

QUE SIGNIFIE LIRE ET ECRIRE A L'ECOLE MATERNELLE

Sur la continuité...

par Rita DECIME



Depuis quelques années déjà l'école primaire expérimente l'application des nouveaux Programmes. L'école maternelle se prépare à adopter les nouvelles Orientations. Et à chaque fois que les normes réorganisent un segment du système éducatif de base, inévitablement elles repropo- sent le problème de la continuité entre les segments intéressés. Les textes cités ci-dessous n'échappent pas à cette habitude et réaffirment avec vigueur ce principe.

Les Orientations de 1991 de l'école maternelle disent textuellement:

"... Occorre, pertanto, prevedere un sistema di rapporti interattivi tra la scuola materna e le altre istituzioni a essa contigue, che la configura come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze e conoscenze precedenti, collaterali e successive del bambino. E' quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo ... in direzione sia orizzon-

tale che verticale, a raccordi che consentano alla scuola di fruire, secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche presenti

Appare, poi, pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e pratiche scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità. Risultati concreti di raccordo possono venire perseguiti mediante le programmazioni educative e didattiche, il confronto e la verifica istituzionalmente preordinati fra i vari operatori professionali e fra questi e i genitori, l'organizzazione dei servizi e il rapporto organico fra le scuole e le istituzioni del territorio

Una particolare cura richiede la continuità con la scuola elementare, finalizzata al coordinamento dei curricoli degli anni ponte, alla comunicazione di informazioni utili sui bambini e sui percorsi didattici effettuati, alla connessione fra i rispettivi impianti metodologici e didattici e all'eventuale organizzazione di attività comuni. Uno strumento importante per realizzare queste prospettive è la programmazione coordinata di obiettivi, itinerari e strumenti di osservazione e verifica accompagnata da momenti condivisi di formazione per gli insegnanti dei due gradi di scuola".

Les Programmes de 1985 de l'école primaire avaient déjà affirmé:

"...La scuola elementare contribuisce ... anche mediante momenti di raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo con

la scuola materna e con la scuola media, a promuovere la continuità del processo educativo, condizione questa essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità della istruzione obbligatoria".

Ces dispositions nous indiquent quels sont les buts à viser, mais en attendant que des normes d'application plus précises institutionnalisent au moins une ébauche de chemin à suivre, quelques petites initiatives ont commencé à démarrer dans certaines circonscriptions scolaires, sous l'urgence de certains soucis partagés par la plupart du corps enseignant. Elles ont touché des secteurs différents intéressant la socialisation, l'autonomie, les enfants en difficulté ou défavorisés, etc. Mais dès qu'on a amorcé un échange sur les activités didactiques, un secteur s'est imposé immédiatement sur les autres: l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

But fondamental du 1er cycle de l'école élémentaire, ce secteur de l'enseignement/apprentissage est intéressé actuellement par un renouvellement méthodique radical qui vise à réaliser un rapport nouveau entre enfance et langue écrite et ce rapport est nouveau en raison aussi de l'âge des enfants parce que son début concerne les "moins de six ans".

Il n'est pas question, au cours des années de maternelle d'anticiper la maîtrise du code écrit; mais il est fortement question de savoir répondre de façon adéquate à la curiosité

instinctive que l'enfant montre pour la lecture et l'écriture en s'appuyant sur les activités multiformes déjà mises en chantier pour le développement de la langue orale.

Des groupes de programmation, seuls ou réunis à l'intérieur des Communautés de Montagne, ont déjà fréquenté ces dernières années des cours de recyclage dans ce sens et, par la suite, de nouvelles expériences sont entrées dans la programmation collégiale et on été proposées aux enfants. Certaines réunions communes entre les deux degrés d'écoles, avec échanges d'informations et de matériels, ont déjà vu le jour dans certaines circonscriptions ou établissements scolaires.

