

**100 IDÉES
POUR L'ÉCOLE MATERNELLE**

Marie-Lou Bernard
Henri Berquin
Pierre Palenciano

**100 IDÉES
POUR L'ÉCOLE MATERNELLE**

Remerciements aux enseignants de l'école maternelle, dont nous avons pu, au long des années, observer le travail, la réflexion et l'imagination, dispensés avec une générosité infaillible.

INTRODUCTION

II

Chapitre I

❏ S'ORGANISER POUR VIVRE ENSEMBLE

1 ORGANISER L'ACCUEIL	16
2 ORGANISER MATÉRIELLEMENT LA CLASSE	18
3 ORGANISER LE TEMPS	20
4 PROJETS, THÈMES, RITUELS, PROGRAMMES...	22
5 « LE GESTE TISSE L'ESPACE »	24
6 AFFICHER, POUR QUOI FAIRE?	26
7 L'ÉLABORATION DES RÈGLES DE VIE	29
8 L'ÉGALITÉ ET AU-DELÀ	32
9 PROGRESSER, REVENIR EN ARRIÈRE, PROJETER ET SE SOUVENIR	35
10 LE DROIT A LA SOLITUDE ET A LA DIFFÉRENCE	37

Chapitre II

❏ APPRENDRE À JOUER

11 LE JEU SPONTANÉ ET LE JEU QU'ON APPREND	40
12 LES DIFFÉRENTS TYPES DE JEUX, ET LEUR PLACE DANS LA CLASSE	42
13 DES OUTILS POUR JOUER : LES SUPPORTS DE JEUX	44
14 LE JEU EN ÉDUCATION PHYSIQUE	47
15 JOUER SEUL, JOUER AVEC QUELQU'UN	49
16 JOUER A TRAVAILLER	51
17 APPRENDRE A GAGNER ET A PERDRE	53
18 L'APPRENTISSAGE DE L'HUMOUR	55

19	LE JEU ET L'APPRENTISSAGE DU NOMBRE	57
20	JOUER A PARLER	61
21	LE VIRTUEL ET LE RÉEL	63

Chapitre III

↳ APPRENDRE À TRAVAILLER

22	QU'EST-CE QUE « TRAVAILLER » ?	66
23	« JE TRAVAILLE, JE SUIS GRAND »	68
14	APPRENDRE A SE CONCENTRER	70
25	DE L'HABITUDE A LA MÉTHODE	72
26	DE L'EFFICACITÉ COMME UN DES BEAUX-ARTS	74
27	EXÉCUTER, CRÉER	76
28	SITUATIONS ET ATTITUDES DE TRAVAIL	78
29	APPRENDRE A CRITIQUER	81
30	APPRENDRE A SE REPOSER	83
31	ÉVALUER...	84

Chapitre IV

↳ LES SENS ET LE SENS

32	SENTIR, PERCEVOIR, COMPRENDRE	88
33	SENTIR, AGIR, CONSTRUIRE	90
34	TOUCHER, ÊTRE TOUCHÉ	92
35	LA PÉDAGOGIE DES PARFUMS	94
36	A L'ÉCOUTE DU MONDE	96
37	LE PALAIS INCONNU	98
38	« VOIR, C'EST COMPRENDRE »	100
39	« LES COULEURS, LES PARFUMS ET LES SONS SE RÉPONDENT »	103
40	DONNER DU SENS	105

