe 2 : Séquence « Affiche sur la Noix »).

Les séances 1, 2a, 3a, 4a correspondent à l'expérimentation au cours de laquelle les enfants sont mis en contact avec la thématique de la Noix au travers de différentes situations :

- La boîte mystère avec une noix à l'intérieur
- Découverte et manipulation de noix sèches (ouvertes/fermées) pendant l'accueil
- Lecture de l'album « Une grosse Noix »
- Visionnage d'un documentaire sur la récolte des noix et la fabrication de l'huile de noix

Les enfants vont, sous différentes formes, être en contact avec l'objet de cette thématique et des premiers partages vont se faire :

- partage de questionnements: « Comment on ouvre une noix ? » « Quel gout ça a ? » « Comment l'huile fait pour sortir ? », « Comment ça marche ? »...
- partage d'observations ou de connaissances : « Je sais comment on ouvre une noix » « La machine pour ramasser les noix c'est comme un aspirateur », « les noix sèches sont les blanches », « le tri c'est pour enlever celles qui sont pas bonnes », un élève ramène de chez lui une noix avec sa bogue autour,...

Du vocabulaire autour de la noix est présenté dans ces moments là (noix, noyer, bogue, coque, amande, chair, meule, presse, pâte de noix, huile de noix).

Les séances 2b, 3b, 4b sont dédiées à l'appropriation. Les élèves vont être amenés à réaliser des schémas de la noix suite à leurs observations, répondre à une problématique, « Comment ouvrir une noix ? » et faire un résumé sur la fabrication d'huile de noix avec des photos.

Ces séances vont leur permettre de s'approprier du vocabulaire et des connaissances sur la noix, sa culture et le processus de fabrication de l'huile de noix.

Les élèves, pour finir, vont réaliser une affiche avec les différents savoirs acquis dans le but de la présenter aux enfants du Maroc. Ce poster sera exposé dans la classe et également envoyé aux correspondants sous la forme de photos. Ce sont les séances 3c, 4b, et 5 qui sont consacrées à cette phase de communication. Les enfants vont, lors de ces séances, réinvestir les nouvelles connaissances acquises mais également mobiliser d'autres compétences (coopérer et s'organiser pour réaliser une production commune) pour produire cette affiche.

5.3 Les effets observés sur les élèves : les apprentissages langagiers et communicationnels

Pour observer les effets sur les compétences langagières des enfants, nous allons analyser une séance de l'activité « Les Bois de la Bâtie ». Cette séance est la rédaction, par le biais d'une dictée à l'adulte, d'une lettre aux correspondants pour leur faire le récit de cette sortie.

Cette analyse va appuyer sur le verbatim de cette séance qui a été enregistrée en audio.

Afin d'observer l'effet sur le langage, nous allons nous focaliser sur les compétences langagières suivantes :

- Oser entrer en communication
 - Prendre la parole pour répondre à une question

- participer à la régulation du propos du groupe (coopérer, compléter, reformuler)
- Echanger et réfléchir avec les autres
 - Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité
 - Produire des phrases longues (Groupe Nominal +Groupe Verbal + complément) correctement construites
- Commencer à produire des écrits
 - Contribuer à l'écriture d'un texte

Pour cette séance, j'ai une demi-classe. En amont, nous avons eu deux séances pour que les élèves se remémorent l'événement et mobilisent les connaissances autour de cette sortie, c'est à dire le vocabulaire sur l'environnement et les animaux. Au cours de ces séances nous avons visionné quelques photos de la sortie pour remobiliser le vocabulaire, puis les élèves, individuellement, ont remis 6 photos de cette sortie dans l'ordre chronologique. Pendant la séance de rédaction de la lettre, les élèves avaient à leur disposition les feuilles avec les 6 photos rangées dans l'ordre.

Au préalable de l'analyse de cette séance, nous allons voir le profil de parleur de ce groupe d'élèves, basé sur les données du bilan des compétences de mi- année réalisé en Février 2017 (voir figures 2 et 3).

		1 = Faible parleur	2 = Parleur standard	3 = Grand parleur
Critères	Spontanéité	-	+	++
	Quantité de parole	-	+	++
	Lexique/syntaxe	- -> +	+	+
	Phrase longue (GN+GV+Complément)	- -> +	+	+
	A-propos de sa parole	- -> +	+	- -> +
	Respect des règles conversationnelles	++	+	-

