





# Remerciements

Je n'aurais pu réaliser ce travail de fin d'études sans l'aide de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je tiens particulièrement à remercier Madame Dumont, ma promotrice pour son soutien, ses encouragements et conseils précieux tout au long de l'élaboration de ce travail de fin d'études.

Je remercie Monsieur Vanoutrive de prendre le temps de lire ce travail et de m'avoir donné confiance en mettant en valeur mon investissement.

Je remercie également Messieurs Dan Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen pour leur collaboration et sans qui ce travail de fin d'études n'aurait jamais vu le jour.

Je remercie bien sûr Madame Cindy Fiérain, institutrice en 3<sup>ème</sup> maternelle à l'école Notre Dame de Lourdes de Jette pour son accueil, sa présence et son enthousiasme tout au long de mes trois semaines de stage.

Je remercie les élèves de Madame Cindy pour leur enthousiasme et leur participation qui ont contribué à faire de ce travail une réussite.

Enfin, un dernier merci à Madame Brumagne qui m'a apporté le soutien dont j'avais besoin tout au long de cette année.

# Sommaire

<b>Partie théorique</b> .....	<b>6</b>
<b>Introduction générale</b> .....	<b>7</b>
<b>Introduction à la partie théorique</b> .....	<b>9</b>
A. Le sens grammatical : un nouveau référentiel .....	10
B. Contenu global .....	13
• Module 1 : Les classes de mots .....	13
• Module 2 : L'analyse syntaxique de la phrase et de l'énoncé .....	19
• Module 3 : La conjugaison, l'emploi des modes et des tiroirs verbaux .....	19
• Module 4 : Grammaire d'accord .....	20
• Continuum .....	21
C. L'apport d'information .....	23
• La relation d'apport-support d'information .....	23
• Pourquoi cibler sur l'apport d'information ? .....	24
D. Présentation de la recherche GRAMM-R .....	26
E. Confrontations .....	32
• Avec ce qui a déjà été fait .....	32
• Avec les programmes .....	35
<b>Conclusion de la partie théorique</b> .....	<b>46</b>
<b>Partie pratique</b> .....	<b>47</b>
<b>Introduction de la partie pratique</b> .....	<b>48</b>

A. Descriptif global des activités :.....	50
Activité n°1 .....	53
Activité n°2 .....	57
Activité n°3 .....	63
Activité n°4 .....	69
Activité n°5 .....	74
Activité n°6 .....	79
Activité n°7 : .....	83
Activité n°8 .....	87
Activité n°9 .....	92
Activité n°10 .....	98
<b>Conclusion de la partie pratique .....</b>	<b>102</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>104</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>106</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>108</b>

# Partie théorique

# Introduction générale

Tout au long de mon parcours scolaire, j'ai toujours eu des facilités à utiliser la grammaire à bon escient et ce, sans en savoir réellement la raison.

Cependant, j'ai rapidement constaté que cela n'était pas le cas de tous ceux qui m'entouraient et j'avais beaucoup de difficultés à les aider, à leur expliquer les points pour lesquels ils étaient dans l'embarras.

Je me suis donc demandé les raisons de leurs difficultés et quels moyens pourraient être mis en place pour que dès leur plus jeune âge les apprenants aient des facilités avec la grammaire.

Madame Dumont nous a alors parlé d'un nouveau référentiel : « Le sens grammatical » de Dan Van Raemdonck qui pourrait être appliqué aux maternelles et qui restituait son sens à la grammaire.

C'est grâce au titre évocateur de ce référentiel que j'ai très vite réalisé qu'il m'était difficile d'expliquer la grammaire à mes camarades car la manière dont nous l'apprenions n'avait tout simplement aucun sens. Les activités que nous réalisions relevaient du « par cœur », de la mémorisation des règles et d'une terminologie complexes.

Lorsque Madame Dumont nous a parlé de ce référentiel visant à donner du sens à la grammaire et de la possibilité d'un travail de fin d'études pour l'adapter au préscolaire, j'ai tout de suite été intéressée mais craintive car il me semblait fort complexe. C'est après une première lecture et une première compréhension que je me suis lancée dans cette expérience enrichissante et dont les résultats sont surprenants.

Je me suis donc posé deux questions de départ. D'une part, « Comment adapter le référentiel sur la grammaire de Dan Van Raemdonck aux maternelles ? » et d'autre part, « Comment préparer les élèves de maternelle aux primaires en ce qui concerne l'utilisation de cette grammaire ? ».

Ce travail de fin d'études a donc pour but de construire des activités sur la grammaire qui doivent être porteuses de sens en étant basées sur le référentiel. Elles doivent également viser à préparer les enfants de maternelle aux primaires pour qu'ils aient une meilleure maîtrise de la langue par la suite.

Ce travail de fin d'études va d'une part déterminer par quel point il est intéressant de débiter l'apprentissage de la grammaire mais aussi comment il faudrait l'aborder pour que cela ait du sens autant pour celui qui l'enseigne que pour celui qui l'apprend.

Il va, de ce fait, être un outil pour l'enseignant qui veut pouvoir assurer une continuité dans les activités grammaticales qu'il propose.

Enfin, vous comprendrez en lisant ce travail de fin d'études que les activités ne relèvent pas purement de la grammaire que vous avez l'habitude de côtoyer car ce sont de réelles activités porteuses de sens et abordant la grammaire de manière globale et implicite.

# Introduction à la partie théorique

La plupart des personnes connaissent la grammaire traditionnelle, une grammaire peu fonctionnelle dont les règles et exceptions sont nombreuses et à connaître sur le bout des doigts dès les années primaires.

Mais pourtant, il existe une autre façon d'aborder la grammaire, plus simple, plus homogène et porteuse de sens. Elle nous est parvenue via un nouveau référentiel écrit par Dan Van Raemdonck: « Le sens grammatical, référentiel destiné à l'usage des enseignants ».

C'est sur ce référentiel que se base la partie théorique de ce travail de fin d'études étant donné que j'ai décidé de l'adapter en pratique aux maternelles.

Dans la partie théorique, vous trouverez donc une description du contenu de ce nouveau référentiel avec les différents modules et une explication plus complète de l'apport d'information qui est le point du référentiel que je souhaite adapter.

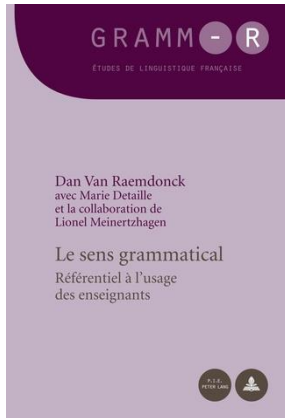
Vous aurez également des réponses à certaines questions comme :

- Pourquoi un nouveau référentiel ?
- Pourquoi travailler la grammaire en préscolaire ?
- Pourquoi cibler sur l'apport d'information ?

Enfin, vous trouverez également une explication sur la recherche « GRAMM-R ». Recherche visant, elle aussi, à adapter le référentiel de Dan Van Raemdonck en milieu scolaire.

Pour terminer, je confronterai la grammaire de ce référentiel avec ce qui est fait comme activités de manière générale et avec les programmes.

## A. Le sens grammatical : un nouveau référentiel.



Pour réaliser mes activités, je me suis basée sur des points théoriques abordés dans un référentiel sur la grammaire et destiné aux enseignants.

<http://www.peterlang.com/index.cfm?event=cmp.ccc.seitenstruktur.detailseiten&seitentyp=produkt&pk=62957&concordeid=21766>

### • Les auteurs :



Dan Van Raemdonck a écrit : « Le sens grammatical, référentiel destiné à l'usage des enseignants ».

Il est docteur en philosophie et lettres de l'Université Libre de Bruxelles (ULB).

Il est professeur de linguistique française (langue maternelle et langue étrangère) à l'ULB et à la VUB ( Vrije Universiteit Brussel). Sa recherche porte sur la syntaxe de la phrase française et son but consiste à développer une linguistique applicable.

<http://l-abcdaire-des-idees.skyrock.com/4.html>

Pour écrire ce référentiel, D.Van Raemdonck a également collaboré avec Lionel Meinertzagen qui est maître en langues et littératures françaises et romanes de l'Université Libre de Bruxelles et avec Marie Detaille, régente en français et licenciée en linguistique de l'Université Libre de Bruxelles.

- Pourquoi un nouveau référentiel ?

Suite à une recherche menée à l'ULB et financée par le Ministère de la Communauté française, il a été constaté que la grammaire est vue négativement tant chez l'enseignant que chez l'apprenant. En effet, elle est considérée comme un savoir à transmettre et vécue comme une étude plutôt ennuyeuse qui convient généralement aux élèves les plus doués puisqu'elle relève essentiellement du « savoir par cœur ».

De plus, la grammaire traditionnelle ne nous rend pas acteurs de ce que nous voulons exprimer. Elle n'est pas non plus applicable à toute situation que l'on rencontre. Elle contient donc des lacunes et ne peut pas tout expliquer.

C'est ce constat qui a amené Monsieur Van Raemdonck à donner du sens à la grammaire ainsi qu'aux procédés de transmission de cette grammaire. Il aborde la grammaire différemment, redéfinit les termes grammaticaux à sa façon pour une plus grande clarté et univocité. Il va également jusqu'à modifier ou ajuster la terminologie pour réexpliquer sa perception de la grammaire.

Finalement, l'objectif est donc que l'on se la réapproprie sans suivre simplement une règle apprise et en réinstaurant du sens dans notre discours sur la grammaire.

Grâce à ce nouveau référentiel, j'espère, pour ma part, que les étudiants quel que soit leur âge, pourront reprendre plaisir à communiquer leurs pensées, à les mettre en mots tout en utilisant la grammaire de façon indirecte, implicite et fonctionnelle.

- Pourquoi travailler la grammaire en préscolaire ?

La grammaire telle qu'elle est vue par ce référentiel est très intéressante à travailler en maternelle car elle ne relève pas, à ce stade, de l'apprentissage d'une terminologie et de nouvelles règles à utiliser dans un contexte imposé à l'enfant. En effet, ce référentiel envisage la grammaire de manière fonctionnelle de sorte à ce que l'enfant puisse l'utiliser de manière implicite dans un contexte qui en nécessite l'utilisation.

Cependant, D. Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen avaient quand même quelques réticences à ce que l'apprentissage de la grammaire soit débuté dès le préscolaire.

Pour eux, cela n'était pas vraiment envisagé car ils ne savaient pas comment mettre cet apprentissage en place. Ils ont donc cherché la collaboration des écoles normales après quoi la HELHA de Braine-le-Comte a accepté de travailler avec eux.

C'est suite à cela que Mme Dumont a proposé un travail de fin d'études qui consisterait à adapter cette grammaire en pratique et que nous leur avons proposé de tester des activités en maternelle.

Cela n'a donc jamais été fait en préscolaire et nous sommes les premiers à relever le défi.

Lors de mon interview avec Dan Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen (interview disponible en annexe 1) , il est cependant ressorti qu'il était important de mettre l'enfant le plus tôt possible dans un « bain grammatical » plus ou moins salé de la même manière qu'on le met dans un « bain de langage » car cela permettrait qu'il ait une meilleure maîtrise de la langue. Cela confirme donc qu'il est nécessaire et utile d'aborder la grammaire dès le préscolaire. L'enfant sera, grâce à cela, sensibilisé dès son plus jeune âge aux mécanismes de la langue. L'intérêt est donc de profiter que celle-ci soit en construction pour y intégrer le fonctionnement à l'œuvre de façon implicite. Cela est d'autant plus intéressant si, dans le primaire, l'enseignant prend le relais et profite que le terrain ait été préparé en maternelle à la place de se lancer dans le discours traditionnel qui est inefficace.

Ensuite, il en est également ressorti que la base de la grammaire repose sur le fait que deux informations mises ensemble en forment une nouvelle. C'est un concept qui est très facilement abordable dès l'entrée en préscolaire et il faut donc en profiter pour que cela devienne un automatisme chez l'enfant dès son plus jeune âge et que ce réflexe puisse faciliter son appréhension de la langue.

Enfin, cela permettra à l'enfant, par la suite, de décoder de manière logique et facile les mots et les relations entre ces mots pour un apprentissage de la lecture plus facile, plus complet et plus fonctionnel.

## B. Contenu global

Pour dégager le contenu global de ce référentiel, j'ai commencé par une première lecture de celui-ci. Ensuite, j'ai assisté à une conférence donnée par D. Van Raemdonck et L.Meinertzhagen dans mon école, la Haute Ecole Louvain en Hainaut de Braine-le-Comte. A la suite de cette conférence, j'ai eu la possibilité d'interviewer D.Van Raemdonck et L.Meinertzhagen, interview disponible en annexe 1. Grâce à ces différentes ressources, il est possible de dégager le contenu théorique du référentiel de façon très globale.

En effet, ce guide référentiel est divisé en quatre modules et je détaillerai davantage le module 1 car c'est le module qui concerne le plus le préscolaire au niveau de sa mise en pratique.

- Module 1 : Les classes de mots

Le référentiel aborde une nouvelle façon de classer les mots car la façon traditionnelle n'était pas systématique et homogène. Par exemple, dans la façon traditionnelle, on définit le « verbe » comme étant entre autres, une action. Les enfants auront donc tendance à classer les mots : « galop », « natation » ou même « course » parmi les verbes.

Ici, pour nous aider à classer les mots, nous devons donc simplement nous référer à quatre critères :

- Le critère sémantico-référentiel : mode d'accès à l'extension

L'extension est l'ensemble des objets, faits ou situations du monde auxquels un terme renvoie.. Donc, pour l'extension, vous devez penser à n'importe quel objet du monde. Par exemple : une table. Le mode d'accès à l'extension est la nécessité ou non d'avoir un support pour accéder à l'extension.

Lorsque vous vous imaginez une table, vous la voyez sans devoir faire appel à d'autres images.

Tandis que lorsque vous vous imaginez le verbe cuisiner, vous avez automatiquement besoin de visualiser quelqu'un qui réalise l'action : Sarah cuisine. Sarah est donc le support du verbe « cuisiner ». Tandis que « cuisiner » est un apport d'information vis-à-vis de « Sarah ».

En fonction de la classe à laquelle ils appartiennent, les mots renvoient à l'extension de manière :

- ➔ directe c'est-à-dire sans support. Par exemple : Les mots « **chaise** », « **table** » etc. n'ont pas besoin d'un support pour être représentés. On peut donc se les représenter directement.
- ➔ indirecte c'est-à-dire nécessitant un support. Par exemple : « **chanter** », « **allumer** ».. Ce sont des verbes et ils ont donc besoin d'un support pour que l'on puisse se les représenter : « Une main **allume** », « Alexandre **chante** », etc.
- ➔ ou doublement indirecte c'est-à-dire nécessitant un support double. Par exemple, les mots « **gentiment** », « **férocement** »,... Lorsqu'on ferme les yeux et que l'on essaie de se les représenter, on imagine au moins deux mots qui y sont reliés : « Camille caresse **gentiment** son chat » ou encore « Le chien mord **férocement** son os »

- Au niveau du préscolaire :

Le mode d'accès à l'extension est selon moi déjà important à travailler en préscolaire pour que l'enfant comprenne les liens entre les mots et développe sa capacité à se les représenter. Cette capacité de représentation est la première qui doit être maîtrisée car c'est une étape primordiale dans l'apprentissage de la lecture. En effet, pour apprendre à lire, l'accès au sens des mots est nécessaire et permet le décodage.

L'institutrice peut par exemple inviter les enfants à se représenter mentalement toute une histoire. Pour ce faire, elle raconte des contes sans support, lit des albums sans montrer les images,... Ces activités permettent de façon indirecte de travailler le mode d'accès à l'extension et donc de donner davantage de sens aux mots en se les représentant. J'ai réalisé lors du stage une activité au cours de laquelle les enfants écoutaient une histoire sans images et devaient par la suite retrouver la couverture qui pourrait s'y attacher.

Cela travaille donc la représentation mentale et la capacité à dégager des informations entendues. Pour de plus amples informations, je vous invite à aller voir l'activité n°7 de la partie pratique.

L'enseignante peut également jouer au jeu lors duquel elle cache un objet sous un drap, dans une boîte ou autre et demande aux enfants de deviner ce qu'il pourrait y avoir dessous, à l'intérieur,... Cela permet aux enfants d'énoncer des hypothèses et se représenter mentalement des objets qui pourraient s'y cacher.

Par la suite, l'enseignante peut aussi faire verbaliser les enfants sur ce qu'ils voient dans leur tête lorsqu'elle dit un mot. L'enseignante prendra des mots avec ou sans support et les enfants pourront constater qu'ils ne voient pas tous la même chose lorsqu'elle cite par exemple le mot : « dormir ».

Cela est également bénéfique à la lecture puisque cela permet de se détacher de l'affectivité des mots. Un enfant qui visualise le mot « noir » pourrait avoir une vision négative du mot car il le lie à sa peur du noir tandis qu'un autre pourrait en avoir une vision positive car il va le lier aux vêtements de sa maman. Les enfants pourront prendre conscience qu'un mot qui leur est perçu négativement peut l'être positivement pour d'autres. Cela va permettre ensuite à l'enseignant de donner une définition qui soit commune pour tous.

- Le critère définitionnel : le type de définition

Le type de définition renvoie au fait que les mots d'une classe peuvent être définis de manière notionnelle (« par énumération des éléments de sens constitutifs ») et/ou de manière catégorielle (« reposant sur la catégorie grammaticale qui est à la base de l'identité du mot, tels que le genre, le nombre, la personne grammaticale, la relation ou même la fonction »).

Exemples :

L'adjectif « vert » se définit de manière notionnelle : « mot (adjectif) qui renvoie à des objets du monde porteurs de la caractéristique suivante : la couleur verte ou l'absence de maturité »

L'adjectif « bleu » se définit donc également de manière notionnelle : « mot (adjectif) qui renvoie à des objets du monde porteurs de la caractéristique suivante : la couleur bleue ou la manifestation d'une grande peur »

L'adjectif « la » se définit de manière catégorielle : « mot qui renvoie à des objets du monde porteurs des caractéristiques suivantes : genre féminin, troisième personne, nombre singulier »

Le type de définition permet de préciser la classe à laquelle un mot renvoie.

- Au niveau préscolaire :

L'enseignante peut, par exemple, jouer à des jeux de devinettes avec les enfants lors desquels l'enseignante ou les enfants doivent faire deviner un mot aux autres, utiliser certains mots pour en faire deviner un autre, etc. Pour le mot lapin, l'institutrice préscolaire donne par exemple la devinette suivante : « Je suis un petit mammifère rongeur à longues oreilles, sauvage ou domestique. Qui suis-je ? » Les enfants peuvent eux aussi faire deviner des mots. De cette façon, ils travailleront et exerceront la formulation de définition de type notionnelle car comme nous le verrons par la suite, il n'est pas nécessaire d'aborder la terminologie en préscolaire et de ce fait, la définition catégorielle ne sera pas encore abordée.

Au cours de mon stage, je n'ai pas réalisé d'activité lors desquelles les enfants devaient définir un seul mot mais j'ai réalisé de nombreuses activités pendant lesquelles ils devaient oraliser des informations contenues dans une image, un objet, ...L'activité n°5 de la partie pratique illustre cet exemple. Cela travaillait également la formulation de définition de type notionnelle puisque lorsqu'ils ne connaissaient pas un mot, ils donnaient des indices permettant de le définir. Pour le mot girafe, une petite fille a dit : « C'est l'animal avec le long cou ».

- Le critère syntaxique : le mécanisme de fonctionnement

Le fonctionnement renvoie au fait que dans chaque groupe de mots, il y a un mot support d'information (élément de base) autour duquel sont organisés d'autres mots : les apports d'information. Lorsque nous produisons un énoncé, nous disposons de deux moyens d'apporter l'information à un support :

➔ Le mécanisme de détermination : l'apport donne un complément d'information, cela modifie l'extension du support.

Exemple : cochons (support) roses (apport).

➔ Le mécanisme de prédication : l'apport donne un supplément d'information, cela ne modifie pas l'extension du support

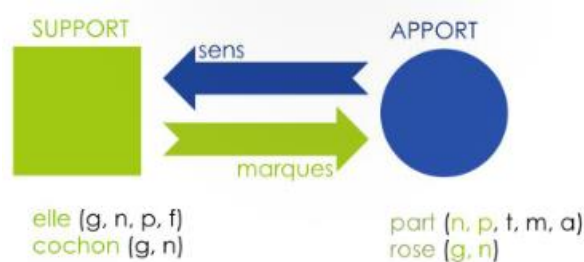
Exemple : Le cochon (support) est rose (apport)

Ce référentiel part donc d'un principe de base : « On ne parle pas pour ne rien dire ».



Issu du site : [http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche\\_grammrscola/11](http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche_grammrscola/11)

Il définit l'accord comme un échange entre sens et marques :



Issu du site : [http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche\\_grammrscola/11](http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche_grammrscola/11).

Et c'est sur ce principe que j'ai choisi de cibler mes activités TFE puisque comme indiqué, c'est un **principe de base** puisqu'il permet à l'enfant de faire des liens entre les mots de façon implicite et donc d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue. Dès lors, ce principe vous sera expliqué davantage au point 3. *L'apport d'information.*

- Au niveau préscolaire :

De nombreuses activités peuvent donc être réalisées, activités qui permettent à l'enfant d'écouter et dégager des informations entendues.

Exemple : Sélectionner des images selon si elles apparaissent ou non dans une histoire racontée par l'IP. Activités qui permettraient ensuite, d'oraliser ces informations et arriver à pouvoir créer des phrases avec d'autres apports d'information (Exemple : jouer au tablier des contes). Toutes les activités sont détaillées dans la partie pratique de ce TFE.

- Le critère morphologique : le mode de flexion

Le mode de flexion est un critère de repérage précisant selon quelles catégories une classe de mot varie ou pas c'est-à-dire le genre, le nombre, la personne, le mode, le temps, l'aspect, la relation, la fonction. L'accord est par exemple un mode de flexion lors duquel l'apport donne du sens au support, lequel en retour transmet ses marques.

Exemple : Une grande montagne. Le mot « grand » donne du sens à « montagne » qui en retour transmet sa marque pour qu'il devienne : « grande »

- Au niveau préscolaire :

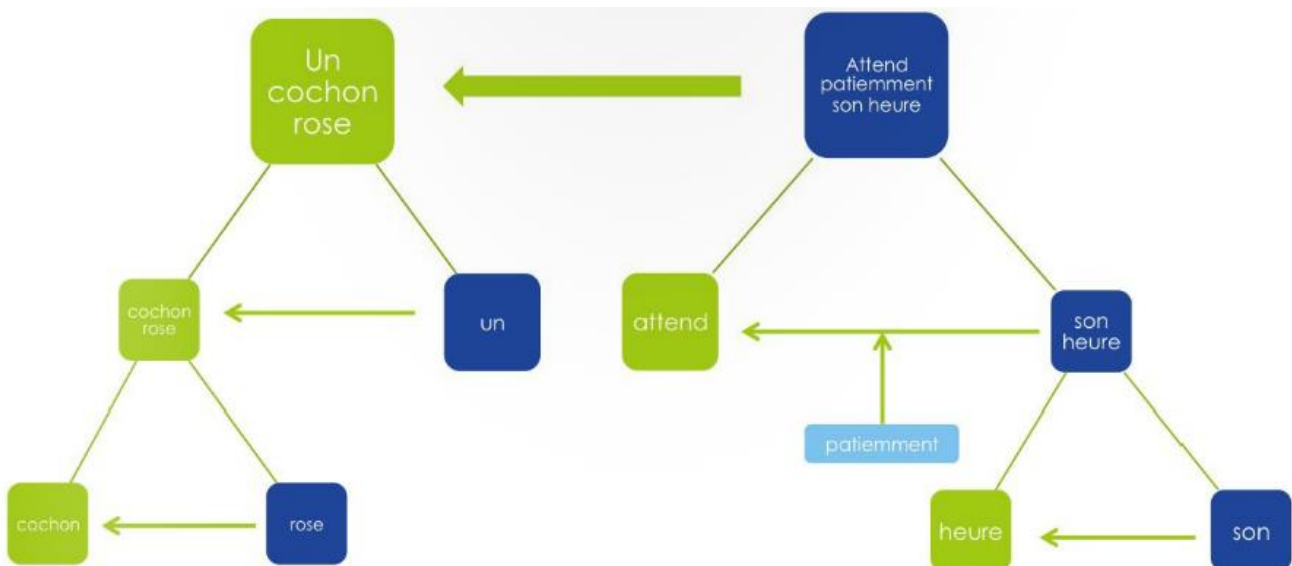
Lors des activités TFE, j'ai veillé à ce que les apports oralisés ou entendus soient en accord avec les supports. Par exemple, lors du jeu : « Qui est-ce », les enfants qui posaient leurs questions devaient souvent accorder apport et support. : « Est-ce qu'il a une moustache brune ? » « Est-ce qu'il a une longue barbe ? »,.... Etant donné que cela n'était pas « naturel » chez les enfants d'origine allophone, j'ai d'abord oralisé moi-même les caractéristiques et par la suite, ce sont les enfants qui ont posé les questions. J'ai également veillé à reformuler les phrases des enfants sans pointer l'erreur pour qu'ils entendent et reposent les questions en accordant correctement par la suite. Pour de plus amples informations, je vous invite à aller voir l'activité n°3 de la partie pratique.