L'invitation à généraliser ces initiatives nous vient maintenant des nouvelles Orientations qui au chapitre: "Indicazioni Curricolari" - Paragraphe 2.b) - "I discorsi e le parole" - disent textuellement:

"...E' lo specifico campo di esercizio delle capacità comunicative riferite al linguaggio orale e al primo contatto con la lingua scritta, la cui valida impostazione, sul piano culturale e scientifico, muove dal principio che la lingua si apprende all'interno di una varietà di contesti comunicativi e che essa, nella complessità dei suoi aspetti costitutivi (fonologico, lessicale, semantico, morfologico, sintattico, pragmatico), è un sistema governato da regole implicite, che si applicano anche se non si sanno descrivere. Il conseguimento di una reale capacità di comunicazione richiede che la scuola promuova l'esercizio di tutte le funzioni (personale, interpersonale, euristica, immaginativa e poetica, referenziale, argomentativa, metalinguistica) che risultano indispensabili per un comportamento linguistico rispondente alla complessità dei contesti e alla ricchezza delle intenzioni, evitando di restringersi alle funzioni semplicemente regolative e informative. Il bambino di tre anni ha già acquisito una se-



rie complessa di abilità linguistiche e diventerà sempre più capace, anche in virtù delle sollecitazioni offerte dalla scuola, di differenziare i piani temporali del discorso, di usare appropriatamente nomi, verbi, forme avverbiali e aggettivi, di enucleare proposizioni all'interno del periodo, di usare la subordinazione. Anche nella scuola, così come per alcuni bambini già avviene nella famiglia, l'interazione fra lingua orale e lingua scritta può continuare a svilupparsi in modo non casuale attraverso la familiarizzazione con i libri, la lettura dell'adulto, la conversazione e la formulazione di ipotesi sui contenuti dei testi letti. Il primo accostamento alla lingua scritta, infatti, è ormai avvertito come un nucleo qualificante per l'attività educativa della scuola dell'infanzia, sia come avvio all'incontro col libro e alla comprensione del testo sia come interessamento al sistema di scrittura, nei cui confronti il bambino elabora congetture ed effettua tentativi sin da quando comincia a differenziarlo dal disegno. Il processo di concettualizzazione della lingua scritta inizia quindi prima dell'ingresso nella scuola elementare ed è sostenuto dall'immersione in un ambiente ricco di fonti di informazione e di immagini, capace di stimolare anche la curiosità per la lingua e i modi di scriverla".

Depuis longtemps déjà l'école maternelle a pris conscience de la complexité des habiletés requises de l'enfant pour une approche heureuse à la lecture et à l'écriture. On s'est rendu compte très tôt qu'un rapport fructueux de l'élève de l'école

primaire avec ces apprentissages dépendait de l'acquisition de certaines capacités progressivement affinées pendant le séjour à l'école maternelle: le langage oral avant tout, mais aussi l'affinement sensopercéptif, la latéralisation, la motricité fine, l'orientation dans l'espace et dans le temps, la capacité de symbolisation etc. Faire des activités de pré-lecture et de pré-écriture n'a donc jamais signifié adopter des techniques d'anticipation alphabétique (et cela malgré la pression de nombreux parents); ceci a signifié plutôt développer une grande variété d'activités didactiques, toutes finalisées au perfectionnement de la capacité représentative chez l'enfant, au sens large du terme.

L'apprentissage du langage écrit demande:

- une bonne capacité expressive et communicative;
- une bonne maturation sensopercéptive et psychomotrice;
- une bonne compétence cognitive et représentative.

Ces aspects ne sont jamais isolés l'un de l'autre, mais leur développement demande de la part de l'instituteur la conscience de l'existence, et l'appropriation, d'itinéraires didactiques bien précis et complets à suivre dans ces trois secteurs; secteurs qui, dans la pratique quotidienne, deviennent:

- activités expressives et de communication;
- activités sensopercéptives et psychomotrices;
- activités cognitives et de symbolisation.

Afin d'aboutir à une réflexion-bilan des expériences conduites jusqu'à présent, il se rend nécessaire de procéder à l'illustration de ces trois domaines d'expérience tels qu'ils ont évolué, année après année, dans la programmation collégiale des instituteurs.

Ils constituent les trois chapitres dans lesquels sera articulé cet exposé et ils seront orientés vers le but final de l'approche à la langue écrite en laissant de côté pour le moment la réflexion

xion sur d'autres buts plus spécifiques à chaque secteur; seulement par clarté d'exposition on laissera de côté aussi pour l'instant toute considération sur la perspective bilingue de cette approche.

A) ACTIVITES EXPRESSIVES ET DE COMMUNICATION

Elles sont très variées et renvoient immédiatement la pensée au dessin, au modelage, à la peinture, aux représentations gestuelles et sonores et naturellement aux activités de langage. Dans le contexte de cet exposé on limitera le discours à ces dernières en décrivant surtout les expériences qui utilisent comme support du matériel illustré ou écrit. Je me réfère plus particulièrement à toutes les activités qu'on développe autour des contes, des histoires et des récits, en exploitant les livres qui les contiennent. Ces activités ne peuvent se faire que dans un climat de communication.

