



Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie I.3 - L'oral - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage



Retrouvez eduscol sur :



Version août 2015

Table des matières

1. Enseigner / apprendre le vocabulaire spécifique aux domaines d'apprentissage	5
1.1. Enseignement du vocabulaire intégré aux domaines d'apprentissage	5
1.2. Enseignement lié aux observations et manipulations	5
1.3. Mise en lien de l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots	6
1.4. Enseignement intentionnel et explicite	7
1.5. Extension à des sens spécialisés	8
1.6. Enseignement progressif	8
1.7. Enseignement articulé sur des supports concrets	8
2. La double avancée du langage et de la notion	9
3. Le statut particulier de certains oraux inclus dans les séquences d'apprentissage	11
3.1. Ré-exploiter l'oral enseigné dans les domaines d'apprentissage pour un travail ciblé sur les activités langagières	11
3.2. Les enjeux de ces situations	12
3.3. Conditions nécessaires à la mise en place efficace d'un discours explicatif ou descriptif	13
3.4. Conditions nécessaires pour la mise en place efficace du « raconter »	21
4. Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle	22

« Dans la mesure où toute situation pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétations et d'actions, elle relève souvent pour l'enseignant de plusieurs domaines d'apprentissage. Le domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, **constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.** » (Introduction à la rubrique *Les cinq domaines d'apprentissage*. Programme de l'école maternelle 2015)

Le programme de 2015 souligne, d'une part, la transversalité des connaissances à l'école maternelle qui sont organisées en domaines d'apprentissage, eux-mêmes en articulation les uns avec les autres, suivant les situations. Par ailleurs, le langage étant une des priorités de l'école, il insiste sur le fait que toute séquence a un objectif langagier et que tous les domaines concourent à l'amélioration de l'activité langagière. De façon corollaire, une notion en cours d'apprentissage s'élabore dans et par le langage oral. Les travaux des psychologues du développement comme Vygotsky ont établi que **c'est en grande partie à travers les échanges oraux que se construisent les savoirs et les outils intellectuels qui permettent ces acquisitions**, même si l'écrit joue également un rôle fondamental. En fait, il y a une relation étroite, sur le plan langagier et cognitif, entre la maîtrise des discours (décrire, récapituler, expliquer, justifier, raconter ...), les compétences métalangagières (c'est-à-dire le rapport distancié à la formulation du message comme *trouver le mot juste*, par exemple) et la construction des savoirs.

Il est nécessaire, en classe, de **transformer le langage oral utilisé en tant qu'outil de communication en réel objet d'apprentissage** permettant d'améliorer à la fois la maîtrise des discours (explicatif, descriptif, narratif, ...) et l'appropriation de savoirs.

Ces activités entrent donc dans le cadre de :

- **l'oral élaboré, dit scriptural** ([consulter dans Ressources pour la classe la fiche repère n° 2 - L'oral scriptural](#)) qui renvoie à la fonction seconde du langage : il ne s'agit plus simplement de communiquer dans des échanges quotidiens mais d'accéder à un type de discours particulier, en portant attention à sa mise en forme ;
- **l'oral enseigné** ([Consulter dans Ressources pour la classe fiche repère n°1 - Les divers types de situations orales](#)) de manière consciente et explicite, avec deux niveaux d'intervention :
 1. les tâches langagières sont déterminées par les contenus des domaines d'apprentissage, ce qui implique l'utilisation d'un vocabulaire de spécialité et des conduites de description, d'explication,... tout au long des activités, pour une meilleure compréhension de la notion ;
 2. une ou plusieurs phase(s) spécialement dévolue(s) au langage est/sont prévue(s) dans la séquence pour, une fois la notion comprise, permettre aux élèves d'accéder à un degré de maîtrise du langage supérieur et produire un discours encore plus organisé et contrôlé, au plan syntaxique et lexical. C'est alors la tâche langagière qui devient première.

Il s'agit dans des séquences d'apprentissage, tous domaines confondus, de cerner :

- les points sur lesquels portent spécifiquement ces **oraux enseignés** : le vocabulaire, les discours, la diversité des formes d'oraux, le changement de posture énonciative de l'élève ;

- les enjeux et les modalités de mise en œuvre des oraux qui sont organisés dans le 2^{ème} niveau d'intervention, **ceux qui ont trait aux situations de langage ajoutées aux séquences d'apprentissage dans un domaine donné.**

1. Enseigner / apprendre le vocabulaire spécifique aux domaines d'apprentissage

Les locuteurs d'une langue partagent un vocabulaire commun ; mais à l'intérieur du lexique général, se développent des sous-ensembles relatifs à des pratiques sociales, des métiers ou des domaines particuliers : il y a ainsi, dans la langue française, une terminologie propre à l'informatique, aux sports, à la médecine, à la philatélie, etc.

Les domaines d'apprentissage utilisent également des termes qui, en rapport avec leur science de rattachement, constituent une partie du stock lexical à acquérir à l'école. Le cycle 1 est concerné par ce vocabulaire spécialisé. Le programme de 2015 y fait référence lorsqu'il parle d'un vocabulaire « approprié » ou « adapté » à certains moments d'apprentissage. Même si les enfants apprennent essentiellement le vocabulaire lors des moments fonctionnels de la vie de la classe, des lectures, des projets, etc., ils acquièrent une partie non négligeable du vocabulaire, lors de ces situations. Le maître y porte donc beaucoup d'attention car il connaît toute l'efficacité de ce type d'apprentissage.

1.1. Enseignement du vocabulaire intégré aux domaines d'apprentissage

Prendre en compte les domaines d'apprentissage permet au maître d'enseigner le vocabulaire de **façon intégrée**. Les enfants acquièrent des mots que l'enseignant introduit en explorant le monde du vivant, des objets et de la matière, en découvrant les nombres et leur utilisation, en pratiquant des activités artistiques et physiques. Le maître donne ainsi du sens aux apprentissages car les mots sont utilisés en contexte, dans une situation de nécessité motivante.

1.2. Enseignement lié aux observations et manipulations



Le maître organise donc les séances pour que ce vocabulaire soit accompagné d'**observations** et de **manipulations** qui aident à la mémorisation des termes : les enfants construisent, avec son aide un *terrarium*, en détaillent tous les éléments, en comprennent la fonction. L'observation des papillons leur permet de distinguer les *trompes* ; les *tâches* qu'ils ont sur le dos s'expliquent par la volonté de tromper les *prédateurs*. (*Consulter Les Ressources pour la classe : [Vidéo Le papillon piéride](#) et la fiche de présentation*).

De même, ils n'ont pas *étalé* la même chose ni de la même façon avec *une spatule*, *une cuillère* ou *un rouleau à pâtisserie*. Ou encore, c'est parce qu'ils ont *tamponné*, *frotté*, *étalé* ou mis de la couleur sur la feuille avec une *éponge* que les enfants peuvent utiliser et retenir ces termes. Partir des objets et des actions pour aller vers les mots est la solution la plus productive.