Figure 2 : Tableau des critères de parleur

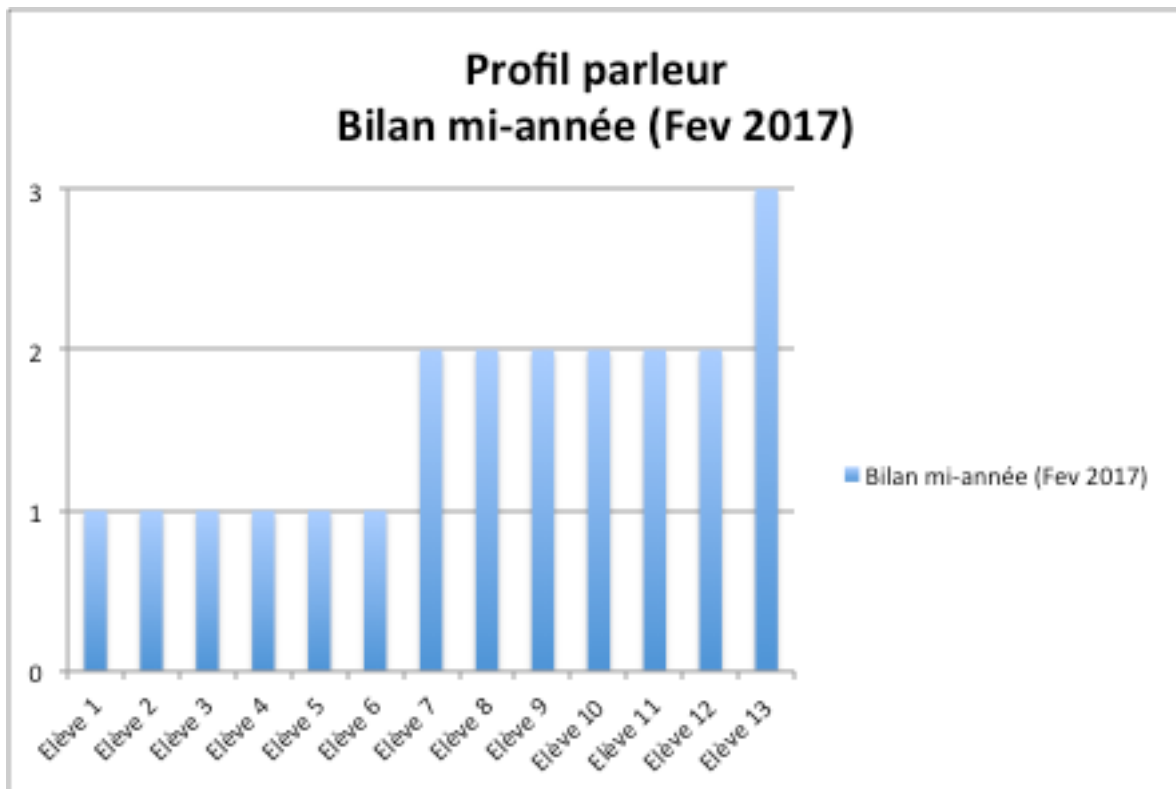


Figure 3 : Profil de parleur du groupe au bilan mi- année de Février 2017

Il est à noter que cette classe a un bon niveau de parleur. Les résultats de ces graphiques sont à prendre en compte en relatif et non en valeur absolue.

Au cours de la séance analysée tous les élèves ont parlé, seul ou collectivement, et ce sur ma sollicitation ou spontanément.

L'ensemble du groupe a contribué à l'écriture de cette lettre.

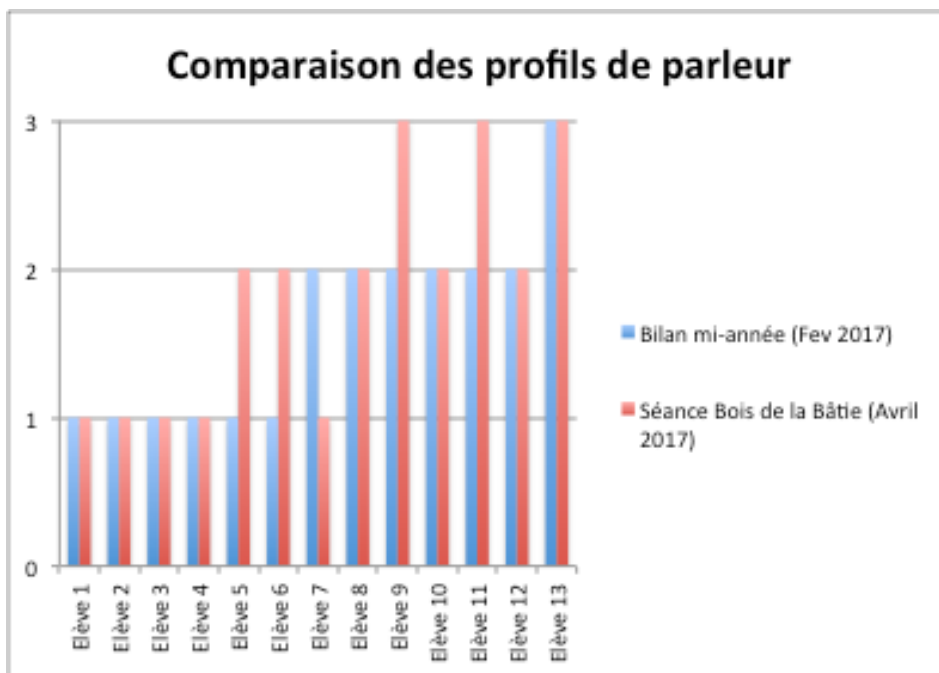


Figure 4 : Comparaison des profils de parleur du groupe entre Février et Avril 2017

La comparaison des profils de parleur entre février et avril 2017 montre une progression dans le profil pour quatre élèves : deux élèves passent de faible parleur à parleur standard, et deux autres de parleur standard à grand parleur (voir figure 4).

De plus, ces quatre élèves ont un pourcentage de prises de parole dans la séance proche ou supérieure à 10 %, les plaçant dans la fourchette haute du groupe (voir figure 5).

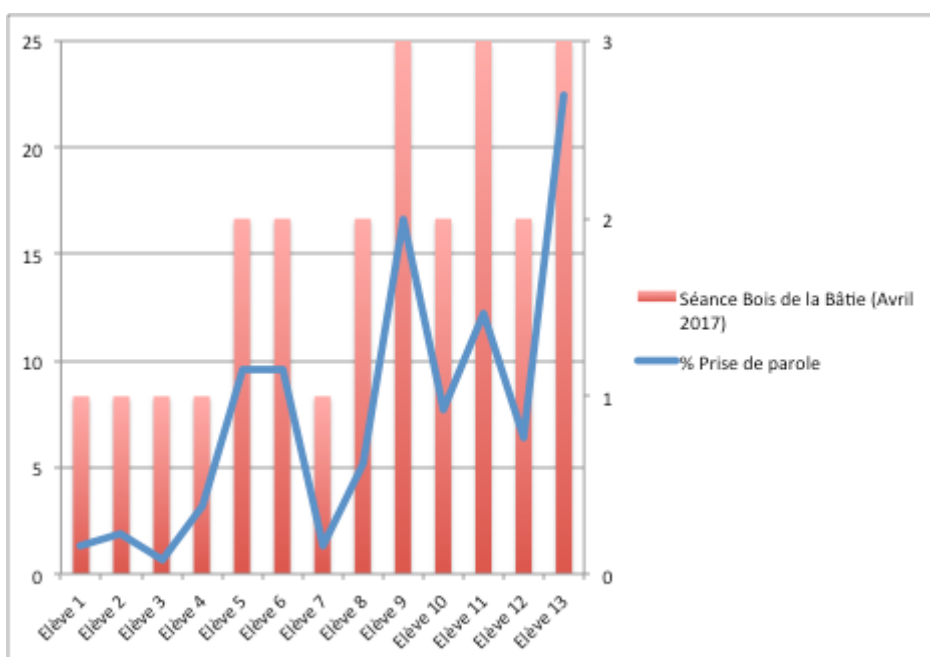


Figure 5 : Profil de parleur et pourcentage de prises de parole pendant la séance d'écriture de la lettre de l'activité « Les Bois de la Bâtie »

On peut déduire de ces données qu'elles illustrent la motivation des élèves, suscitée par l'intérêt qu'ils ont eu pour cette activité de récit à destination des correspondants.

En effet, certains élèves, plutôt situés en faibles parleurs ou parleurs standard, ont grandement participé à la rédaction de cette lettre, ce qui s'est traduit par une prise de parole plus conséquente, et donc un changement de profil de parleur, selon les critères définis dans la figure 1 (Tableau des critères de parleur).