Aujourd'hui les livres font plus ou moins partie de l'environnement des enfants selon leurs conditions de vie et le niveau culturel de leur famille; mais depuis longtemps déjà ils font partie de leur environnement scolaire. Grand ou petit, selon l'espace disponible, toutes les sections disposent d'un coin-lecture délimité par un petit meuble-bibliothèque et parfois par un tapis de moquette. Pendant la journée on peut facilement assister à des moments de "lecture spontanée" de la part des enfants (à l'entrée à l'école, en attendant que tout le monde arrive, avant ou pendant les moments de repos, dans le courant d'activités libres) et à des moments de "lecture programmée" en grands ou en petits groupes, autour de l'institutrice.

Certains enfants s'adonnent plus facilement à la "lecture spontanée"; ils montrent déjà qu'ils aiment les livres et développent une grande curiosité autour d'eux. Ils veulent toujours savoir ce qui est dit dans

les textes et posent inlassablement des questions aux adultes. Ces enfants ont déjà compris que l'écrit est porteur d'un message verbal. Ils ne se contentent plus seulement des images; ils manifestent le désir d'en savoir plus, de comprendre ce qui est écrit avant ou après les illustrations. D'autres enfants, au contraire, doivent toujours être sollicités pour qu'ils s'approchent des livres. En général ce sont aussi ceux



dont les capacités de communication verbale sont plus limitées ou à cause d'un retard évolutif ou parce que leurs premiers essais de communication n'ont pas été compris et gratifiés: peut-être n'ont-ils pas fait l'expérience dans leurs premières années de vie d'une parole constitutive d'un processus de mise en contact et d'échange.

Une juste approche à la lecture doit débiter à l'école maternelle (et même avant, à la crèche) parce que c'est depuis le plus jeune âge qu'il est nécessaire de saisir l'importance de la communication écrite: en effet, avant d'être un problème de déchiffrement de signes, lire signifie se mettre en attente d'une signification devant un texte écrit. Le déchiffrement viendra après et il sera d'autant plus facile qu'il sera perçu et vécu comme un moyen pour être autonome dans l'appropriation des significations. Faciliter l'approche à la langue écrite demande donc au préalable de créer des conditions favorables à l'épanouissement des besoins de communication

des enfants, besoins qui peuvent être satisfaits seulement dans un contexte relationnel positif, vécu dans une atmosphère de plaisir et de confiance. Exploiter les livres de contes et de récits et l'intérêt instinctif que les enfants montrent pour eux, signifie faciliter au maximum la création de ces conditions et reparcourir un processus naturel d'apprentissage qui a caractérisé depuis toujours notre civilisation.

Lire ou raconter des histoires aux enfants peut donc vouloir signifier:

- réintroduire les plus petits ou les plus démunis dans un dialogue extra-verbal, fait de mimique, de regards, d'intonation de voix, de gestualité corporelle, modalités d'expression plus primitives si on veut, mais plus personnalisées, mieux adaptées aux possibilités expressives de chacun, surtout de ceux qui n'ont pas encore développé un échange verbal. Ceci est particulièrement vrai pour les petits de trois ans, pour qui les phrases des livres ou de l'institutrice peuvent dépasser leur capacité de compréhension, mais qui sont facilement attirés par un rituel d'attitudes qui peut se répéter plusieurs fois dans un récit. Les enfants ont la joie, au cours du déroulement d'une histoire, d'anticiper telle mimique, tel geste, telle intonation de voix ... et petit-à-petit d'y associer tel mot ... telle phrase. Et le conteur qui saura saisir tout cela, leur donnera le grand plaisir de se sentir compris.

Raconter des histoires signifie aussi:

- introduire progressivement les élèves dans le grand univers des mots.

Tout le monde a pu facilement constater que les enfants aiment que les histoires leur soient dites ou redites avec les mêmes mots et ils montrent aussi une prédilection pour celles dans lesquelles certains épisodes se reproduisent d'une fa-

com presque identique. Ils se sentent ainsi à leur aise face au déroulement des événements et leur attention se porte progressivement sur l'organisation du discours. Ils élaborent toute une stratégie pour s'approprier des structures syntaxiques, élaboration facilitée par le jeu même des répétitions. Et comme avant, dans le dialogue extra-verbal, l'enfant doit continuer à jouir d'un climat de jeu et de plaisir qui facilite toutes sortes d'échanges et de communication verbale.