1.3. Mise en lien de l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots

Ces situations sont donc porteuses d'apprentissage parce que **l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots sont liées**. Les enfants expérimentent et construisent en même temps les habiletés liées à l'action et les compétences langagières nécessaires à leur expression, grâce à la médiation de l'enseignant. A l'école, faire du jus d'orange ou des plantations oblige à désigner clairement les objets, les ustensiles utilisés et les actions entreprises. L'enseignant invite à dénommer précisément les actions ainsi que les objets, instruments, outils utilisés. Il ne presse pas l'orange sur le *chapeau* ou le *couvercle* (mots employés par les élèves) mais sur *le presseoir*. La verbalisation accompagne et / ou commente les gestes et permet le retour immédiat sur les mots employés et les constructions. L'action est accomplie ou évoquée avec les mots.

Exemple en petite section

(Consulter Les Ressources pour la classe : [Vidéo APC Le jus d'orange](#)). La séance d'APC réunit 4 enfants de PS ; un enfant doit décrire la première étape de la confection du jus d'orange.

E1 : je coupe le couteau (en désignant la 1^{ère} image)

M : tu coupes / c'est le couteau que tu coupes ? Non, tu coupes AVEC le couteau

E1 : avec le couteau

M : oui et tu coupes quoi avec le couteau ?

E1 : l'orange

Les termes (couper, orange, couteau) et la construction sont répétés tout au long de la séance, à de multiples occasions.

Exemple en moyenne section

(Consulter Les Ressources pour la classe : [Video APC Expliquer comment planter un bulbe de jacinthe](#))
Atelier de 4 enfants de MS. Le maître veut obtenir une description précise de la plantation du bulbe ; il

met dans un pot transparent les billes d'argile puis la terre et demande ensuite aux enfants d'organiser les différents éléments prédécoupés (pot/ billes d'argile/ terre/ bulbe/ arrosoir) pour décrire les actions nécessaires à la plantation du bulbe, ce qui oblige les enfants à éclaircir les positions relatives de ces éléments entre eux lors de la plantation.

M : Il y a les billes d'argile au fond du pot et par-dessus, il va y avoir la terre. Vous allez poser la terre par-dessus les billes d'argile. [...]

M : elle est où, la terre ?

E1 : Elle est là <en tendant le menton >

M : oui // merci //elle est où la terre ?

E2 : elle est au fond du pot.

M : elle est au fond du pot ?

E3 : non

M : la terre est au fond du pot ? Qu'est-ce qui est au fond du pot ?

E1 : les billes d'argile

M : et la terre elle est où ?

E2 : elle est en bas

E1 : elle est autour du pot

M : elle est autour du pot ?

EE : non

E3 : elle est elle est

M : elle est où ?

E3 : elle est sur la sur les billes d'argile.

M : très bien, elle est sur les billes d'argile.



1.4. Enseignement intentionnel et explicite

L'enseignement du vocabulaire est intentionnel et explicite car l'enseignant décide, en amont de la séquence, des mots à faire apprendre lors de la séquence. Comme ils en font partie intégrante, il les note sur sa fiche de préparation. Si les enfants apprennent à faire de la pâte à papier, il leur faut pouvoir identifier et nommer les différents outils utilisés (*le tamis, la pipette, le rouleau à pâtisserie, le mixeur,...*) et les actions propres à l'activité (*malaxer, mixer, presser....*).

(Consulter *Les Ressources pour la classe* : [Vidéos La pâte à papier 1998](#) et [La pâte à papier 2015](#) avec leur fiche de présentation). En cours d'activité, il prononce clairement les termes nouveaux, en ayant soin parfois d'isoler le nom du déterminant : par exemple, « c'est un tamis, tamis, ta-mis ». Il les répète et fait en sorte que les enfants les emploient à bon escient. Ces mots sont utilisés dans des phrases donc avec des constructions syntaxiques obligeant à manipuler également des locutions prépositives (*avec, au-dessus de, par-dessus, au fond de...*), comme on le voit dans les deux exemples donnés ci-dessus. L'enseignant insiste pour obtenir les mots justes et la construction correcte car il y a nécessité à le faire : les billes d'argile doivent se trouver au fond du pot et la terre au-dessus, sinon les jacinthes ne pousseront pas. D'une manière générale, le rôle du maître est majeur pour la construction du vocabulaire spécifique à un domaine car il profite de toutes les occasions pour employer lui-même les termes précis, appropriés à la situation, au geste : il *transvase* l'eau d'un récipient dans un autre, par exemple. Ses énoncés constituent la langue-cible.

L'enseignant peut évaluer la maîtrise du vocabulaire par les enfants, en cours et à la fin du travail, mais aussi à l'occasion des réutilisations, en cours d'année. Il faut de multiples emplois pour affermir la connaissance d'un mot.

1.5. Extension à des sens spécialisés

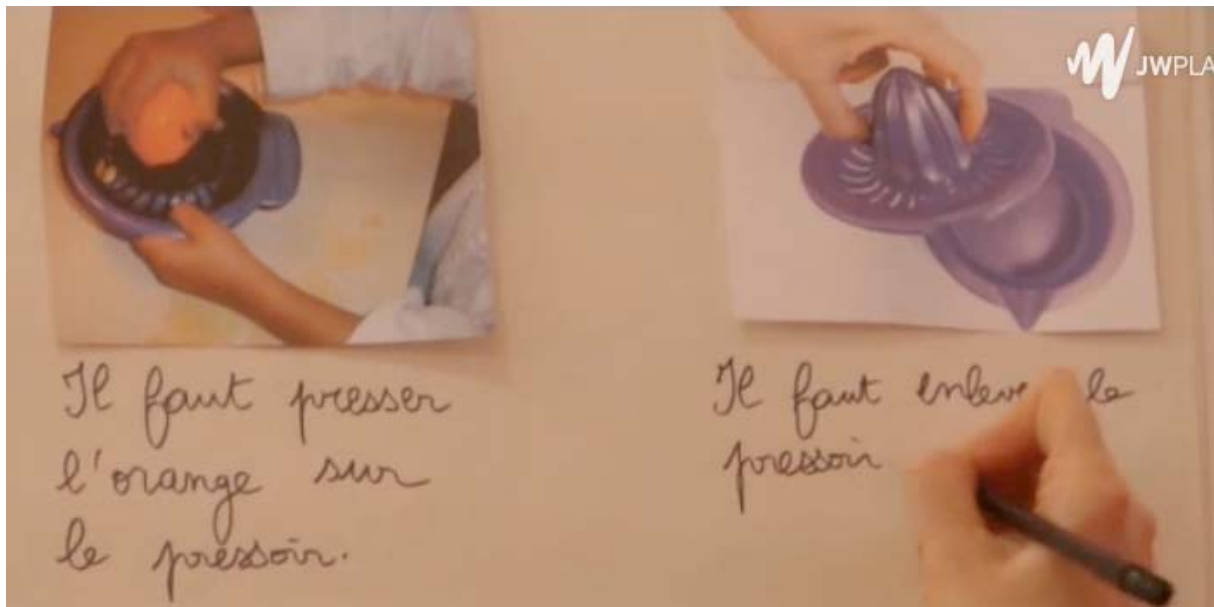
Ces situations incluses dans les domaines d'apprentissage permettent de découvrir des **sens spécialisés** ; les enfants élargissent ainsi, par exemple, la compréhension du verbe *ranger* utilisé au quotidien dans l'acception de « mettre de l'ordre » (« rangez les jeux, la classe ») mais qui en acquiert une autre, dans des activités d'exploration des formes et des grandeurs : « Rangez des objets par ordre de taille ». La multiplicité des emplois du verbe, dans des situations différentes, permet d'aborder la pluralité des sens.