- Module 2 : L'analyse syntaxique de la phrase et de l'énoncé

Ce module tente de décrire comment sont organisées les fonctions élémentaires dans la phrase. Il repose sur le fait qu'une phrase est à la fois une unité de communication et un réseau de relations. La terminologie est donc simplifiée et se veut plus proche du sens réel des mécanismes à l'œuvre dans la phrase. Cela a pour conséquence que le nombre d'étiquette est totalement réduit.

Ainsi, les termes employés sont essentiellement : *Noyau*, *relation* et *prédicat*. Le noyau est le support premier auquel tout est rapporté tandis que le prédicat est un apport du noyau. Dans : « Léo joue ». « Léo » est noyau tandis que « joue » est prédicat.

Dans la phrase : « Un cochon rose attend patiemment son heure », on peut observer tous les liens effectués



[http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche\\_grammrscola/25](http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche_grammrscola/25)

- Module 3 : La conjugaison, l'emploi des modes et des tiroirs verbaux

Comme le titre l'indique, ce module redéfinit la terminologie de l'ancien modèle pour en créer un plus simple, univoque et porteur de sens.

En effet, l'ancienne terminologie est beaucoup trop complexe car « plus que », « antérieur », « composé », « ... », sont des adjectifs différents alors qu'ils pourraient être regroupés sous un même adjectif.



[http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche\\_grammrscola/31](http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche_grammrscola/31)

- Module 4 : Grammaire d'accord

Ce dernier module retravaille la logique de l'accord en partant d'une compréhension plus simple de ce mécanisme. C'est pourquoi, l'accord de l'adjectif, du verbe et du participe passé sont revisités et ce, en simplifiant à nouveau la terminologie au maximum.

De plus, comme pour les autres modules, celui-ci ne cite pas uniquement des règles respectant les normes de la langue française mais il donne du sens au mécanisme d'accord. Le module vise à tout ramener à la construction d'un réseau de sens ou de signification.

Enfin, il a été constaté que le temps passé à apprendre des règles d'exception est disproportionnel par rapport à leur utilisation dans la vie courante.

Finalement, la grammaire d'accord nécessite simplement de se poser une question :  
Dois-je accorder et si oui, avec quoi ?

- Continuum

Au niveau du clivage et donc de la continuité à adopter, il est clair que commencer par travailler la notion d'apport-support est le plus intéressant. En effet, comme dit dans le module 1, il convient d'abord qu'un enfant puisse prendre conscience du fait que deux éléments mis ensemble en forment un nouveau pour qu'à long terme, l'enfant puisse faire les liens entre les informations plus facilement.

Pour ce faire, il est nécessaire de préparer les enfants dès leur entrée en maternelle afin qu'ils aient acquis une certaine aisance vis-à-vis de ce concept. Nous comprendrons donc toute l'importance, à cet âge, des jeux d'association et autres activités permettant d'approcher cette prise de conscience. Par exemple, débiter par des jeux d'assemblage de blocs de construction pour former une figure. Il faudrait travailler par la suite des jeux d'associations visuelles comme le jeu « Figurix », activité n°2 de la partie pratique.

Ensuite, il convient, lorsque l'enfant a suffisamment été mis en contact avec le concept, de lui permettre de dégager cet apport d'information à l'écoute et verbalement. Il est intéressant par la suite de mettre les élèves en situation qui leur permette de distinguer plus nettement l'apport d'information du support. L'enfant sera également mis au défi de créer de nouvelles phrases avec apports d'informations sans qu'il ne se rende compte de l'objectif détourné de l'activité.

Ainsi, il aura travaillé tout au long de sa scolarité en maternelle ce qu'on peut appeler le principe élémentaire de la grammaire. Il sera donc prêt en primaire à travailler plus distinctement les notions de genre, les notions de nombre, de segmentation,... et ce toujours de manière détournée et fonctionnelle.

Finalement, il convient qu'il ne faut pas assommer l'enfant avec de la terminologie et un discours grammatical trop tôt puisqu'il n'a tout simplement pas les capacités de retenir toutes les informations jusqu'à l'âge de 15 ans.

En effet, lors de la conférence, D. Van Raemdonck et L. Meinertzhagen ont expliqué que l'enfant ne pouvait pas assimiler à 100% les informations qu'on lui enseigne et ce, à partir de 9 ans pendant 6 ans. Jusqu'à 15 ans, les informations ne sont donc assimilées qu'à 70%.

Dès lors, au niveau de la terminologie, le référentiel insiste sur le fait qu'il faut faire l'économie de termes qui pourraient empêcher une vision claire de l'enfant sur sa langue et ce, au moins jusqu'en 4<sup>ème</sup> primaire. D. Van Raemdonck précise également que les termes utilisés dans le référentiel ne doivent pas forcément être les mêmes dans les classes et qu'il peut même être envisageable que les enfants construisent eux-mêmes au départ leur terminologie avec l'aide de l'enseignant à condition que les élèves soient conscients qu'elle évoluera tout au long de leur cursus scolaire pour aboutir à un code commun en fin de primaire. Cela permettrait qu'en secondaire, les élèves puissent se comprendre sans difficultés même s'ils sont issus d'écoles différentes.

Une fois l'enfant prêt, l'enseignant pourra utiliser la terminologie simplifiée par Dan Van Raemdonck tout en continuant à donner des activités significatives pour ses élèves.

## C. L'apport d'information

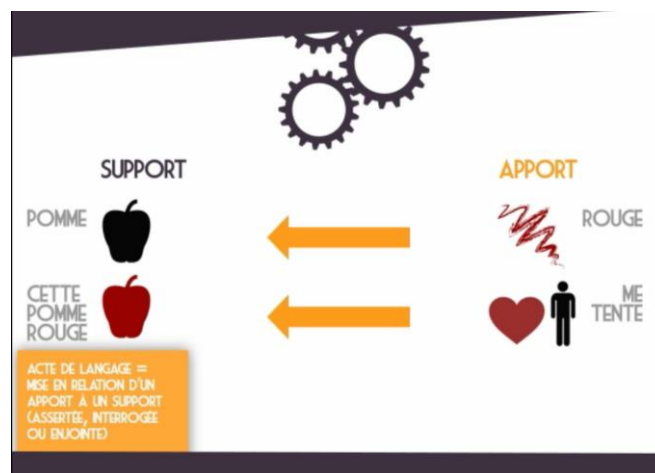
- La relation d'apport-support d'information

Pour commencer, la langue est un outil de communication, c'est-à-dire qu'elle est la mise en mots, la verbalisation de ce que l'on veut dire et qui est déjà présent dans nos pensées. Le modèle explicatif de la relation apport-support a pour but de réinstaurer du sens et d'établir des liens entre la pensée et la chaîne de sons ou de graphèmes qui matérialisent cette pensée. L'apprentissage d'une langue est basé sur la compréhension de ces liens.

Généralement, lorsque nous parlons, nous décidons d'apporter de l'information au sujet de quelque chose. Ce quelque chose représente le support de l'information tandis que ce que nous lui apportons représente l'apport de l'information. On peut dès lors généraliser en disant que la mise en relation d'un apport à un support équivaut à tout acte de langage.

Selon Dan Van Raemdonck, la communication est donc fondée sur cette relation apport-support de signification.

Voici un exemple illustré pour la phrase : « Cette pomme rouge me tente »



<http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/capsules/la-relation-apport-support/>

On observe que « pomme » est support. Une information lui est apportée : « rouge ». « Rouge » est donc apport d'information.

De plus, « cette pomme rouge » devient le support lorsqu'une nouvelle information lui est apportée : « me tente ».

« Me tente » est donc apport d'information.

Dès lors, tous les mécanismes de la grammaire se reposent donc sur cette même relation d'apport-support.

Enfin, je définirais donc comme apport tout élément qui donne du sens et de l'information au support. Le support étant le noyau dans chaque groupe de mots car il est élément de base autour duquel s'organisent les informations.

- Pourquoi cibler sur l'apport d'information ?

Au départ, je n'avais aucune idée de ce sur quoi j'allais me centrer car je ne voyais pas quels points grammaticaux du référentiel étaient adaptables en maternelle. Ensuite, j'ai consulté longuement le site dédié à la recherche action sur la grammaire dans l'enseignement : <http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/> et j'ai décidé de cibler mes activités sur l'accord en genre et en nombre. J'ai donc commencé à réaliser un plan de mes activités mais ne sachant toujours pas quelle était la continuité de ces activités et si c'est bien par cela que je devais commencer afin de préparer les enfants de maternelle aux primaires.

Par la suite, j'ai assisté à la conférence de Dan Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen. Cela m'a permis d'y voir beaucoup plus clair en ce qui concerne ma lecture et ma compréhension du référentiel.

Après la conférence, j'ai pu leur poser des questions et j'ai d'emblée compris qu'il fallait que je cible mon travail de fin d'études sur l'apport d'information car c'était ce par quoi il fallait commencer pour préparer les enfants de maternelle à l'apprentissage de la grammaire en primaire. En effet, j'ai constaté qu'il était d'abord primordial qu'un enfant comprenne que deux informations, deux éléments mis ensemble forment un nouvel élément, une nouvelle information. Je pourrai donc réaliser des activités fonctionnelles sur l'apport d'information sans que l'enfant sache que cela en fait partie.

Ensuite, lorsque j'aurai imprégné les enfants de ce concept, je pourrai réaliser des activités d'apprentissage basées sur les histoires, les contes pour qu'elles soient porteuses de sens. Ces activités ont pour but de faire dégager par les enfants les apports d'informations contenus dans une histoire, un conte, un texte,...

Enfin, je passerai à une phase d'entraînement au cours de laquelle les enfants devront oraliser les apports d'informations contenus dans une ou des images, une histoire, un conte, un texte,...

Pour terminer, j'observerai et évaluerai les enfants tout au long de la séquence pour voir si le concept grammatical a été acquis. Il est clair que ce concept, s'il est acquis, va permettre aux enfants de mettre du sens sur leur mise en mots.

De plus, si ce concept est continué en primaire, ils auront, je le pense, plus d'aisance à le comprendre et à progresser dans la façon de l'utiliser. Il serait intéressant de progresser en proposant des activités permettant aux enfants de créer, inventer, construire des phrases avec apports d'information.

En primaire, lorsque les enfants passeront par des activités dans lesquelles ils devront créer des phrases avec un apport et un support imposé, il est clair qu'ils travailleront les notions de genre et nombre de manière indirecte. Ils pourront être travaillés plus directement par la suite.

Enfin, de manière générale, ces apprentissages serviront également pour la construction d'énoncés oraux et ensuite écrits. En effet, selon moi, l'enfant aura plus de facilités à mettre en mots ses pensées afin de communiquer un message à autrui puisqu'il aura mis du sens sur ces relations. D'où l'importance de faire réaliser des productions orales et écrites à l'enfant qui soient fonctionnelles. Par exemple, écrire une recette pour pouvoir la refaire chez soi, la communiquer à ses proches, etc.

Dès lors, l'apport d'information servira aussi à l'apprentissage de la lecture puisqu'il redonne son sens à celle-ci en permettant à l'enfant de prendre conscience de la relation entre les mots.

## D.Présentation de la recherche GRAMM-R

Le site « <http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/notes/presentation-de-la-recherche> » est le site consacré à la présentation de la recherche-action portant sur l'enseignement de la grammaire à l'école, menée depuis 2009 et financée par la Fédération-Wallonie-Bruxelles.

Le site explique que cette recherche a principalement été menée par 5 personnes :

Dan Van Raemdonck qui est promoteur c'est-à-dire qu'il est à l'origine du lancement de la recherche.

Bernard Harmegnies et Myriam Piccaluaa sont également promoteurs et travaillent à l'UMons.

Sarah Broché travaille à l'UMons et fut chercheuse jusqu'en 2010 tout comme Marie Detaille, régente en français et licenciée en linguistique de l'Université Libre de Bruxelles.

Enfin, Lionel Meinertzhagen qui est toujours chercheur actuellement et maitre en langues et littératures françaises et romanes de l'Université Libre de Bruxelles.

Suite à l'écoute de la conférence D.Van Raemdonck et L.Meinertzhagen qui a eu lieu à la HELHA de Braine-le-Comte et suite à la lecture du site, j'ai pu dégager le cheminement qu'ont entrepris ces personnes pour mener à bien la recherche.

Pour commencer, ils se sont posé une question :

« L'activité grammaticale a-t-elle encore un sens ? »

Pour répondre à cette question, ils vont déconstruire la grammaire à partir de ce qu'ils ont observé dans les classes et ensuite la reconstruire pour lui donner du sens. Ensuite, ils ont cherché à savoir quelle était la matière enseignée sur la grammaire et à quel moment. En effet, comme nous l'avons vu, lors de la conférence, ils ont expliqué que l'enfant ne pouvait assimiler les informations qu'à 70% jusqu'à 15 ans.

Pour compléter ces informations, le site explique qu'une première recherche effectuée de 2003 à 2007 engendre un malaise qui consiste en une incompréhension du non-sens contenu dans le système grammatical car il n'est pas systématique : on trouve de nombreuses exceptions aux règles apprises. De plus, il ne présente pas la langue comme un système mais plutôt de manière arbitraire presque dogmatique : règles à apprendre par cœur. Ce système n'autorise donc aucun esprit critique.

Ensuite, les outils mis à disposition des enseignants ne sont pas satisfaisants. Les enseignants ne savent souvent pas comment utiliser les manuels car ceux-ci ne proposent aucune méthodologie et aucune activité pratique. La grammaire est également très psychorigide par rapport à la pratique de la langue et l'activité grammaticale n'a plus aucun sens alors qu'elle doit rendre compte de cet échange de sens sans quoi elle n'aurait plus aucune utilité.

Ce sont ces différents constats qui ont généré l'envie de créer un référentiel grammatical à l'usage des enseignants.

En 2008-2009, la création du référentiel se fait suite à une demande de la Fédération-Wallonie-Bruxelles, ce qui va donc certainement aider à la diffusion, la recommandation et l'application dans les classes. Dan Van Raemdonck et ses coéquipiers créent le référentiel et le définissent comme étant un outil généralisable basé sur la construction du sens.

Chaque point de grammaire trouve sa place dans le système conçu par Dan Van Raemdonck et ce de façon plus simplifiée. Les exceptions sont diminuées et la terminologie simplifiée pour faciliter la tâche à l'apprenant et l'enseignant.

De plus, ils constatent que la grammaire a été conçue pour accorder donc ils considèrent qu'il faut moins de discours grammatical et l'aborder plus tard de manière plus appropriée. Ce qui ne signifie pas qu'elle ne peut pas être abordée tôt mais pas à la manière d'un discours.

En 2009-2010, c'est la recherche action qui est lancée et qui consiste en des observations en 6<sup>ème</sup> primaire et 1<sup>ère</sup> secondaire et en des propositions d'activités.

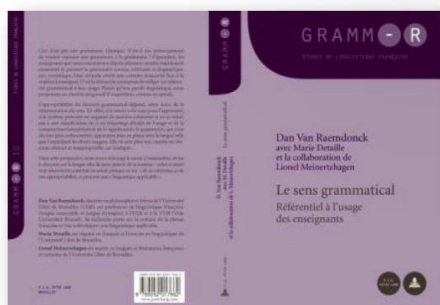
De 2010 à 2016 sont entamées de nombreuses observations de la première primaire à la 3<sup>ème</sup> secondaire ainsi qu'une proposition curriculaire pour 2014 et une collaboration avec les hautes écoles.

La recherche dispose d'un côté théorique et d'un côté pratique. La théorie se base sur le référentiel de Dan Van Raemdonck tandis que la pratique de la recherche se base sur :

- ➔ Les observations faites dans les classes : Lionel Meinertzhagen est notamment venu m'observer dans ma classe de stage lors de la réalisation d'activités liées à la grammaire.
- ➔ Les discussions : nous avons beaucoup discuté lors de l'interview, lors de sa visite et par mail pour trouver des activités qui soient le plus porteuses de sens possible.
- ➔ L'élaboration de propositions sur base de ce qui a été vu : Lorsque M. Meinertzhagen est venu me voir avec Madame Dumont, ils m'ont d'emblée fait des propositions pour améliorer les activités, rendre les enfants plus actifs,...
- ➔ Et enfin la diffusion de ces propositions : les activités liées à la recherche sont, après vérification, publiées sur le site dédié à la recherche. Les préparations de la partie pratique de ce travail de fin d'études seront donc publiées sur le site dédié à la recherche après avoir été vérifiées.

## La recherche

### Théorie



### Pratique



■ Observation ■ Proposition  
■ Discussion ■ Diffusion

<http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/notes/presentation-de-la-recherche>

Nous pouvons donc trouver quelques propositions d'activités à partir de la première-deuxième primaire sur le site :

« <http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/category/proposition/premiere-deuxieme-primaire/> »

- Qui a créé ces leçons ?

Ces leçons ont, jusqu'à présent été créées par la seule équipe de recherche. Mais le site est également ouvert aux propositions des enseignants, futurs enseignants intéressés par la recherche et donc par la mise en pratique du référentiel.

- Pourquoi ? But ?

Le but de ces leçons et de ce site est de développer un portfolio qui soit ouvert au public et en constante progression. Le portfolio contiendrait toutes les suggestions et les résultats des essais réalisés pour pouvoir les modifier si nécessaire. Cela fait de ce site un espace dans lequel priment dialogue et échange des acteurs entre eux mais aussi entre ceux-ci et l'équipe de la recherche. Cela permet d'établir des liens entre le monde de l'enseignement et celui de la recherche et pas seulement les enseignants mais aussi les futurs enseignants et les formateurs de futurs enseignants.

- Description d'une activité

L'activité choisie est adaptée au niveau première-deuxième primaire et porte sur le thème du recyclage. Elle travaille l'apport d'information et consiste en plusieurs activités, exercices sur feuilles.

Exemple d'un exercice à réaliser :

Parlez de quoi l'on parle. Ensuite, complétez les pointillés avec les informations manquantes.

C'est une bouteille ..... Je dois la jeter dans une ..... Après l'avoir recyclée, on pourra refabriquer .....

Barrez les informations qui ne conviennent pas.

Une pomme

verte.  
déjà bien entamée.  
gentiment.  
à jeter.  
est dessinée.  
vert.

[http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/documents/TP\\_AI\\_Recyclons.pdf](http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/documents/TP_AI_Recyclons.pdf)

- Critique de l'activité

Ces activités se basent sur le référentiel et abordent la grammaire de manière implicite mais n'ont pour la plupart malheureusement aucun sens pour l'enfant car ce sont des activités toutes faites, qui ne partent pas du vécu de la classe et relèvent toutes du « sur feuille » et du passage à l'écrit, alors que nous avons constaté la nécessité de passer à l'oral pour que l'enfant intègre les liens possibles entre les différents mots au sein d'une phrase. Il est dommage que l'on fasse si vite l'impasse sur des activités concrètes dès le passage en primaire.

Pour cette activité de recyclage, il aurait de ce fait été intéressant que cela parte d'un projet de classe ou d'école et que de nombreuses activités soient vécues par les enfants avec leur corps et ensuite en manipulant tout en passant par la verbalisation pour seulement terminer par un passage à l'écrit.

Par exemple, il aurait été intéressant que les enfants ne passent pas directement à l'écrit mais doivent expliquer oralement comment ils pensent que les déchets se trient. Ils pourraient partir des déchets de l'école et les trier en justifiant à chaque fois pourquoi ils les placent dans cette poubelle et pas une autre. Tout en vivant l'activité et en expliquant, ils seront amenés à utiliser des phrases avec apports d'informations sans en avoir conscience.

De plus, comme je l'ai déjà écrit, j'ai constaté lors de mon stage que lorsque les enfants devaient décrire par exemple un personnage disparu, les résultats étaient très positifs. Cela est dû au fait que les enfants ne devaient pas parler sans but d'un personnage inconnu mais au contraire de la marionnette qui vivait avec eux depuis le début du stage et qui était donc liée à leur vécu. L'activité est détaillée dans la partie pratique (activité n°8 de la partie pratique) .

## E. Confrontations

- Avec ce qui a déjà été fait

Internet mais aussi certaines éditions comme les éditions Retz proposent d'ores et déjà des activités toutes faites axées sur la grammaire ou sur l'apprentissage d'un point grammatical. Cependant, la plupart ne visent pas une construction du savoir par l'apprenant et le fait que ce soient des activités axées sur un seul point de la grammaire- comme par exemple l'accord de l'adjectif- accentue le non sens que représente l'activité pour l'enfant.

Lorsque j'ai encodé la recherche suivante sur internet : « grammaire maternelle », j'ai d'emblée constaté que les activités n'étaient pas riches puisqu'elles sont presque toutes similaires. En effet, l'activité revenant le plus souvent, aussi bien dans les blogs d'enseignants que dans les livres proposés, est celle de l'apprentissage de la grammaire avec un jeu de carte en partant du principe des 7 familles.

On retrouve tout particulièrement les jeux tirés du livre :



« Apprendre la grammaire dès la maternelle, en jouant avec des cartes et en les coloriant de M. Kuhl-Aubertin, éd. Retz, 1991 »

- **Explication**

Ainsi, l'activité repose sur les mêmes règles que le jeu des 7 familles et consiste à poser des questions aux autres joueurs pour obtenir une famille complète. Si l'on souhaite travailler l'accord de l'adjectif, on choisira par exemple l'ensemble de cartes avec les petites filles en robe à colorier. L'enfant qui souhaite obtenir la carte avec la petite fille à la robe verte doit le demander en veillant à accorder correctement l'adjectif « vert » avec « robe ».

- **Critique de l'activité**

A nouveau, je constate la pauvreté de l'activité étant donné qu'elle est la même tout au long du livre. Le seul élément qui varie étant le point grammatical que l'on souhaite aborder. L'activité aurait du sens pour l'enfant si elle n'était pas autant axée sur la grammaire et si elle n'abordait pas un point grammatical en particulier pour chaque ensemble de cartes.

Selon moi, il est dommage de fournir un matériel tout fait à l'enseignant qui ne permet quasiment aucune variante et qui cloisonne l'enfant dans un principe grammatical. Il est justement intéressant de travailler la grammaire avec les enfants sans qu'ils ne s'en rendent compte et donc de manière totalement implicite pour qu'ils soient motivés par le contexte de l'activité.

C'est typiquement le principe de contagion qui nous est conseillé par le PIASC. On va mettre l'enfant en contact avec la grammaire sans qu'il en ait conscience :

### **L'axe du développement personnel**

L'axe du développement personnel est prioritairement celui du projet d'apprentissage. S'y retrouvent essentiellement les activités dites de structuration organisées par l'adulte. Complexes, elles sont organisées pour favoriser l'apprentissage d'une compétence chez tous les enfants. C'est ce sens qu'elles doivent avoir pour chaque enfant. Par elles, les enfants se sentiront devenir de plus en plus compétents au fur et à mesure qu'elles se répètent.

Pour bien maîtriser l'axe de l'apprentissage, celui-ci est proposé en trois temps:

1. les activités de contagion (mobilisation) ont pour objectif de donner l'envie d'apprendre ou de se mettre en projet d'apprendre ;
2. les activités d'apprentissage ont pour objectif d'apprendre ce que l'on ne sait pas encore ;
3. les activités d'entraînement ont pour objectif de dépasser le stade du "savoir-faire avec hésitation" pour atteindre le stade du "savoir-faire avec force et sécurité" dans l'exercice de la compétence dans différents contextes.

Lors de cette activité, l'institutrice préscolaire veillera cependant à reformuler les différentes phrases des enfants et n'hésitera pas à répéter les activités pour une meilleure imprégnation des différents concepts. Je trouve également qu'il serait intéressant de travailler la grammaire de façon globale sans se centrer sur un point précis pour que l'enfant comprenne que l'accord grammatical donne du sens à ce qu'il exprime et qu'il lui permet de faire des liens entre les mots.