Nous allons maintenant analyser, au travers des verbatim de la séance, les compétences langagières mises en œuvre par les élèves de ce groupe. Pour cela, nous allons nous focaliser dans un premier temps sur les verbatim de l'élève 5 qui a changé de profil de parleur au cours de cette séance, passant de faible parleur à parleur standard. Dans un second temps, nous ferons une analyse globale de la qualité de l'écrit produit.

L'élève 5 est en Grande Section. Il est un peu timide, et jusqu'à la fin de la période 3 il s'exprimait assez peu dans les situations de langage en grand groupe. Il n'a pas de problème de langage spécifique, et il possède de bonnes bases lexicales et syntaxiques.

Voilà les éléments issus de l'observation de l'élève 5 :

- Au niveau de la prise de parole, cet élève se situe dans la fourchette haute du groupe avec près de 10% de prise de parole pendant cette séance.
- Dans ses prises de parole, l'élève 5 reste dans les propos de la discussion (voir l'ensemble des extraits de verbatim ci-après).
- Au niveau de la syntaxe, il a produit dans cette séance des phrases longues de type Groupe Nominal (GN) + Groupe Verbal (GV) + Complément (voir extraits Verbatim#1 et Verbatim#2)

Extrait Verbatim#1 :

ELÈVE 5 : Laurent nous a montré un ver de terre.

MAITRESSE : Il nous l'a montré comme ça directement ? Il l'avait dans sa poche ?

[...]

ELÈVE 5 : Il nous a montré un ver de terre et il nous l'a passé dans les mains.

MAITRESSE : Oui, mais avant ? Est-ce qu'il est venu avec le ver de terre dans sa poche ? Il l'avait dans sa poche, il nous l'a montré comme ça ? Comment il a fait pour l'avoir le ver de terre ?

ELÈVE 5 : On a fait un tremblement de terre...pour faire semblant que...que.../

Extrait Verbatim#2 :

MAITRESSE : « et le ver de terre est sorti ». Et ensuite Elève 5...C'est toujours Elève 5.. Je n'entends pas Elève 5. Ensuite Elève 5, quand le ver de terre est sorti, qu'est ce qui s'est passé ?

ELÈVE 5 : Laurent a pris le ver de terre dans ses mains et/

MAITRESSE : ... Alors maintenant je suis obligée de ...Vous avez tellement de choses à dire aux enfants du Maroc que je vais écrire sur une autre feuille...C'est incroyable ça !

[...]

MAITRESSE : Alors tu disais, Laurent il a fait quoi avec le ver de terre ?

ELÈVE 5 : **Laurent a...a pris le ver de terre et il l'a passé aux enfants.**

- De plus il écoute le propos des autres et s'appuie dessus pour enrichir sa proposition (voir extrait Verbatim#3)

Extrait Verbatim#3 :

MAITRESSE : Chut, chut, chut...Alors Elève 5, tu as raison, « on a fait un tremblement de terre ». Et comment on a fait pour faire le tremblement de terre Elève 9 ?

ELÈVE 9 : On a tapé des pieds.

MAITRESSE : Tu peux faire une phrase s'il te plaît Elève 5 pour raconter tout ça ?...Je veux entendre Elève 5.

ELÈVE 5 : Nous avons fait /

MAITRESSE : Chut chut chut... Je veux entendre Elève 5

ELÈVE 5 : **Nous avons fait un tremblement de terre en tapant avec nos pieds sur le sol.**

Au niveau des observations du groupe pour la production de l'écrit, tous les élèves, avec plus ou moins de prises de parole, ont mobilisé des connaissances (lexique, syntaxe, format d'une lettre) et des compétences (écouter, rester dans le propos de la discussion, s'appuyer sur les paroles des autres) pour produire le récit de leur sortie qui sera partagé avec leurs correspondants marocains.

Le texte écrit est cohérent. Il reprend le vocabulaire utilisé lors de la sortie (la mare, les têtards, les insectes, la libellule, le col vert, les farfadets,...). Au niveau de la syntaxe, le récit est constitué de phrases longues du type 'GN+GV+Complément', comme par exemple «*Laurent nous a guidés dans le Bois de la Bâtie*», et de quelques phrases complexes comprenant des subordinées, comme «*Au printemps, les Farfadets font un cercle avec des tiges qui permet d'attraper les cauchemars*» (voir annexe 5 : la lettre du Touvet sur la sortie dans les Bois de la Bâtie).

Par ailleurs, à la fin de la séance, ils ont demandé une relecture de la lettre, ce qui a permis à certains d'apprécier la qualité de la production réalisée (voir extrait Verbatim#4).

Extrait Verbatim#4 :

ELEVE 13 : Eh ben dis donc, **c'est long ce qu'on a fait !** C'est très très très/

[...]

MAITRESSE : Ecoutez moi. Je voulais vous dire bravo pour le travail que vous avez fait parce que vous avez écrit une très belle lettre tous ensemble.

ELEVE 6: Mais c'est pas du travail

MAITRESSE : C'est pas un travail en fait ? Non ? C'est bien si vous avez trouvé que ce n'était pas un travail. En tout cas félicitation ! (avec des applaudissements de la maitresse)

ELEVE 13 : **Et c'était intéressant.**

MAITRESSE : Vous avez fait la lettre ensemble/

ELEVE 13 : **Et c'est intéressant**

MAITRESSE : Et c'est intéressant et ça vous a intéressé. Bravo, bravo !

Avant d'envoyer cette lettre aux correspondants, je l'ai lue à l'autre demi-classe qui n'avait pas participé à sa rédaction. Leurs réactions ont été enthousiastes « C'est beau ! » « On peut la relire ? ». Les élèves du groupe auteur de la lettre ont ainsi pu se rendre compte de l'effet de leurs écrits sur un destinataire présent physiquement.

Ils ont également pu se rendre compte de l'effet de leur lettre sur les correspondants. Dans la réponse que nous avons reçue, les enfants du Maroc nous ont fait part de leurs appréciations positives du récit et de leurs questions : « *On a aimé votre sortie. On a aimé les têtards, le ver de terre et les grenouilles* », « *On a des questions : Comment on fait pour faire un tremblement de terre ? Comment vous avez trouvé l'arbre avec des yeux ?* » (voir annexe 6 : Lettre de Rabat en réponse à la lettre du Touvet sur la sortie dans les Bois de la Bâtie).

Ceci valide que l'écrit produit a été compris par les destinataires de la lettre, et il les a intéressés en éveillant leur curiosité sur certains points.

En ce qui concerne les compétences communicationnelles, la fonction référentielle est largement mise en œuvre dans cette lettre sur le Bois de la Bâtie. En effet, les enfants font le récit de leur sortie dans cette lettre, ils décrivent donc à leur destinataire le monde tel qu'ils l'ont vu et compris (ici les Bois de la Bâtie).