Chapitre V

↳ L'ORAL

OU LE PLAISIR DE LA MISE EN BOUCHE

41	PARLER POUR APPRENDRE A...	108
42	PARLER POUR COMMUNIQUER	110
43	LES MOTS JUSTES, LES MOTS MAGIQUES, LES MOTS QUI PIQUENT...	111
44	L'ENSEIGNANT « TUTEUR DE LANGAGE »	113
45	LE LANGAGE, UN INSTRUMENT DE REPRÉSENTATION DU MONDE	115
46	ACQUÉRIR DU LEXIQUE	116
47	LES CHAMPS LEXICAUX A LABOURER A L'ORAL	117
48	L'ORAL EN GRAND GROUPE	118
49	L'ORAL EN DEMI-CLASSE OU PETIT GROUPE	120
50	DES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT PROPICES A LA PRISE DE PAROLE	122
51	LES ATELIERS CONVERSATIONNELS	123
52	ATELIERS CONVERSATIONNELS - SUPPORTS ET EXPLOITATIONS POSSIBLES	125
53	L'ALBUM-ÉCHO ; DES IMAGES « A PARLER »	127
54	LA MARIONNETTE : UN ÊTRE DE PAROLE	129
55	ÉVALUER EN SITUATION DE COMMUNICATION	131
56	LE LANGAGE, OBJET D'OBSERVATION ET DE MANIPULATION	132
57	UN JEU PHONOLOGIQUE : A L'ÉCOUTE DES SONS	134
58	LES COMPTINES : DES TEXTES A DIRE	136
59	AIDER LES ENFANTS NON FRANCOPHONES	137

Chapitre VI

↳ À LA DÉCOUVERTE DES MONDES

60 DÉCOUVRIR LE MONDE POUR MIEUX LE COMPRENDRE	140
61 DÉCOUVRIR LES NOMBRES ET LES QUANTITÉS	142
62 POUR NE PAS SE TROMPER...	144
63 DES PORTES POUR ENTRER DANS LE MONDE DES MATHÉMATIQUE	146
64 DÉCOUVRIR LES FORMES ET LES GRANDEURS	148
65 UNE DÉMARCHÉ SCIENTIFIQUE	150
66 DÉCOUVRIR LE MONDE DU VIVANT	151
67 DÉCOUVRIR LES OBJETS	153
68 DÉCOUVRIR LE MONDE DE LA MATIÈRE	155
69 SE REPÉRER DANS LE TEMPS	157
70 SE REPÉRER DANS L'ESPACE	159
71 LES TRACES DE NOS DÉCOUVERTES	161

Chapitre VII

↳ LE CORPS AGISSANT

72 DES SITUATIONS QUI ONT DU «SENS» POUR LES ENFANTS	164
73 ORGANISER L'ÉDUCATION PHYSIQUE	165
74 UTILISATION DES LIEUX ET DU MATÉRIEL	167
75 PRÉPARATION ET DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE	168
76 LES DIFFÉRENTS TYPES DE SÉANCES AVEC MATÉRIEL	170
77 AIDER LES ENFANTS À ÉVALUER LES RISQUES	171
78 COURIR, SAUTER, LANCER	173
79 ADAPTER LES DÉPLACEMENTS : ACTIVITÉS GYMNINIQUES ET D'ORIENTATION	175
80 ADAPTER LES DÉPLACEMENTS : ACTIVITÉS AQUATIQUES ET D'ESCALADE	177
81 « CORPS ORDONNÉ, COORDONNÉ » - COOPÉRER	179

82 « CORPS ORDONNÉ, COORDONNÉ » - S'OPPOSER	180
83 RONDES ET JEUX DANSÉS	181
84 RONDES ET JEUX DANSÉS : PROGRESSION	182
85 « AU COMMENCEMENT ÉTAIT LA DANSE »	184
86 DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES LIÉES À L'ÉDUCATION PHYSIQUE	185

Chapitre VIII

↳ LE MONDE DE L'ÉCRIT

87 DESSIN, GRAPHISME, ÉCRITURE	188
88 LA DICTÉE À L'ADULTE	190
89 DE L'ÉCRIT EN PETITE SECTION	192
90 DE L'ÉCRIT EN MOYENNE SECTION	194
91 L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE EN GRANDE SECTION	196
92 L'ACQUISITION D'UN GESTE NORMÉ : L'ÉCRITURE	198
93 LE JOURNAL SCOLAIRE	200
94 LES OUTILS ET SUPPORTS POUR L'ÉCRIT	202
95 CONSTRUIRE UNE CULTURE LITTÉRAIRE : LITTÉRATURE DE JEUNESSE	204
96 CONSTRUIRE UNE CULTURE LITTÉRAIRE : BIBLIOTHÈQUES	205
97 UN ADULTE QUI LIT OU RACONTE UNE HISTOIRE	207
98 ET L'ALPHABET ?	209
99 FAIRE DE LA GRAMMAIRE EN PETITE SECTION	211
100 AIMER À LIRE À L'ÉCOLE MATERNELLE	213