Exemple : l'institutrice préscolaire peut lire une histoire à l'enfant et passer un mot. Les enfants doivent essayer de deviner quel mot pourrait correspondre en fonction du sens de l'histoire, des autres mots qui l'entourent, etc. Ce type de jeu fait prendre conscience à l'enfant que les mots sont liés entre eux et que chaque mot apporte du sens à l'histoire racontée.

Enfin, j'ajouterais qu'il est primordial pour que l'activité soit d'autant plus fonctionnelle, qu'elle parte du vécu de l'enfant, d'un projet, de quelque chose qu'il connaît et qui le motive sans quoi le langage verbal et la grammaire seraient vécus négativement chez l'enfant.

Pour ma part, j'ai par exemple réalisé une activité lors de laquelle les enfants devaient réaliser une affiche suite à la disparition de « P'tit loup » qui était la mascotte de la classe pendant les trois semaines de mon stage. L'activité n'aurait eu aucun sens si elle ne partait pas du vécu de la classe et les résultats furent d'ailleurs surprenants. Par la dictée à l'adulte, les enfants ont pu s'exprimer tour à tour pour donner les caractéristiques qu'ils jugeaient nécessaires pour retrouver « P'tit Loup », les enfants prenaient un certain temps de réflexion avant de parler pour être sûrs que l'information qu'ils allaient donner était suffisamment précise. Je n'ai donc dû reformuler aucune phrase car elles étaient toutes correctes. Ils se sont ensuite rendus aux tables pour dessiner le portrait de P'tit loup en veillant à respecter les informations données.

Cette activité est amplement détaillée dans la partie pratique, activité n°8.

- Avec les programmes

J'ai consulté les écrits donnés par le PIASC et le Socle de compétences concernant la grammaire et je vais prendre ce qui concerne la grammaire dans les 4 compétences afin de vous le présenter et en établir une critique.

J'ai essentiellement travaillé avec le PIASC car nous travaillons peu avec les Socles de compétences qui sont quand même moins précis. Je vais cependant vous présenter ce qui est dit sur la grammaire dans les deux programmes étant donné que le PIASC est une mise en œuvre des Socles de compétences.

- Les Socles de compétences

Les Socles de compétences ne donnent aucune méthodologie en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire. On retrouve quelques données sur celle-ci dans chacune des compétences du français mais très peu en cycle 1.

→ Dans la partie : « Lire », voici ce qui doit être acquis en cycle 1 (C) concernant la grammaire :

### Tenir compte des unités grammaticales

	I	II	III
Comprendre le sens d'un texte en : • s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales;	identifier les phrases d'un texte	identifier les phrases de même structure	percevoir l'influence d'une construction syntaxique sur le sens du texte

## Traiter les unités lexicales

	I	II	III
Comprendre en : <ul style="list-style-type: none"> <li>émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte;</li> </ul>	contexte écrit, illustré	en s'appuyant sur le paragraphe, le texte, les exemples	avec des indices contextuels plus éloignés

## Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux

	I	II	III
Relier un texte à des éléments non verbaux.	typographie, illustrations	croquis, schémas, légendes, tableaux, graphiques...	E

### Observations :

Le Socle de compétences essaie d'aborder la grammaire de manière significative mais cela reste tout de même fort théorique (ponctuation, unités grammaticales,...). Cependant, il propose, par exemple, de comprendre la signification d'un mot à partir du contexte et c'est selon moi, un bon moyen, s'il est abordé de façon ludique, de faire prendre conscience aux enfants que les mots d'une phrase sont tous liés les uns aux autres et se donnent du sens les uns aux autres.

→ Dans la partie « Ecrire » :

- Assurer l'organisation et la cohérence du texte :

• les signes de ponctuation.	point en fin de phrase	virgule dans une énumération, point d'interrogation, point d'exclamation	l'ensemble, y compris les marques du discours direct
• reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) : - reprise par un pronom,	pronoms personnels sujets	autres pronoms usuels	l'ensemble des pronoms

- Utiliser les unités grammaticales et lexicales :

Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels* d'orthographe d'usage et grammaticale).	50 % de formes correctes dans ses propres productions	80 % de formes correctes dans ses propres productions	90 % de formes correctes dans ses propres productions
--	---	---	---

### Référentiel

Document élaboré en classe ou extérieur à la classe permettant de construire un ensemble de savoirs et/ou de savoir-faire (dictionnaires, anthologies, lexiques, syllabus, collections de textes, boîtes à mots, CD-ROM...).

### Observations :

Ici, selon moi, rien n'est réellement suggéré pour le préscolaire puisqu'à nouveau, la grammaire est abordée de façon purement théorique dans les écrits que doivent réaliser les enfants (points en fin de phrases, utilisation des pronoms personnels sujets,...). Je pense cependant que le référentiel suggéré est intéressant s'il a été construit avec les enfants et si la façon de l'utiliser a été expliquée. Il peut être utile si la production écrite a un sens pour l'enfant. Par exemple, demander à l'enfant de réaliser une carte d'anniversaire pour un enfant de la classe et aller voir comment s'écrit le mot « anniversaire » dans la boîte à mots pour pouvoir faire la carte de façon autonome.

Enfin, la dictée à l'adulte n'est pas abordée dans ce cas-ci alors qu'elle pourrait être une façon implicite de faire prendre conscience à l'enfant de la ponctuation et des majuscules,....

→ Dans la partie « Parler-Ecouter »

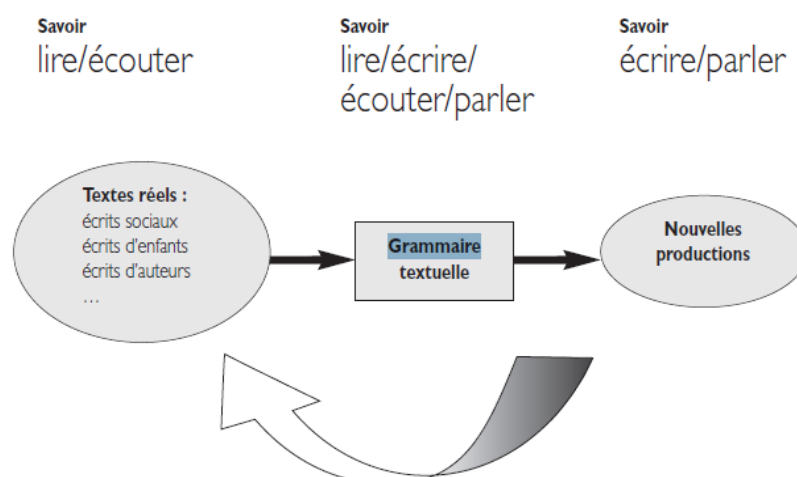
On ne trouve rien qui concerne la grammaire dans ces deux parties alors que ce sont ces deux compétences qui sont le plus utilisées en préscolaire.

- **Le PIASC**

Le PIASC donne plus d'idées pratiques que le Socle de Compétences et reste moins évasif quant à l'apprentissage de la grammaire.

En effet, le Programme intégré adapté aux Socles de compétences FédEFoC, Imprabel, 2001 en LF. p.8 parle en ce sens en ce qui concerne la grammaire :

*« L'approche globale de la langue va s'appuyer sur la grammaire textuelle. Elle fonde son action sur une approche de textes réels pour amener la production de nouveaux écrits. L'enfant est amené à parcourir ce chemin en développant les sept compétences dans chacun des quatre domaines de la langue française : écouter, parler, lire, écrire. »*



*Le Programme intégré adapté aux Socles de compétences, FédEFoC, Imprabel, 2001 en LF. p.8*

Lorsque j'ai voulu cibler une compétence pour mes activités liées à la grammaire, cela me parut compliqué car j'ai rapidement réalisé que le Programme Intégré adapté aux Socles de compétences n'était pas très fourni en ce qui concerne les activités grammaticales. Je trouve cependant intéressant que le Piasc lie les 4 compétences du français à la grammaire mais encore une fois, je constate donc qu'elle n'est pas du tout abordée comme un outil qui puisse permettre à l'enfant de s'exprimer en liant les mots entre eux de manière significative mais plutôt ici comme une règle à appliquer pour produire essentiellement de nouveaux écrits.

Pour ma part et suite à mon interview avec Dan Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen, je trouve qu'il est primordial de ne pas oublier d'aborder avant tout la grammaire de manière orale le plus tôt possible, cela facilitera une appréhension de la langue chez l'enfant et donc une meilleure production écrite par la suite. De plus, en maternelle, nous nous concentrons essentiellement sur l'oral car c'est une des fonctions importantes du métier d'enseignante préscolaire.

En ce qui concerne les compétences liées à la grammaire, nous retrouvons la compétence n°5 : « Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases » en Savoir Parler, Savoir Ecouter, Savoir Lire et Savoir Ecrire, c'est-à-dire dans les 4 compétences du français.

**En Savoir Parler**, voici ce que décrit le PIASC :

**PAR.5.**






**Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.**

Choisir les unités lexicales appropriées.

- Utiliser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication.
- Prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical: *familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux.*

Choisir les unités morpho-syntaxiques qui conviennent.

- Maîtriser les variations orales du verbe (conjugaisons) et du groupe nominal (genre et nombre).
- Utiliser des constructions de phrases adaptées au genre de texte et à la situation de communication.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A partir de ses connaissances et de documents illustrés, construire des <b>champs lexicaux</b> et classer les mots et/ou illustrations par rapport à des termes génériques donnés ou trouvés.</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construire un capital vocabulaire référentiel VOIR PAR. 2.</li> <li>➤ Attribuer à des mots génériques les mots spécifiques qui leur correspondent Exemple : Les animaux du zoo → le lion, le dromadaire, l'éléphant ...</li> <li>➤ Attribuer, à des mots spécifiques, le mot générique qui les catégorise Exemple : le taureau, la vache, le veau → la famille des bovins.</li> <li>➤ Développer le vocabulaire utilisé en accroissant la précision, la richesse, la variété et la pertinence en fonction de la situation de communication (description, narration, information ...)</li> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le vocabulaire spatial : en haut, en bas, dedans, dehors, devant, derrière, ...</li> <li>• Le vocabulaire temporel : hier, aujourd'hui, demain, les jours de la semaine, les mois, jadis, plus tard ...</li> <li>• Les noms : un manteau, un pardessus, un anorak, un caban ...</li> <li>• Les adjectifs : gros, enveloppé, obèse ...</li> <li>• Les verbes d'action : préparer à manger, cuisiner ...</li> <li>• Les verbes de perception : sentir, renifler, humer ...</li> <li>• Les pronoms : je, tu, il, elle, nous ... ceux-ci, ceux-là ...</li> <li>• Les adverbes : là-bas, actuellement, extrêmement, loin ...</li> </ul> <li>➤ Utiliser les familles, les synonymes, les antonymes ... Exemples : - Familles : terre, atterrir, terrain. - Synonymes : joli, beau. - Antonymes : joli, laid.</li> <li>➤ Utiliser un vocabulaire d'organiseurs textuels exprimant entre autres des relations logiques (condition, cause, conséquence) VOIR ECO. 5., LIR. 5., ECR. 5.</li> </ul>
					

### Observations :







Je confirme l'importance de la prise de conscience des relations établies entre les mots connus dans le système lexical mais peu d'outils sont proposés à l'enseignant.

Au niveau de ce qui doit être acquis en cycle 1, toutes les activités liées à cette compétence relèvent à nouveau de la mémorisation : construire un capital vocabulaire référentiel, construire des champs lexicaux,...

Je trouve qu'aucune activité réellement fonctionnelle n'est proposée à l'enseignant et les plumes blanches et noires sont majoritairement en cycle 3 et 4 alors que je trouve qu'il est important de travailler la grammaire de manière implicite dès le cycle 1.

En Savoir Ecouter, voici ce que décrit le PIASC :

<p><b>ECO.5.</b></p> <p><b>Interpréter les unités lexicales et grammaticales.</b></p>	<p>Interpréter les <b>unités lexicales</b>.          Repérer et retenir <b>un mot qu'on n'a pas compris</b>.          Tirer du contexte <b>des informations</b> qui permettent de <b>donner du sens</b> à un mot (si nécessaire, confirmer cette hypothèse par le recours au dictionnaire).          Prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical : <b>familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux</b>.          Interpréter les <b>unités grammaticales</b>.          Percevoir les <b>indications morphologiques et syntaxiques</b> porteuses de significations.</p>
---	--

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A la suite de plusieurs auditions, noter les mots que l'on ne comprend pas, émettre des hypothèses sur le sens de ceux-ci  <b>et justifier ces hypothèses par le retour au contexte et/ou au système lexical (familles, synonymes ...).</b></p>	
				<p>A partir d'un énoncé, repérer les différents indices audibles (lexicaux et/ou morphologiques)  <b>et exprimer en quoi ils participent à la construction du sens.</b>  <i>Par exemple:</i>  <b>Indices lexicaux du nombre</b>            - Ils <b>se</b> séparent et quittent la grotte.            - Ils <b>sont</b> sortis.            - <b>La plupart</b> dorment encore.   <b>Indices lexicaux du genre</b>            - <b>Il</b> se nourrit de miel et de poissons.            - Le <b>mâle</b> pèse plus de cent kilos.</p>	<p><b>Indices morphologiques du nombre</b>            - Elles élèvent des colonies de pucerons. (<i>Liaison</i>)            - Elles <b>pondent</b> des œufs.            - <i>La plupart dorment</i> encore.   <b>Indices morphologiques du genre</b>            - Ce sont des <b>mangeuses</b> de miel.            - C'est une <b>éducatrice</b> attentionnée.</p>

VOIR LIR. 5., PAR. 5., ECR. 5.

### Observations

Il n'y a ici aucune plume noire et aucune plume blanche en cycle 1 alors qu'il est tout aussi possible de travailler le Savoir Ecouter que le Savoir Parler dès l'entrée en maternelle. De nombreuses activités réalisées lors de mon stage relèvent du Savoir Ecouter car il est nécessaire que l'enfant puisse dégager les apports d'information contenus dans une phrase avant de pouvoir les oraliser (voir les activités de la partie pratique).

En Savoir Ecrire, voici ce que décrit le PIASC :

**ECR.5.**






*Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.*

Choisir **les unités lexicales appropriées** :



- utiliser un **vocabulaire précis, varié et adapté** à la situation de communication;
- se servir **du dictionnaire** ou **d'autres sources**;
- prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans **le système lexical**: **familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux.**

Choisir **les unités morpho-syntaxiques** qui conviennent :

- maîtriser **les variations écrites du verbe (conjugaisons)** et **du groupe nominal (genre et nombre)**;
- utiliser des **constructions de phrases adaptées à la situation de communication et au genre de texte.**

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
<b>A propos des unités lexicales</b>					
				<p><b>Constituer</b> avec chaque enfant, pour favoriser le contact avec la langue, <b>une boîte personnelle dans laquelle il collectionne des mots dictés à l'adulte</b> et qu'il a envie de garder<sup>14</sup>.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Classer un vocabulaire spécifique selon des critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de couleur;</li> <li>- de grandeur;</li> <li>- de forme;</li> <li>- thématiques;</li> <li>- alphabétiques;</li> <li>- ...</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR 5., PAR 5.</p>
				<p>Constituer, pour la classe, <b>un référentiel de mots (verbes, noms...)</b> <b>et l'utiliser pour produire des écrits.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Pour améliorer la qualité de nuance du capital lexical, collectionner et utiliser dans de nouvelles productions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des séries Exemple : chuchoter, bavarder, parler, crier, hurler ...</li> <li>- des contraires Exemple : faire/défaire.</li> <li>- des répétitions Exemple : lire /relire.</li> <li>- des objets-acteurs Exemple : boucherie – boucher.</li> <li>- des actions-objets Exemple : dessiner-dessin.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR 5., LIR 5.</p>

## A propos des unités grammaticales :

		<p><b>Pratiquer la dictée à l'adulte</b> suite à des histoires oralisées, à des activités vécues et/ou sur base de productions dessinées.</p>	<p>Passage de l'oral à l'écrit (voir document «La dictée à l'adulte»).</p> <p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Travailler la structuration de l'écrit :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reformulation des éléments de la dictée à l'adulte;</li> <li>- clarification de la pensée de l'enfant sur base de questionnements à l'enfant;</li> <li>- enrichissement de la précision du vocabulaire;</li> <li>- prise de conscience de la permanence de la trace;</li> <li>- prise de conscience des connaissances acquises au service du savoir-écrire.</li> </ul>	<b>G</b>
		<p>Rédiger un texte et le disposer de deux manières : en lignes et en groupes de sens.</p>	<p><i>Exemple :</i></p> <p><i>Jojo Lapin a sept ans ! Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire. Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau (...).</i></p> <p><i>Jojo Lapin a sept ans Il a invité ses petits copains Pour fêter son anniversaire Tout le monde est assis Autour d'un grand gâteau (...)</i></p>	<b>G</b>

### Observations






Il n'y a à nouveau aucune plume noire et blanche en cycle 1 hormis pour les unités lexicales.









Au niveau du vocabulaire, l'activité principale proposée est toujours de créer un capital lexical pour enrichir son vocabulaire et de constituer des collections d'images à propos de thèmes choisis. Il n'y a toujours aucune activité porteuse de sens pour l'enfant qui soit proposée mais uniquement des activités de mémorisation.

Au niveau de la grammaire textuelle, l'enfant en cycle 2 doit pouvoir découper les chaînes écrites en phrases et marquer les points et majuscules. Il doit également pouvoir comparer sa production écrite avec celle de l'adulte et noter les différences. Pour ma part, je trouve que ce système tente à pointer les erreurs de l'enfant sans en comprendre les véritables raisons. Cependant, il est possible de l'aborder en dictée à l'adulte, en montrant simplement à l'enfant que les débuts de phrases sont marqués par des majuscules et les fins par des points. Lorsque nous lisons, le texte dicté, nous pointons les mots en même temps pour que l'enfant voie la façon dont la phrase est découpée.

En Savoir Lire, voici ce que décrit le PIASC :

<p><b>LIR.5.</b></p> <p><i>Interpréter les unités lexicales et grammaticales.</i></p>	<p><b>Interpréter les unités lexicales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tirer du contexte des informations qui permettent de <b>donner du sens à un mot</b>;</li> <li>• <b>se construire des procédures</b> pour utiliser <b>des outils de référence</b>;</li> <li>• <b>prendre conscience</b>, sur base de mots connus, <b>des relations</b> établies entre eux dans <b>le système lexical</b>: <i>familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux.</i></li> </ul> <p><b>Percevoir les indications morphologiques et syntaxiques:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>niveau morphologique</b>: formes verbales, variations en genre et en nombre dans le <b>groupe nominal</b></li> <li>• <b>niveau syntaxique</b>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguer <b>les groupes de mots</b>;</li> <li>- distinguer <b>les compléments qui font partie du verbe</b> et qui sont constitutifs de <b>son sens</b> (ou de ses divers sens);</li> <li>- observer en contexte la diversité et la pertinence des constructions de la phrase: <b>passivation, enchâssement, mise en relief, inversion.</b></li> </ul> </li> </ul>
---	--

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
<b>Interpréter les unités lexicales</b>					
				<p>Choisir, dans une liste de mots extraits d'un texte (placés en marge ou en dessous), ceux qui conviennent pour compléter les diverses lacunes aménagées dans le texte <b>et formuler les raisons de son choix.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➤ <b>Mettre en évidence la relation entre le mot et d'autres mots (accords), entre le mot et le sens (contexte)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les indices morphologiques<sup>31</sup> et syntaxiques<sup>34</sup> et y recourir;</li> <li>- Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau.</li> <li>- Créer des liens entre les informations et/ou les idées du texte et ses connaissances antérieures.</li> <li>- Etablir les liens entre les mots de substitution et les mots remplacés.</li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir document «Des indicateurs de complexité de texte»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 5., ECR. 5.</p>
				<p><b>Repérer</b>, dans des <b>mots</b> situés dans des écrits réels, <b>une unité de sens donnée</b> (par exemple : ours dans ourse, ourson, nounours).</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➤ <b>Faire appel au sens général du texte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître des mots lus fréquemment.</li> <li>- Faire appel au sens du mot lu.</li> <li>- Utiliser les indices grapho-phonétiques (décodage, déchiffrage).</li> <li>- Analyser les indices syntaxiques.</li> </ul>

		 	<p>Pour les mots dont les informations du texte ne permettent pas la compréhension après plusieurs lectures, <b>chercher leur sens au dictionnaire</b><sup>25</sup> et choisir celui qui convient en retournant au texte.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Détecter un manque de compréhension</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maitriser l'ordre alphabétique.</li> <li>- Se servir des mots repères de la page.</li> <li>- Connaître la signification des principaux symboles et abréviations.</li> <li>- Identifier la bonne définition en lien avec le contexte de la lecture.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 3.</p>
  			<p>Constituer, pour la classe, un référentiel de mots (verbes, noms...) <b>et l'utiliser pour rédiger des écrits</b><sup>26</sup>.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Constituer des listes de mots (référentiel) portant sur différents classements:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par thème (cycle 1);</li> <li>- par nature de mots (mais utiliser la terminologie : noms, verbes, organisateurs (cycle 2) ... et faire la différence entre noms, pronoms, déterminants, adjectifs, verbes, mots organisateurs (cycles 3 et 4) ...);</li> <li>- par synonyme/antonyme;</li> <li>- par ordre alphabétique;</li> <li>- ...</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 5., PAR. 5., ECR. 5.</p>
		  	<p>Ranger, classer des collections de mots (issus de textes lus) selon différents modes de classement : par <b>thème</b> (Chaperon Rouge, gâteau des rois...), par <b>catégorie</b> (animaux, plantes, meubles...), par <b>ordre alphabétique</b>, par <b>nature grammaticale</b>, par <b>synonymie ou antonymie</b>...</p>	

## Observations

Le PIASC propose en cycle 2 de chercher à comprendre un mot en fonction du contexte dans lequel il se trouve. C'est une activité intéressante selon moi et qui a du sens ici car elle permet une compréhension du texte et d'établir des liens entre les différents mots d'une phrase. En cycle 1, il propose de « Repérer, dans des mots situés dans des écrits réels, une unité de sens donnée (par exemple: ours dans ourse, ourson, nounours). » Cela peut également être intéressant si l'activité nécessite cette recherche et a un but pour l'enfant.

En conclusion, je constate que le PIASC reste très évasif et succinct en ce qui concerne les activités sur la grammaire en maternelle. Toutes les activités sont très similaires et relèvent du « savoir par cœur ». Il n'est donc pas surprenant que les enfants et enseignants aient une vision ennuyeuse de l'apprentissage de la grammaire si elle est enseignée de cette façon dès le cycle 1.

C'est également ce constat qui a poussé Dan Van Raemdonck et son équipe à débiter une recherche-action portant sur l'enseignement de la grammaire dans les écoles.

# Conclusion de la partie théorique

Après avoir lu le référentiel grammatical de D.Van Raemdonck, avoir assisté à sa conférence, consulté le site dédié à la recherche et l'avoir interviewé, je peux affirmer que le référentiel est sans aucun doute adaptable aux maternelles comme il l'est pour les primaires et les secondaires.

Il existe déjà des propositions d'activités réalisées pour les niveaux primaires et secondaires mais rien n'a encore été proposé pour le préscolaire.

Pourtant, Monsieur Dan Van Raemdonck définit l'apport d'information comme « principe élémentaire » de la grammaire, ce qui confirme qu'il est nécessaire de le travailler en un premier temps de façon détournée, implicite, significative, simplifiée et ce, le plus tôt possible avec des filtres d'adaptation pour préparer l'enfant à son passage aux primaires.

Puisqu'il n'existe encore aucune activité réalisée en maternelle sur cette grammaire, j'ai décidé de cibler et travailler l'apport d'information sur les conseils de Lionel Meinertzhagen lors de l'interview.

Je vais donc réaliser des activités portant sur l'apport d'information dans les contes, albums et histoires dans le cycle 5/8.

# Partie pratique

# Introduction de la partie pratique

La partie pratique contient le descriptif global des activités ainsi que le détail de celles-ci prestées lors de mon stage dans la classe de troisième maternelle chez Madame Cindy Fiérain à l'école Notre Dame de Lourdes à Jette. Cette école était à discrimination positive et ma classe de stage comptait 23 enfants tous issus d'horizons différents.