1.6. Enseignement progressif

Cet enseignement est progressif. Pour les mathématiques, par exemple, le programme de 2015 précise l'évolution : « *L'enseignant utilise un vocabulaire précis (cube, boule, pyramide, cylindre, carré, rectangle, triangle, cercle ou disque (à préférer à « rond ») que les enfants sont entraînés ainsi à comprendre d'abord puis à utiliser à bon escient, mais la manipulation du vocabulaire mathématique n'est pas un objectif de l'école maternelle* ». Le versant **compréhension** est fortement sollicité en premier : les mots spécialisés de ce domaine sont utilisés et répétés fréquemment par le maître ; ensuite, les enfants peuvent s'en saisir et les utiliser, sans que ce soit le but fixé.

1.7. Enseignement articulé sur des supports concrets

L'enseignant articule ce type d'apprentissage avec des supports concrets, des schémas, des dessins ou des photographies légendés et des écrits récapitulatifs, faits le plus souvent en dictée à l'adulte et qui varient dans leur forme, suivant les sections. ([Consulter la section II.1 Lexique et syntaxe](#)).



A partir de la MS, les documentaires qui emploient le vocabulaire de spécialité et le mettent en scène de façon concrète, permettent de consolider les apprentissages lexicaux.

Le stock lexical des enfants, au fil des séquences, se trouve ainsi augmenté, enrichi ; à partir d'un noyau fondamental de mots très fréquents, il s'épaissit, par extensions successives, de termes techniques et spécialisés qui leur permettent de concevoir le monde différemment. Les linguistes ont montré que la langue assure pour un groupe social donné le découpage du réel et qu'il y a une constante interaction entre la culture humaine, la pensée et le lexique que les langues produisent sur le monde. La compréhension du réel dépend, en quelque sorte, de la langue parlée. En développant le vocabulaire des enfants, en leur permettant de nommer avec exactitude le monde, l'on précise les contours de celui-ci et l'on en élargit les possibles.

2. La double avancée du langage et de la notion

« Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité. » (« Echanger et réfléchir avec les autres », Programme de 2015)

Le programme insiste sur la dimension collective du langage et des échanges qui visent des apprentissages notionnels et langagiers. A l'intérieur d'une séquence d'enseignement, il faut amener l'enfant à une utilisation intentionnelle du langage oral comme outil auxiliaire pour résoudre des problèmes donnés tels se souvenir, anticiper, comparer, classer, choisir, etc., tout ce que l'apparition de l'écriture a permis d'améliorer, de diversifier. Les conduites langagières se diversifient, s'organisent et s'intensifient, au cours des trois ou quatre années du cycle : justifier, expliquer, questionner... L'enseignant, de manière

souple, met à profit les différentes situations pour cibler telle ou telle conduite et prend soin de faire « ressortir l'importance et la finalité » de l'activité, pour accroître la prise de conscience de ses enjeux. L'enfant parvient, peu à peu, ainsi à se rendre compte de la diversité des mondes langagiers dans lesquels les conversations sont impliquées. La « baleine » est un mammifère mais elle peut aussi renvoyer à l'expression « rire comme une baleine ». **Dans les activités langagières explicites, l'acte de communiquer ne se traduit pas par un simple transfert d'information depuis un locuteur vers son destinataire (par exemple, baleine) ; les échanges modèlent un monde commun dans le cadre d'une action conjuguée.**

Ces situations ne deviennent réellement porteuses d'apprentissage langagier que si l'enseignant fait constamment attention au langage. Il pourrait se contenter de faire sauter ses élèves par-dessus un obstacle, ramper sous un banc et lancer un sac de riz sur une cible, en ne visant que l'aspect moteur. Quand il verbalise à plusieurs reprises les différentes actions du parcours à faire, quand il commente les réalisations des enfants et quand il leur demande ensuite, à partir de photographies ou de maquettes avec un petit personnage, d'évoquer ce qui a été vécu pendant la séance et ce qu'ils sont en train d'apprendre à faire, il engage ses élèves à nommer le matériel utilisé (*anneau, balle, ballon, quille, sac de riz...*), les actions (*sauter par-dessus, ramper, lancer, courir...*), à utiliser le passé composé, les première et troisième personne (« j'ai sauté », « il a couru puis il a lancé le sac »), les prépositions (*sauter au-dessus, ramper sous...*), un rapport chronologique entre les actions.

Exemple en petite section

Classe de petite section : après avoir exploré en salle de jeu les actions de grimper, s'équilibrer et ramper, à l'aide de photos, l'enseignante revient sur ces actions pour les nommer et les décrire. Les enfants disposent ensuite d'un matériel miniature pour les faire revivre au petit personnage tout en relatant ce qu'ils font.



Le langage a la capacité, entre autres, d'ajouter aux objets son propre pouvoir de représentation, mettant ainsi en relation les mots mêmes *balle* et *ballon* sur des caractéristiques autres que perceptives, et opérant des regroupements en catégories que le mot générique (*matériel*, par exemple) permet de constituer.

Ces oraux suscités par les activités logiques, artistiques et motrices... permettent de construire les savoirs en les verbalisant et en les confrontant aux savoirs oralisés des autres. **C'est donc sous l'angle cognitif qu'il faut envisager la question ; ce qui est intéressant, c'est la relation entre langage oral et pensée en construction ou mieux en co-construction puisque les activités de langage et de pensée en interaction s'ajustent réciproquement. Ce sont ces ajustements qui favorisent**

l'apprentissage, la mémorisation.