Lire des histoires en classe peut vouloir signifier:

- faire saisir aux enfants, surtout à ceux de cinq ans, les caractéristiques fondamentales de la langue écrite, plus particulièrement sont état de permanence et la possibilité qu'elle donne au lecteur de se projeter dans l'espace et dans le temps.

Lire et écrire est donc un apprentissage de longue haleine, très complexe, qui commence avec les premiers essais de communication, qui peut évoluer positivement seulement si l'enfant peut avoir un rôle actif dans l'appropriation progressive de la langue orale et qui peut se considérer bien développé à l'école maternelle si on arrive à faire acquérir aux enfants le comportement du "bon lecteur", c'est-à-dire de celui qui aime reconnaître dans les textes la représentation écrite d'un contenu émotionnel et qui commence à s'interroger sur la façon dans laquelle les mots et leur représentation écrite entrent en correspondance.

Dans nos écoles les contes et les histoires sont exploités en grande quantité. Ils deviennent des unités didactiques dont le déroulement occupe moyennement de un à deux mois; ils peuvent s'articuler en sous-unités et facilitent chez l'enfant, au moyen d'événements et de personnages plus ou moins fantastiques, la découverte du milieu authentique qui les entoure. Avoir compris qu'enrichir l'imaginai-

re des enfants signifie les aider à mieux comprendre, mieux créer et mieux agir, fait désormais partie de la compétence professionnelle des institutrices.

Pour l'année scolaire en cours on peut retrouver dans les documents élaborés par les différents groupes de programmation plusieurs unités didactiques s'inspirant d'histoires ou de contes plus ou moins connus. (voir tableau ci-dessous)

Ce qui est illustré dans les documents de programmation

autrefois d'illustrer quelles sont les conditions et les itinéraires à suivre pour transformer une histoire en unité didactique (appelée jadis centre d'intérêt)⁽¹⁾. On a toutefois jugé opportun de reproduire ci-dessous des extraits de deux projets élaborés par deux groupes de programmation différents: le premier est un exemple particulièrement significatif et complet d'exploitation d'un conte classique, "I musicanti di Brema"; le deuxième est un exemple assez éloquent sur comment on peut inventer un personnage fantas-

Communauté de Montagne n. 1	"Iridello e lo Gnomo Pilù"
Communauté de Montagne n. 2 Groupe A	"Il piffero magico"
Communauté de Montagne n. 3 Ville d'Aoste	"I musicanti di Brema"
Groupe A	Racconti tratti dal "Libro segreto degli gnomi"
Groupe B	"Animali: storie e leggende"
Groupe C	"Biancaneve e i sette nani"
Groupe D	"L'orso dormiglione"
Groupe E	"La bella addormentata nel bosco"
Groupe F	"Il vecchio drago"
Communauté de Montagne n. 4/B	
Groupe A	Favole e contofavole: "La cicala e la formica" "Biancaneve"
Groupe B	"Tobia e l'abete"
Communauté de Montagne n. 6	
Groupe A	"L'avventuroso cammino del seme di sole" "Histoire de Julie"
Groupe B	"L'avventuroso cammino del seme di sole"
Communauté de Montagne n. 7	
Groupe A	"L'omino di paglia e altri racconti"
Groupe B	"L'avventuroso cammino del seme di sole"

laisse entrevoir une grande variété d'activités didactiques autour des événements, des personnages et des lieux évoquées dans les contes. L'expérience à ce propos est déjà très consistante dans tous les groupes, car une fois au moins par année on propose ce travail aux enfants (en italien, en français ou en francoprovençal) et l'occasion s'est déjà présentée

et prendre pour prétexte une collection de livres (aux protagonistes sympathiques comme les gnomes) pour motiver et faire démarrer des activités d'exploration, de découverte, de reconstruction etc. Tout lecteur pourra évaluer ainsi la consistance des expériences émotives, linguistiques, cognitives ... qu'on propose aux enfants.

1^{er} Exemple:

COMMUNAUTE' DE MONTAGNE N. 3

Ecoles de: Gignod, Saint-Oyen, Saint-Rhémy, Doues, Roisan, Valpelline, Oyace, Aoste-Excenex; Aoste-Signayes; Aoste-Porossan

III^a UNITA' DIDATTICA

FIABA: I MUSICANTI DI BREMA

Tempi: Presumibilmente tre mesi (febbraio, marzo e aprile 1992)

- Obiettivi:
- 1- Saper ascoltare e capire una fiaba raccontata.
 - 2- Saperla rappresentare graficamente.
 - 3- Saper individuare personaggi, ambienti e situazioni.
 - 4- Saper individuare la sequenzialità degli avvenimenti.
 - 5- Saper raccontare e drammatizzare la fiaba.