En effet, nous pouvions trouver dans cette classe des enfants de nationalités différentes (belges, turques, africaines et polonaises) et issus d'un milieu social défavorisé. Il est donc important de souligner que pratiquement aucun enfant n'avait le français comme langue maternelle et ne le parlait pas à la maison ou avec un seul des deux parents.

J'ai donc dû donner énormément de consignes de façon orale et gestuelle. Mon attitude corporelle était également primordiale lorsque je racontais des contes et histoires pour que les enfants aient un appui visuel en plus de la langue.

Ce facteur est à prendre en cause puisque j'avais prévu de nombreuses progressions pour mes activités mais que je n'ai pu en réaliser pratiquement aucune étant donné que les enfants avaient beaucoup de difficultés à s'exprimer oralement en français.

Dès lors, les activités réalisées furent au nombre de 13 et suivent une logique expliquée au point suivant pour amener les enfants petit à petit à oraliser et créer des phrases avec apports d'informations utilisés à bon escient. Elles ne peuvent cependant pas se situer dans une séquence d'apprentissage puisque la plupart des activités sont des activités fonctionnelles d'apprentissage.

De plus, elles portent sur le langage oral et l'écoute d'information via des supports tels que des contes, des images mais ne visent pas toutes les mêmes compétences comme dans une séquence d'apprentissage étant donné que la grammaire est abordée dans sa globalité.

Suite aux conseils de D. Van Raemdonck, L. Meinertzhagen et Mme Dumont , j'ai donc réalisé un plan du suivi des activités en 4 étapes :

- 1) Montrer concrètement que deux informations mises ensemble en forment une nouvelle
- 2) Dégager les apports d'informations
- 3) Oraliser les apports d'informations
- 4) Créer, inventer, construire des phrases avec apport d'informations

J'ai donc réalisé quelques activités dans chacune des étapes et en suivant l'ordre proposé.

## A.Descriptif global des activités :

Le descriptif global reprend les étapes citées dans l'introduction à la partie pratique et donne une brève description des activités prévues pour mon stage.

En annexe 2, vous trouverez les commentaires, propositions et conseils donnés par L.Meinertzhagen. Cela montre bien la collaboration qui a été effectuée entre l'équipe de recherche, Mme Dumont et moi-même pour mener à bien ces activités.

En gris, ce sont les activités que j'avais prévues mais que je n'ai pas pu réaliser par manque de temps ou en raison de la complexité de l'activité. Les justifications sont également écrites en gris.

- **En concret, montrer que deux éléments/informations qui s'assemblent en forment une autre → Phase de contagion**
  - Recettes culinaires, mélanges de couleurs, blocs à empiler, ...
  - **Activité n°1** : Jeu avec formes à assembler
  - **Activité n°2** : Jeu avec 3 dés combinés, les enfants doivent retrouver le résultat de la combinaison des 3 faces des dés sur le plateau de jeu.

En contagion, je ne réalise pas de recette culinaire car les enfants ont des cours de cuisine une fois par semaine et je pense donc qu'ils ont pris conscience du fait que les aliments mis ensemble forment un élément nouveau et ainsi de suite à condition que l'enseignante ait verbalisé les phénomènes. Les autres activités ont déjà été réalisées par ma maître de stage et ne sont donc pas utiles à refaire.

- **Dégager les apports d'informations contenus dans une histoire, un conte, un texte,... → Phase d'apprentissage**

- **Activité n°3** : L'institutrice préscolaire fait de ses élèves des petits enquêteurs. Un des personnages a commis un délit, l'institutrice préscolaire fait une description du personnage, les enfants doivent trouver à quelle image il correspond.

- **Activité n°4** : Consignes orales de l'institutrice préscolaire aux enfants pour créer un personnage.

- **Activité n°5**: Jeu inspiré du « Katudi ». Un immense poster divisé en plusieurs parties est au centre des enfants. Chaque partie est reproduite en plus petit (cartes du jeu). Un enfant pioche une carte la décrit et les autres dégagent les informations nécessaires pour la retrouver sur le plateau (dégager l'information et l'oraliser).

- **Activité n°6** : L'institutrice préscolaire dispose des images devant les enfants et leur lit une histoire. A la suite de cette lecture les enfants doivent dégager parmi les images celles qui font partie de l'histoire contée et celle qui n'en font pas partie.

- **Activité n°7** : Lire un album (en cachant la couverture), ensuite les enfants doivent retrouver la couverture parmi d'autres et justifier leur choix en fonction des informations retenues.

- **Oraliser les apports d'informations contenus dans une ou des images, une histoire, un conte, un texte,... → Phase d'entraînement**

- Jouer au jeu des familles avec les personnages d'albums lus en classe : L'enfant doit formuler des phrases en donnant suffisamment d'informations pour que l'autre puisse lui donner la carte qu'il souhaite. Cette activité n'a pas été réalisée par manque de temps et car les autres étaient selon moi, plus essentielles et plus porteuses de sens pour l'enfant.

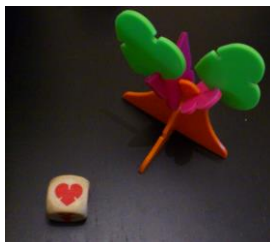
- **Activité n°8** : Un personnage du livre a disparu/ une marionnette, proposer aux enfants de rédiger une affiche qui permettra de retrouver le personnage.
- **Activité n°9** : Jeu comprendre et choisir. Un enfant pioche une carte de jeu et décrit celle-ci (oraliser les apports d'information) tandis que les autres enfants en dégagent les différents apports d'information pour retrouver l'image sur leur feuille de jeu.
- **Activité n°10** : Jeu « Oudordodo » de Djeco. Un enfant cache « Dodo » sous l'image d'une des maisons. Les autres doivent oraliser des questions pour savoir où dort « Dodo ».
- **Créer, inventer, construire des phrases avec apport d'informations**
  - **Activité n°11** : Tablier des contes (« on parle de... », « on dit de... » « qu'il/elle...», ...). Un enfant reçoit par exemple : la couverture d'un livre déjà lu et le fait deviner en donnant les informations nécessaires, les autres doivent deviner de quel livre l'enfant parle.
  - **Activité n°12** : Inventer la fin d'un conte en tenant compte des apports précédents.
- **Progression = notion d'apport/support**
  - L'enfant pioche des images dans une enveloppe : un apport, un support et il forme une phrase avec.  
Je n'avais pas prévu de réaliser cette activité en raison du fait qu'elle était fort complexe à mettre en pratique et que les apports n'étaient pas représentables visuellement.

Activité n°1

**Titre de l'activité : L'apport d'information-contagion, jeu d'association avec objets concrets**

**Cette activité est à réaliser en contagion dans l'axe du développement personnel**

<p><b>OBJECTIF</b></p>	<p>Au terme de l'activité, tous les enfants de M3 seront capables d'associer ensemble les formes indiquées par les motifs du dé afin de prendre conscience que deux informations mises ensemble en forment une nouvelle.</p>	
<p><b>COMPÉTENCE(S)</b></p>	<p>✓ Visée</p> <p><b>A long terme :</b></p> <p>PAR5 : Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases :</p> <p>« Utiliser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication' » « Prendre conscience sur la base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical. »</p> <p>✓ Sollicitée</p> <p>SCN3.1 : Attribuer à une situation la ou les opérations correspondantes (ici : additionner = combiner)</p>	
<p><b>ORGANISATION</b></p>	<p><input type="checkbox"/> en collectif</p> <p><input type="checkbox"/> individuellement</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> en ateliers</p> <p><input type="checkbox"/> par petits groupes</p>
<p><b>DIVERS</b></p>	<p>Matériel :</p> <p>Un dé avec divers motifs.</p> <p>Les motifs (du dé) en plastique.</p>	





- Analyse de l'activité

Lors de cette activité, tous les enfants ont associé les éléments concrets sans difficulté. Selon moi, les raisons de cette facilité sont dues au fait que les éléments étaient de grandes tailles et manipulables concrètement.



De plus, ils associaient les éléments un à un pour former l'arbre tous ensemble. Ils n'avaient donc pas les difficultés de l'activité suivante : plusieurs éléments visuels à la fois ainsi que la rapidité demandée. Enfin, les enfants avaient également l'habitude d'observer l'association des aliments ensemble car ils avaient un cours de cuisine par semaine. Les manipulations ne manquaient donc pas dans cette classe et c'est ce pourquoi l'activité suivante a déjà plus d'importance pour faire prendre conscience aux enfants que l'association de deux informations mises ensemble en forment une nouvelle.

Cependant, il est important de savoir que les enfants n'étaient pas obligés de verbaliser par eux-mêmes les éléments qu'ils associaient. Etant donné que la plupart des enfants étaient allophones, j'ai commencé par verbaliser moi-même les informations du dé à mettre ensemble et je faisais répéter l'enfant qui avait lancé le dé. Pour ceux qui avaient plus de facilités car ils parlaient français à la maison, je ne verbalisais pas mais je posais des questions pour les amener à verbaliser eux-mêmes les informations.

Voici un exemple concret qui s'est déroulé en classe de stage : Un enfant est tombé sur la face du dé avec un trèfle rose. Comme motivation, j'ai dit à l'enfant que pour pouvoir prendre le trèfle et construire l'arbre, il fallait savoir dire l'élément correctement. Je disais à l'enfant de répéter après moi s'il ne connaissait pas les mots : « Le trèfle rose ». L'enfant répétait : « Le trèfle rose » et le positionnait sur l'arbre. Ensuite, je demandais à nouveau : « Qu'est-ce que tu as ajouté ? ». L'enfant : « Le trèfle rose ». De cette façon, tous les enfants parvenaient à y jouer en intégrant le vocabulaire par répétitions car j'ai remarqué que par facilité les enfants allophones préféraient dire le mot dans leur langue, d'où l'importance de leur donner la possibilité de répéter les mots corrects en français.

Enfin, comme je l'ai développé dans la théorie : cette activité permet aux enfants d'associer, ici en manipulant, deux informations. Elle travaille donc l'apport d'information en contagion tout à fait de manière implicite et fait référence au point théorique : « le critère syntaxique : le mécanisme de fonctionnement ».

- Progression possible

Si le temps me l'avait permis, il eut été intéressant d'observer si les enfants avaient plus de difficultés à associer les éléments avec uniquement l'image de l'association finale. Par exemple : une photo de l'arbre avec tous les éléments qui le constituent.

Activité n°2

**Titre de l'activité : L'apport d'information-contagion, jeu d'association visuelle**

**Cette activité est à réaliser en contagion dans l'axe du développement personnel**



<p><b>OBJECTIF</b></p>	<p>Au terme de l'activité, tous les enfants de M3 seront capables de trouver l'élément formé par l'association de 2 à 3 informations pour prendre conscience de ce phénomène.</p>	
<p><b>COMPÉTENCE(S)</b></p>	<p>✓ Visée</p> <p><b>A long terme :</b></p> <p>PAR5 : Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases :</p> <p>« Utiliser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication » « Prendre conscience sur la base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical. »</p> <p>✓ Sollicitée</p> <p>SCN3.1 : Attribuer à une situation la ou les opérations correspondantes (ici : additionner = combiner)</p>	
<p><b>ORGANISATION</b></p>	<p><input type="checkbox"/> en collectif</p> <p><input type="checkbox"/> individuellement</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> en ateliers</p> <p><input type="checkbox"/> par petits groupes</p>

Matériel :



Source : <http://www.catawiki.fr/catalog/jeux/nom-general-du-jeu/figurix/169583-figurix>

Une planche avec divers dessins toujours composés de cette façon (un rond avec bord

d'une couleur + une couleur intérieure + un dessin : exemple :  =  )

3 dés : un pour la couleur extérieure, un pour la couleur intérieure et un pour le dessin.

Des jetons pour donner les points aux enfants.

<p style="text-align: center;"><b>DÉROULEMENT</b></p> <p><b>SITUATION MOBILISATRICE</b></p> <p><b>PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ</b></p> <p>Déroulement logique et progressif</p>	<p style="text-align: center;">1. Motivation</p> <p>Je vous ai apporté un nouveau jeu, vous allez pouvoir essayer de deviner comment on y joue.</p> <p style="text-align: center;">2. Explication-Démonstration :</p> <p>L'institutrice préscolaire : « Alors, à votre avis, comment allez-vous devoir jouer ? »</p> <p>Les enfants émettent des hypothèses tandis que l'institutrice préscolaire complète ou rectifie :</p> <p>« Vous allez devoir lancer les dés, ensuite il va falloir trouver la combinaison des 3 images sur chaque face des dés sur lesquelles vous êtes tombés. »</p> <p>« Lorsque vous avez trouvé, vous montrez l'image du doigt et si c'est correct vous recevez un jeton. Celui qui a le plus de jetons a gagné »</p> <p>L'institutrice préscolaire demande à un enfant de réexpliquer et réalise un mini jeu d'essai.</p> <p style="text-align: center;">3. Jeu proprement dit :</p> <p>L'institutrice préscolaire répartit les enfants dans les ateliers et veille au bon déroulement de l'atelier tout en étant à son atelier dirigé. Elle passe de temps à autre pour vérifier la bonne compréhension du jeu par les enfants. Elle ajoute la progression si elle observe que les enfants sont capables d'aller plus loin dans la combinaison d'éléments.</p> <p style="text-align: center;">4. Progression :</p> <p>Insister sur le fait que le résultat de l'assemblage peut, à son tour, intervenir dans d'autres combinaisons par la création d'une planche avec combinaisons plus complexes.</p>	<p style="text-align: center;"><b>NOTIONS</b></p> <p>Emission d'hypothèses</p> <p>Développe la rapidité et la mise en relation de différents éléments.</p>
---	---	--

CONCLUSION	5. Conclusion : L'institutrice préscolaire félicite les enfants de leur participation.	
------------	---	--

- Analyse de l'activité

Etant donné que lors de l'activité n°1, j'ai constaté que la mise en relation de deux informations était fort aisée, j'ai rapidement fait jouer les enfants avec les 3 dés pour qu'ils mettent 3 informations ensemble. Cependant, ce jeu est dès le départ fort complexe puisque les informations à mettre ensemble ne sont pas matérielles mais visuelles.



Les enfants devaient associer les images situées sur les faces des 3 dés : par exemple, l'image d'un trèfle avec l'image d'un fond jaune et l'image d'un cercle rouge afin de trouver l'image sur le plateau qui rassemble les 3 informations visuelles.

*Photos prises lors de l'activité*

J'ai réalisé cette activité-ci car l'étape de manipulation avait déjà été réalisée lors de l'activité n°1 et comme dit ci-dessus, avec beaucoup de facilité.

Lors des premiers jeux d'essai de cette activité-ci, j'ai donc constaté que beaucoup d'enfants avaient des difficultés à mettre en relation les informations avec une certaine rapidité.

En effet, si l'enfant n'avait pas la contrainte des autres joueurs et avait donc plus de temps pour trouver la mise en relation des 3 images, il parvenait en fin de compte à trouver la réponse mais en seulement quelques minutes en plus. De ce fait, les enfants ont pu s'entraîner tout au long de la semaine et repassaient par l'activité si selon moi le principe de mise en relation visuelle n'avait pas été acquis.

Après avoir répété l'atelier 3-4 fois, les enfants qui avaient des facilités dès le départ ont pu s'entraîner d'avantage et développer leur rapidité à assembler visuellement des informations.

Les enfants qui avaient moins de facilités sont passés par l'activité tout au long de la semaine c'est-à-dire environ 3 fois. Les résultats furent satisfaisants puisqu'ils ont pu répondre malgré la contrainte du temps imposée par les autres joueurs.

En effet, par exemple, une enfant de la classe qui avait des difficultés de rapidité ne parvenait pas à associer les 3 éléments du dé. Elle est tombée sur « la lune » « le fond rouge » et le « bord bleu » mais ne trouvait que la lune avec fond rouge ou la lune avec bord bleu sans savoir associer les 3. Je me suis demandé si c'était la rapidité qui lui posait problème et je lui ai proposé de refaire l'activité seule, sans la contrainte des autres joueurs. Je verbalisais également pour elle les informations à associer pour commencer et elle est parvenue à réaliser l'activité. Après avoir procédé comme cela pour tous ceux qui avaient des difficultés, je leur posais des questions pour qu'ils verbalisent eux-mêmes : « Que dois-tu chercher sur le plateau ? » « Quels sont les éléments que tu dois associer ? »,... et je rajoutais la contrainte de la rapidité.

Tous les enfants sont parvenus progressivement à réaliser l'activité car elle a pu se faire tout au long de la première semaine. Ceux qui rencontraient des difficultés au niveau de la verbalisation étaient ceux qui ne parlaient pas le français à la maison. Cependant, cela ne les empêchait pas d'associer les 3 éléments.

Comme pour l'activité précédente, cette activité fait référence au point théorique sur l'apport d'information et aborde donc « le critère syntaxique : le mécanisme de fonctionnement » car de façon implicite, les enfants sont amenés à utiliser un support : « lune » et de lui ajouter des apports comme « avec fond rouge », « avec le cercle bleu autour », etc.

- Progression possible

L'institutrice préscolaire peut rajouter des dés et peut donc multiplier les symboles à associer.

Si cette activité était à refaire, j'aurais donc réalisé cette progression car cela aurait permis d'observer combien d'informations visuelles en moyenne un enfant de 3<sup>ème</sup> maternelle est capable d'associer.

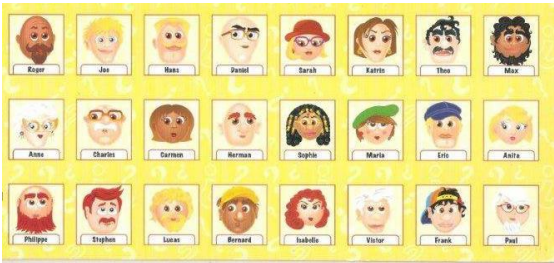



*Photos prises lors de l'activité*

## Activité n°3

### **Titre de l'activité : Enquête**

**Cette activité est à réaliser en apprentissage dans l'axe du développement personnel**

<b>OBJECTIF</b>	Au terme de l'activité, tous les enfants de M3 seront capables de dégager les apports d'informations contenus dans un « témoignage » fait par l'IP. Pour ce faire, les enfants seront capables de désigner le coupable d'un délit grâce aux différents indices donnés par l'IP.	
<b>COMPÉTENCE(S)</b>	✓ Visée Eco 2 : élaborer des significations « Dégager les idées contenues dans un texte (ici dans une information entendue) » « retenir ce dont on a besoin »	
<b>ORGANISATION</b>	<input checked="" type="checkbox"/> en collectif <input type="checkbox"/> individuellement <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> en ateliers <input type="checkbox"/> par petits groupes
<b>DIVERS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Images de personnage du type « Qui-est-ce ».</li> <li>- Panneau</li> <li>- Buddies</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p>Personnages 1 :</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Progression avec autres personnages :</p>  </div> </div>	

<p><b>DÉROULEMENT</b></p> <p><b>SITUATION MOBILISATRICE</b></p> <p><b>PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ</b></p> <p>Déroulement logique et progressif</p>	<p>1. Motivation</p> <p>L'institutrice préscolaire explique aux enfants qu'elle a vu quelqu'un voler des bonbons dans un magasin. Elle a besoin de leur aide pour identifier le coupable.</p> <p>2. Explication :</p> <p>L'institutrice préscolaire explique aux enfants qu'elle va leur décrire le personnage qui a volé les bonbons et au fur et à mesure ils vont pouvoir venir retourner sur le panneau les images de ceux qui ne sont pas les voleurs.</p> <p>3. Activité proprement dite :</p> <p>L'institutrice préscolaire montre le panneau aux enfants avec toutes les images. Elle commence sa description :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il a des lunettes rouges</li> <li>- Il n'a pas une longue barbe</li> <li>- ...</li> </ul> <p>Au fur et à mesure des indices, elle appelle à chaque fois un enfant qui vient retourner la/les cartes et lui demande d'expliquer pourquoi il retourne celle(s)-là et pas une autre.</p> <p>L'institutrice préscolaire reprend l'activité plusieurs fois à l'identique, en changeant simplement le délit et celui qui l'a commis.</p> <p>Elle propose également à un enfant de penser à un personnage et de le décrire aux autres.</p> <p>4. Progression :</p> <p>Si le niveau des élèves le permet, l'institutrice préscolaire reprend des informations déjà données soit à l'identique, soit avec des synonymes, des paraphrases, des litotes (= « pas grand » pour « petit ») et ajoute aussi des information en plus.</p>	<p><b>NOTIONS</b></p> <p>Emission d'hypothèses</p> <p>Développe la mise en relation de différents éléments.</p>
---	---	---

<b>CONCLUSION</b>	5. Conclusion : L'institutrice préscolaire félicite les enfants de leur participation.	
-------------------	---	--

- Analyse de l'activité

Lors de cette activité, j'ai constaté d'emblée que les enfants ne parvenaient pas à comprendre le principe de négation : « Le voleur n'a pas des cheveux bruns ».

Les enfants devaient donc retourner les personnages aux cheveux bruns. Ils ne parvenaient pas à comprendre ce principe et avaient tendance à désigner ceux qui avaient des cheveux bruns comme étant les voleurs.

J'ai donc réalisé l'activité un maximum de fois tout au long des trois semaines pour entraîner les enfants à comprendre d'abord ce principe.

À chaque fois que je réalisais l'activité, je donnais d'abord des indices avec des informations simples et je reformulais la phrase de façon positive :

1) « Le voleur n'a pas des cheveux bruns »

2) « Est-ce que vous voyez des personnages avec des cheveux bruns ? »

Les enfants désignaient les personnages concernés.

3) « Il faut donc retourner tous les personnages qui ont des cheveux bruns »

J'invitais des enfants à venir retourner les cartes correspondant aux informations données et demandais à chaque fois aux enfants de justifier pourquoi ils retournaient cette carte pour m'assurer de leur bonne compréhension.

4) « Pourquoi retournes-tu cette carte ? »

E : Parce qu'il a les cheveux bruns

5) « Et est-ce que le voleur a les cheveux bruns ? »

E : non

6) « Donc est-ce que c'est le voleur ? »

E : Non

7) « Tu retournes cette carte car le voleur n'a pas des cheveux bruns et que celui-ci en a. Ce n'est donc pas le voleur »

Après avoir réalisé l'activité plusieurs fois, les enfants parvenaient directement à me justifier en donnant la réponse du point 7.

Pour terminer, cette activité est clairement liée au point théorique : « Le critère morphologique : le mode de flexion » puisqu'elle aborde l'accord de l'adjectif à l'oral : « Une longue barbe » Mais elle est également liée au point sur l'apport d'information étant donné que dans les phrases formulées par l'institutrice préscolaire et par les enfants, il y a un mot support : « moustache » et un mot apport : « longue ». Ces deux mécanismes théoriques ont donc été acquis chez tous les enfants à l'oral.

Cette activité fut dès lors particulièrement enrichissante pour les enfants puisqu'elle leur a rapidement permis d'assimiler le principe de négation ainsi que le principe d'accord de l'adjectif à l'oral et ensuite de comprendre les phrases émises par l'institutrice préscolaire pour en dégager les informations nécessaires.

L'activité a également permis aux enfants l'acquisition du vocabulaire employé : schéma corporel, couleurs, quantités,....

Des vidéos de l'activité sont disponibles sur la version CD du TFE.

- Progressions

Comme indiqué dans la préparation, lorsque ce principe a été acquis, j'ai petit à petit complexifié les phrases en multipliant les apports d'information, en reprenant des informations déjà données soit à l'identique, soit avec des synonymes, des paraphrases et/ou des litotes (= « pas grand » pour « petit »). Cela a fonctionné car je prenais le temps de demander aux enfants : « Qu'est-ce que cela signifie –pas grand- ? » Les enfants me répondaient « petit ». Je reformulais l'indice avec le mot « petit » si les enfants ne faisaient pas le lien et je recommençais jusqu'à ce que la reformulation ne soit plus nécessaire. Exemple : « Mon monstre n'a pas de grandes dents ». « Comment sont ses dents si elles ne sont pas grandes ? » Les enfants répondaient qu'elles étaient petites et je reformulais : « Mon monstre a donc des petites dents. »

J'ai également utilisé d'autres images pour élargir le vocabulaire des enfants et ainsi aborder les couleurs, les chiffres, le schéma corporel,...

Ensuite, ce n'est plus moi qui ai oralisé les phrases avec apports d'information mais ce sont les enfants.