Les élèves ont aussi compris et mis en pratique la fonction phatique d'une communication. En effet, dès le début des correspondances, quand ils ont su que « Bonjour » se disait

« Salamalekoum » en arabe, ils ont voulu systématiquement utiliser cette formule en début de lettre pour établir le contact avec leurs correspondants.

Et les destinataires de la lettre sont nommés dans leur formule de « Bonjour » : « Salamalekoum les Enfants du Maroc et les Maitresses du Maroc » (voir annexe 5 : la lettre du Touvet sur la sortie dans les Bois de la Bâtie).

6. Discussion

6.1 Mise en lien avec les recherches de l'état de l'art

Ce projet de correspondance interscolaire répond aux critères d'interdisciplinarité tels que décrit par Valzan, avec le croisement de plusieurs disciplines au service d'une finalité (2003). La carte mentale de l'organisation du projet présentée dans la partie « 4.2 Matériel » en est l'illustration. Par le biais de ce projet, je fournis aux élèves des situations où ils vont pouvoir avoir des expériences multiples, variés et porteurs de sens (Mettoudi 2016, Florin 1995).

Avec ces activités, les élèves parlent sur ce qu'ils expérimentent en acquérant du vocabulaire, des savoirs. Après avoir consolidé ces connaissances, ils les réinvestissent dans des situations de communication pour partager ce qu'ils savent avec leurs correspondants.

Les séquences mises en place offrent aux enfants des situations où ils sont en réception (dans la phase Expérimentation et Formalisation) et des situations où ils sont en production (dans la phase Formalisation et Communication). Dans toutes les activités de ce projet, le langage est un outil d'apprentissage. Et il est aussi parfois un objet d'apprentissage. Cela répond bien aux exigences des programmes de 2015 dans lesquels il est écrit que toutes les activités proposées doivent concourir à l'amélioration du langage (Eduscol, 2015b).

La correspondance interscolaire est un outil dont le but est de susciter la curiosité des enfants et des questionnements, de les inciter à partager leurs pensées et leurs émotions avec les autres (Freinet, 1978). Dans ce projet, la curiosité des enfants est stimulée avec les différentes thématiques proposées, soit pour mieux connaître leur culture et leur environnement proche, soit pour découvrir un environnement plus lointain et une culture différente. Ils découvrent avec plaisir les lettres de leurs correspondants, s'impliquent dans la production de lettres pour leur faire découvrir leur propre culture. Ils questionnent aussi leurs correspondants pour comprendre leur monde (voir annexe 3 : Lettre de présentation de la classe de Rabat, et annexe 4 : Réponse du Touvet à la lettre de présentation de la classe de Rabat).

6.2 Bilan de l'expérimentation

Il est à noter que le projet est en cours de réalisation et qu'il sera finalisé à la fin de l'année scolaire. Donc le bilan détaillé ci-après est un bilan intermédiaire.

6.2.1 Ce qui a bien fonctionné

Nous allons maintenant voir les éléments qui ont été positifs dans ce projet. Ils vont être répertoriés suivant trois axes : l'organisation, les compétences langagières et la motivation et le plaisir.

Pour l'axe de l'organisation, les points suivants constituent des réussites :

- la définition du projet : il a une finalité et une déclinaison claire.
- le pilotage du projet : les échéances prévues dans le planning pour les thématiques à aborder par période et la fréquence d'envoi par période ont été respectées.
- la constitution et l'animation de l'équipe projet : les collègues enseignantes concernées sont partie prenante et actives sur le projet. Nous partageons la même vision d'ouverture culturelle à proposer à nos élèves de maternelle. Nous échangeons régulièrement pour faire le point sur les différentes actions en cours et prévues et pour réaliser des ajustements si nécessaire.
- l'utilisation des moyens numériques à ma disposition : mon école est bien équipée au niveau numérique et je possède quelques compétences dans ce domaine ce qui me permet d'offrir aux élèves une variété dans les supports proposés (vidéo, e-mail, lettre sous format Word, présentation sous format PowerPoint).

En ce qui concerne l'axe des compétences langagières et communicationnelles, voilà les éléments positifs qui sont constatés:

- le langage est présent dans toutes les activités proposées.
- l'intérêt suscité implique davantage les élèves dans les apprentissages proposés car les activités s'appuient sur plusieurs situations concrètes et variées issues de leur vécu, sur lesquelles les enfants peuvent et ont envie de parler.
- des effets ont été observés sur certains élèves « faibles parleurs » par rapport au reste de la classe, avec une participation plus importantes dans les échanges. Les lettres et les autres supports de communication envoyés ont une qualité de lexique et de syntaxe au niveau de ce qui est attendu pour les enfants de maternelle.

- les élèves s'approprient quelques éléments culturels de leurs correspondants (par exemple « Salamalekoum ») pour entrer en contact avec eux.

Et enfin, au sujet de la motivation et du plaisir :

- les enfants donnent du sens à ce projet de correspondance (voir le tableau ci-dessous avec les réponses des élèves sur l'intérêt du projet).

Questions posées	Agrégation des réponses	Verbatim de quelques réponses des élèves
Qu'est-ce que la correspondance?	<ul style="list-style-type: none"> • écrire des lettres • envoyer et recevoir des lettres, des vidéos, des coloriages, des objets 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ "C'est leur envoyer des trucs...des cadeaux, des lettres" ♦ "On chante des chansons" ♦ "On peut les voir dans une vidéo" ♦ "Ils nous envoient des lettres, des cadeaux" ♦ "On leur envoie des lettres. On leur dit Bonjour'. On dit qu'on aime les vélos. 'Est-ce que vous avez des vélos?' 'Est-ce que vous avez une belle classe?' " ♦ "On leur a envoyé un tapis qu'on a fait"
Qu'est-ce que cela permet de faire?	<ul style="list-style-type: none"> • d'apprendre des choses aux enfants du Maroc • d'être en relation avec eux : de partager des choses avec eux, de savoir comment ils vont, de vivre avec eux 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ "Ecrire notre prénom sur les noix et qu'on leur a envoyé parce que eux ils ont pas de noix" ♦ "De leur apprendre des choses" ♦ "Des fois on se parle des choses qu'on a dans notre pays" ♦ "Ils ne savent pas comment on fait l'huile de noix. Il faudrait leur expliquer[...] sur une feuille." ♦ "A vivre avec eux. [...] On peut partager des choses avec eux"
Qu'as tu appris avec la correspondance avec les enfants du Maroc?	<ul style="list-style-type: none"> • la culture du Maroc : comment ils vivent, leur langue • écrire des lettres 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ "On a appris à écrire avec la maitresse pour les enfants du Maroc" ♦ "Comment on disait bonjour en arabe" ♦ "Comment ils vivent...leur vie"

Figure 6 : Questionnaire sur la correspondance avec le Maroc

- ils aiment découvrir les lettres, les vidéos, les photos que les correspondants leur envoient.
- ils aiment tout autant leur en envoyer, et ils s'impliquent dans la réalisation des différents objets à partager (lettres, vidéos, dessins, coloriages, ...).
- du côté des enseignants il est aussi question de motivation et de plaisir. En effet, mes actions sont motivées par le plaisir que j'ai à échanger et à partager avec mes collègues. Avec elles, je gagne en expérience sur le métier d'enseignement, et les regards croisés que nous pouvons porter sur différents sujets nous enrichissent. Je découvre également des aspects culturels ou des réalisations qui vont m'inspirer dans les idées d'activités à proposer aux élèves.