Annexes

COMPTINES	217
LEXIQUE	223

La maternelle, lieu des métamorphoses

L'enfant qui entre à l'école maternelle ne sait pas encore dans quelle étrange machine il vient d'être engagé. Il s'est trouvé jusqu'ici dans un monde où tout ce qu'il a pu apprendre à faire ou à dire est passé par le filtre affectif. Depuis les premiers sons qu'il a pu émettre, sélectionnés par son entourage comme intéressants ou à bannir, jusqu'aux actions permises, encouragées ou interdites, tout est de façon plus ou moins explicite lié à l'alternative : « on m'aime / on ne m'aime pas ».

Il ne s'agit pas de nier que dans la famille elle-même de multiples apprentissages soient développés. Mais à l'école, c'est l'enjeu qui est différent : on n'est plus ensemble pour être ensemble, mais pour mettre en place des apprentissages – pour découvrir des objets d'intérêt différents de « toi » et « moi ».

Cette focalisation sur l'objet de connaissance, qui donne son sens à tous les systèmes socio-affectifs élaborés à l'école, va transformer de fond en comble (mais progressivement) la relation de l'enfant au monde. On peut parler de frustration (et toute éducation en suppose une part), mais aussi, dans un sens, de libération, car l'enfant va découvrir que la communication avec l'adulte n'est plus dans une dépendance directe, mais dans la médiation vers un intérêt

extérieur, auquel on pourra se porter soi-même, de façon autonome, voire indépendante.

De même, la relation avec les autres enfants n'est plus seulement d'amitié ou d'hostilité, mais elle devient un lien entre « pairs » ou « compagnons » engagés dans une tâche commune. Et les règles de conduite en groupe sont dictées par la nécessité de faire aboutir celle-ci. A l'école, ce sont les disciplines qui rendent légitime la discipline. Pour apprendre dans de bonnes conditions, il va falloir apprendre à vivre ensemble, à effectuer un certain nombre de gestes et accepter certaines attitudes. C'est ainsi que, pour se transformer en élève, il sera nécessaire de devenir un écolier. Il s'agit ni plus ni moins que d'apprendre un métier.

Pas d'affolement, cependant ! Il serait illusoire de croire que, sur un coup de baguette magique, on va faire éclater la bulle où l'enfant est enfermé. On ne saurait vouloir que l'enfant sorte de lui-même, il s'agit au contraire de le prendre tout entier pour l'amener à découvrir le monde avec ses propres moyens, sa vision personnelle. C'est pourquoi l'enseignant va devoir mobiliser toutes les capacités d'être en mouvement (extérieur et intérieur) pour répondre à une double et difficile exigence : le respect de la diversité des besoins des élèves et le respect des programmes.

On est parfois tenté, devant certaines pratiques pédagogiques, de se demander si l'élève d'école maternelle a un corps... Or, c'est avec le corps, à partir du corps que va pouvoir s'élaborer la double transmutation qui rendra possible l'accès aux savoirs : la maîtrise des émotions et leur expression.

C'est aussi la raison pour laquelle l'essentiel du travail effectué à l'école est un affinement, un perfectionnement

des représentations. Dans ce sens, l'enseignant de la classe s'emploiera à développer chez l'enfant autant la prise en compte des contraintes du réel que les capacités à imaginer et à transformer au besoin la réalité.

Le travail des enseignants consiste donc d'abord à organiser l'environnement de l'école pour permettre la métamorphose de l'enfant en élève, c'est-à-dire en individu capable d'intégrer en lui-même de la connaissance, afin d'être plus lui-même. Comme disait Jean Piaget : « un lapin qui mange du chou ne se transforme pas en chou : il prend du chou et il en fait du lapin ».