Je disais par exemple : « Elle a une casquette verte et des cheveux bruns ». Etant donné qu'ils avaient déjà entendu ce type d'apports dans les indices que j'oralisais, ils avaient des facilités à formuler les phrases avec apports d'information.

Enfin, j'ai reproduit les cartes du jeu en petit afin qu'un enfant puisse en piocher une et que les autres oralisent des questions pour trouver quelle carte il avait en main. A nouveau, je reformulais toutes les questions car comme expliqué dans la partie théorique, la reformulation était d'autant plus nécessaire pour les enfants allophones. En effet, ceux-ci n'accordaient pas de manière « innée » l'apport avec le support ou avaient plus de difficultés avec l'énonciation de question. Exemple rencontré : « Il a une casquette vert ? ». Je reformulais donc : « As-tu entendu la question posée par Nada ? » « Est-ce qu'il a une casquette verte ? »

Ces progressions se sont avérées très utiles puisque les enfants ont petit à petit énoncé leurs propres questions de façon correcte.

- Les résultats

J'aborde ici les résultats car ils se sont clairement fait ressentir en un court laps de temps autant au niveau des enfants allophones que pour ceux dont la langue maternelle était le français :

Les enfants ont d'abord pu assimiler le principe de négation : ils ont retourné les cartes tout en justifiant leur choix. J'ai clairement observé une amélioration chez les enfants allophones aussi après avoir joué deux fois au jeu car ils y sont parvenus.

Ensuite, tous les enfants ont pu oraliser des questions de façon correcte et ce, en ayant recours à l'inversion sujet-verbe.

Et enfin, ils ont pu oraliser eux-mêmes des phrases avec apport d'information.

Selon moi la raison de ces résultats concluants est principalement due au fait que l'activité était très motivante (enquête), le matériel coloré, attrayant et varié (progression avec personnages en forme de monstres).

Les enfants étaient également très actifs car ils avaient le rôle d'enquêteurs et prenaient donc plaisir à découvrir ou faire découvrir le voleur.

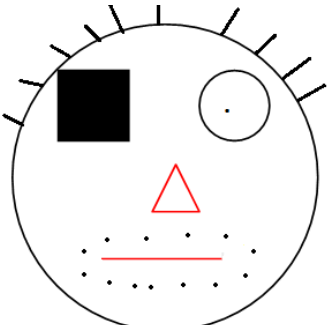


*Photos prises lors de l'activité*

Activité n°4

**Titre de l'activité : Consignes orales**

**Cette activité est à réaliser en apprentissage dans l'axe du développement personnel**

<p><b>OBJECTIF</b></p>	<p>Pendant l'activité, tous les enfants de M3 seront capables de dégager les apports d'informations contenus dans les consignes orales de l'IP. Pour ce faire, ils seront capables d'appliquer ces consignes et ce de façon individuelle afin d'obtenir le dessin de Sam le pirate.</p>	
<p><b>COMPÉTENCE(S)</b></p>	<p>✓ Visée Eco 2 : élaborer des significations « Dégager les idées contenues dans un texte... et créer une trace structurée (ici dessinée) » ✓ Sollicitée ECO1 : Orienter son écoute en tenant compte de la situation de communication</p>	
<p><b>ORGANISATION</b></p>	<p><input type="checkbox"/> en collectif <input checked="" type="checkbox"/> individuellement <input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input type="checkbox"/> en ateliers <input type="checkbox"/> par petits groupes</p>
<p><b>DIVERS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une feuille par enfant</li> <li>- Des crayons de couleurs différentes : rouge et noir</li> <li>- Des fardes pour séparer les enfants.</li> <li>- Des fiches modèles si un enfant ne connaît pas un mot dans la consigne</li> <li>- Le modèle de l'institutrice préscolaire pour l'évaluation</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><i>Activité inspirée du jeu sur les consignes orales « Drôles de bobines ».</i></p>	



CONCLUSION	<p>4. Conclusion :</p> <p>L'institutrice préscolaire explique aux enfants qu'elle va laisser leurs dessins sur le mur avec le modèle pour qu'ils puissent continuer à comparer s'ils le souhaitent. Elle félicite les enfants de leur participation.</p>	
------------	--	--

- Analyse de l'activité

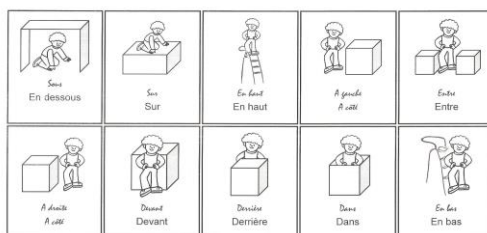
Les enfants sont parvenus à réaliser leur dessin selon les consignes que je leur donnais. Certains avaient plus de difficultés que d'autres mais selon moi cela n'était pas dû à une mauvaise écoute ou une mauvaise compréhension des informations.

En effet, les enfants avaient de grandes difficultés à devoir se faire confiance pour cette activité. Ils avaient toutes les aides à leur disposition pour comprendre les consignes et les phrases étaient selon moi suffisamment simples pour être appliquées correctement mais beaucoup d'entre eux restaient bloqués face à l'idée qu'ils pouvaient se tromper ou n'étaient pas sûrs d'eux. Une enfant m'a dit : « Je suis nulle, je sais pas dessiner » ou encore : « J'y arrive pas » et un autre enfant ne cessait de demander : « C'est comme ça que je dois faire? »

J'ai expliqué plusieurs fois aux enfants que l'on avait le droit de se tromper et que cela n'était pas grave du tout mais rien n'y fit. J'ai remarqué que beaucoup d'enfants étaient angoissés car ils allaient recevoir leur « bulletin ». Cette école pratique malheureusement ce genre d'évaluation très tôt et selon moi, cela a influencé les résultats obtenus pour cette activité.

Si je devais refaire cette activité, j'insisterais donc davantage sur le droit à l'erreur et ce, dès le départ pour que cela ne bloque pas certains enfants. Ensuite, je réaliserais également des images référentielles sur les notions spatiales que je montrerais aux enfants si nécessaire car ce vocabulaire entre inévitablement en ligne de compte.

Exemple :

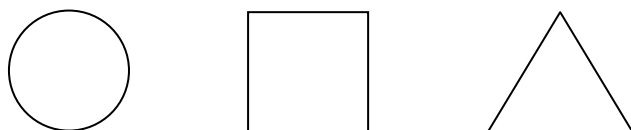


Images fournies par Joseph Stordeur à Mme Laurence : Maître de stage en M2/M3 à l'école Saint Michel de Nivelles

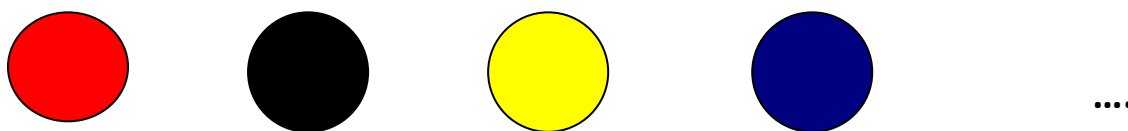
Pour ces images il est important de bien verbaliser par rapport à quoi nous nous situons : la caisse ou l'enfant car elles pourraient être comprises à double sens.

J'avais prévu ces images pour les notions telles que :

→ Les formes :



→ Les couleurs :




Cette activité était donc très enrichissante au niveau de l'acquisition du vocabulaire. Elle travaillait essentiellement le mécanisme de fonctionnement ( l'apport d'information) décrit dans la théorie mais uniquement à l'écoute. Ce principe théorique a donc été acquis de façon implicite chez les enfants dont l'écoute n'était pas altérée par le manque de confiance en soi.

- Progressions

En progression, il serait intéressant de donner des phrases avec apports d'information de plus en plus précis et complexifiés : « Prends un crayon bleu clair » « Dessine des longs traits au-dessus du plus grand cercle qui se trouve sur ta feuille ». Cela permettrait aux enfants de dégager les apports d'informations parmi les phrases données et de les appliquer.

Enfin, lorsque cela aura été acquis, il serait enrichissant pour l'enfant que cela soit lui qui oralise les apports d'information en dictant les consignes lui-même à l'aide d'un dessin donné. Le dessin pourrait être d'abord divisé en étapes pour aider l'enfant à structurer les informations et pour terminer, le dessin serait fourni en entier à l'enfant et il devrait organiser par lui-même les informations à oraliser. Il existe déjà ce type de jeu pour les plus enfants plus âgés comme le jeu : « Identik » aux éditions « Asmodee » dès 8 ans. Cela pourrait être adapté aux maternelles avec des dessins plus simples

Exemple de fiche issue du jeu « Identik » :



*Les chats et la souris*


- 1 Au moins un des chats tire la langue.
- 2 On voit les deux oreilles de la souris.
- 3 Il y a au moins quatre poils de moustache visibles dans la scène.
- 4 Le chat le plus proche du bas de l'illustration est celui qui a la plus grosse tête.
- 5 Deux chats (exactement) ont la tête à droite de leur queue.
- 6 On voit au moins huit pattes de chat dans la scène.
- 7 Le chat situé le plus à droite de l'illustration a des rayures sur le dos.
- 8 La souris est plus proche du coin inférieur droit de l'illustration que n'importe lequel des chats.
- 9 Chaque chat a deux yeux et deux oreilles visibles.
- 10 Un des chats a au moins six taches sur le corps.

Activité n°5

**Titre de l'activité : Jeu inspiré du commerce intitulé « Katudi »**

**Cette activité est à réaliser en apprentissage dans l'axe du développement personnel**

<p><b>OBJECTIF</b></p>	<p>Pendant l'activité, l'enfant de M3 sera capable de piocher une carte de jeu et de décrire celle-ci (oraliser les apports d'information). Tandis que les autres enfants de M3 seront capables d'en dégager les différents apports d'informations pour retrouver l'image sur le plateau de jeu.</p>	
<p><b>COMPÉTENCE(S)</b></p>	<p>✓ Visées</p> <p><u>Pour celui qui oralise les apports d'informations :</u></p> <p>PAR5 : Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases : « Utiliser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication » « Prendre conscience sur la base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical. »</p> <p><u>Pour celui qui dégage les apports d'information :</u></p> <p>Eco 2 : élaborer des significations « Dégager les idées contenues dans un texte (ici dans une information entendue) »</p> <p>✓ Sollicitée</p> <p>PAR 2 : Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus : « Décrire, commenter, comparer »</p>	
<p><b>ORGANISATION</b></p>	<p><input type="checkbox"/> en collectif</p> <p><input type="checkbox"/> individuellement</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> en ateliers</p> <p><input type="checkbox"/> par petits groupes</p>

<b>DIVERS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un plateau de jeu (poster) divisé en différentes parties à décrire</li> <li>- Des cartes à piocher reprenant les parties d'images situées sur le plateau.</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><a href="http://www.flickr.com/photos/22555371@N00/358585770/">http://www.flickr.com/photos/22555371@N00/358585770/</a></p>	
<b>DÉROULEMENT</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivation : L'institutrice préscolaire explique aux enfants qu'elle leur a apporté un nouveau jeu et qu'ils vont encore pouvoir deviner comment y jouer.</li>   <li>2. Découverte du matériel + explications des règles : L'institutrice préscolaire montre le plateau de jeu et une carte aux enfants. Elle demande : « À votre avis qu'allez-vous devoir faire avec ce jeu ? » L'institutrice préscolaire écoute les hypothèses des enfants et complète celles-ci : « Un enfant va devoir piocher une carte et la décrire aux autres pour qu'ils puissent deviner où elle se situe sur le plateau »</li> </ol>	<b>NOTIONS</b>  Formulation d'hypothèses

	<p>L'institutrice préscolaire donne un exemple : « C'est le cou d'une girafe. »</p> <p>Les enfants retrouvent l'image décrite par l'institutrice préscolaire sur le plateau.</p> <p>L'institutrice préscolaire : « Bravo, lorsqu'on a trouvé, on ne montre pas l'image mais on décrit la forme sur celle-ci. (exemple : ici c'est un carré rouge) et on gagne la carte »</p> <p>« Le but est de gagner le plus de cartes possible »</p> <p>3. Activité proprement dite :</p> <p>L'institutrice préscolaire répartit les enfants dans les ateliers et veille au bon déroulement de chacun d'eux.</p> <p>Elle vérifie que les enfants aient bien compris les règles du jeu et réexplique si nécessaire.</p> <p>4. Conclusion</p> <p>L'institutrice préscolaire félicite les enfants de leur participation.</p>	<p>Développe le sens de l'observation, l'attention visuelle et la rapidité.</p> <p>Développe le langage : la capacité de description</p>
--	--	--

- Analyse de l'activité

Pour cette activité-ci, les enfants ont verbalisé les apports d'informations pour décrire l'image piochée et les autres les ont dégagés pour retrouver l'image sur le plateau. Etant donné les origines de chacun, la première difficulté pour les enfants a été de verbaliser les apports en utilisant le vocabulaire correct. Une enfant disait par exemple : « Cocardole » pour « Crocodile ». Ce phénomène est dû au fait que c'est un mot avec une grande difficulté articulatoire en début de mot : [kro], ce qui a pour conséquence que l'enfant « relâche » le reste tant l'effort articulatoire est fort.

L'inversion des voyelles peut être due au fait que les syllabes cro- co- dile sont fort proches à l'oral.

Le phonème [i] ne se prononce pas de la même façon en polonais qu'en français et cela pourrait donc aussi expliquer sa confusion.

Une autre montrait avec ses mains la forme du croissant car elle avait totalement oublié l'appellation à utiliser. Ce qui fut étonnant, c'est qu'après avoir entendu l'appellation correcte une seule fois, ils parvenaient à la réutiliser dans le jeu : « Il y a les dents du crocodile » ou encore « Il y a cinq croissants sur l'image »

Selon moi, ces résultats positifs sont dus au fait que l'activité était fort ludique et le poster attrayant. Ma présence était nécessaire pour vérifier la bonne utilisation du vocabulaire par les enfants et les faire verbaliser en les poussant à détailler au maximum.

L'enseignante : « Dans quoi se trouvent les croissants ? »

L'enfant : « Dans une caisse bleue »

L'enseignante : « Réexplique comment est ton image alors. »

L'enfant : « Il y a 5 croissants dans une caisse bleue »

Une fois le vocabulaire ancré, les enfants décrivaient leurs images avec plus de facilités tout en multipliant les apports d'information dans leurs phrases.

Exemple de parole d' une enfant : « Il y a un petit morceau de gâteau avec à côté un morceau de donuts et au-dessus 5 croissants dans une caisse bleue ». Cette activité a donc permis de travailler le mécanisme de fonctionnement (apport-support) mais aussi le critère définitionnel puisque lorsqu'un enfant ne savait pas nommer un mot, il le définissait de manière notionnelle. Pour le mot « croissant », l'enfant en question a expliqué « on le mange au déjeuner », elle a ensuite montré la forme avec ses mains. Pour cette activité, les mécanismes sont acquis chez tous les enfants de manière implicite et orale.

Pour un support visuel plus concret, des vidéos de l'activité sont disponibles sur la version CD du TFE.

- Progression

Il faut bien sûr changer de plateau après quelques utilisations et ensuite en prendre un qui soit plus complexe, avec plus de détails pour que les enfants puissent affiner leur capacité de description.



*Photo prise pendant l'activité*

Activité n°6

**Titre de l'activité : Dégager les apports d'informations dans les contes**

**Cette activité est à réaliser en : Apprentissage dans l'axe du développement personnel**

OBJECTIF	<p>Au terme de l'activité, tous les enfants de M3 seront capables de dégager les apports d'informations contenus dans un conte raconté par l'IP. Pour ce faire, ils seront capables de sélectionner les images susceptibles de faire partie du conte de celles qui n'en font pas partie et de verbaliser leur choix.</p>	
COMPÉTENCE(S)	<p>✓ Visée            ECO2 : Elaborer des significations : « Après avoir écouté une histoire, reconnaître parmi une série d'objets (ici des images) ceux qui participent à l'histoire... »            ➡ Après avoir ré-écouté l'histoire, vérifier »            ✓ Sollicitée            PAR.1 : Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication : <i>justifier</i></p>	
ORGANISATION	<p><input type="checkbox"/> en collectif  <input checked="" type="checkbox"/> individuellement  <input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input type="checkbox"/> en ateliers  <input type="checkbox"/> par petits groupes</p>
DIVERS	<p>- Images relatives au conte « La princesse au petit pois » : la princesse, le pois, le lit, les matelas, le prince, des éclairs, la pluie, des chaussures,...</p> <p>- Images « intrus » : arbre, fleur, chien, couronne, des chaussettes, un livre, une lampe de chevet, ...</p> <p>- Conte et images ( page suivante )</p> <p>Différenciation en fonction de la capacité d'écoute et du niveau des enfants : le nombre d'images par enfant est plus ou moins élevé en fonction de cela.</p> <p>Conte et images disponibles en annexe 4.</p>	



	<p>Lorsque tous les enfants ont terminé, elle prend chaque image et demande aux enfants si elle se retrouve dans le conte ou non et si oui de raconter le passage du conte dans lequel on entend le mot se rapportant à l'image.</p> <p>Si cela est trop difficile, l'institutrice préscolaire lit le passage concerné par l'image.</p> <p>4. Progression :</p> <p>Si le niveau des élèves le permet, l'institutrice préscolaire rajoute une étape pour différencier plus nettement l'information de l'apport d'information. Elle envisage une première lecture en insistant sur certains personnages, certains lieux, certains événements et une seconde pendant laquelle les enfants doivent bien classer les renseignements qui leur sont donnés.</p> <p>Exemple : le roi à la longue barbe (mettre l'image de la longue barbe : apport sous le roi : support)</p> <p>5. Conclusion :</p> <p>L'institutrice préscolaire annonce la fin de l'activité en félicitant les enfants de leur participation et passe à l'activité suivante.</p>	
--	---	--

- Analyse de l'activité

Les enfants ont réalisé l'activité conformément à ce que j'attendais : ils ont écouté attentivement le conte et ont sélectionné les images qui en faisaient partie.

Certains ont eu des difficultés car ils associaient ce qu'ils avaient entendu à une image qui n'y correspondait pas mais qu'ils auraient pu voir dans leur tête (image mentale) au moment de la narration du conte. Exemple : certains enfants avaient placé l'image de la couronne car ils établissaient des liens et pour eux le roi de l'histoire avait une couronne. Ils étaient donc persuadés que j'avais cité le mot couronne.

Lorsque je rencontrais ce type de difficultés, je demandais à l'enfant de justifier son choix pour m'assurer que cela n'était pas une mauvaise compréhension du mot.

Ensuite, je racontais à nouveau le passage concerné pour aider l'enfant à vérifier sa réponse.

Cette activité travaille donc l'accès à l'extension de façon implicite car les enfants doivent se représenter des images mentales.

- Progression

Il pourrait être intéressant d'accentuer la distinction entre l'information et l'apport d'information en demandant aux enfants de classer les informations données lors de la narration de l'histoire. Exemple : dans la phrase « le roi à la longue barbe se balade dans un champ fleuri », mettre les fleurs sous le champ et mettre la longue barbe sous le roi.

Activité n°7 :

**Titre de l'activité : Lecture d'album avec couverture cachée**

**Cette activité est à réaliser en : apprentissage dans l'axe du développement personnel**

<p><b>OBJECTIF</b></p>	<p>Pendant l'activité, tous les enfants de M3 seront capables de dégager les apports d'informations contenus dans la lecture de l'album faite par l'institutrice préscolaire (en cachant la couverture). Pour ce faire, ils seront capables de retrouver la couverture de l'album parmi d'autres et de justifier leur choix en fonction des informations retenues.</p>	
<p><b>COMPÉTENCE(S)</b></p>	<p>✓ Visée ECO 2 : Elaborer des significations : « <i>retenir ce dont on a besoin</i> » ✓ Sollicitée PAR.1 : Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication : <i>justifier</i></p>	
<p><b>ORGANISATION</b></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> en collectif <input type="checkbox"/> individuellement <input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input type="checkbox"/> en ateliers <input type="checkbox"/> par petits groupes</p>
<p><b>DIVERS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'album avec la couverture cachée par un papier</li> <li>- Plusieurs autres couvertures d'album + en progression : une même couverture déclinée en plusieurs versions</li> </ul>	

<p style="text-align: center;"><b>DÉROULEMENT</b></p> <p><b>SITUATION MOBILISATRICE</b></p> <p><b>PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ</b></p> <p>Déroulement logique et progressif</p>	<p>1. Motivation défi/explication</p> <p>L'institutrice préscolaire annonce aux enfants qu'elle va leur lire une histoire qu'elle aime beaucoup mais que cette fois-ci, elle a un défi pour eux car elle va cacher la couverture et ils devront la retrouver parmi d'autres.</p> <p>2. Formulette de début :</p> <p>L'institutrice préscolaire annonce le passage à l'histoire grâce à une formulette de début :</p> <p>« Tric, trac, troc » (Balancement d'un maracas)</p> <p>« Quand est-ce que M.Maracas se balance ? »</p> <p>« C'est quand mon histoire commence »</p> <p>3. La lecture proprement dite :</p> <p>L'institutrice préscolaire lit l'album en veillant à expliquer le vocabulaire si nécessaire.</p> <p>4. Formulette de fin :</p> <p>L'institutrice préscolaire annonce la fin de l'histoire :</p> <p>« Tric trac troc » balancement des maracas</p> <p>« Quand est-ce que M. Maracas va se coucher ? »</p> <p>« C'est quand mon histoire est terminée »</p> <p>5. Choix de la couverture + justification :</p> <p>L'institutrice préscolaire montre les différentes couvertures qu'elle propose et explique aux enfants qu'ils doivent retrouver la couverture de l'album parmi les autres et justifier leur choix en fonction des informations retenues.</p>	<p><b>NOTIONS</b></p> <p>Formulation des phrases, vocabulaire employé.</p> <p>Communiquer : Oser s'exprimer.</p> <p>Faire appel à sa mémoire à court terme pour justifier ses propos</p>
---	---	--

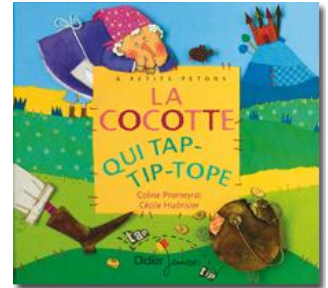
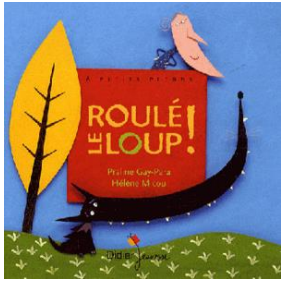
<p><b>CONCLUSION</b></p>	<p>6. Progression :</p> <p>Refaire l'activité à l'identique mais en proposant une même couverture déclinée en plusieurs versions (Par exemple, sur l'une, le personnage porte des lunettes, sur l'autre non, son fauteuil est rouge sur l'une, vert sur l'autre, etc.)</p> <p>7. Conclusion :</p> <p>L'institutrice préscolaire félicite les enfants de leur participation.</p>	
--------------------------	---	--

- Analyse de l'activité

L'histoire parlait d'une vieille dame qui était maigre comme un clou et qui voulait aller au mariage de sa fille. Sur le chemin, elle rencontre un loup qui veut la manger. Elle le dissuade car elle est beaucoup trop maigre et lui dit qu'au retour du mariage, elle sera bien dodue et il pourra la manger. Au retour, elle se cache dans une pastèque et parvient à rouler le loup en passant devant lui.

Cette activité a très bien fonctionné étant donné que les enfants ont pu justifier oralement leur choix de façon complète et correcte. Leurs avis se sont d'abord confrontés (conflit socio-cognitif) et ils ont pu ensuite tous se mettre d'accord sur la couverture qui s'accordait le mieux à l'histoire entendue. Ils ont d'abord désigné la seconde image car elle contenait une vieille dame mais il manquait le loup et plusieurs enfants ont fait remarqué qu'elle n'était pas « maigre comme un clou ».

Au final, c'est la première image que les enfants ont choisie et elle correspond bien à l'histoire entendue. Pour ce faire, ils ont dégagé de l'histoire des apports d'informations tels que « maigre » et « vieille » et ont pu identifier le personnage de la couverture.



Cette activité aborde donc le point théorique sur l'accès à l'extension étant donné que les enfants devaient se représenter l'histoire sans support. Elle a bien fonctionné car elle a permis aux enfants de se représenter des images mentales en rapport avec l'histoire. L'activité a également travaillé la notion d'apport d'information étant donné que les enfants devaient tenir compte des apports de l'histoire pour sélectionner la couverture qui lui correspondait.