Area Linguistica

- Presentazione della fiaba sotto forme diverse: filmato, libro, racconto, cartone animato.
- Rielaborazione grafica e verbale della drammatizzazione.
- Descrizione e analisi dei personaggi: fisico, ambientale, espressivo, emotivo.
- Individuazione del protagonista e dell'antagonista:
 - a) Positivi: cane, gatto, asino, gallo;
 - b) Negativi: padroni degli animali e briganti.
- Sviluppo della narrazione:
 - I° quadro: incontro e conoscenza degli animali tra di loro;
 - II° quadro: arrivo di notte alla casa dei briganti nel folto del bosco;
 - III° quadro: piano operativo per allontanare i briganti nella notte;

IV° quadro: ritorno di un brigante e fuga definitiva degli stessi.

- Descrizione e analisi dei vari ambienti e degli animali:
 - fattoria;
 - bosco;
 - casa dei briganti;
 - piazza della città;
- es.: cartellone sulle caratteristiche degli animali in questione.
- L'ambiente: confronto tra il primo (campagna, fattoria, giorno) e il secondo (bosco, casetta, notte).
- Analisi e descrizione delle situazioni principali della storia:
 - situazione iniziale;
 - allontanamento;
 - tentativo di soluzione;
 - vittoria e festa.
- Descrizione e realizzazione dei bivi logici ricercati dai bambini (se...).
- Descrizione della sequenza degli avvenimenti.
- Racconto della fiaba da parte dei bambini con e senza immagini.
- Drammatizzazione della fiaba: libera espressione verbale in prima persona o con l'utilizzo di marottes.

Area Logica

- Rappresentazione grafica in sequenza cronologica della fiaba con l'uso:
 - * dei termini: primo e secondo;
 - * dei numeri: uno, due, tre;
 - * dei termini: prima, dopo, inizio, fine.
- Bivi logici: trovare altre soluzioni alla fiaba.
- Utilizzo delle rappresentazioni grafiche e pittoriche per sviluppare il rapporto causa-effetto (perché, in che modo, come mai?).
- Riordino delle immagini in sequenza logica.
- Giochi e schede di relazioni tra i personaggi e gli ambienti.
- Classificazione e conoscenza delle proprietà dei personaggi.
- Realizzazione di vari labirinti con corde e mattoni; simbolizzazione delle varie uscite (bosco, piazza); introduzione del simbolo grafico X (divieto).
- Seriazione (animali).
- Formazione di insiemi con etichettatura rappresentante la quantità e in seguito il simbolo numerico utilizzando i personaggi della storia (1 gallo, 3 briganti); in seguito si farà uso di carte e blocchi logici.


Area motoria

- Imitazione dei personaggi.
- Ricerca di andature per i diversi personaggi:
 - . trotto (asinello);
 - . passo saltellante (gallo);
 - . passo lieve e leggero (gatto);
 - . corsa (brigante);
 - . salto (cane).

- Percorsi vari con ostacoli:
 - . marcia;
 - . salto;
 - . posizioni spaziali (sopra-sotto, davanti-dietro, destra-sinistra).
- **Gioco:** il brigante bendato deve seguire un percorso; la via gli viene indicata da codici sonori:
 - . campanella = avanti;
 - . tamburello = indietro;
 - . triangolo = destra;
 - . maracas = sinistra.
- Giochi di equilibrio:
 - . i galli camminano sulla staccionata;
 - . i cani saltano da una pietra all'altra;
 - . gli abitanti del villaggio trasportano per un breve percorso stabilito il cibo per gli animali portandolo sul palmo della mano, sulla testa, sulle spalle, ecc....
- Giochi sulla mano e sul piede dominante:
 - . ricerca della mano e del piede più forte e resistente (palla, sacchetto di sabbia);
 - . ricerca delle parti del corpo presenti in uno, due o più esemplari;
 - . saltellare prima su un piede e poi sull'altro;
 - . il brigante comanda:
 - . seduti, posare una mano sulla testa e l'altra sul ginocchio, al segnale invertire le posizioni delle mani.