Les termes suivis d'un astérisque renvoient à un lexique en fin de volume.



**S'ORGANISER
POUR VIVRE ENSEMBLE**

ORGANISER L'ACCUEIL

Accueillir, c'est montrer qu'on accepte la présence d'un hôte dans sa maison. Mieux encore, qu'on l'accepte avec plaisir et qu'on l'attend; qu'on est prêt à lui faire découvrir la demeure et à mettre à sa disposition toutes ses commodités, ses ressources. L'hospitalité doit être démontrée et consiste d'abord à rassurer son hôte : il ne sera pas en danger tant qu'il sera dans la maison.

Reste que se pose un double problème : celui de la séparation et celui de l'entrée en activité. Pour résoudre le premier, nous ne voyons que deux directions : un travail avec les parents, dont l'angoisse est le pivot de l'affaire et un travail d'attraction auprès de l'enfant, reposant sur ses capacités d'intérêt et d'attachement. L'équipe « professeur/assistante maternelle » est déterminante dans cette affaire.

Pour arriver du monde extérieur au centre de l'activité scolaire, il faut passer par un « sas » constitué à la fois par l'espace lui-même, qui présente à un moment ou à un autre des goulots d'étranglement et par la réglementation explicite (Jusqu'où les parents ont-ils le droit d'aller? Combien de temps ont-ils le droit de rester? etc.) ou implicite (quel niveau sonore est toléré, quelle gestuelle est considérée comme convenable...). Il faut donc mesurer quelle est la part de contraintes dues à la configuration du bâtiment et celle qu'on a décidé d'imposer et pourquoi.

À l'entrée de l'école, il faut *planter le décor*, c'est-à-dire placer, par exemple, dans le hall d'entrée, des éléments visuels qui renseignent, sans recours forcément à des textes (en tout cas pas de, textes longs) sur la vie de l'école et sur l'esprit du lieu. Les rituels sociaux de présentation ont aussi un rôle majeur, ayant pour fonction de placer les échanges sur un mode civilisé.

L'entrée en classe, en général individuelle, va servir de même à manifester à l'enfant qu'il est *attendu* et que l'adulte a des *intentions* à son égard. L'idéal serait qu'on le prenne

par la main et qu'on lui dise : « Regarde, je t'ai préparé ce jeu, ce papier pour dessiner, etc. ». Bien entendu, beaucoup auront déjà envie de s'adonner à une activité ou de rejoindre tel ou tel camarade, mais il reste les indécis, ceux qui sont encore dans leurs rêves de la nuit ou tout encoconnés dans le giron familial.

Les échanges qui peuvent avoir lieu avec les parents à cet instant ne peuvent être très approfondis, vu le manque de temps, mais ne doivent jamais laisser l'enfant de côté. Si on parle de lui, il faut qu'on l'associe à la discussion, sous une forme ou sous une autre. De toute façon, il vaut mieux proposer aux parents un rendez-vous en dehors des heures de classe.

IDÉE 2

ORGANISER MATÉRIELLEMENT LA CLASSE

C'est le premier facteur d'autonomie*. La machine doit fonctionner pour que l'élève prenne goût à l'utiliser et qu'il s'y « retrouve ». Paradoxe : l'enfant peut avoir du mal à respecter un certain ordre et pourtant il n'y a pas plus maniaque qu'un jeune enfant. C'est que celui-ci se trouve d'emblée dans un univers qui lui est étranger et qu'il a besoin d'être rassuré. Il va donc s'approprier cet ordre, mais en s'attachant à ses aspects les plus formels. Partons de là pour aller vers une « méthodologie ». Pour pouvoir apprendre en toute sérénité, il faut que le chemin à suivre soit balisé explicitement.