Les temps d'échange deviennent donc essentiels ; ils peuvent être multiples. Dans la séquence sur la pâte à papier (Consulter Ressources pour la classe [Vidéo La pâte à papier 1998](#)), apparaissent des temps d'oraux très diversifiés : des moments collectifs libres puis guidés, des situations duelle enfant/enseignante avec dictée à l'adulte, une étape intéressante qui permet à quelques-uns d'entre eux d'expliquer longuement, seuls devant le groupe ce qu'ils ont dessiné, avec un étayage discret et efficace de l'enseignante, des discussions entre pairs qui font avancer la compréhension du processus de fabrication de la pâte à papier (il faut serrer les vis du cadre pour que l'eau puisse être éliminée, le moulin est actionné par des personnes). Ces moments s'enchaînent, entraînant des explications de plus en plus claires, la mise en évidence de la chronologie des différentes opérations et la mobilisation permanente du vocabulaire de spécialité (*pâte, fibre, tamis, presse, vis, robot mixer...*). Il s'agit pour l'enseignante de faire dire et répéter les différentes étapes, en modifiant les modalités d'organisation (individuel, petits groupes, collectif) et en s'appuyant sur l'écrit et le dessin pour soutenir l'oral. Elle organise la séquence pour soutenir et optimiser les performances langagières des enfants ; les objectifs langagiers et technologiques sont constamment liés. (Voir Ressources pour la classe – [Fiche Vidéo La pâte à papier 1998](#)).

3. Le statut particulier de certains oraux inclus dans les séquences d'apprentissage

3.1. Ré-exploiter l'oral enseigné dans les domaines d'apprentissage pour un travail ciblé sur les activités langagières

Les séquences organisées dans un domaine d'apprentissage peuvent permettre, comme dit plus haut, d'accéder à un degré de structuration encore plus important. Certaines phases ou séances ne sont pas indispensables au bon déroulement d'une séquence disciplinaire qui peut s'arrêter une fois la notion comprise. Mais il est possible d'aller plus loin, d'une façon un peu décrochée, en ajoutant une étape davantage centrée sur la maîtrise du langage.

Par exemple, la séquence sur la pâte à papier décrite ci-dessus pourrait s'arrêter sur les interventions des enfants expliquant aux autres (qui en ont déjà fabriqué ou pas) leurs dessins. On peut imaginer une phase supplémentaire : demander à trois enfants qui ont déjà fait la pâte à papier de guider par le langage trois autres élèves qui ne savent pas comment procéder. Ils sont amenés à inventorier le matériel ; la liste est validée par l'enseignante qui s'appuie sur un petit livret construit antérieurement avec eux, en dictée à l'adulte. Ils doivent ensuite expliquer la chronologie des actions à faire faire à leurs trois camarades. La posture des trois élèves qui expliquent est profondément modifiée et le discours explicatif construit une plus grande maîtrise. (Consulter Les Ressources pour la classe : [VIDEO La pâte à papier 2015](#) et la [fiche de présentation](#)).

De même, un enseignant de grande section peut proposer à tous les enfants de sa classe d'effectuer un parcours d'orientation. Il peut aussi demander à quelques élèves d'observer leurs camarades et de noter,

pour en rendre compte, la description des lieux où l'enfant a placé les balises. Le cadre scolaire d'une séquence d'enseignement est alors à considérer comme un dispositif cognitif (construction de savoirs, mise en pratique de compétences) mais aussi comme la mise en pratique d'une expérience sociale : le parcours d'orientation sert à la fois à construire des représentations de l'espace (à droite, à gauche, plus loin, etc.) mais aussi à partager une expérience humaine utile, utilisable qui consiste à s'orienter, ne pas se perdre dans un lieu. Cela permet à un enfant de comprendre l'intérêt de ce qui lui arrive et d'y prendre part de manière active, motivée. C'est le rôle de ces séances, intriquées dans la séquence disciplinaire, qui ont pour but de véhiculer une information connue par certains élèves à d'autres élèves qui n'ont pas cette information : expliquer et décrire comment aller d'un lieu à un autre sans se tromper, parfois le plus rapidement possible, par exemple. La valeur sociale et scolaire qu'un enfant éprouve au cours de ce type de séance va éclairer ce que l'école attend de lui.

(Consulter dans Ressources pour la classe la Fiche séquence d'apprentissage « Comprendre ce que veut dire « expliquer quelque chose » pour guider l'action de quelqu'un ». Deux situations, l'une dans une section de TPS-PS, l'autre en GS).

3.2. Les enjeux de ces situations

Dans ce type d'activité, l'enseignant doit amener l'élève à être capable de :

- repérer la tâche langagière ;
- collaborer avec lui - enseignant - en repérant ses intentions à travers ses modes d'étayage ;
- gérer les tours de parole avec les pairs en coopérant sur la tâche langagière.

Le maître à travers ces activités décrochées peut mettre l'enfant, peu à peu, en mesure :

- de repérer la visée discursive (par exemple, expliquer quelque chose à d'autres élèves) ;
- de repérer l'enjeu discursif par rapport à un autre (par exemple distinguer *expliquer* de *raconter*) ;
- de coopérer avec d'autres élèves à la construction de ce discours, d'introduire, même, des commentaires (modalisations, métalangage : ce n'est pas le bon mot, il faut dire plutôt...) sur l'élaboration collective de ce discours. Cette production est construite de manière collaborative, à plusieurs.

Dans ce contexte, **l'enfant devient élève lorsqu'il est amené à gérer progressivement trois questions fondamentales à propos de ce langage élaboré utilisé en classe :**

- « Que cherche-t-on à me faire comprendre ? » (dimension intentionnelle)
- « Qu'attend-on que je réponde ? » (dimension du contrat didactique)
- « Sous quelle forme précise – mot, syntaxe – dois-je produire mon énoncé ? » (dimension linguistique).

C'est bien l'expérimentation régulière des conduites langagières (décrire, expliquer ...) avec le soutien valorisant de l'enseignant qui, dans ces situations en lien avec les domaines d'apprentissage, met progressivement l'enfant d'être en situation de...

Cette posture n'est possible que parce que l'enseignant a mis en place, tout au long des séquences dans les différents domaines, des séances avec un objectif langagier suffisamment explicite et parce qu'a été construit un univers de référence commun à tous les élèves qui permet de greffer sur les expériences, du commentaire, de la description, de l'explication, de l'évocation, de l'anticipation ...

3.3. Conditions nécessaires à la mise en place efficace d'un discours explicatif ou descriptif

Le discours explicatif – souvent couplé avec le discours descriptif – est fréquemment utilisé dans les activités de second niveau, celles qui ajoutent un élément langagier explicite à la séquence d'apprentissage, notamment dans le domaine relatif à l'exploration du monde. L'enseignant doit faire en sorte que les enfants aient conscience qu'il leur demande de décrire une action ou d'expliquer un phénomène (en termes de comment ou de pourquoi). Il donne clairement l'objectif de la séance. Par exemple, « Nous allons apprendre à l'autre classe de MS à faire du jus d'orange. Non seulement, vous avez appris à faire du jus d'orange ; maintenant, vous êtes en train d'apprendre à l'expliquer, parce que vous allez aller leur expliquer comment on fabrique du jus d'orange ». (Consulter Les ressources pour la classe, [VIDEO « Faire du jus d'orange » APC](#)).

Le maître peut prévoir un certain nombre d'éléments susceptibles de favoriser la construction de ce type de discours.