Varianti:

- 1) toccare il piede sinistro con la mano destra ecc. (per imitazione);
- 2) eseguire i gesti solo al comando verbale

- Attività di motricità fine.
- Ricerca di segni grafici abbinati alle andature degli animali della storia:
 - . Trotto: — — — — —;
 - . Passo saltellato: $\wedge \wedge \wedge \wedge$;
 - . Passo lieve: |||| (pressione della mano leggera);
 - . Passo pesante: ||||| (pressione della mano pesante);
 - . Salto: 

Area espressivo-manipolativa

- Ricostruzione dei vari ambienti con tecniche diverse.
- Rappresentazione grafico-pittorica della storia.
- Utilizzo della plastilina per riprodurre personaggi e scene.
- Pitture di fondali rappresentanti i diversi ambienti.
- Costruzioni di marottes rappresentanti i personaggi principali da utilizzare in drammatizzazione. (Maschere dei briganti).

- Ricostruzione dei vari costumi con varie tecniche.
- Teatrino delle ombre: "spunta la luna e le ombre degli animali si stagliano sul sentiero".
- Costruzione di animali.
- Raffigurazione di animali con figure geometriche; le raffigurazioni degli animali potrebbero essere le seguenti:



asino



gallo



cane



gatto

Non meno importante potrà essere anche la ricerca e la ricostruzione di altri elementi della fiaba, quali per esempio:



la fattoria



i bicchieri
e/o piatti

gli animali della fattoria



i banditi



- Canzoni.

- Giochi ritmici con strumenti musicali e musiche:
 - . durata del suono;
 - . i ritmi differenti;
 - . alto-basso;
 - . acuto-grave.

- Danze: interpretazione di musiche scelte con passi semplici e ritmati.

Area socio-affettiva

- Interpretazione dei diversi sentimenti e stati d'animo dei personaggi.
- Sapersi identificare con un personaggio in particolare.
- Sapersi organizzare autonomamente in momenti di rappresentazione grafico-pittorica.
- Utilizzo corretto di pennelli, acqua, tempera, fogli, individualmente e in gruppi.

Verifica

- Il bambino dovrà:
 - saper raccontare la fiaba seguendo l'ordine logico di apparizione dei personaggi;
 - saper rappresentare graficamente, simbolicamente, drammaticamente i vari personaggi.
 - saper individuare e confrontare personaggi, ambienti, situazioni, avvenimenti.

2ème Exemple:

ECOLE MATERNELLES:

“O: Marcoz” Aoste - Quartiere Cogne (Aoste)

1ª UNITA' DIDATTICA

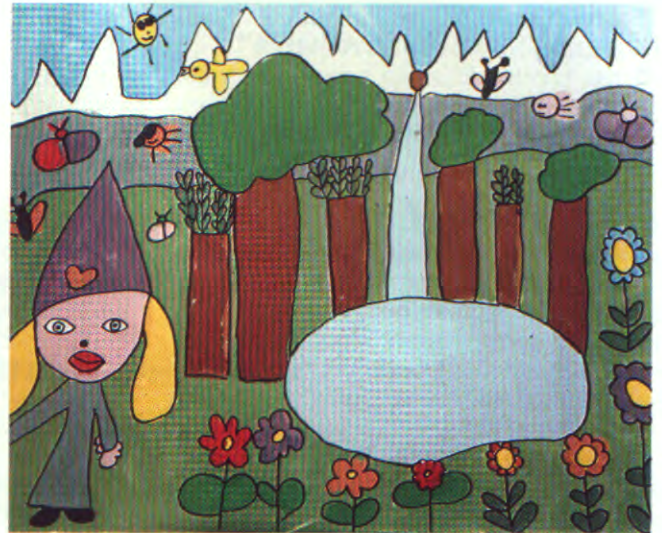
“IL BOSCO”

Periodo:

OTTOBRE - NOVEMBRE - DICEMBRE 1991

Area Linguistica

- Presentazione del personaggio: lo gnomo BIRIBÒ.
- Invio di una prima lettera e di un primo libro. Lettura di un racconto tratto dal “Libro segreto degli 24 Gnomi”.
- Risposta dei bambini a Biribò.
- Inizio di una regolare corrispondenza.
- Conversazioni libere e guidate sui vari contenuti del libro ricevuto e ipotesi sul personaggio.