6.2.2 Les limites de l'expérimentation

Au cours de cette expérimentation, j'ai pu constater certains obstacles lors de sa mise en œuvre et certaines limites :

- ma jeune expérience dans l'enseignement pour la conception et la conduite des activités : choisir les bonnes modalités de travail, assurer un bon climat de travail dans les groupes, garder les élèves focalisés sur les activités.

Avec l'aide de mes collègues et la formation de l'ESPE j'ai pu trouver des pistes pour mettre en place des améliorations.

- les compétences à maîtriser pour le pilotage du projet : cette expérimentation a pris un peu de temps à se lancer sous le bon format, car elle exigeait de ma part que je comprenne l'esprit de projet à l'école, et particulièrement en maternelle. Il me fallait donc sortir d'un certain cadre pour envisager une mise en œuvre pertinente et efficace du projet de correspondance. Une des difficultés que j'ai rencontrée a été au niveau de la confusion entre organisation par thème et organisation par projet, car mes premières ébauches de structure étaient en fait plus sous une forme thématique que sous une forme projet avec des articulations d'actions orientées vers une finalité. Une autre difficulté a été sur la définition des compétences visées pour ce projet et les objectifs associés. Ma tendance au début était de vouloir traiter un maximum de compétences dans ce projet, ce qui n'était pas réaliste avec un gros risque de dispersion.

Une fois que j'ai pu m'équiper d'outils et de connaissances pour mieux appréhender ces difficultés, ma vision sur la gestion de ce projet est devenue plus claire. J'ai pu choisir des compétences visées pertinentes pour le projet et mieux focaliser mes actions.

- la reproductibilité de cette expérimentation avec un profil de classe différent : comme je l'ai dit dans la partie « 4.1 Participants », les élèves de ma classe sont issus de la classe moyenne d'un point de vue social, ils possèdent un bon bagage culturel et ils ont majoritairement un bon profil de parleur. Est-ce qu'une telle expérimentation serait reproductible avec succès dans une classe ayant un profil de parleur plus faible ? Je pense que oui car les activités proposées s'appuient sur une mise en relation avec d'autres enfants et sur les expériences que cela occasionne. Ce serait donc une source de motivation pour les élèves. Mais il faudrait certainement prévoir des aménagements avec une adaptation des modalités pour les activités (par exemple : plus d'activités en

petit groupe ou en relation duelle pour favoriser la prise de parole des petits parleurs, un étayage de l'enseignant plus important dans les activités).

- la distance : il n'est pas possible de réaliser une rencontre physique entre les deux classes étant donné la distance géographique et les contraintes financières. Pour les élèves, les correspondants marocains ont une forme de réalité virtuelle car ils les voient uniquement via des photos et des vidéos, ils n'ont pas d'interactions directes comme avec leur entourage proche.

Il est possible d'envisager une visio-conférence avec Skype qui pourrait rendre les correspondants plus réels, mais cela dépendra de la maturité des élèves face à cet outil numérique et également de la qualité de la liaison internet.

6.2.3 Si c'était à refaire ?

Nous pouvons envisager quelques perspectives pour aller plus loin dans ce projet :

- en terme d'ouverture culturelle : par exemple avec la participation d'intervenants extérieurs dans le projet afin de faire vivre aux élèves une expérience culturelle marocaine (la musique, l'écriture arabe, la danse, la cuisine)
- dans le lien avec les parents : renforcer la liaison entre l'école et la famille en incluant certains parents dans le projet en fonction de leurs compétences (parents d'origine arabe ayant des connaissances pour la découverte de la langue et de faits culturels arabes, parents ayant des connaissances sur les faits culturels de la région iséroise)
- au niveau de la prise en compte de l'individualité de l'élève : réaliser des binômes entre les correspondants des deux pays pour plus d'échanges individuels entre les élèves, et afin de les rendre plus autonome dans l'écriture, utiliser les outils numériques à disposition (ordinateurs, tablettes) pour permettre aux élèves de produire eux même tout ou partie de leur communication.

7. Conclusion

Les enfants ont un réel plaisir à échanger avec leurs correspondants marocains. Les activités en lien avec le projet de correspondance interscolaire sont des temps où ils sont mobilisés pour réaliser des actions à partager avec les enfants de Rabat. Dans ces occasions, variées et multiples, ils mettent en pratique plusieurs compétences avec comme base l'utilisation du langage pour parler sur, pour échanger, pour questionner, pour expliquer, pour raconter.

Donc la correspondance interscolaire, si elle est envisagée comme un projet, c'est à dire avec une finalité et des moyens mis en œuvre pour arriver à cette finalité, contribue à favoriser le développement des compétences autour du langage. En effet, les moyens mis œuvres seront autant de situations proposées aux enfants pour pratiquer le langage sous toutes ses formes. Les élèves commencent à comprendre le sens et les enjeux d'une correspondance avec autrui (mieux le connaître, partager sa culture), et se familiarisent avec les différents moyens pour communiquer (l'écrit, l'oral, les outils numériques et aussi les moyens postaux).

Un tel projet a aussi des effets sur les enseignants qui le mettent en œuvre (la coopération, la partage d'expériences), avec quelques vigilances à avoir pour qu'il puisse être pertinent et efficient lors de son déploiement (la définition de la finalité du projet, l'organisation des activités au service de cette finalité et le choix des compétences visées).

Pour conclure, la correspondance interscolaire sous forme de projet est source de nombreuses situations pour travailler et développer le langage dans toutes ses dimensions dès la maternelle.

Elle offre aussi aux élèves, et également aux enseignants, une occasion de s'ouvrir au monde qui les entoure (proche et lointain). Cette ouverture culturelle est indispensable pour la formation de l'élève en tant qu'individu, personne, citoyen, pour mieux connaître, comprendre, accepter l'autre tel qu'il est, et ainsi favoriser un meilleur vivre-ensemble.