- Progressions

En progression, Lionel Meinertzhagen m'a suggéré de refaire l'activité à l'identique mais en proposant une même couverture déclinée en plusieurs versions (Par exemple, sur l'une, le personnage porte des lunettes, sur l'autre non, son fauteuil est rouge sur l'une, vert sur l'autre, etc.). Cela permettrait à l'enfant de découpler l'information du bloc « histoire » et l'attribuer aux objets/personnages/etc. qui conviennent.

Pour ma part, j'ai jugé également intéressant d'ajouter une progression lors de laquelle les enfants pourraient dessiner eux-mêmes la couverture en fonction des apports d'informations qu'ils auront dégagés mais je n'ai malheureusement pas eu le temps de la tester durant mon stage.

Activité n°8

**Titre de l'activité : Affiche pour retrouver P'tit Loup**

**Cette activité est à réaliser en entraînement dans l'axe du développement personnel**

<p><b>OBJECTIF</b></p>	<p>Pendant l'activité, les enfants de M3 seront capables de créer et construire des phrases avec apports d'informations. Pour ce faire, ils seront capables de créer une affiche pour retrouver « P'tit Loup » (la marionnette) en oralisant à l'institutrice préscolaire les différents apports d'informations qui permettront de le retrouver.</p>	
<p><b>COMPÉTENCE(S)</b></p>	<p>✓ Visée            PAR 2 : Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus : « <i>Exprimer à propos d'un événement ce que l'on sait</i> » « <i>... domaine de la recherche des idées (informations, événements,...) dans sa mémoire et ailleurs</i> »</p> <p>✓ Sollicitées            ECR1 : orienter son écrit en tenant compte de la situation de communication            PAR1 : Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication</p>	
<p><b>ORGANISATION</b></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> en collectif  <input type="checkbox"/> individuellement  <input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input type="checkbox"/> en ateliers  <input type="checkbox"/> par petits groupes</p>
<p><b>DIVERS</b></p>	<p>- Une affiche            - Un marqueur</p>	
<p><b>MOTIVATION</b></p>	<p>1) Motivation-problème :            L'institutrice préscolaire explique aux enfants qu'elle ne retrouve plus « P'tit Loup ». Elle leur demande s'ils veulent bien l'aider à créer une affiche qui permettrait de le retrouver. L'affiche sera placée sur la porte de la classe pour que tous les élèves et parents puissent la voir.</p>	

<p><b>PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ</b></p> <p>Déroulement logique et progressif</p>	<p>2) Prévoir et organiser</p> <p>Les enfants sont disposés en collectif face à l'IP.</p> <p>L'institutrice préscolaire pose 3 questions aux enfants :</p> <p>« À qui écrit-on ? »</p> <p>Réponse attendue : Nous écrivons pour ceux qui vont regarder l'affiche</p> <p>« Pourquoi écrit-on ? »</p> <p>Réponse attendue : Nous écrivons pour communiquer aux autres ce que l'on recherche.</p> <p>« Que veut-on dire »</p> <p>L'enfant (réponse attendue) : Nous voulons dire ce qui permettrait de retrouver P'tit Loup.</p> <p>L'institutrice préscolaire prévoit de faire un plan sous forme de mots.</p> <p>Elle travaille avec les enfants le fond du message.</p> <p>3) Mettre en mots, améliorer, graphier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'institutrice préscolaire a donc prévu un brouillon (grande feuilles A3 brouillon) pour noter les dires des enfants.</li> <li>• Elle laisse les enfants s'exprimer tout en veillant à ce que chacun s'exprime.</li> <li>• L'institutrice préscolaire accentue le fait que c'est un brouillon.</li> <li>• Elle veille à se tourner vers les enfants lorsqu'elle parle, lorsqu'elle dit et à se tourner vers sa feuille lorsqu'elle écrit.</li> </ul>	<p><b>NOTIONS</b></p>
---	---	-----------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'institutrice préscolaire veille également à écrire tel quel ce que les enfants disent même s'il y a des erreurs. C'est en relisant que les enfants se corrigent normalement par eux-mêmes.</li> <li>• L'institutrice préscolaire doit également montrer l'exemple en tenant son stylo correctement, en se tenant bien droite et en suivant le texte du doigt lorsqu'elle lit.</li> </ul> <p>4) Editer le texte</p> <p>L'institutrice préscolaire installe les enfants autour d'elle. Elle recopie le texte au propre devant les enfants. Pour que les enfants participent, elle lit en même temps qu'elle écrit et leur demande si elle n'oublie rien.</p> <p>5) Observer activement l'effet produit par l'écrit réalisé.</p> <p>L'institutrice préscolaire expliquera que l'affiche a permis de retrouver P'tit Loup car quelqu'un l'a ramené à la maison.</p>	Formulation de phrases
CONCLUSION	<p>6. Conclusion :</p> <p>L'institutrice préscolaire félicite les enfants de leur participation car cela va certainement permettre de retrouver P'tit Loup.</p>	

- Analyse de l'activité

Pour cette activité, j'ai constaté que les enfants avaient beaucoup plus de facilités à oraliser des phrases détaillées et sans devoir les reformuler pour les corriger. J'ai été surprise de la rapidité avec laquelle ils ont produit le texte de l'affiche et de la mémoire dont ils ont fait preuve et ce, tout simplement grâce à la motivation de l'activité.

En effet, ils ont détaillé les vêtements de la marionnette au maximum pour être sûre que l'on puisse la retrouver. Ils n'ont fait aucune erreur au niveau des apports d'informations.

Selon moi, les raisons de ces résultats positifs sont dus au fait que les enfants étaient motivés. D'où l'importance de réfléchir au mieux sa motivation. Leur motivation est également due au fait qu'ils devaient oraliser des apports d'informations en lien avec leur vécu, avec quelque chose de connu. Il y avait aussi la notion affective. Les enfants étaient attachés à P'tit Loup et se concentraient pour oraliser les phrases car ils tenaient réellement à le retrouver.

Voici les phrases oralisées pour décrire P'tit Loup :



*« C'est un loup »*

*« Il est tout noir »*

*« Il a une queue avec des rayures blanches et rouges. »*

*« Il a une grande langue toute rouge »*

*« Il a des croix noires sur ses yeux »*

*« Il a une pochette blanche avec des ronds bleus sur son ventre »*

*« Il a quatre pattes et deux oreilles et des rayures blanches et rouges dessus. »*

- En progression :

Madame Cindy m'a proposé de faire dessiner le personnage disparu en continuité. Je l'ai fait faire aux enfants qui avaient terminé plus tôt et certains ont réussi à représenter P'tit Loup en respectant les apports d'informations cités. D'autres ont eu quelques difficultés car ils ne parvenaient pas à se souvenir de tous les éléments donc cela n'était pas une erreur de représentation en fonction des apports cités mais plutôt un problème à mémoriser tout ce qui avait été cité. Cette mémorisation était d'autant plus difficile puisque cette progression n'était pas prévue et je n'avais donc pas demandé aux enfants de bien retenir toutes les informations dès le début de l'activité d'où l'importance de définir les attentes que l'on a vis-à-vis des enfants.

- Prolongement

En prolongement de cette activité, j'ai réalisé d'autres dictées à l'adulte dont les préparations et analyses sont disponibles en annexes 5, 6 et 7 : activités 11-11 bis et 12.

L'activité 11 consiste à inventer des histoires avec le support du tablier des contes (cartes amis, objets, ennemis et héros). Les enfants devaient tenir compte des apports contenus dans les images du tablier : un dinosaure vert, une vieille dame avec des lunettes rondes,...

L'activité 11 bis est la dictée à l'adulte du conte qui servira au projet : réaliser un conte kamishibai pour l'autre classe de 3<sup>ème</sup> maternelle .

Enfin, l'activité 12 consiste à dicter la fin d'un conte en tenant compte des apports précédents qui ont été contés.

Activité n°9

**Titre de l'activité : Comprendre et choisir**

**Cette activité est à réaliser entrainement dans l'axe du développement personnel**

<p><b>OBJECTIF</b></p>	<p>Pendant l'activité, l'enfant de M3 sera capable de piocher une carte de jeu et de décrire celle-ci (oraliser les apports d'information). Tandis que les autres enfants de M3 seront capables d'en dégager les différents apports d'informations pour retrouver l'image sur le plateau de jeu.</p>	
<p><b>COMPÉTENCE(S)</b></p>	<p>✓ Visées</p> <p><u>Pour celui qui oralise les apports d'informations :</u></p> <p>PAR5 : Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases : « Utiliser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication » « Prendre conscience sur la base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical. »</p> <p><u>Pour celui qui dégage les apports d'information :</u></p> <p>Eco 2 : élaborer des significations « Dégager les idées contenues dans un texte (ici dans une information entendue) »</p> <p>✓ Sollicitée</p> <p>PAR 2 : Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus : « Décrire, commenter, comparer »</p>	
<p><b>ORGANISATION</b></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> en collectif</p> <p><input type="checkbox"/> individuellement</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input type="checkbox"/> en ateliers</p> <p><input type="checkbox"/> par petits groupes</p>
<p><b>DIVERS</b></p>	<p>Une feuille de jeu contenant différentes images assez similaires.</p> <p>Des cartes à piocher reprenant les images situées sur la feuille</p>	



	<p>3. Activité proprement dite :</p> <p>L'institutrice préscolaire répartit les enfants dans les ateliers et veille au bon déroulement de chacun d'eux. Elle vérifie que les enfants aient bien compris les règles du jeu et réexplique si nécessaire.</p> <p>L'institutrice préscolaire fournit également des marqueurs Velleda aux enfants pour qu'ils puissent barrer au fur et à mesure les personnages en fonction des descriptions faites par l'enfant.</p> <p>4. Conclusion</p> <p>L'institutrice préscolaire félicite les enfants de leur participation.</p>	<p>Développe le sens de l'observation</p> <p>Développe le langage : la capacité de description</p>
--	--	--

- Analyse de l'activité

Cette activité est différente des précédentes puisqu'elle aborde un vocabulaire beaucoup plus spécifique à oraliser qui sert dans la vie courante.

De plus, pour cette activité, tous les participants avaient une planche de jeu et devaient donc dégager les apports d'informations.

En effet, lors de cette activité, j'avais prévu 3 niveaux différents (*planches disponibles en annexe 8*)

- 1) Une planche avec des poissons pour aborder le champ lexical relatif aux tailles et aux couleurs.
- 2) Une planche avec des lutins pour aborder le champ lexical relatif aux vêtements et aux couleurs.
- 3) Une dernière planche avec divers objets et personnages pour aborder le champ lexical relatif aux positions spatiales et au graphisme.

Pour la planche n°1 : les enfants avaient des difficultés à décrire l'image de façon suffisamment complète pour que les autres puissent éliminer des images sur leur plateau. Exemple : un enfant disait uniquement ceci : « C'est un poisson » alors que sur la planche sont représentés uniquement des poissons. Je posais donc systématiquement des questions à l'enfant pour l'amener à décrire au maximum son image : « De quelle taille est ton poisson par rapport aux autres ? » « Est-ce qu'il fait des bulles ? » « De quelles couleurs sont-elles ? ».

Après quelques essais, l'enfant allophone parvenait à verbaliser des informations un peu plus complètes en élargissant ainsi son champ lexical étant donné qu'il ne parvenait pas à l'oraliser au départ, sans que je le formule une première fois pour lui. Exemple : « C'est petit poisson qui fait trois bulles ».

Pour la planche n°2 : les enfants dont le français est parlé à la maison avaient plus de facilités que les enfants allophones ne parlant pas français à la maison. À nouveau, la difficulté des enfants, aussi bien pour ceux qui parlaient le français à la maison que pour ceux qui ne le parlaient pas, était d'oraliser des informations complètes. Un enfant disait : « C'est un lutin avec un chapeau » alors que tous les lutins avaient des chapeaux. Dans ce cas-là, je procédais comme pour la planche n°1 en posant des questions.

Comme le champ lexical des couleurs avait été abordé lors de la planche 1, les enfants avaient plus de facilités pour les nommer et c'est le vocabulaire des vêtements qui leur posait plus de problèmes.

De ce fait, une petite fille s'est mise à décrire le personnage en polonais pour éviter de nommer les vêtements en français et car 2 autres enfants du groupe parlaient polonais aussi. Je jouais avec eux et j'ai fait mine d'être triste car je ne parvenais pas à jouer comme je ne comprenais pas et je le leur ai dit. L'enfant qui oralisait a tout de suite essayé de me décrire l'image à nouveau mais en français cette fois. Je lui ai dit que c'était gai car comme ça tout le groupe pouvait jouer. Si elle bloquait sur un mot, je le lui disais ou demandais à un de ses camarades s'il savait l'aider. Elle a très vite intégré le vocabulaire puisqu'elle a su le réutiliser pour d'autres images. J'ai constaté que les enfants allophones de ma classe

avaient tendance à vouloir parler leur langue quand d'autres de la classe la parle aussi car c'est plus facile pour eux et ils ont moins d'efforts à fournir. Il est donc important de souligner qu'il faut encourager ces enfants-là à répéter les mots en français et ce, plusieurs fois pour les assimiler correctement.

Pour la planche 3 : les enfants ne parvenaient pas à jouer avec la planche 3 car le vocabulaire lié au graphisme et aux positions spatiales était trop complexe et l'institutrice préscolaire ne l'avait apparemment pas abordé suffisamment avant. Exemple : impossibilité pour les enfants allophones d'aborder les notions spatiales : devant, derrière,...

Ceux qui parlaient français à la maison avaient plus de facilité pour les notions spatiales mais ne parvenaient pas à utiliser le vocabulaire lié au graphisme : pointillés, lignés,... avec rayures,... en plus des notions spatiales.

Si je devais reprendre cette activité et que j'avais davantage de temps, j'aurais travaillé ce champ lexical avant puis seulement abordé en entraînement pour vérifier l'acquisition de ce vocabulaire. Il serait intéressant de faire ce type de jeux de sorte à aborder un maximum de champs lexicaux avec les enfants qu'ils pourraient transférer dans différentes situations de la vie courante.

Par le biais de cette activité, les enfants ont donc pu travailler les définitions de façon notionnelle pour décrire un mot qu'ils ne savaient pas nommer et cela a bien fonctionné. Ex : pour le pull, une enfant a dit : « C'est un vêtement avec des longues manches ». Les enfants ont également travaillé le mécanisme de fonctionnement apport-support et le mécanisme de flexion à l'oral, de façon implicite. Exemple observé: « grandee bulle ». « Bulle » étant support et « grande » l'apport.

- En progression

Je prévois donc des planches travaillant d'autres champs lexicaux nécessitant d'oraliser des phrases avec apports d'information de plus en plus complexes et diversifiés.


Par exemple, des planches paysages avec des couleurs précises qui varient d'une planche à l'autre ( un ciel bleu clair sur une case mais bleu foncé sur une autre, un arbre vert foncé sur une planche et vert clair sur une autre,...) , des notions spatiales ( le soleil est en haut, à côté, devant, derrière, à l'intérieur, autour,...) , des rapports de tailles ( le nuage est plus grand que le soleil, plus petit,...), des graphismes ( la maison a un toit avec des lignes, des points, des spirales,...) afin que l'enfant transfère tout ce qu'il a appris avec les planches précédentes.

Activité n°10

**Titre de l'activité : Oudordodo**

**Cette activité est à réaliser en apprentissage dans l'axe du développement personnel**

<p><b>OBJECTIF</b></p>	<p>Pendant l'activité, les enfants de M3 seront capables de poser des questions avec des informations suffisamment précises (oraliser les apports d'informations) afin de découvrir sous quelle carte dort « dodo » tandis que le meneur sera capable de répondre par oui ou non à chacune des questions entendues ( dégager les apports d'informations)</p>	
<p><b>COMPÉTENCE(S)</b></p>	<p>✓ Visées</p> <p><u>Pour celui qui oralise les apports d'informations :</u></p> <p>PAR5 : Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases :</p> <p>« Énonciation de questions »</p> <p>« Utiliser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication » « Prendre conscience sur la base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical. »</p> <p><u>Pour celui qui dégage les apports d'information :</u></p> <p>Eco 2 : élaborer des significations « Dégager les idées contenues dans un texte (ici dans une information entendue) »</p> <p>✓ Sollicitées</p> <p>PAR 2 : Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus : « Décrire, commenter, comparer »</p>	
<p><b>ORGANISATION</b></p>	<p><input type="checkbox"/> en collectif</p> <p><input type="checkbox"/> individuellement</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> en ateliers</p> <p><input type="checkbox"/> par petits groupes</p>

<b>DIVERS</b>	<p>Matériel :</p>  <p style="text-align: center;">Le jeu « Oudordodo » de Djeco</p>	
<p style="text-align: center;"><b>DÉROULEMENT</b></p> <p><b>SITUATION MOBILISATRICE</b></p> <p><b>PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ</b></p> <p>Déroulement logique et progressif</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivation : L'institutrice préscolaire explique aux enfants qu'elle leur a apporté un nouveau jeu qui s'appelle « Oudordodo ».</li>   <li>2. Découverte du matériel + explications des règles ( à l'atelier) : L'institutrice préscolaire étale les cartes face visible et cache « Dodo » sous une des cartes. Elle demande ensuite aux enfants : « A votre avis comment allez-vous découvrir où dort Dodo ? » L'institutrice préscolaire écoute les hypothèses des enfants et complète celles-ci : « Vous allez poser des questions pour découvrir où Dodo pourrait dormir et je ne répondrai que par oui ou non. L'institutrice préscolaire réalise un bref jeu d'essai et laisse les enfants poser leurs questions. L'institutrice préscolaire : « Bravo, lorsqu'on a trouvé, on gagne un jeton.»</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>NOTIONS</b></p> <p>Formulation d'hypothèses</p> <p>Développe le sens de l'observation, l'attention visuelle et la rapidité.</p> <p>Développe le langage : la capacité de</p>

	<p>« Le but est de gagner le plus de jetons possible »</p> <p>3. Activité proprement dite :</p> <p>L’institutrice préscolaire répartit les enfants dans les ateliers et veille au bon déroulement de chacun d’eux. Elle vérifie que les enfants aient bien compris les règles du jeu et réexplique si nécessaire.</p> <p>4. Progression/Variante :</p> <p>L’enfant décrit la carte sous laquelle il a caché Dodo (si l’énonciation de question est trop complexe)</p> <p>5. Conclusion</p> <p>L’institutrice préscolaire félicite les enfants de leur participation.</p>	<p>description et d’énonciation de questions</p>
--	--	--

- Analyse de l’activité

Ce jeu repose sur les mêmes règles que le précédent mais aborde un vocabulaire qui n’avait pas encore été abordé avant, celui relatif à de nouvelles couleurs et de nouveaux animaux.

De plus l’énonciation de questions était légèrement différente que pour le « Qui-est-ce ? » lors duquel les enfants commençaient souvent leurs phrases interrogatives par : « Est-ce qu’il/elle a... » Ici, les enfants disaient : « Est-ce qu’il dort dans une maison qui... » . Ils devaient donc introduire une phrase relative.

Les enfants n’ont pas eu de nombreuses difficultés avec l’énonciation de questions. Cela est dû au fait qu’ils avaient déjà réalisé toutes les activités précédentes dont le « Qui-est-ce ? » qui nécessitait aussi de poser des questions. Je faisais quand même attention à reformuler leurs questions de façon correcte en introduisant la phrase relative si nécessaire même si cela n’était pas l’objectif visé.

Un enfant disait : « Est-ce qu’il est dans une maison canard ». Je reformulais : « Est-ce qu’il dort dans une maison dans laquelle il y a un canard ? »

Tous les enfants n'y sont parvenus mais petit à petit, leurs questions étaient plus complètes : « Est-ce qu'il dort dans une maison qui a de la fumée grise? » Ils ont verbalisé les caractéristiques des cartes et ont donc oralisé les apports d'information lors de leur énonciation de questions.

Quant aux autres enfants, ils ont dégagé les informations pour retrouver la carte sous laquelle dormait « Dodo ». Exemple de question posée par un enfant : « Est-ce que c'est dans une maison des souris ». Je reformulais : « Victoria demande : « Est-ce que c'est dans une maison dans laquelle se trouve une souris ? » L'enfant avait donc respecté l'énonciation de question mais avait oublié de lier par un relatif et la phrase perdait donc de son sens puisqu'il fallait préciser que la souris était dans la maison.

Si je devais refaire cette activité, je laisserais d'abord les enfants manipuler les cartes librement pour qu'ils aient le temps de les découvrir ou je leur donnerais une tâche pour qu'ils puissent se familiariser avec. Exemple : mettre les cartes qui se ressemblent ensemble. C'est un conseil qui m'a été donné lors d'une visite de stage par Mme Bouckhuyt car les couleurs étaient vives et les cartes attrayantes. Les enfants auraient donc peut-être souhaité les découvrir librement pour la première fois.

Tout comme le « Qui-est-ce ? » cette activité travaille le mode de flexion puisqu'elle aborde l'accord de l'adjectif à l'oral : « Une poule verte ». Mais elle est également liée au point sur l'apport d'information étant donné que dans les phrases formulées par les enfants, il y a un mot support : « poule » et un mot apport : « verte ». Ces deux mécanismes théoriques ont donc été acquis chez tous les enfants à l'oral lors de cette activité.

- En progression

Comme indiqué dans la préparation, un enfant peut décrire la carte sous laquelle il a caché Dodo afin de vérifier sa capacité de description ou si l'énonciation de question est trop complexe pour certains.

# Conclusion de la partie pratique

Etant donné les résultats positifs obtenus lors des différentes activités, je ne peux répondre que positivement quant à savoir si le référentiel grammatical de D. Van Raemdonck est applicable en classe maternelle.

Je me suis essentiellement basée sur l'apport d'information mais nous pouvons observer dans les analyses que les différentes activités travaillaient aussi d'autres points du module 1 du livre comme le critère définitionnel, l'accès à l'extension,....

Pour conclure cette partie, je vais reprendre les différentes étapes nécessaires selon moi pour adapter le point sur l'apport d'information aux maternelles mais aussi en vue d'établir une continuité qui vise à préparer les enfants de maternelles aux primaires en ce qui concerne la grammaire :

- 1) Montrer concrètement que deux informations mises ensemble en forment une nouvelle
- 2) Dégager les apports d'informations
- 3) Oraliser les apports d'informations
- 4) Créer, inventer, construire des phrases avec apports d'informations
- 5) Distinguer apport-support d'information

En fin de 3<sup>ème</sup> maternelle-début primaire, si les étapes précédentes ont été acquises, j'ai rajouté une 5<sup>ème</sup> étape en vue de commencer à distinguer plus nettement l'apport d'informations du support d'information. Cette étape a été suggérée en progression de l'activité n°6 : dégager les apports d'informations (images) contenus dans un conte entendu. Mais je précise que je n'ai pas pu réaliser cette progression car les étapes précédentes n'avaient pas été assez entraînées chez tous les enfants.

J'ajouterai enfin que ce travail a vraiment été profitable dans cette école à discrimination positive dans laquelle les enfants étaient pour la plupart allophones et avaient de nombreuses difficultés langagières. Au niveau du savoir parler, de l'apprentissage du vocabulaire et de l'énonciation de question, les enfants ont bien progressé.

# Conclusion générale

L'objectif général de ce travail de fin d'études était de montrer qu'il est possible d'adapter le référentiel sur la grammaire de Dan Van Raemdonck aux maternelles. En effet, ce référentiel était purement théorique et n'avait encore jamais été adapté à l'enseignement préscolaire. L'objectif était également de préparer les enfants de maternelle aux primaires en s'appuyant sur le référentiel grammatical.

Toutes les activités et leurs analyses présentes dans ce travail me permettent de répondre positivement quant à la possibilité d'adapter ce référentiel au milieu préscolaire. Les étapes progressives pour acquérir la maîtrise de l'apport d'information prouvent qu'il est possible de l'adapter mais aussi d'établir une continuité pour faciliter le passage en primaire. Par ailleurs, je pense que pour que ces étapes soient totalement acquises, il faut qu'elles soient entraînées davantage et il faut donc plus de temps.

Différents modules vous ont été présentés dans la partie théoriques mais seul le premier module du référentiel a été adapté au niveau préscolaire : les classes de mots. Étant donné que toutes les activités visaient à aborder la grammaire de façon implicite, la plupart auraient pu être adaptées dès l'accueil. Les trois autres modules vous prouvent également que le référentiel peut-être applicable à d'autres niveaux que le préscolaire. Il y a en effet d'autres points plus complexes à aborder à partir du niveau primaire.