3.3.1. L'enfant, au clair sur la notion

Il doit veiller à ce que les enfants soient au clair sur la notion : il ne doit les mettre en position d'expliquer devant leurs pairs que quand il est sûr qu'ils ont bien compris. Il peut différencier les moments d'explicitation, le moment où les enfants essaient de clarifier la notion, dans une sorte de co-construction des savoirs par la verbalisation ou les échanges entre pairs et l'explication elle-même qui intervient, une fois la notion comprise. C'est alors qu'ils sont capables de revenir *a posteriori* sur l'expérience, la notion, sa chronologie et mieux, de conduire d'autres élèves à suivre le cheminement qu'ils viennent eux-mêmes de terminer.

Exemple en petite section

Après avoir expérimenté différents ustensiles et réalisé avec succès du jus d'orange, les élèves organisent les éléments prédécoupés (orange/ demi-orange / bol et presseur du presse-agrumes) avec l'aide de l'enseignant pour représenter et relater les actions à réaliser pour obtenir du jus d'orange. L'enseignante complète les dessins en dessinant pour chaque enfant le résultat des actions représentées (le jus qui coule / le jus versé). Cette situation permet à l'enseignant de pointer avec les enfants les actions et leurs résultats attendus. Ils iront ensuite expliquer à d'autres comment faire du jus d'orange, avec l'étayage de l'enseignant. (Voir Ressources pour la classe [Vidéo Fabriquer du jus d'orange 2 ; Eduscol 2014](#))

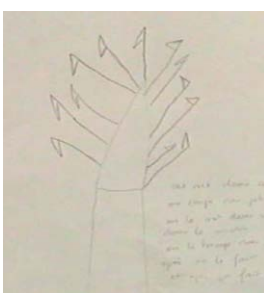


Exemple en grande section

(Consulter Ressources pour la classe, [Vidéo : La pâte à papier « représenter et relater une expérience »](#), 1998)

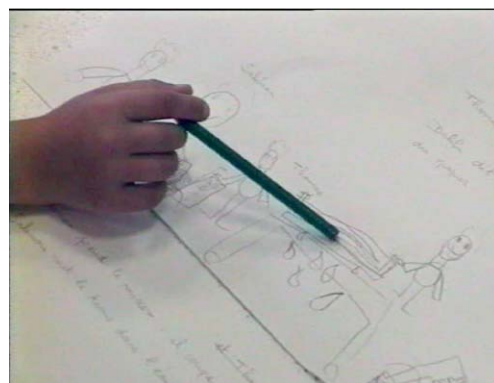
Dans cette classe de grande section, l'enseignante propose plusieurs activités à ces élèves pour leur permettre d'être au clair sur le sens des différentes étapes de la réalisation de la pâte à papier. Ils dessinent, ils relatent à l'enseignant, ils débattent et commentent collectivement leurs dessins avec l'enseignante. Le tableau ci-dessous rend compte de ces différentes activités.

1. Chaque enfant dessine les différentes étapes de la réalisation vécue et commentée par l'enseignant



2. L'enseignant fait expliciter à chaque enfant ce qu'il a dessiné. Il l'invite à décrire et justifier ses propositions.

L'enseignant écrit ce que lui dit l'enfant, en dictée à l'adulte.



3. En collectif, une sélection de dessin est affichée par l'enseignant.

A partir de ces représentations des actions, l'enseignant amène les enfants à revenir sur le sens de chacune d'elles et les effets attendus. Le lexique de spécialité est manipulé à bon escient. La chronologie s'installe.



3.3.2. Les enfants « experts » en situation haute

L'enseignant doit placer les enfants « experts » en position haute : ceux qui expliquent doivent détenir des informations que les autres n'ont pas, ce qui leur donne une sécurité et une légitimité que seul le savoir leur permet d'acquérir. La situation de communication est alors réelle et proche de ce qui se passe dans la vie des adultes. Pourquoi expliquer quelque chose que tout le monde a compris ? Les enfants qui ont réalisé la recette l'expliquent à ceux qui ne l'ont pas faite, dans une situation de communication naturelle.

Exemple en moyenne section



Experts et acteurs face à face

Après avoir expérimenté la fabrication de la pâte à papier et en avoir réalisé le livret explicatif, les enfants de MS d'une classe sont regroupés par trois pour coopérer et réussir à expliquer à deux élèves de MS de l'autre classe, la fabrication de la pâte à papier. (Consulter Ressources pour la classe, [VIDEO Expliquer comment faire de la pâte à papier, 2015](#))

La situation de communication asymétrique fonctionnelle, **experts/acteurs**, est garantie par l'étayage de l'enseignant qui aide chaque élève à expérimenter le rôle lié au statut qui lui est assigné.

Les experts expliquent, mais ne font pas : ils font faire, ils ont l'initiative des actions à proposer. Ils régulent l'action en cours.

Les acteurs, avec un tablier, obéissent aux consignes données par leurs pairs, questionnent, mais ne prennent pas d'initiative.

Exemple en grande section



Experts et acteurs côte à côte

Les enfants de grande section ont appris à réaliser des pavages. Lors d'une rencontre en classe avec les élèves de CE2 de l'école primaire, des binômes grande section/CE2 sont formés et placés côte à côte pour que chaque enfant de GS fasse réaliser son pavage à son interlocuteur en lui indiquant comment agencer les pièces qui sont devant lui. A la fin de la séance, les élèves de GS dévoilent le pavage initial et comparent les résultats. (Consulter Ressources pour la classe – [Video Les pavages, DVD « Apprendre à parler, 2010](#))



Experts et acteurs face à face

Les enfants ont réalisé beaucoup de constructions avec des mobilos. Chacun d'eux réalise un engin qui roule, le photographie et le dessine avant de coopérer avec un de ses camarades pour le faire faire à un autre enfant de la classe. Les deux enfants qui expliquent sont face à celui qui fait ; celui-ci ne voit pas la photo cachée par ceux qui expliquent. La tâche est réussie si la construction et la photo sont bien identiques. (Consulter Ressources pour la classe – [Video Les engins qui roulent, APC, 2014](#))

3.3.3. Les occasions pour l'enfant de s'exercer

L'enseignant a fait en sorte que les enfants aient eu des occasions de s'exercer à expliquer la notion avant la production devant leurs camarades : par la rédaction d'un écrit (schéma, dessin, texte en dictée à l'adulte), en situation d'entraînement avec l'enseignant, dans les moments de bilan (rappel élaboré). La répétition, mise en place par le scénario pédagogique, peut être un facteur de réussite.

En petite et moyenne section, il n'est pas possible de demander aux enfants de s'entraîner directement à expliquer ou décrire. Cette activité n'a pas beaucoup de sens pour les enfants, ils ont des difficultés à en percevoir les enjeux. En revanche, il est possible de proposer des activités qui permettent aux enfants de s'appropriier la conduite langagière sans pression :

- associer photos et actions ;
- mettre les photos des actions dans l'ordre chronologique et justifier ces choix ;
- commenter les dessins des actions réalisées par les enfants.