BIBLIOGRAPHIE :

- Académie de Poitiers (2009-2010). Langue et langage. Repéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/Fiche_langue_et_langage_pour_Pole_Maternelle-2.pdf
- Boisseau, P (2001). *Introduction à la pédagogie du langage*. CRDP de Haute-Normandie : Mont-Saint-Aignan
- Chomsky, N (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge. Massachussets : MIT Press
- Eduscol (2015a). Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I -L'oral – Fiches-repères. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf
- Eduscol (2015b). Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I.3 -L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/9/Ress_c1_langage_oral1.3_456419.pdf
- Florin, A (1995). *Parler ensemble à l'école maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses
- Freinet, C (1978). *L'éducation du travail*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jakobson, R (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit, collection Points
- Lenoir, Y (Juillet 2015). Quelle interdisciplinarité à l'école ? *Cahiers Pédagogiques*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole>
- MEN (2002). B.O hors série n°1 du 14 février 2002. II-Ecole Maternelle. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>
- Mettoudi, C (2016). *Comment enseigner le langage en maternelle*. Vanves : Hachette Education
- Ressources pour faire la classe (2011). Le langage à l'école maternelle. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf
- Saussure, F (1906-1911). Cours de linguistique. Repéré à <https://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/textes/textesm/saussu3m.htm>
- Simonpoli, J-F. (1991). *La conversation enfantine*. Paris : Hachette éducation.
- Valzan, A (2003). *Interdisciplinarité et langage*. Paris : Hachette Livres.

Table des matières des annexes

ANNEXE 1 : Extrait du Verbatim de la séance sur la lettre de la sortie de la Bâtie	1
ANNEXE 2 : Séquence « Affiche sur la Noix »	3
ANNEXE 3 : Lettre de présentation de la classe de Rabat	6
ANNEXE 4 : Réponse du Touvet à la lettre de présentation de la classe de Rabat.....	7
ANNEXE 5 : Lettre du Touvet sur la sortie dans les Bois de la Bâtie.....	8
ANNEXE 6 : Lettre de Rabat en réponse à la lettre du Touvet sur la sortie de la Bâtie.....	9
ANNEXE 7 : Les envois réalisés par période	10

ANNEXE 1 : Extrait de Verbatim de la séance sur la lettre de la sortie de la Bâtie

Echanges avec l'Elève 5

MAITRESSE : Je la lirai à la fin, on va prendre le temps de continuer. On passe à la photo 4. Je vais prendre la parole. Le bâton de parole... merci Elève 3.

La photo 4 Elève 5, tu te souviens de ce que c'était la photo 4 ? Je te donne le bâton de parole. Oh oh, tu parleras après Elève 13.

ELEVE 9 : C'est un ver de terre

MAITRESSE : Tu as le bâton de parole toi ? Ouh la la, je vais attraper ta voix et tu ne pourras plus parler du tout du tout...Alors Elève 5...

ELEVE 5 : Laurent nous a montré un ver de terre.

MAITRESSE : Il nous l'a montré comme ça directement ? Il l'avait dans sa poche ?

ELEVE 13 : Non !

ELEVE 9 : Il a tapé des pieds !

ELEVE 5 : Il nous a montré un ver de terre et il nous l'a passé dans les mains.

MAITRESSE : Oui, mais avant ? Est-ce qu'il est venu avec le ver de terre dans sa poche ? Il l'avait dans sa poche, il nous l'a montré comme ça ? Comment il a fait pour l'avoir le ver de terre ?

COLLECTIF : Il a tapé de pieds. On a sauté.

ELEVE 5 : On a fait un tremblement de terre...pour faire semblant que, que.../

ELEVE 9 : Là on a tapé des pieds comme ça (il tape des pieds au sol). Ca fait un tremblement de terre.

MAITRESSE : Chut, chut, chut...Alors Elève 5, tu as raison « on a fait un tremblement de terre ». Et comment on a fait pour faire le tremblement de terre Elève 9 ?

ELEVE 9 : On a tapé des pieds.

ELEVE 13 : On a sauté.

MAITRESSE : Tu peux faire une phrase s'il te plaît Elève 5 pour raconter tout ça ? Je veux entendre Elève 5.

ELEVE 5 : Nous avons fait /

MAITRESSE : Chut chut chut Je veux entendre Elève 5.

ELEVE 5 : Nous avons fait un tremblement de terre en tapant avec nos pieds sur le sol.

MAITRESSE : Alors, tu fais stop, tu fais pause et j'écris ta phrase.

ELEVE 13 : On a/

MAITRESSE : Non, j'écris la phrase de Elève 5. « Nous avons fait... »/

ELEVE 13 : Nous avons/

MAITRESSE : J'écris la phrase de Elève 5 Elève 13. « Nous avons fait un tremblement de terre ». Ensuite Elève 5 ?

ELEVE 5 : En tapant sur le sol...

MAITRESSE : « en tapant sur le sol »... C'est ça Elève 5 ?

ELEVE 5 : Oui

MAITRESSE : Et ensuite ? Ca fait faire quoi ça ?

ELEVE 5 : Et le ver de terre est sorti.

MAITRESSE : « et le ver de terre est sorti ». Et ensuite Elève 5...C'est toujours Elève 5... Je n'entends pas Elève 5. Ensuite Elève 5, quand le ver de terre est sorti, qu'est ce qui s'est passé ?

ELEVE 5 : Laurent a pris le ver de terre dans ses mains et/

MAITRESSE : Alors maintenant je suis obligée de ...Vous avez tellement de choses à dire aux enfants du Maroc que je vais écrire sur une autre feuille...C'est incroyable ça !

Elève 11 : Oh non !

MAITRESSE : C'est bien bravo ! Vraiment bravo ! Vous allez faire une belle lettre aux enfants du Maroc

Elève 11 : Mais on met pas euh le...le « Bonjour », machin,...

MAITRESSE : Ah non, non, on continue la lettre. C'est la suite, c'est tout.

MAITRESSE : Alors tu disais, Laurent il a fait quoi avec le ver de terre ?

ELEVE 5 : Laurent a...a pris le ver de terre et il l'a passé aux enfants.

MAITRESSE : « le ver de terre...et/ »

ELEVE 13 : et il y en a/

MAITRESSE : Elève 13, attends... « et il l'a passé aux enfants ». Merci Elève 5, et on va passer la parole à quelqu'un d'autre.