Finalement, de par les différentes observations qui ont été rédigées, ce travail de fin d'études permet de prendre conscience de l'importance d'aborder la grammaire de façon implicite, fonctionnelle et globale. La contagion est donc très importante car les activités qui ont les résultats les plus positifs sont celles pour lesquelles la contagion était très motivante pour les enfants. De plus, l'importance d'oraliser, de vivre les activités a également été fort marquée étant donné que les enfants prenaient plaisir, selon moi, à s'exprimer oralement pour chaque activité.

Enfin, les activités avaient du sens aux yeux des enfants et de l'institutrice préscolaire et c'est le dernier aspect important qu'il faut garder en mémoire pour faire de la grammaire un outil de communication agréable aux yeux de chacun.

J'espère donc que ce travail de fin d'études permettra autant aux enseignants qu'aux apprenants à reprendre goût à communiquer leurs pensées. De par cela, la grammaire pourrait être enseignée comme un outil qui permet de faciliter la liaison, la compréhension et la mise de sens entre les mots et non comme un outil théorique à mémoriser de façon dogmatique.

# Bibliographie

- Monographies :

Kuhl-Aubertin, M. (1991). Apprendre la grammaire dès la maternelle, en jouant avec des cartes et en les coloriant. France : Retz

Van Raemdonck, D., Detaille, M., Meinertzhagen, L. (2011). Le sens grammatical : référentiel à l'usage des enseignants. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang

(2007). Programme intégré adapté aux Socles de compétences. Bruxelles: FédEFoC.

(2010). Socles de Compétences. Bruxelles : Ministère de la communauté française.

- Pages Web :

Gramm-r. (s.d.). *Présentation de la recherche*. En ligne <http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/notes/presentation-de-la-recherche/>

Gramm-r. (s.d.). *La relation apport-support*. En ligne <http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/capsules/la-relation-apport-support/>

Gramm-r. (s.d.). *Recyclons*. En ligne [http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/documents/TP AI Recyclons.pdf](http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/collab/documents/TP_AI_Recyclons.pdf)

Gramm-r. (s.d.). *Présentation de la recherche*. En ligne [http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche\\_grammrscola/](http://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/presentationrecherche_grammrscola/)

# Annexes

Annexe I : Interview de Dan Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen réalisée à la HELHA de Braine-le-Comte suite à leur conférence dans l'école sur leur nouveau référentiel.

Annexe II : Commentaires de Lionel Meinterzhagen en ce qui concerne les différentes activités que je comptais réaliser en stage sur l'apport d'information.

Annexe III: Consignes orales de l'activité n° 3 et exemples de productions d'enfants.

Annexe IV : Conte raconté aux enfants pour l'activité n°6 et images du conte données aux enfants.

Annexe V : Activité 11 : invention d'histoires avec support du tablier des contes.

Annexe VI : dictée à l'adulte du conte qui a servi au projet : « Réaliser un conte kamishibai pour l'autre classe de 3<sup>ème</sup> maternelle ».

Annexe VII : Activité 12 : inventer la fin d'un conte en tenant compte des apports précédents contenus dans l'histoire.

Annexe VIII : Planches de l'activité n°8 : jeu « Comprendre et choisir ».

Annexe IX : Vidéos du « Qui-est-ce ? » et du « Katudi »

## Interview de Dan Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen

1. Votre référentiel est essentiellement destiné aux enseignants des sections primaires et secondaires, pensez-vous qu'il soit adaptable aux maternelles? »

*D.V.R : « Alors la réponse est oui mais évidemment c'est difficile, de la même manière qu'il est adaptable aux primaires. C'est-à-dire, on n'imagine pas trois secondes qu'un référentiel puisse passer comme cela tel quel sans filtre d'adaptation à n'importe quel niveau de public car il est bien indiqué que le référentiel est destiné aux enseignants, il n'est pas destiné aux élèves.*

*Donc, ce qu'on essaye nous de construire, c'est de construire une appréhension par l'enseignant d'un système de réseau de fonctionnement. C'est le système de la langue, le système des natures, le système des fonctions de telle sorte que, comme je l'ai dit toute à l'heure, il puisse lui-même prélever l'information dont il a besoin au moment où il intervient dans sa classe.*

*Elle aura un avantage du coup cette information, c'est qu'elle s'inscrit dans un système auquel il pourra référer de manière régulière et qui lui permettra de construire au fur et à mesure une appréhension de la langue et de l'analyse chez ses élèves tout au long de la scolarité.*

*Donc fatalement, une des questions qui nous est souvent posée, c'est aussi de savoir comment on peut l'adapter, quelle terminologie employer en classe, quelle explicitation des phénomènes, etc.*

*Nous, plus le public est jeune, plus on a tendance à considérer qu'il ne faut pas l'assommer avec de la terminologie et avec le discours théorique mais il faut commencer à faire réfléchir. On peut mener des activités grammaticales à partir du moment où ce sont des jeux sur la langue qui lui permettent de voir comment une phrase fonctionne.*

*Donc oui, il y a moyen. Maintenant la richesse de la démarche en l'occurrence, elle viendra de, comme si, à la limite, on préparait un enfant qui ne parle pas à l'usage de la parole. On le prépare donc on le baigne dans une atmosphère qui va faire en sorte qu'à un moment donné il va se lancer et va pouvoir parler. On le prépare donc on le met dans un bain grammatical. Alors, le bain peut-être plus ou moins salé, etc. Mais on ne fait que le détendre dans un bain grammatical pas trop hard de sorte que lorsque le discours qui est un discours de distance à l'école sur la grammaire, pas un discours juste de pratique où on les met sur des guidons ; la grammaire à l'école c'est en fait un moment où on lui demande de prendre un minimum de distance par rapport à ce qu'il fait ou ce qu'il entend et où il aura à émettre des jugements par rapport à ça, à dire des choses, à analyser...*

*La question c'est : à partir de quand est-ce qu'il faut faire de la distance par rapport à une production ? Après, on peut discuter, c'est-à-dire qu'on peut le laisser produire pendant des années et puis au fur et à mesure commencer à parler de cette production comme on peut en parler très vite...*

*Pour moi en préscolaire, ce que je crois c'est qu'il faut prendre la température de l'eau du bain. »*

## 2. Quelle activités pensez-vous réalisables en maternelle pour préparer les enfants aux primaires?

*L.M. : « Cela n'a jamais encore été testé et c'est cela qui est intéressant mais selon moi, des jeux d'assemblage, de construction sont déjà possibles pour que l'enfant travaille l'apport d'information de façon implicite en assemblant des éléments ensemble. »*

## 3. Au niveau du clivage, quel point de départ adopter? Comment commencer et comment terminer pour garder une cohérence de la maternelle aux secondaires?

*D.V.R. : « Pour nous la question est « quoi faire quand ». Au bout du compte, on commence à réfléchir et on se pose des questions sur le quoi. Quand on voit ce qu'on élimine, il ne reste pas grand-chose en terme de grammaire nécessaire et du coup il y a plein de temps pour autre chose. Tant mieux, si on peut faire autre chose de plus intéressant que de la mauvaise grammaire, ce serait mieux. On serait plus dans la production, dans la réflexion. Et on ferait exactement le même type d'analyse.*

*Evidemment, il y aurait un minimum de matériaux. Le référentiel fait un peu peur mais quand on voit ce qu'il en ressort, il y a peu de choses. Une fois qu'on a compris le système, ce qui va dans les classes, c'est assez basique. Ce que nous on recherche à faire c'est restreindre au minimum les matériaux et le message grammatical pur.*

*Ce qui me dérange c'est quand le passage obligé aujourd'hui par l'activité grammaticale rend la production apparemment plus difficile. C'est quand la grammaire tue la pratique. Or pour les gamins de 5, 6 ans, le passage par l'activité grammaticale avec une distance gonflée avec l'abstraction de la terminologie, ça tue la pratique. Il y a un temps pour la distance qui peut être une distance moins abstraite et il y a un temps pour la réflexion et la distance un peu plus abstraite mais qui doit arriver plus tard (13-14 ans).*

*Je suis étonné de voir le peu d'évolution dans le matériel grammatical transmis. Entre la 3<sup>ème</sup> primaire et la 3<sup>ème</sup> secondaire, c'est toujours la même chose qu'on fait, en répétant et en soi-disant creusant le sillon un peu plus profond.*

*Je comprends qu'il y ait une nécessité de correction de la langue mais la correction de la langue, il ne faut pas oublier qu'elle se construit. Et elle se construit sur une période qui est la scolarité obligatoire où on dit « il faut qu'ils connaissent tout à 12 ans » et alors on se demande à quoi servent les 6 dernières années.*

*Pour moi, même la correction orthographique à 14 ans, je ne suis pas sûr qu'on y arrivera. À partir du moment où on joue sur une règle simple, après il y a la réflexion du cas par rapport à cette règle. Moins on charge la barque en termes de règle et de nom de règle, plus on peut se reposer sur la question de la production.*

*Je n'ai aucune portée sur l'orthographe lexicale. En termes de proportion, c'est automatiquement surévalué. Quand on réfléchit à la question de l'accord de l'adjectif, ça doit être facile.*

*Quelle est ma responsabilité, quelle est la responsabilité des futurs élèves, etc.. En tant que linguiste, je suis censé voir ce qui ne va pas dans le système, travailler et voir si ce que je fais a un intérêt. La question c'est de savoir jusqu'où je dois aller. Je ne suis pas dans les classes donc je ne peux pas m'autoriser à faire un certain nombre de choses. »*

#### 4. Ne pensez-vous pas que changer la terminologie risque de heurter les gens quant à l'utilisation de votre référentiel?

*D.V.R : « Le mécanisme est indispensable. Le nom je m'en fous. L'étiquetage ne m'intéresse pas. A partir du moment où on est d'accord sur ce qu'on veut faire dire à la grammaire. C'est-à-dire décrire les mécanismes qui permettent de construire le sens, on peut décrire les choses sans les nommer.*

*C'est bien de pouvoir les nommer pour faire une culture commune. Et après, on choisit le terme.*

*Même si on a une continuité dont on ne se rend pas forcément compte. L'enfant doit changer d'école. Il va rencontrer des gens qu'il n'avait pas vus avant. C'est l'occasion d'introduire un peu plus de précision grammaticalement parlant. Si on essaie de voir quel type d'apport d'information, et qu'on arrive en 6<sup>ème</sup> avec ça, on aura une meilleure pratique de la lecture des textes, on aura une meilleure compréhension des textes. On aura pris plus de temps à faire de la production de texte, à faire de l'analyse de textes existants. On aura pris du temps à travailler sur ce genre de choses, à la compréhension, etc. C'est ça qui est primordial. C'est à ça que doit servir un cours de grammaire : à se comprendre, à communiquer.*

*Si on parle de déterminant, vous ne voyez pas la même chose que nous. On ne voit pas la même chose : vous voyez une classe de mots, nous on voit une fonction. On laisse libre champ à la création de sa propre terminologie. Commencer par le complément. Le complément de type A... Oui, ça heurtera mais il y a moyen de le faire passer en douceur. C'est difficile car les parents vont dire « Qu'est-ce que vous racontez à nos enfants ? ». ... C'est le conservatisme de ceux qui se sentent forts de savoir un apport grammatical difficile, que tout le monde n'a pas.*

*Il faut que le changement vienne à la fois d'en haut et d'en bas. Les professeurs ne veulent pas changer tant que la Communauté Française ne leur dit pas par écrit qu'ils peuvent. Et la Communauté Française ne veut pas le mettre par écrit tant que les résultats qui viennent du bas ne sont pas bons. »*

5. Dans votre référentiel, vous donnez du sens à la grammaire de façon théorique, comment envisagez-vous cette grammaire du point de vue pédagogique?

*D.V.R : « Je suis un adversaire farouche du manuel de grammaire. Tout ce que je peux proposer, c'est le référentiel pour enseignant. Mais je me suis rendu compte que la Communauté Française est très demanderesse d'autre chose. Je peux travailler à la transposition avec Lionel dans les classes etc. Je ne peux pas plus vous donner de solution toute faite. Par contre, je peux travailler à la collaboration avec les Hautes Ecoles. Je vous propose autre chose qui est de l'ordre du praticable. Ca doit être digéré au niveau de la Haute Ecole, au niveau de l'enseignement formé et le futur formateur. Je ne veux pas être « l'universitaire » qui vient dire aux professeurs des Hautes Écoles comment ils feraient bien de travailler.*

*Ce qu'on fait avec les enseignants, c'est qu'on observe du fond de la classe. On fait une proposition. Quand on a observé la 6<sup>ème</sup> primaire, on a observé les primaires et à la fin de l'année on leur a fait des propositions. On leur a demandé de valider en tant que profs la possibilité de le faire passer dans leurs classes. Et ils ne l'ont pas fait passer dans leurs classes. Et ils doivent le faire parce qu'il y a le CEB.*

*Mais on a travaillé avec les 6èmes primaires et les 1ères secondaires. Avec les 1ères secondaires, l'année suivante, quand on est retourné en 1<sup>ère</sup> secondaire, le prof de 1<sup>ère</sup> secondaire a pu, le cas échéant essayer de faire certaines leçons qu'on lui a proposées.*

*Ce que tu risques de rencontrer, ce sont des gens qui ont une connaissance grammaticale plus ou moins stable, plus ou moins bancal en fonction de ce qu'ils ont tiré comme avantage de ce qu'on leur a appris et donc des gens à qui tu vas proposer autre chose. Ils vont peut-être pouvoir le considérer comme une remédiation ou une aide mais si on avait pris le truc depuis le début, ils l'auraient vu comme une continuation d'une connaissance antérieure. »*

Commentaires de Lionel Meinterzhagen en ce qui concerne les différentes activités que je comptais réaliser en stage sur l'apport d'information

Vous trouverez ci-dessous, en vert, les commentaires, propositions et conseils donnés par L.Meinertzhagen.

**En concret, montrer que deux éléments/informations qui s'assemblent en forment une autre → Phase de contagion :**

Excellente idée. La contagion pourrait encore être portée plus loin en insistant sur le fait que le résultat de l'assemblage peut, à son tour, intervenir dans d'autres combinaisons. Les exemples d'activité sont bien choisis et devraient permettre d'arriver à l'objectif visé.

- (recettes culinaires, mélanges de couleurs, blocs à empiler, ...) : jeu avec 3 dés combinés, les enfants doivent retrouver le résultat de la combinaison des 3 faces des dés sur le plateau de jeu.

**Dégager les apports d'informations contenus dans une histoire, un conte, un texte,... → Phase d'apprentissage :**

- L'enseignante dispose des images devant les enfants et leur lit une histoire. A la suite de cette lecture les enfants doivent dégager parmi les images celles qui font partie de l'histoire contée et celle qui n'en font pas partie.

Si les élèves en sont, à ce niveau, capables, il pourrait être bon de rajouter une étape pour différencier plus nettement l'information de l'apport d'information. Peut-être envisager une première lecture en insistant sur certains personnages, certains lieux, certains événements, etc. et une seconde pendant laquelle ils devraient bien classer les renseignements qui leur sont donnés. Par exemple, si, dans l'histoire, le jardin est fleuri, mettre le dessin de « fleur » sous le « jardin » plutôt que dans la « forêt ». Bien sûr, il faudrait choisir l'histoire de manière à ce que ce ne soit pas aussi évident. Dans mon exemple, l'élève, qu'il écoute l'histoire ou non, se doute trop facilement que ce doit être le jardin qui est fleuri.

- L'enseignante fait de ses élèves des petits enquêteurs : un des personnages a commis un délit, l'IP fait une description du personnage, les enfants doivent trouver à quelle image il correspond.

L'étape rajoutée à l'exercice précédent est une bonne entrée en matière de cette étape-ci. L'institutrice préscolaire peut reprendre des informations déjà données soit à l'identique, soit avec des synonymes, des paraphrases, des litotes (= « pas grand » pour « petit »), mais aussi évidemment en ajouter. Ici, ce serait donc davantage un exercice de sélection de l'information et de vocabulaire.

- Consignes orales de l'IP aux enfants pour créer un personnage.

- Lire un album (en cachant la couverture), ensuite les enfants doivent retrouver la couverture parmi d'autres et justifier leur choix en fonction des informations retenues.  
Dans la mesure du possible une bonne idée pourrait être de faire choisir parmi plusieurs couvertures différentes mais aussi parmi une même couverture déclinée en plusieurs versions (Par exemple, sur l'une, le personnage porte des lunettes, sur l'autre non, son fauteuil est rouge sur l'une, vert sur l'autre, etc.) Cela force à découpler l'information du bloc « histoire » mais déjà de l'attribuer aux objets/personnages/etc. qui conviennent.

**Oraliser les apports d'informations contenus dans une ou des images, une histoire, un conte, un texte,... → Phase d'entraînement :**

- Jouer au jeu des familles avec les personnages d'albums lus en classe : L'enfant doit formuler des phrases en donnant suffisamment d'informations pour que l'autre puisse lui donner la carte qu'il souhaite.
- Tablier des contes (« on parle de... », « on dit de... » « qu'il/elle... », ...)
- Un enfant reçoit par exemple : la couverture d'un livre déjà lu et le fait deviner en donnant les informations nécessaires, les autres doivent deviner de quel livre l'enfant parle
- Jeu comprendre et choisir : un enfant pioche une carte de jeu et décrit celle-ci (oraliser les apports d'information). Tandis que les autres enfants en dégagent les différents apports d'informations pour retrouver l'image sur le plateau de jeu.

**Créer, inventer, construire des phrases avec apport d'informations :**

- Un personnage du livre a disparu/ une marionnette/, proposer aux enfants de rédiger une affiche qui permettra de retrouver le personnage ?
- Inventer la fin en tenant compte des apports précédents  
Idée d'activité pour exercer aussi à la segmentation : chacun à leur tour, les élèves doivent continuer l'histoire en reprenant tout ce qui a été dit. Un – Un enfant – Un enfant parle – Un enfant parle à sa grand-mère – Un enfant... grand-mère pour – etc.

**Progression = notion d'apport/support :**

- L'enfant pioche des images dans une enveloppe : un apport, un support et il forme une phrase avec.  
Pour l'ensemble de l'activité, il faut faire attention au fait que les apports d'information sont souvent difficiles à représenter. Par exemple « grand », « sage », « avance », « parle », etc. Ou en tout cas, pour être représentés, ils ont eux même besoin d'un support. « Quelqu'un de grand/sage », « Quelqu'un qui avance/parle », mais c'est sans doute trop tôt pour déjà attirer l'attention là-dessus.

## Consignes orales de l'activité n° 3 et exemples de productions d'enfants

**a. Consignes orales**

1. Prends un crayon noir.
2. Trace un grand cercle au milieu de ta feuille

Si nécessaire, l'IP montre un référentiel avec un grand cercle dessiné.

3. Place ton crayon dans ce cercle en haut, du côté de la fenêtre.
4. Traces-y un cercle plus petit de la taille d'une balle de golf.

Si nécessaire, l'IP montre un référentiel avec une balle de golf et un cercle dessiné à côté.

5. Dessine un petit point noir au milieu du plus petit cercle.
6. Place ton crayon dans le grand cercle en haut, du côté des porte-manteaux
7. Maintenant dessine un carré tout noir de la taille d'un dé.
8. Dépose ton crayon noir.

Si nécessaire, l'IP montre un référentiel avec un carré dessiné

9. Prends un crayon rouge.
10. Place ton crayon au milieu du grand cercle.
11. Dessine un petit triangle.

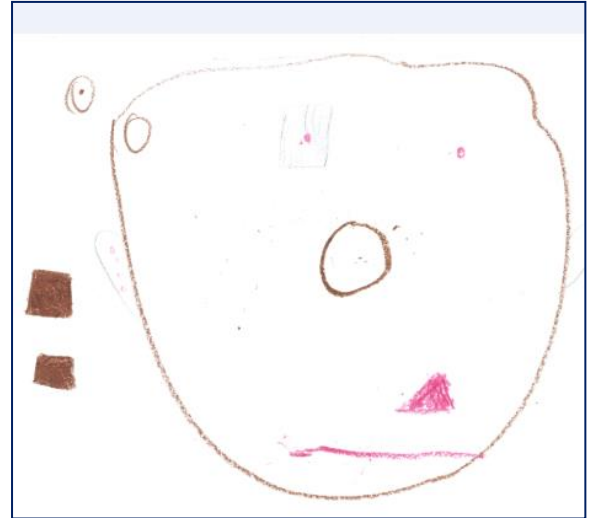
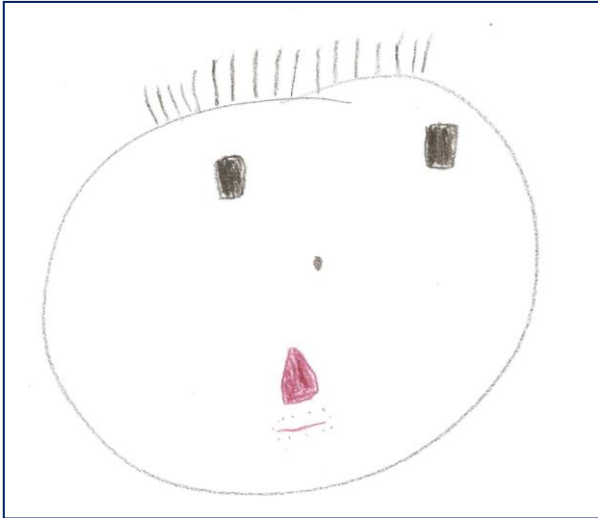
Si nécessaire, l'IP montre un référentiel avec un triangle dessiné.

12. En dessous du triangle, trace une ligne droite dans le même sens que ma latte  
→ L'institutrice préscolaire montre sa latte horizontalement.

13. Pose ton crayon rouge.
14. Prends un crayon noir.
15. Dessine plein de petits points autour de cette ligne.
16. Au-dessus, sur le cercle, trace plein de petits traits tout droits, dans le sens de ma latte.

L'institutrice préscolaire montre sa latte verticalement

b. Productions d'enfants



**Conte raconté aux enfants pour l'activité n°6 et images du conte données aux enfants****• Conte de la princesse au petit pois issu du site :**

[http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/la-princesse-au-petit-pois-biblidcon\\_021](http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/la-princesse-au-petit-pois-biblidcon_021) :

« Il était une fois un prince qui voulait épouser une princesse, mais une vraie princesse. Il fit le tour de la terre pour en trouver une mais il y avait toujours quelque chose qui clochait ; des princesses, il n'en manquait pas, mais étaient-elles de vraies princesses ? C'était difficile à apprécier, toujours une chose ou l'autre ne lui semblait pas parfaite. Il rentra chez lui tout triste, il aurait tant voulu avoir une véritable princesse.

Un soir, par un temps affreux, éclairs et tonnerre, cascade de pluie que c'en était effrayant, on frappa à la porte de la ville et le vieux roi lui-même alla ouvrir.

C'était une princesse qui était là dehors. Mais grands dieux ! de quoi avait-elle l'air dans cette pluie, par ce temps ! L'eau coulait de ses cheveux et de ses vêtements, entrainé par la pointe de ses chaussures et ressortait par le talon ... et elle prétendait être une véritable princesse !

- Nous allons bien voir ça, pensait la vieille reine, mais elle ne dit rien. elle alla dans la chambre à coucher, retira la literie et mit un petit pois au fond du lit ; elle prit ensuite vingt matelas qu'elle empila sur le petit pois et, par-dessus, elle mit encore vingt édredons en plumes d'eider. C'est là-dessus que la princesse devrait coucher cette nuit-là.

Au matin, on lui demanda comment elle avait dormi.