Exemple en petite section



Séance avec les photos et le matériel en vue de réaliser le livret de la recette. La petite fille, à gauche, mime le geste de verser le jus que fait l'enseignante

Les enfants ont réalisé plusieurs fois du jus d'orange avec l'enseignante. Il s'agit dans cette séance de retrouver et décrire toutes les actions produites et pour cela, l'enseignante fait associer, par le langage, les actions mimées aux photos correspondantes.

Les enfants s'approprient la conduite langagière qu'ils utiliseront à leur tour au moment de l'explication aux enfants d'une autre classe.

Exemple en grande section

(Consulter Ressources pour la classe [Vidéo les pavages -DVD 2010 Apprendre à parler](#))



Les enfants de GS ont appris à réaliser des pavages. Avant la rencontre où ils vont expliquer aux enfants de CE2 comment faire leur pavage, l'enseignant réunit un groupe d'enfants pour récapituler avec eux le nom des formes du pavage et préciser le lexique spatial à utiliser : en haut, en bas, à droite, à gauche,...

Ensuite, une élève du groupe essaie d'expliquer à tous (y compris au maître) comment faire, ce qui donne lieu à des réajustements, des demandes de précision de la part des enfants et de l'enseignant.

3.3.4. L'enfant et sa compréhension de la conduite langagière à tenir

Le maître aide les enfants à prendre conscience, progressivement, de ce qu'ils sont en train de faire : expliquer, décrire ou raconter pour qu'ils soient davantage en mesure de répondre à la commande qui leur est faite.

Exemple en petite section

L'enseignante a profité du début d'après-midi pour apprendre à un groupe d'enfants qui revient très tôt de la sieste une technique de dessin avec de l'encre et du gros sel (faire des tâches d'encre de toutes les couleurs sur toute la feuille et recouvrir de gros sel). Ils ont ensuite préparé une affiche pour pouvoir l'expliquer aux autres enfants de la classe. Ce but a été rappelé à de nombreuses reprises tout au long du projet. Néanmoins, cette tâche reste encore mal identifiée par les enfants. Aussi lors de l'expérimentation de cette tâche d'explication à d'autres, l'enseignant fait asseoir à une table trois enfants experts (Sophia/ Thomas/ Charlotte) face à trois enfants acteurs (Dino, Lola et Célia). Pour marquer la différence de rôles et de tâches attendues, les acteurs ont mis un tablier, les experts n'en n'ont pas. Au début de la séance, l'enseignante attire l'attention des enfants sur ce point du dispositif afin de leur faire prendre conscience de cette tâche qu'ils vont expérimenter avec son aide.

M. (s'adressant à Sophia) Pourquoi eux ont des blouses et toi tu n'en as pas de blouse ? Tu le sais Charlotte / pourquoi les copains ont des blouses ?

Charlotte : Ils vont faire de l'encre et de la peinture

Sophia : Nous aussi on va travailler quand-même !

M : Et pourquoi vous n'avez pas de blouses ?

E....

M : Qu'est-ce que vous allez faire, vous ?

E...

M : On a appris quelque-chose avec l'encre et le gros sel // Il y avait des enfants qui n'étaient pas là et vous vous avez travaillé avec moi // et on a préparé une affiche (en pointant le doigt vers l'affiche accrochée en bout de table.) A quoi elle sert cette affiche ?

Charlotte : Il y a des enfants qui ne savaient pas faire le travail

Sophia : On va leur expliquer !

M : Tu as entendu ce que dit Sophia

Charlotte : On va expliquer

M : On va expliquer à qui ?

Sophia : A les autres enfants qui ne savent pas !

M : Et comment s'appellent-ils ? (en pointant Dino, Lola et Célia)

Sophia : Dino, Lola et Célia

M : Voilà cet après-midi vous n'avez pas mis de blouses parce que c'est vous qui allez expliquer à Dino, Lola et Célia comment faire un joli dessin avec de l'encre et du gros sel

Exemple en grande section

([Consulter Ressources pour la classe, fiche repère N°1](#))

La classe de grande section, après avoir travaillé en dictée collective à l'adulte, rencontre la classe voisine pour expliquer comment emprunter des livres dans leur classe. A la fin de l'interaction orale entre Julie et Anaëlle qui ont expliqué leur façon de s'organiser, l'enseignante de la classe d'accueil incite l'une d'elle à reformuler, à récapituler, ce qui nécessite un discours cohérent.

M. : Qui pourrait reformuler ? Tu veux expliquer rapidement Julie comment ça fonctionne ?

Julie : alors on choisit un livre d'abord dans les panières / y a trois panières avec les trois formes/ y a le carré le rond et le triangle/ quand on a choisi celui-là livre on s'inscrit derrière/ on écrit son prénom et on met la date / quand on le ramène la maîtresse elle met l'autre date/ là où on le ramène on le ramène le jeudi et on le prend le jeudi et on le garde une semaine/ et voilà !

Anaëlle : et après

Julie : eh bé je raconte pas une histoire !

M : qu'est-ce que tu fais ?

Julie : je leur explique ! Anaëlle elle croit que je leur raconte une histoire.

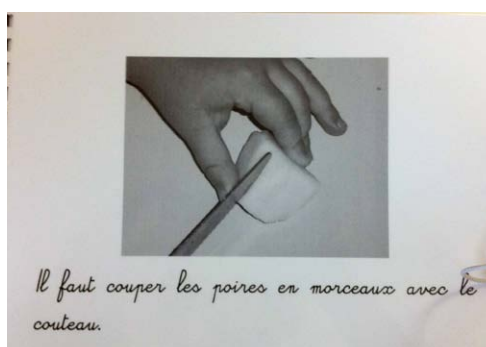
En quoi Julie a-t-elle conscience de sa production langagière ? Non seulement son discours parvient à récapituler et relater le fonctionnement de l'emprunt de livres dans sa classe à une autre classe de GS, mais Julie reprend Anaëlle qui souhaite l'aider. Elle lui signifie qu'elle a terminé son discours, que le discours est clos sur lui-même, cohérent et achevé (« et voilà », comme le fait un élève à l'écrit lorsqu'il met à la fin de son récit le mot « fin »). Elle lui dit aussi, implicitement, que le connecteur « et après » relève d'une conduite narrative (il est très courant en maternelle que les élèves s'appuient sur « et après...et après... » pour raconter) et que le but, la fonction du dialogue qui les occupe, est d'explicitier un fonctionnement.

3.3.5 L'enfant et la maîtrise du vocabulaire de spécialité

L'enseignant a fait en sorte que les enfants, tout au long de la séquence, aient **utilisé tous les termes spécifiques nécessaires** qui désignent sans ambiguïté les objets utilisés et les actions (*verser, transvaser...*), ainsi que les connecteurs logiques construisant la chronologie ou des relations de cause à effet, dès la MS pour qu'ils puissent expliquer aux autres, de manière précise et assez fluide.

Exemple en petite section

Le vocabulaire spécifique qui permet aux enfants d'expliquer à d'autres comment préparer une salade de fruits a été donné par l'enseignant lors de la réalisation et repris avec eux dans l'écriture d'un livret individuel dont voici quelques extraits.