ANNEXE 2 : Séquence « Affiche sur la Noix »

DOMAINE D'ACTIVITES : Explorer le monde				
Titre de la séquence : Découvrir les noix et leur exploitation pour en parler aux correspondants de Rabat (faire découvrir une spécificité alimentaire de l'Isère).			NIVEAU : GS/MS	
OBJECTIF(S) VISE(S) POUR LES ELEVES : <ul style="list-style-type: none"> • Observer le monde environnant (découverte de la noix) • Comprendre un documentaire (sur la culture de la noix) • Mettre en œuvre la démarche d'investigation • Réaliser une affiche collective 			COMPETENCES : <ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte les risques de l'environnement familial (manipuler avec précautions des outils pour ne pas se faire mal ou faire mal) • Savoir nommer les différentes parties d'une noix • Nommer des objets et des matériaux (casse-noix, marteaux, rouleau à pâtisserie, presse-ail, pilon, meule, presse, pâte de noix, huile de noix) • Emettre des hypothèses • Questionner pour comprendre • Expliquer quelque chose • Savoir ordonner plus de 3 images racontant un événement vécu PRE-REQUIS : Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct	
DEROULEMENT				
SEANCES	DUREE	OBJECTIFS POUR LES ELEVES	MATERIEL ET SUPPORT UTILISES	ORGANISATION PEDAGOGIQUE

Séance #1 Situation de découverte	10 min	La boîte mystère avec une noix dedans	Boîte mystère + Noix	Groupe classe
Séance #2a Situation de découverte	10 min	Manipuler des noix sèches ouvertes et fermées, des amandes	Noix fermées, noix ouvertes, amandes	Libre pendant l'accueil
Séance #2b Etude de la noix (fruit à coque dure)	20 min	1) Verbaliser leurs observations et rendre compte par des phrases 2) Représenter grâce à des croquis simples (esquisses au crayon) la noix (extérieur et intérieur) 3) Identifier une noix et les différentes parties du fruit. Savoir légender un schéma pour acquérir et fixer un vocabulaire spécifique	Noix fermées, noix ouvertes, amandes entières, amandes cassées, amandes pelées Feuilles, crayons papier, crayons couleur, étiquettes avec légendes (coquille, noyau, amande, peau, chair)	Groupes (6 élèves)
Séance #3a Comment faire pour ouvrir une noix ?	15 m	Comprendre et formuler la situation problème des personnages de l'album « La grosse noix »: « Comment faire pour ouvrir une noix ? »	Album « La grosse noix »	Groupe classe
Séance #3b Comment faire pour ouvrir une noix sans écraser l'amande?	30 min	1) Emettre des hypothèses sur les objets qui permettront d'ouvrir une noix 2) Réaliser des manipulations pour vérifier les hypothèses	Outils : casse-noix, marteaux, rouleau à pâtisserie, décapsuleurs, presse-ail, pilon	Groupes (6 élèves)

		<ul style="list-style-type: none"> 3) Trier les objets (ouvre la noix sans l'écraser / ouvre la noix en l'écrasant / n'ouvre pas la noix) 4) Prendre en compte la dangerosité de certains outils lors des manipulations 5) Ouvrir des noix pour collecter les amandes pour les gâteaux d'anniversaire 		
Séance #3c Bilan	20 min	Réaliser une affiche avec les photos des outils permettant d'ouvrir les noix.	Photos de la séance 3b	Groupes (6 élèves)
Séance #4a Découverte de la culture de la noix	20 min	Connaître la culture et l'exploitation de la noix	Vidéo sur la culture, la récolte et la fabrication de l'huile de noix.	Groupe classe
Séance #4b Résumé du documentaire sur la fabrication de l'huile de noix	20 min	Remettre dans l'ordre les photos du procédé de fabrication de l'huile de noix de la récolte à l'extraction de l'huile. Expliquer les étapes (dictée à l'adulte).	Photos extraites de la vidéo	Groupes (6 élèves)
Séance #5		Réaliser l'affiche sur la Noix avec les bilans des séances 2b, 3c, 4b	Matériaux issus des séances 2b, 3c, 4b Photos d'autres produits fabriqués avec les noix	Groupe classe
PROLONGEMENTS :				
<ul style="list-style-type: none"> 1) comprendre le fonctionnement du casse-noix (expérimenter le casse-noix, fabriquer un casse-noix) 2) faire les gâteaux d'anniversaire avec des noix 				
BILAN PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE :				

ANNEXE 3 : Lettre de présentation de la classe de Rabat

Rabat, le 18 Janvier 2017

Bonjour les enfants de France,

On est à l'école André Chénier au Maroc, à Rabat.
On travaille bien, on lit des livres. Quand ça sonne, on joue dans la cour.

On a trois maîtresses : B., S. et N.. S. c'est la maîtresse d'arabe.

Est-ce que vous trouvez que notre classe est belle ?

Comment est votre classe ? Est-ce que votre classe est belle ?

Est-ce que votre cour est belle ?

Est-ce que vous fêtez les anniversaires ? Est-ce que vous avez des bougies ? Est-ce que vous avez des bonbons pour les anniversaires ?

Est-ce que vous avez une cuisine pour préparer les gâteaux ?

Comment vous faites la date ? Est-ce que vous travaillez bien ?

Au revoir, à bientôt. Est-ce que vous pouvez nous faire une lettre vous aussi ?

Les enfants de la classe de MS C

ANNEXE 4 : Réponse du Touvet à la lettre de présentation de la classe de Rabat

Le Touvet, le lundi 30 Janvier 2017

Bonjour,

Voilà nos réponses à vos questions

Est-ce que vous trouvez que notre classe est belle ?

Elle est très jolie votre classe

Comment est votre classe ? Est-ce que votre classe est belle ?

Notre classe est chouette. On a un coin-livre très chouette.

Notre classe est très belle. Les peintures qu'on fait sont belles.

Les jeux sur l'ordinateur sont bien.

Est-ce que votre cour est belle ?

Notre cour est très belle parce qu'en hiver on a des luges, et en été on a des vélos.

On a plein de glaçons et de la neige dans l'hiver.

Est-ce que vous fêtez les anniversaires ?

Pour fêter les anniversaires à l'école, on fait des gâteaux à l'école. On emmène les ingrédients.

On dit JOYEUX ANNIVERSAIRE.

Est-ce que vous avez des bougies ?

Oui on a des bougies que l'on met sur une boule de pâte à modeler.

Est-ce que vous avez des bonbons pour les anniversaires ?

Non nous n'avons pas de bonbons. Aujourd'hui Xxxx nous a apporté des bonbons pour la naissance de son petit frère Yyyy.

Est-ce que vous avez une cuisine pour préparer les gâteaux ?

Oui on a une cuisine pour faire les gâteaux.

Comment vous faites la date ?

On écrit la date en capitale.