- Invio di un primo pacco contenente libri e frutta:
- Gli abiti degli gnomi (n° 4)
- Castagnata: n. 4 “Spine protettive” (n° 1)
- Casa e struttura fisica degli gnomi
- Quando nasce uno gnomo (n° 3)
- Lettura di racconti che parlano di:
 - l'ambiente: il bosco (alberi, foglie, frutti, animali)
 - la stagione: l'autunno.
- Secondo pacco: libri e materiale raccolto nel bosco:
- Racconto “L'albero della luna” (n° 7)
- “La storia di un albero” (n° 5)
- Segnali degli gnomi (n° 19)
- Sentimenti: amore e rispetto della natura:
 - Racconto “Agostino incontra gli gnomi”
- Terzo pacco:
- La lampada ad olio (n° 19)
- Il lungo sonno della marmotta (n° 9)
- Una strana palla coperta di spine (n° 6)
- Un animale ben coperto (n° 24)
- Racconto “Gli gnomi di Babbo Natale”

Area motorio-espressiva

- Giochi che favoriscono l'accettazione, la socializzazione e la conoscenza delle persone e dei bambini.
- Imitazione delle andature dello gnomo.
- Danza degli gnomi.
- Drammatizzazione del racconto “L'albero della luna”.
- Rappresentazioni grafico-pittoriche con differenti tecniche relative agli argomenti proposti dallo gnomo Biribò.
- Costruzione di un ambiente: il bosco.
- Ricerca dei rumori del bosco.
- Musiche che caratterizzano i movimenti e i sentimenti dei vari personaggi.
- Produzione di ritmi.

Simbolizzazione

- Tentativo di decodificazione della lettera inviata dallo gnomo, scritta con segni grafici convenzionali e non.
- Ricerca collettiva di un codice comune di risposta.
- Gioco: il messaggio dello gnomo.
- Gioco: la cassetta musicale dello gnomo (ad ogni suono corrisponde un movimento).

II^a UNITA' DIDATTICA

"L'ACQUA"

Periodo: GENNAIO - FEBBRAIO - MARZO 1992

Area Linguistica

- Ambiente: il lago (utilità dell'acqua).
- Stagione: l'inverno (la neve).
- Sentimenti: gioia, pericolo.
- Quarto pacco: dono "Boccia di neve":
- "Il signore delle nevi eterne" (n° 14)
- Impronte sulla neve (n° 16)
- Se nevicava (n° 19)
- Cristalli di neve (n° 22)
- Quinto pacco: la tombola degli gnomi:
- Un lungo inverno - Focchi di neve (n° 4)
- Un viaggio inaspettato (n° 8)
- Leggenda della buona stagione (n° 23)
- Sesto pacco: dono: semi, innaffiatoio:
- Leggenda: La fata del lago
- L'erbario (n° 1)
- Il viaggio delle semenze (n° 16)
- La mattina d'inverno - La rugiada (n° 25)
- Conversazioni libere e guidate.
- Visione di un film presso la biblioteca "Obelix".
- Approfondimento della funzione dell'acqua per la crescita delle piante.
- Racconto della leggenda del lago da parte dei bambini al registratore.



Area motorio-espressiva

- Giochi motori: la danza del serpente.
- Le Bonhomme de neige.
- Drammatizzazione della leggenda "La fata del lago".
- Gimkane e percorsi di equilibrio.
- Danza del carnevale degli gnomi.
- Rappresentazione grafica-pittorica con differenti tecniche relative agli argomenti proposti dallo gnomo Biribò.
- Costruzione di un ambiente: il lago.
- Costruzione dei costumi degli gnomi per il Carnevale.
- Musiche relative ai fenomeni atmosferici trattati.
- Riproduzione e ideazione di suoni.
- Registrazione di suoni e rumori per la leggenda "La fata del lago".

III^a UNITA' DIDATTICA

"LA FATA DEL LAGO"

Periodo: APRILE - MAGGIO- GIUGNO 1992

Area Linguistica

- Invio da parte dello gnomo di una lettera dove chiede aiuto ai bambini per riportare la vita sul lago.
- Invenzione da parte dei bambini delle prove che lo gnomo deve superare per raggiungere la pietra magica che apre la sorgente.
- Conversazioni libere e guidate.
- Stagione: la primavera, il risveglio della natura.
- Ambiente: il lago ed altri suggeriti dai bambini.
- Scelta di dialoghi.



Area motoria-espressiva

- Rappresentazione grafico-pittorica delle esperienze vissute e delle emozioni provate.
- Rappresentazione grafico-pittorica della parte conclusiva inventata dai bambini.
- Scelta di brani musicali.
- Interpretazione in modo creativo a livello corporeo dei brani musicali scelti (mimo-danza).
- Costruzione del giornalino "La fata del lago" che raccoglie gli elaborati dei bambini.

Cet ample travail sur les contes et les récits devrait aider chaque enfant à surmonter progressivement des incertitudes personnelles existant par manque d'échanges relationnels. Le contenu des histoires peut jouer un grand rôle et faciliter non seulement la découverte du monde extérieur, mais surtout la connaissance du monde intérieur.