Exemple en moyenne section



Affichage collectif qui décrit les objets utilisés et les actions

Une dictée à l'adulte a permis de rédiger en petit groupe les légendes correspondant à chaque étape. L'enseignant a été très vigilant sur l'utilisation du lexique déjà donné lors de la plantation et utilisé pour la réalisation des schémas. Le texte est écrit lorsque la syntaxe est correcte, pour cela les enfants ont procédé à différentes reformulations.

Exemple en grande section

Dans la dernière phase de la séquence sur la pâte à papier, quelques enfants viennent successivement commenter les dessins qu'ils ont faits pour représenter la chronologie de la fabrication devant leurs camarades réunis. Le lexique a été utilisé dans les séances précédentes et Jordan montre qu'il maîtrise les termes spécialisés.

J : et après euh on a on a mis du papier/ on a pris un tamis/ on l'a trempé dans la pâte/ on l'a soulevé / on a enlevé euh / le cadre de dessus/ après on l'a mis sur un feutre/

E1 : il est où le cadre ? cadre

E2 le cadre y a de l'eau qui coule

E3 : le cadre il est là

E4 : non pas de l'eau qui coule

J : et euh / après après on a on a mis les vis, on l'a fait sécher/ après on l'a mis euh là/

E : ouais euh

J : dans le seau / on a mis un mixeur/après on a mis les vis

M : est-ce que le mixeur c'est après qu'on ait fait

E1 : c'est le marteau, le mixeur ? <E1 n'a pas encore fabriqué la pâte à papier>

J : le mixeur euh le mixeur

M : le mixeur on l'a pris après avoir fait tremper la pâte / euh de papier journal / dans l'eau, c'est ça

J : oui

E2 : c'est / c'est c'est le marteau ? <E2 n'a pas encore fabriqué la pâte à papier>

J : non

M : c'est un robot mixeur.

Exemple en grande section



Le passage à l'écrit, à l'aide d'images fixes sans aucun recours à la gestuelle oblige à tout dire, lors de la dictée à l'adulte et nécessite l'utilisation :

- de termes précis : *face cachée /face visible /pièces /pioche /double /quantité /passer son tour.*
- de connecteurs : *d'abord, ensuite, si.*

La dictée à l'adulte permet ici d'institutionnaliser le vocabulaire utilisé depuis le début du projet et de renforcer la culture commune au sein de la classe. Elle légitime ensuite les systèmes de coopération entre les enfants en vue d'une précision lexicale dans la réalisation de leurs tâches langagières.

L'enseignant veille à ce que les enfants aient un support pour soutenir leur propos, des dessins qu'ils ont eux-mêmes réalisés et commentés avec l'enseignant, notamment, ou des affiches. L'oral est un risque qui donne à entendre l'équivalent d'un premier jet à l'écrit. Il nécessite des réorientations formelles au cours de l'interaction, les prises en compte des énoncés des autres et de leur (mé)connaissance du sujet. La mémoire des enfants est limitée et doit s'appuyer sur des éléments concrets qui réactivent les savoirs à communiquer. Tous les exemples pris ci-dessus montrent l'importance attachée par les enseignants à ces supports.

Exemple en petite section

Deux enfants de petite section font faire à trois enfants de grande section de la confiture, s'appuyant sur la fiche listant les ingrédients, le livret et avec l'aide de l'enseignant.



Si l'enseignant organise ces conditions (ou la plupart d'entre elles), les enfants seront amenés à produire un discours explicatif plus élaboré et parfois même à le gérer tout seul, dans une situation de sécurité linguistique optimisée.

En fin de cycle, l'élève devrait pouvoir, à propos d'activités langagières portant sur des explications, distinguer un fait d'une simple appréciation personnelle, élaborer un questionnement en comment ou pourquoi, produire une hypothèse, justifier, questionner, relater..., définir une notion par un mot technique, produire un rapport de cause à conséquence par des connecteurs (*puis...ensuite...alors*). -

3.4. Conditions nécessaires pour la mise en place efficace du « raconter »

(parution courant octobre 2015)

4. Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

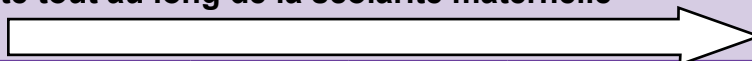
Pour enseigner l'oral élaboré, les situations sont vécues par les enfants en « récepteurs » avant qu'ils puissent y trouver leur place de « locuteurs » et devenir de plus en plus performants.

Ces indicateurs de progressivité portent sur la capacité de l'enfant à produire des discours élaborés. Les recherches attestent que la compréhension du jeune enfant est bien supérieure à ses productions. La simple imprégnation dont il peut bénéficier (lecture offerte en littérature, par exemple) peut être plus ambitieuse que les éléments décrits dans ce tableau et relèvent du choix de l'enseignant.

L'oral élaboré : décrire, expliquer, raconter

Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

Sens de progression



Oral élaboré : décrire

Lien oral-écrit

Les anthropologues qui ont étudié les peuples sans écriture et analysé l'apport de l'écrit considèrent que la capacité à décrire s'est développée seulement après l'invention de l'écriture. L'apparition de cartes est très tardive dans l'histoire de l'humanité. L'activité « décrire » passe donc par l'usage de traces écrites produites par l'adulte (listes, relation d'actions, photos) ou par l'enfant (schématisation, photos) qui deviennent des supports de mémoire pour récapituler.

Constituer des listes

Nature

Effectuer un inventaire est la forme la plus primitive de l'écrit qui a favorisé cette mise en mémoire définitive.

En classe

Il existe de nombreuses occasions pour établir des listes avec les enfants :

- préparation du matériel ;
- rangement ;
- classement des livres ;
- ingrédients d'une recette ;
- demandes à d'autres classes ;
- demandes aux parents ;
- domaines d'apprentissage (animaux de la ferme, instruments de musique, etc.)

Relater des actions

Nature

Relater des actions consiste à mettre des mots sur ce que l'on a vécu pour une personne qui n'était pas présente. C'est la forme archaïque du récit : redonner à voir des actions dans un environnement. L'enfant établit donc un script, c'est-à-dire une succession dans le temps d'actions organisées temporellement.

En classe

La totalité des situations orales ([Consulter la fiche-repère N°1 sur les situations orales scolaires](#)) sont susceptibles de provoquer des récits d'événements quotidiens ou scolaires :

- relater une succession d'événements. Par exemple, « on a pris le bus, on a vu... » ;
- relater la succession des actions dans une activité. Par exemple, « on marche sur le banc, après on grimpe à l'échelle, on saute » ; « on met les billes d'argile au fond du pot puis la terre », etc.
- relater une succession de lieux dans un déplacement. Par exemple, « tu vas à la cabane, puis au toboggan » ;
- relater les conditions d'un élevage.

Décrire sous forme de configurations

Nature

Les configurations nécessitent une organisation sociale de l'espace : à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, au-dessous, plus loin, plus petit, etc. Il s'agit des plans, des cartes, des représentations imagées du réel...