Est-ce que vous travaillez bien ?

Oui on travaille très bien.

Nous allons vous envoyer une autre lettre avec des questions pour mieux vous connaître.

Au revoir, à bientôt.

Les enfants de la classe de MS/GS
d'A. & Agnès

ANNEXE 5 : Lettre du Touvet sur la sortie dans les Bois de la Bâtie

Le Touvet, le mardi 4 avril 2017

Salamalekoum les Enfants du Maroc et les
Maitresses du Maroc,

On va vous parler du Bois de la Bâtie parce que
vous nous avez envoyé une lettre de votre sortie.

Laurent nous a guidés dans le Bois de la Bâtie. Il
a un chapeau comme celui d'un lutin, c'est le
chapeau des Farfadets qui vivent dans la forêt.

Laurent nous a amenés à côté d'une mare, et il
nous a montré une grenouille. Il a mis la
grenouille sur le dos, il lui a caressé le ventre, et
après elle s'est endormie.

Laurent nous a mis des barquettes, et il nous a
montré des petites bestioles qui étaient dans la
mare : des têtards, une petite bête qui était dans
sa maison (une phrygane), une libellule.

Nous avons fait un tremblement de terre en
tapant sur le sol, et le ver de terre est sorti.
Laurent a pris le ver de terre et il l'a passé aux
enfants. Il y avait des enfants qui ne voulaient

pas avoir le ver de terre dans la main, et il y avait
des enfants qui voulaient bien.

Laurent nous a amenés à côté d'un lac. Avec
son téléphone il fait le bruit du Col Vert, c'est un
canard, et le canard nous a répondu.

A la fin de la sortie, Laurent nous a montré un
arbre. Cet arbre s'appelle un Warps. Les Warps
sont des amis de la Sorcière, ils font faire des
cauchemars aux Farfadets. Les Farfadets
emprisonnent les Warps dans les arbres. Au
printemps, les Farfadets font un cercle avec des
tiges qui permet d'attraper les cauchemars.

Nous avons bien aimé cette sortie parce que
cela parlait des Farfadets, des Farfadettes et des
insectes.

Au revoir les Enfants du Maroc. A bientôt.

Les Enfants du Touvet et
les Maitresses du Touvet.

ANNEXE 6 : Lettre de Rabat en réponse à la lettre du Touvet sur la sortie de la Bâtie

Rabat, le mercredi 19 Avril

Bonjour les enfants de France,

Merci pour votre chanson, elle est très jolie. M. la connaissait. Il l'a chantée dans un hôtel à Marrakech.

On a aimé votre sortie.

On a aimé les têtards, le ver de terre et les grenouilles.

On a des questions :

- Comment on fait pour faire un tremblement de terre ?
- Comment vous avez trouvé l'arbre avec des yeux ?

Nous aussi on est sortis.

On a été dans une galerie voir l'exposition de Monsieur KONATE.

C'est un monsieur africain qui fait des tableaux en tissus multicolores.

Il prend des tissus blancs et après il les trempe dans un bassin dans la teinture.

Après il les découpe avec des ciseaux en petits rectangles et il les accroche au tableau.

C'est plein de différentes couleurs.

On s'est mis par terre devant les tableaux et on a dessiné les mêmes couleurs avec des craies pastels.

On a fait aussi une autre sortie. On est retournés à la ferme Tazota.

On a regardé les animaux, et on fait des activités : de la confiture à la carotte, de la poterie, on a collé des pétales de fleurs.

Puis on a mangé et on est monté dans la calèche avec le cheval.

En classe, on a aussi fait du thé à la menthe. On va vous envoyer la recette.

Au revoir les enfants de France, à bientôt

La classe de MS C de l'école Chénier

ANNEXE 7 : Les envois réalisés par période

Période 3				Période 4				Période 5					
Janvier			Fevrier	Mars		Avril		Mai					
Cartes postales numériques individuelles du Touvet pour se présenter	Présentation powerpoint de l'école et la classe du Touvet	Présentation powerpoint de l'école et la classe de Rabat	Lettre de présentation de Rabat	Lettre de réponse du Touvet aux questions de Rabat	Lettre de questions du Touvet à Rabat	Lettre de réponse de Rabat aux questions du Touvet	Récit de Rabat sur la visite de la Tour Hassan	Lettre du Touvet pour donner des nouvelles	Lettre du Touvet pour présenter le château du Touvet	Vidéo du Touvet avec la chanson "A ram sam sam"	Lettre du Touvet sur la sortie de la Bâtie	Lettre de réponse de Rabat sur la sortie de la Bâtie et récit sur l'exposition de Konaté	Vidéo de Rabat sur la recette du thé à la menthe

Le Touvet

Rabat

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La correspondance interscolaire en maternelle : mise en œuvre et effets sur le développement langagier

Auteur : Agnès GARBIN

Résumé :

Le langage est un enjeu majeur dans les premières années d'un enfant. La priorité de l'école est d'accompagner au mieux tous les élèves dans l'acquisition et le développement des compétences langagières. En effet, la maîtrise du langage participe à la réussite scolaire de l'enfant et à son intégration sociale dans le monde. Les enseignants ont à leur disposition plusieurs outils pédagogiques pour proposer des situations et des activités langagières. Parmi eux, il y a la correspondance interscolaire. Comment la mettre en œuvre au sein d'une classe pour qu'elle soit pertinente au niveau langagier ? Avec ma classe de cycle 1 en Moyenne Section/Grande Section, nous avons eu une correspondance internationale avec une classe de Moyenne Section d'une école française, à Rabat au Maroc. Les résultats montrent que ce type de dispositif, sous réserve d'être mené sous la forme de projet interdisciplinaire, favorise le développement du langage. En offrant aux élèves de maternelle des situations multiples, variées et issues de leur monde, ils peuvent parler, échanger, se questionner, expliquer, raconter dans des activités qui ont du sens pour eux.

Mots clés : cycle1, langage, correspondance interscolaire, projet, interdisciplinarité

Summary :

As language is a major issue in the early years of a child, the priority of the school is to best support all pupils in the acquisition and development of language skills. Indeed, the mastery of the language determines the academic success of the child and his social integration in the world. Teachers can use several pedagogical tools to propose language situations and activities. Among them, there is interschool correspondence. How to implement it within a class so that it is relevant at the language level? With my Moyenne Section/Grande Section nursery class, we had an international correspondence with a Moyenne Section class from a French school in Rabat, Morocco. The results show that this type of device when carried out as an interdisciplinary project, favors the development of language by offering students situations that are meaningful to them and on which they can talk.

Key words : cycle 1, language, interschool correspondence, project, interdisciplinarity