Le conte aide l'enfant à se découvrir lui-même; et en effet très souvent, quand une histoire est terminée, il en demande tout de suite et inlassablement une autre.

Pour satisfaire ce gros désir, une activité presque quotidienne de lecture d'albums pour enfants côtoie le développement des grandes unités didactiques et de ces expériences plus réduites, mais plus uniformes, peut mûrir aussi, progressivement, l'attitude à être un bon lecteur. Une série de réflexions s'impose à ce propos.

Le livre est avant tout un instrument que l'institutrice emploie en première personne. Elle le présente donc comme un objet spécifique de culture et comme tel il devrait rester dans la perception de l'élève tout au long de l'expérience. Bien sûr le conte lu doit être perçu dès le début comme intéressant et adhérent aux capacités d'imagination des petits, car c'est seulement avec ces présupposés que le livre prendra une grande signification à leurs yeux. Associer l'emploi de cet instrument à toute une série d'expériences gratifiantes devrait favoriser le développement d'une attitude de désir et de respect.

Toute activité de lecture, même la plus réduite, favorise l'imagination et la capacité de représentation, et si l'album est bien choisi et bien exploité, elle favorise aussi l'affinement perceptif (à travers l'analyse des images), la compétence cognitive (à travers la formulation d'hypothèses), la compréhension et l'élaboration linguistique (à travers l'explicitation des questions ou la reconstruction d'événements), la socialisa-

tion (à travers les interventions des camarades qui sont significatives pour chacun), l'équilibre émotif et affectif (à travers la prise de conscience de ses propres sentiments et émotions).

Le rôle de l'institutrice est toujours essentiel pour:

- soutenir l'intérêt des enfants en adoptant tout moyen d'encouragement;
- faciliter l'exploitation autonome du livre et l'appropriation personnelle du conteur;
- inviter les enfants à devenir conteurs ou "lecteurs" pour les autres.

Conteurs ou lecteurs?

Pour l'enfant, qui n'est pas encore à même de décoder les signes graphiques, il s'agit souvent de faire le conteur avec une attitude de lecteur. Quand il a acquis un rapport positif avec le livre il joue à savoir lire. Il s'agit là d'un moment fort intéressant et fort créatif pendant lequel l'enfant prend une attitude de lecteur et fait toute une série d'efforts (intonations de voix, choix des mots) pour apparaître tel aux yeux des camarades.

L'adulte au contraire doit être bien conscient de la différence entre lecture et récit verbal dans la perception de l'enfant. Dans la narration faite sans l'aide du livre, l'histoire part du narrateur qui la connaît et qui la propose aux enfants. Dans la lecture l'histoire part d'un objet, le livre, et l'adulte joue simplement une fonction de médiateur; enfant et adulte vivent cette découverte ensemble et, pour les deux, elle devient autrement significative.

- La lecture permet à l'élève de constater d'une façon toujours plus consciente que la structure de la langue écrite est différente de celle de la langue orale; elle est plus complexe, plus abstraite, plus évoluée.

- La lecture permet à l'enfant d'acquérir d'une façon naturelle l'orientation dans l'espace de la page (de gauche à droite,

du haut en bas) car il a maintes occasions de voir le comportement de l'adulte. Il apprend ainsi à ouvrir un livre, à l'orienter, à le feuilleter, à chercher la page qui l'intéresse.

- La lecture permet à l'enfant de se faire montrer, par répétition, les mots qui l'intéressent, sans le conditionnement de devoir les déchiffrer, mais avec la possibilité de les analyser et de les comparer librement.

Pour conclure, les objectifs à long terme de l'école en général sont de former:

- . des lecteurs,
- . des lecteurs de livres,
- . des lecteurs respectueux des livres,
- . des bons utilisateurs de bibliothèque;

les objectifs à court terme qui caractérisent l'école enfantine sont néanmoins de faire prendre conscience au petit élève de toutes les fonctions de l'écrit et de la lecture:

- . lire pour faire,
- . lire pour imaginer et rêver,
- . lire pour se reconnaître,
- . lire pour se projeter,
- . lire pour s'informer et se documenter,
- . lire pour communiquer,
- . lire pour activer la mémoire du groupe,
- . lire pour le plaisir,
- . lire pour jouer à la vie!!



(1) R. DECIME "Conte pe le petchou de inque" - Contes pour les enfants d'ici" Vol. II - Musumeci - 1987 page 7 et suivantes