En classe

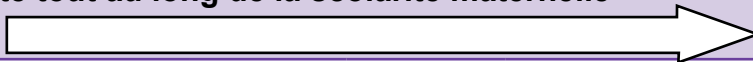
Les enfants doivent pouvoir s'appuyer sur des photos, des schématisations collectives (enseignant) ou individuelles (enfant).

Toute gestion de l'espace, par exemple à partir des activités physiques, favorise la gestion et l'intégration de conduites langagières visant à configurer socialement cet espace par des tracés tels les reproductions de motifs.

L'oral élaboré : décrire, expliquer, raconter

Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

Sens de progression



Oral élaboré : expliquer

Les anthropologues qui ont étudié les peuples sans écriture et analysé l'apport de l'écrit considèrent que la capacité à expliquer un phénomène ne s'est développée que très tardivement, bien après l'invention de l'écriture.

Ce qui est en jeu, c'est la pensée scientifique, c'est-à-dire la capacité à ne tenir compte que des faits, des éléments du réel. Pour l'enfant, est-ce lui qui se cogne à la porte ou est-ce la porte qui l'agresse ? Pour l'adulte, la Terre est-elle plate ou ronde ?

Expliquer à partir d'une question en « comment »

Nature

Les questions qui peuvent induire un premier niveau d'explication sont construites à partir du mot « comment ». Comment fait-on pour faire pousser des fleurs ? Comment fait-on pour faire de la compote avec un moulin à légumes ? Comment faire de la pâte à papier ?

Le type de réponse à cette question se rapproche de la description d'actions et de la gestion de scripts portant sur des événements.

En classe

Toutes les situations portant sur des domaines d'enseignement :

- Comment exécuter un dessin et ce qu'il y avait à suivre comme procédures ?
- Comment parvenir à marquer plus de points que le groupe adverse dans une activité sportive ?
- Comment ..., dans un mode d'emploi quelconque.

Expliquer à partir d'une question en « pourquoi »

Nature

Une question en « pourquoi » induit une réponse qui nécessite des rapports de cause à conséquence. Le rapport de cause(s) à effet(s) implique un raisonnement, une articulation entre événements autre que purement chronologique.

En classe

([Consulter les Ressources dans le domaine « Explorer le monde »](#).
[Extraits : L'observation des miroirs.](#))

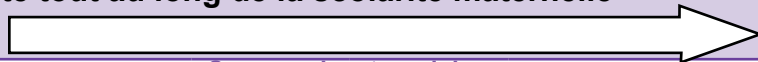
Les raisonnements qui pourront être mobilisés dans les situations proposées peuvent être de type :

- analogique : « comme sur un miroir, on peut voir (observer) son reflet sur une étendue d'eau ». « Comme avec un miroir, je peux voir sur la vitre de la classe des objets situés derrière moi ». « Comme avec un miroir, je peux voir sur l'écran de l'ordinateur des camarades situés derrière moi. »
- proportionnel : plus l'objet est éloigné du miroir, plus son image est petite et plus l'objet est proche du miroir plus son image est grande.
- conditionnel (si... alors) : Si le miroir n'est pas plan, alors l'image de l'objet est déformée. Si le miroir est concave (creux), l'image est à l'envers (l'orientation de l'image est inversée par rapport à celle de l'objet).

L'oral élaboré : décrire, expliquer, raconter

Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

Sens de progression



Oral élaboré : raconter

Les anthropologues qui ont étudié les peuples sans écriture et analysé l'apport de l'écrit considèrent que la capacité à raconter existait avant l'apparition de l'écriture. C'est la première forme de mémorisation des événements réels transformés à partir de personnages stéréotypés en récits d'aventure. L'Illiade a été un exemple très étudié aux U.S.A de ces formes orales qui ont persisté après l'usage de l'écrit. Les personnages sont très stéréotypés et il faudra attendre le XVI^{ème} siècle pour que la dimension psychologique fasse son apparition.

Construire les scripts du quotidien

Nature

L'enfant, à partir de son vécu, de l'évènementiel, construit des scripts. Il a été démontré que le script n'est pas seulement une notion utilisée par l'homme pour décrire la structure des événements, mais qu'il a une existence cognitive attestée. Il est présent dans le traitement de l'information qu'opère notre cerveau. Le script consiste à se souvenir d'un vécu et donc à pouvoir l'anticiper, le planifier.

En classe

Raconter des histoires où l'enchaînement des actions correspond à des scripts de la vie quotidienne de l'enfant.

Références

- Récits dans des magazines pour enfants de 2-3 ans.
- Albums pour tout-petits portant sur des scripts du quotidien : le bain, le coucher, ranger ses jouets, soigner un rhume, etc...

(Consulter la Partie I.4 La littérature de jeunesse. Section IV.1)

Comprendre et produire des récits à structure répétitive

Nature

Ces récits possèdent tous un enchaînement des actions organisées vers une chute (récits à structure répétitive, conte de randonnée)
Ces formes répétitives sont diversifiées :
- par des reprises simples,
- par juxtaposition/accumulation/ inclusion.
La situation initiale n'est pas vraiment posée comme dans le conte traditionnel. Elle ne comporte pas une situation de déséquilibre qui nécessiterait une situation finale de retour à un équilibre ce qui implique une mémorisation du début pour comprendre la fin de l'histoire comme dans Blanche Neige, par exemple. Ce type de récit est constitué d'un début « in media res », c'est-à-dire « au milieu de la chose ». C'est-à-dire que l'action commence dans un réel déjà présent avant le début de l'histoire. Par exemple, c'est l'hiver, il fait froid et des animaux vont chercher à s'en protéger en rentrant dans une moufle. Le début est un simple prétexte, un simple déclencheur et la fin peut être comprise sans être obligé de se référer au début. C'est une chute étonnante, qui provoque un effet de surprise chez le lecteur.

En classe

Construire la notion de personnage qui n'est pas vraiment appréhendée dans la compréhension/production des scripts du quotidien.

Consulter la Partie I.4 La littérature de jeunesse. Section IV.1 : liste d'ouvrages.

Références

La moufle ; Le bonhomme de pain d'épice ; Roule galette ; De la petite taupe... ; Le gros navet.

Comprendre et produire des contes traditionnels ou tout récit relevant d'une situation initiale en relation avec une situation finale

Nature

Ce sont les récits utilisés dans les cycles deux et trois. Des histoires où l'enchaînement des actions est lié au destin d'un personnage central qui évolue psychologiquement et sociologiquement (morale, valeurs humanistes) et dont la transformation est perceptible entre l'état initial et l'état final du récit. Elles offrent des sujets de discussion en classe (les bons, les méchants, l'adaptation à une situation sociale, etc.)

En classe

- construction de personnages complexes (buts, intentions, valeurs véhiculées).
- tous les récits des cycles suivants :
Le petit chaperon rouge ;
Le petit poucet ; les fables...