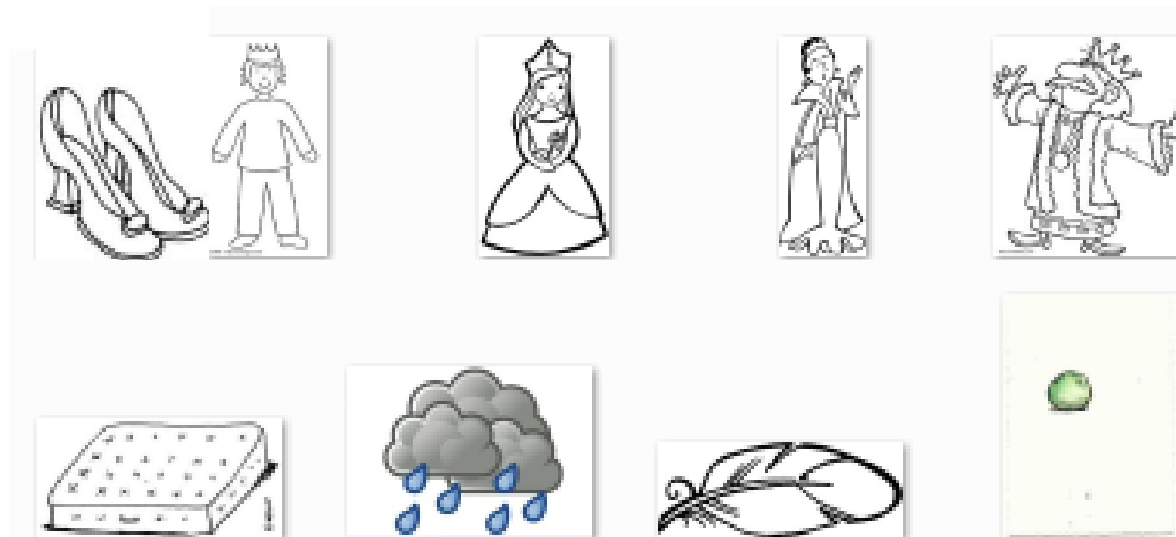
- Affreusement mal, répondit-elle, je n'ai presque pas fermé l'œil de la nuit. Dieu sait ce qu'il y avait dans ce lit. J'étais couchée sur quelque chose de si dur que j'en ai des bleus et des noirs sur tout le corps ! C'est terrible !

Alors, ils reconnurent que c'était une vraie princesse puisque, à travers les vingt matelas et les vingt édredons en plume d'eider, elle avait senti le petit pois. Une peau aussi sensible ne pouvait être que celle d'une authentique princesse.

Le prince la prit donc pour femme, sûr maintenant d'avoir une vraie princesse et le petit pois fut exposé dans le cabinet des trésors d'art, où on peut encore le voir si personne ne l'a emporté. »

- Images donnés aux enfants issues du CD « Marianne 2010 Crayaction »

Images issues du conte :



Images intruses :



Activité 11 : invention d'histoires avec support du tablier des contes

**Titre de l'activité : tablier des contes**

**Cette activité est à réaliser en entraînement dans l'axe du développement personnel**

OBJECTIF	Pendant l'activité, tous les enfants de M3 seront capables de créer une histoire avec apports d'informations en s'appuyant sur les images du tablier des contes.	
COMPÉTENCE(S)	<p>✓ Visée</p> <p>PAR2 : Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus : « invention d'idées » « Proposer des suites possibles à un texte entendu » « Elaborer une suite de texte en veillant à garder la cohérence du contenu par rapport au contexte »</p>	
ORGANISATION	<input checked="" type="checkbox"/> en collectif <input type="checkbox"/> individuellement <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> en ateliers <input type="checkbox"/> par petits groupes
DIVERS	<p>- Le tablier avec 5 poches (poches « héros », « ennemis », « amis », « objet magique », et « lieux »)</p> <p>- 15 images par poche</p>	

<p style="text-align: center;"><b>DÉROULEMENT</b></p> <p><b>SITUATION MOBILISATRICE</b></p> <p><b>PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ</b></p> <p>Déroulement logique et progressif</p>	<p>1. Motivation : L'institutrice préscolaire explique aux enfants qu'elle a apporté un tablier qui va les aider à inventer plein de nouvelles histoires.</p> <p>2. Découverte du matériel + explications : L'institutrice préscolaire montre les différentes cartes par poche et explique que chaque poche représente un thème. Dans la poche bleue : 15 cartes héros, dans la mauve : 15 cartes amis, dans la rouge : 15 cartes ennemis, dans la jaune : 15 cartes objets magiques et dans la verte : 15 cartes lieux</p> <p>L'enseignante invite les enfants à piocher une image par poche et demande ensuite aux enfants de créer une histoire avec ce qu'ils ont pioché.</p> <p>3. Jeu proprement dit L'institutrice préscolaire écoute les propositions des enfants et les laisse créer l'histoire en veillant à ce qu'ils utilisent correctement les 5 images dans leurs propos.</p> <p><b>L'activité sera réalisée plusieurs fois par semaine pour arriver à ce que les enfants créent leur propre conte</b></p> <p><b>( // projet : Réaliser un conte kamishibai pour les autres enfants de 3<sup>ème</sup> maternelle)</b></p>	<p><b>NOTIONS</b></p> <p>Couleurs : bleues, rouges, vertes, jaunes et mauves.</p> <p>Formulation de phrases.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>CONCLUSION</b></p>	<p>4. Conclusion : L'institutrice préscolaire félicite les enfants de leur participation.</p>	

- Analyse de l'activité :

Les enfants sont parvenus à inventer des phrases avec apports d'informations en fonction des cartes qu'ils ont piochées.

Leurs phrases nécessitaient parfois quelques améliorations au niveau des répétitions : redondance du sujet et absence de relatifs.

Si après avoir fait semblant de ne pas comprendre leur histoire ou avoir accentué ces répétitions, ils ne parvenaient tout de même pas à se corriger alors je corrigeais moi-même oralement les premières fois.

Les secondes fois, les enfants parvenaient de temps à autres à se corriger eux-mêmes mais ce fut souvent les-mêmes qui tiraient les autres vers le haut.

Ensuite, nous avons procédé à la dictée à l'adulte du conte final (voir activité suivante).

Si cette activité était à refaire, je poserais beaucoup plus de questions aux enfants pour les amener à donner un maximum de détails : « Comment est la maison » « Où se trouve-t-elle ? » « De quelle couleur est-elle ? » « En quelle matière ? »,....

Etant donné que cette classe était habituée à faire ce type d'activités (tarot des contes, dés à histoires,...), il suffisait que je pose ce genre de questions pour que les phrases soient plus complexes.

Comme modification, je rajouterais également une ambiance comme lors de la lecture des contes et histoires pour amener les enfants à se concentrer, à imaginer, à avoir une attitude d'écoute et les inviter au calme et à la production orale : bougies, lumières éteintes, formulettes,...



Cartes du tablier des contes

Exemple d'histoire inventée par les enfants :

*« Il était une fois une danseuse qui s'appelle Claudia. Elle habite dans une très grande maison et elle a aussi un très grand jardin. Pendant la nuit, un gros monstre vert est arrivé pour la manger. Le monstre a avalé Claudia d'un coup. Mais un magicien qui s'appelle David a entendu Claudia crier. Le magicien est entré dans la maison et a sorti une épée de son chapeau. Il a ouvert le ventre du gros monstre et Claudia est sortie. Claudia a donné un gros bisou au magicien pour le remercier. »*



Tablier des contes utilisé en stage

Dictée à l'adulte du conte qui a servi au projet : « Réaliser un conte kamishibai pour l'autre classe de 3ème maternelle »

### Activité 11 bis

**Titre de l'activité : Dictée à l'adulte d'un conte grâce au tablier des contes**

**Cette activité est à réaliser en entraînement dans l'axe du développement personnel**

OBJECTIF	Pendant l'activité, les enfants de M3 seront capables d'inventer la un conte grâce au tablier des contes comme support et tout en tenant compte des apports précédents qu'ils auront suggérés.	
COMPÉTENCE(S)	<p>✓ Visée PAR2 : Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus : « invention d'idées » « Proposer des suites possibles à un texte entendu » « Elaborer une suite de texte en veillant à garder la cohérence du contenu par rapport au contexte »</p> <p>✓ Sollicitée ECR1 : orienter son écrit en tenant compte de la situation de communication</p>	
ORGANISATION	<input checked="" type="checkbox"/> en collectif <input type="checkbox"/> individuellement <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> en ateliers <input type="checkbox"/> par petits groupes
DIVERS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le tablier avec 5 poches (poches « héros », « ennemis », « amis », « objet magique », et « lieux »)</li> <li>- 15 images par poche</li> <li>- Des grandes feuilles vierges</li> <li>- Des feuilles A 4 pour le propre</li> <li>- Un stylo, crayon</li> </ul>	

<p><b>DÉROULEMENT</b></p> <p><b>SITUATION MOBILISATRICE</b></p> <p><b>PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ</b></p> <p>Déroulement logique et progressif</p>	<p>1. Motivation :</p> <p>L'institutrice préscolaire rappelle aux enfants grâce au calendrier du projet qu'ils vont devoir créer leur conte grâce au tablier des contes.</p> <p>2. Prévoir et organiser</p> <p>Les enfants sont disposés en collectif face à l'IP.</p> <p>L'institutrice préscolaire pose 3 questions aux enfants :</p> <p>« A qui écrit-on ? »</p> <p>Réponse attendue : Nous écrivons pour les grands de maternelles, pour pouvoir leur raconter le conte.</p> <p>« Pourquoi écrit-on ? »</p> <p>Réponse attendue : Nous écrivons pour nous souvenir de l'histoire et parce que c'est gai d'inventer (pour le plaisir), nous écrivons aussi pour le plaisir de partager et communiquer notre conte.</p> <p>« Que veut-on dire »</p> <p>Les enfants (réponse attendue) : Nous voulons inventer un conte avec les images piochées</p> <p>L'enseignante prévoit de faire un plan sous forme de mots.</p> <p>→Intérêt pour le fond du message</p> <p>3. Mettre en mots, améliorer, graphier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'institutrice préscolaire a donc prévu un brouillon (grande feuilles A3 brouillon) pour noter les dires des enfants. Elle laisse les enfants s'exprimer tout en veillant à ce que chacun s'exprime.</li> </ul>	<p><b>NOTIONS</b></p> <p>Couleurs : bleues, rouges, vertes, jaunes et mauves.</p>
--	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CONCLUSION</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L’institutrice préscolaire accentue le fait que c’est un brouillon.</li> <li>• Elle veille à se tourner vers les enfants lorsqu’elle parle, lorsqu’elle dit et à se tourner vers sa feuille lorsqu’elle écrit.</li> <li>• L’institutrice préscolaire veille également à écrire les erreurs des enfants telles quelles et elle lit en même temps qu’elle écrit. Elle laisse les enfants se corriger eux-mêmes et « joue à l’idiot » si nécessaire en disant : « Je ne comprends pas ... »</li> <li>• Elle doit également montrer l’exemple en tenant son stylo correctement, en se tenant bien droite et en suivant le texte du doigt lorsqu’elle lit.</li> </ul> <p>4. Editer le texte</p> <p>L’enseignante installe les enfants autour d’elle.</p> <p>Elle recopie le texte au propre devant les enfants.</p> <p>Pour que les enfants participent, elle lit en même temps qu’elle écrit et leur demande si elle n’oublie rien.</p> <p>5. Observer activement l’effet produit par l’écrit réalisé.</p> <p>Pour que l’on puisse observer que son écrit a un effet, il faut observer le récepteur.</p> <p>Lorsque les enfants auront raconté aux grands de maternelle leur conte, l’IP fera un petit entretien pour demander comment ils ont réagi.</p> <p>6. Conclusion :</p> <p>L’enseignante félicite les enfants de leur participation.</p>	<p>Formulation de phrases.</p>
---	--	--------------------------------

- Analyse de l'activité

Cette activité ne s'est pas déroulée comme prévu étant donné que je n'ai pas tout à fait respecté les étapes de la préparation. J'ai donc dû recommencer l'activité en les respectant et en appliquant les différents conseils qui m'ont été donnés par Mme Dumont et Lionel Meinertzhagen lors de leur visite.

Pour commencer, je n'ai pas suffisamment accentué les erreurs des enfants. Je reformulais surtout moi-même et je ne posais pas suffisamment de questions pour inviter les enfants aux détails.

De plus, l'activité était fort longue, il aurait donc fallu la couper en deux et m'arrêter par exemple à l'étape du brouillon afin de reprendre l'activité à cet endroit-là le lendemain.

Enfin, Madame Dumont et Lionel Meinertzhagen m'ont proposé la prochaine fois d'afficher chaque carte piochée une à une et de faire une sorte de Brainstorming autour de chacune pour aider au passage à l'écriture par la suite.

- Progression possible

A nouveau, il est intéressant de faire dessiner l'histoire par les enfants pour observer la capacité des enfants à représenter les différents apports qu'ils ont oralisés.



Cartes tirées par les enfants



Kamishibai réalisé par les enfants pour illustrer leur conte inventé

**Texte inventé par les enfants :**

« Il était une fois Eric le dinosaure. Eric est un dinosaure tout vert, il a un long cou, des grandes pattes et une longue queue. Mais il n'est pas un dinosaure comme les autres car avant c'était un petit garçon. Une sorcière a transformé Eric en dinosaure parce qu'elle était fâchée. Un jour, Eric le dinosaure a eu envie de se balader dans un champ pour aller chercher de la nourriture. Mais Omar, un fantôme qui hantait une forêt, est venu pour lui faire peur. La grand-mère d'Eric qui s'appelle Julie, est venue apporter un panier rempli de nourriture pour le fantôme. Le fantôme était très content et il n'a plus jamais hanté la forêt. Eric a invité sa grand-mère Julie pour faire la fête dans leur maison. »

Activité 12 : inventer la fin d'un conte en tenant compte des apports précédents contenus dans l'histoire

### Activité n°12

**Titre de l'activité : Inventer la fin d'un conte : « Le bateau de Mr Zouglogou »**

**Cette activité est à réaliser en entraînement dans l'axe du développement personnel**

OBJECTIF	Pendant l'activité, les enfants de M3 seront capables d'inventer la fin du conte « le bateau de Mr Zouglogou » en tenant compte des apports précédents.	
COMPÉTENCE(S)	<p>✓ Visée PAR2 : Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus : « invention d'idées » « Proposer des suites possibles à un texte entendu » « Elaborer une suite de texte en veillant à garder la cohérence du contenu par rapport au contexte »</p> <p>✓ Sollicitée ECR1 : orienter son écrit en tenant compte de la situation de communication</p>	
ORGANISATION	<input checked="" type="checkbox"/> en collectif <input type="checkbox"/> individuellement <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> en ateliers <input type="checkbox"/> par petits groupes
DIVERS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des grandes feuilles vierges</li> <li>- Des feuilles A 4 pour le propre</li> <li>- Un stylo, crayon</li> </ul>	

<p><b>PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ</b></p> <p>Déroulement logique et progressif</p>	<p>1) Prévoir et organiser  Les enfants sont disposés en collectif face à l'IP. L'enseignante a lu au préalable l'album du bateau de Monsieur Zouglouglou, elle s'est arrêtée à un passage du livre, et a proposé aux enfants d'inventer la suite pour en faire un mini livre à rapporter chez soi.</p> <p>Les enfants sont disposés en collectif face à l'IP.</p> <p>L'institutrice pose 3 questions aux enfants :</p> <p>« A qui écrit-on ? »</p> <p>Réponse attendue : Nous écrivons pour nous et pour pouvoir raconter l'histoire à la maison à notre famille.</p> <p>« Pourquoi écrit-on ? »</p> <p>Réponse attendue : Nous écrivons pour nous souvenir de l'histoire et parce que c'est gai d'inventer (pour le plaisir).</p> <p>« Que veut-on dire »</p> <p>Les enfants (réponse attendue) : Nous voulons inventer la suite de l'histoire de Monsieur Zouglouglou.</p> <p>L'enseignante prévoit de faire un plan sous forme de mots.  de mots.</p> <p>→Intérêt pour le fond du message</p> <p>2) Mettre en mots, améliorer, graphier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'institutrice préscolaire a donc prévu un brouillon (grande feuilles A3 brouillon) pour noter les dires des enfants.</li> <li>• Elle laisse les enfants s'exprimer tout en veillant à ce que chacun s'exprime.</li> <li>• L'institutrice préscolaire accentue le fait que c'est un brouillon.</li> <li>• Elle veille à se tourner vers les enfants lorsqu'elle parle, lorsqu'elle dit et à se tourner vers sa feuille lorsqu'elle écrit.</li> </ul>	<p><b>NOTIONS</b></p>
---	---	-----------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'institutrice préscolaire veille également à écrire les erreurs des enfants telles quelles et elle lit en même temps qu'elle écrit. Elle laisse les enfants se corriger eux-mêmes et « joue à l'idiote » si nécessaire en disant : « Je ne comprends pas ... »</li> <li>• L'institutrice préscolaire doit également montrer l'exemple en tenant son stylo correctement, en se tenant bien droite et en suivant le texte du doigt lorsqu'elle lit.</li> </ul> <p>3) Editer le texte</p> <p>L'enseignante installe les enfants autour d'elle.</p> <p>Elle recopie le texte au propre devant les enfants.</p> <p>Pour que les enfants participent, elle lit en même temps qu'elle écrit et leur demande si elle n'oublie rien.</p> <p>4) Observer activement l'effet produit par l'écrit réalisé.</p> <p>Pour que l'on puisse observer que son écrit a un effet, il faut observer le récepteur.</p> <p>Lorsque les enfants auront ramené leur mini livre chez eux, l'IP fera un petit entretien pour demander comment a réagi papa, maman, lorsqu'ils leur ont lu leur histoire.</p>	<p>Formulation de phrases.</p>
--	---	--------------------------------

- Analyse de l'activité

Etant donné que j'avais appliqué les conseils et modifications citées à l'activité n°8 bis : dictée à l'adulte d'un conte, l'activité s'est déroulée conformément à ce que j'attendais. Les enfants ont produit des phrases avec apports d'informations sans que je doive reformuler.

Ils sont également parvenus à se corriger eux-mêmes et ont créé des phrases en tenant compte des apports d'informations contenus dans le début de l'histoire.

Texte inventé par les enfants :

*« Le chat griffe le bateau et le fait couler.*

*Le lapin, la souris, la rainette, le chat et Monsieur Zouglouglou tombent du bateau.*

*La fée Clochette arrive, utilise sa baguette magique et dit: " Abracadabra, que le bateau remonte et que tout se reconstruise !*

*Le bateau se reconstruit et tous les personnages applaudissent la fée Clochette. Ils repartent tous ensemble et chantent la chanson:*

*Pour un sou, j'ai un bateau. Vogue vogue jolie coque,*

*Pour un sou, j'ai un bateau. Vogue vogue au fil de l'eau."*

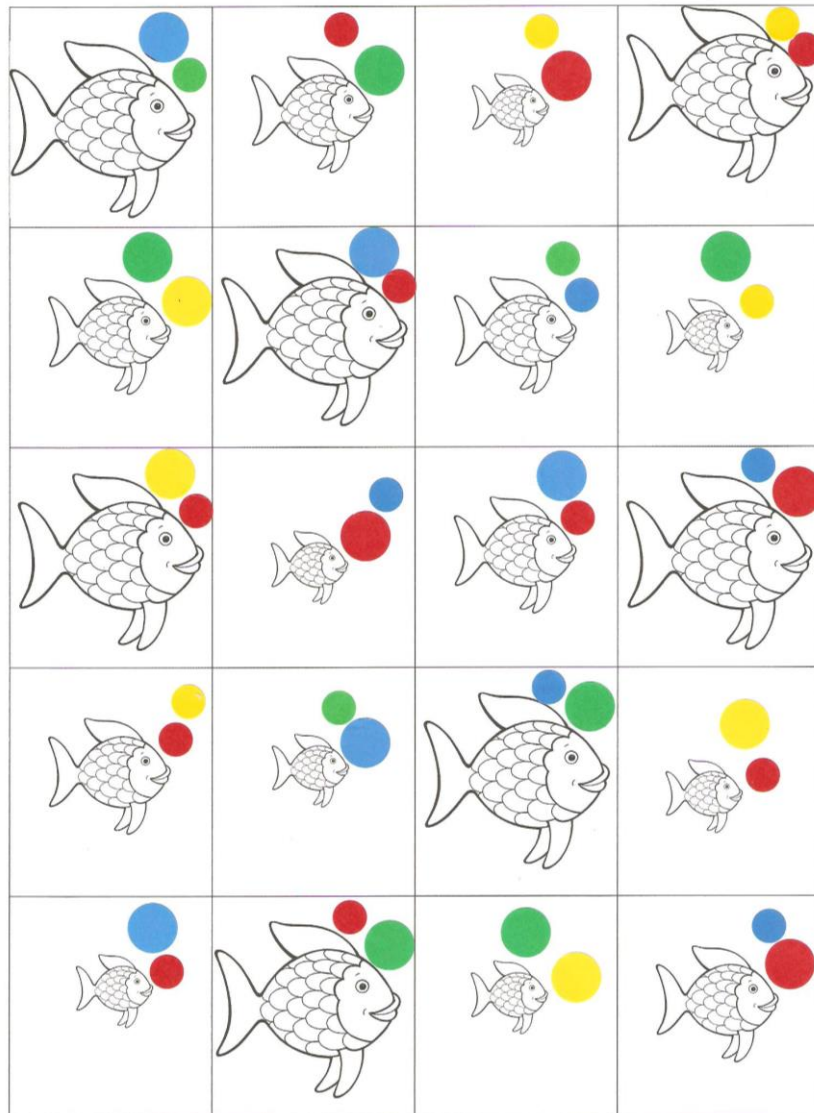
Si cette activité était à refaire, je poserais plus de questions aux enfants pour que les apports d'information soient plus nombreux : « Comment est-habillée la fée clochette ? » « De quelle couleur est sa robe ? »,...

J'ai essayé d'intervenir le moins possible pour que le texte soit réalisé de la manière la plus autonome mais j'aurais pu pousser les enfants à détailler plus.

De plus, je pratiquerais d'abord cette activité en collectif ou en demi-groupe pour que tout le monde ait compris les règles et qu'ils puissent la faire en atelier dirigé et progressivement y jouer en autonomie à nouveau comme le « Qui-est-ce ? ».

## Planches de l'activité n°8 : jeu « Comprendre et choisir »

- Planche 1 : poissons de différentes tailles et bulles de couleur pour aborder le champ lexical relatif aux tailles et aux couleurs.



- Planche 2 : lutins et leurs vêtements pour aborder le champ lexical relatif aux vêtements et aux couleurs.



- Planche 3 : personnages avec objets situés par rapport à eux pour aborder le champ lexical relatif aux positions spatiales et au graphisme :



## Explications concernant les séquences DVD

- Vidéo 1 : « Qui-est-ce-001 »

Sur cette vidéo, c'est la première fois que les enfants jouent. Nous pouvons constater que les enfants ont quelques difficultés avec la négation. Je dois énormément verbaliser, guider, reformuler les informations pour faire comprendre aux enfants les cartes à retourner. C'est par le biais de questions du type : « Pourquoi ce n'est pas le voleur » que les enfants parviennent à justifier peu à peu leur choix et à comprendre la négation.

- Vidéo 2 : « Qui-est-ce-002 »

C'est la deuxième partie. Quelques enfants parviennent à justifier pourquoi il faut retourner certaines cartes mais la plupart ont encore des difficultés avec la négation. Les enfants prennent plaisir à refaire cette activité étant donné que l'enquête (motivation) les motive.

- Vidéo 3 : « Qui-est-ce-003 »

C'est la première partie avec les monstres mais d'autres parties en progression avec énonciation de questions avaient déjà été réalisées avant les personnages identiques aux vidéos 2 et 3. Nous pouvons observer que l'énonciation de question est aisée chez chacun. J'ai été très étonnée de certains enfants qui parvenaient à énoncer des questions alors qu'ils avaient beaucoup de difficultés au départ. Exemple : Lili qui demande : « Est-ce qu'il a quatre pattes ». De plus, je ne sais pas si cela est visible dans les séquences que j'ai filmées mais les enfants parviennent à retourner ceux qui n'ont PAS quatre pattes, ceux qui ne sont pas mauves,... avant même que j'ai le temps de le verbaliser pour eux. Lors de cette séquence, je continuais cependant à le verbaliser car je trouvais que cela était encore nécessaire à cette étape de l'activité.

- Vidéo 4 : « Katudi »

Dans ces petites séquences, nous pouvons observer que les enfants parviennent d'une part à oraliser les informations qui sont sur leur image mais aussi à réutiliser le vocabulaire que je leur donne : « crocodile », « croissant ». Ils répètent le mot spontanément. Cet atelier était ouvert toute la semaine et les enfants ont réutilisé le vocabulaire appris, cela m'a permis d'être sûre qu'ils l'avaient mémorisé. Nous pouvons également observer que les enfants parviennent à dégager les informations nécessaires pour retrouver l'image sur le plateau et d'oraliser le « code » situé sur l'image : « triangle rouge », « carré bleu »,... Ils réinvestissaient pour cela le vocabulaire lié aux formes et couleurs.