Mais l'organisation matérielle doit tenir compte de la nécessaire alternance, dans l'activité enfantine, de temps plus dirigés et de temps plus autonomes. Il faut donc que l'espace de la classe contienne divers *pôles d'activités*, allant des lieux de travail aux coins de jeux. Leur importance relative varie d'ailleurs de la Petite Section à la Grande Section.

Enfin, il y a des types d'activités différents, les uns relevant plus de la communication, les autres de la fabrication; les uns plus collectifs, les autres plus individuels. Il faut pouvoir discerner clairement ce dont l'élève va avoir besoin pour chaque activité et comment il pourra accéder aux outils nécessaires.

Les lieux de travail

Nous mettons nos élèves dans des situations impossibles : tables où on se gêne (les feuilles de papier sont trop grandes), espace « langage » où la promiscuité agit comme un « bruit », empêchant toute attention à ce qui devrait être le centre de l'intérêt. Il y a des dispositions spatiales propices à la communication (le cercle ou l'ovale) et d'autres où un certain isolement est nécessaire. S'il s'agit d'apprendre à écrire, ne vaut-il pas mieux être tous face à un modèle? Il faut adapter les conditions de travail à la nature de la tâche, prévoir des

installations suffisamment souples et « polyvalentes » pour ne pas avoir à trop changer les meubles de place, conserver des possibilités de circulation satisfaisantes... Il n'est pas évident qu'une table par élève (voire une place à table) soit nécessaire. On peut ainsi gagner de l'espace pour d'autres activités.

Les pôles de jeux

Si les « coins » ne sont pas possibles (pour des raisons de manque d'espace), parlons au moins de « pôles » d'activités, respectant quelques principes : l'activité doit y être libre; ils doivent évoluer en fonction des changements dans la vie de la classe, offrir suffisamment de richesses pour attirer l'intérêt des enfants. Un va-et-vient entre ce qui est abordé collectivement, dans les temps de travail et ces moments qui seront forcément marqués par le jeu, va permettre aux enfants de s'approprier personnellement les expériences, seuls ou entre pairs, en suivant des cheminements qui ne nous regardent pas.

Pour que ce va-et-vient prenne du sens pour l'enfant, les pôles de jeux vont *évoluer* en même temps que la vie de la classe : le coin « chambre » va se transformer en coin « poupées », si on travaille sur le corps humain, sur le schéma corporel. Il pourra se transformer en coin « vêtements » ou « déguisements » selon les thèmes abordés : carnaval, etc. Un coin « cuisine » peut devenir avec le temps un pôle « alimentation », un coin « marchand », où des échanges de produits peuvent répondre, sur le mode ludique, à des activités de type mathématique (voir IDÉE 61).

IDÉE

3



ORGANISER LE TEMPS

L'élève est, à l'école, placé perpétuellement devant cette double exigence, contradictoire : « dépêche toi » et « attends ». Comment intégrer l'individu dans le collectif ?

Il est indispensable d'imprimer un certain rythme aux activités et à leur enchaînement. Rien n'est plus fatigant que les temps morts ou une activité insuffisamment soutenue, sinon un moment d'activité orale trop prolongée ou en général une activité conçue sans alternance fonctionnelle.

Enfin, les rythmes de la journée et de la semaine doivent permettre à la fois d'accompagner les rythmes biologiques et de les structurer, ce qui sera la base même d'une élaboration des représentations du temps.

Les rythmes individuels

On sait très vite lesquels sont les plus lents et les plus rapides. On doit aussi chercher pourquoi ceux-là sont plus lents. Dans bien des cas, c'est le démarrage qui est difficile, (question de concentration et d'organisation) et c'est pourquoi les plus rapides ont besoin parfois qu'on tempère leurs ardeurs un peu brouillonnes. C'est la raison pour laquelle, dans les consignes de travail, on n'omettra pas les aspects de méthode et d'ordre à respecter dans les tâches, les aspects matériels étant une fois de plus déterminants. Les ateliers que vous organisez « en autonomie* » ne porteront pas, *a priori*, sur des difficultés nouvelles, ni sur des découvertes dont l'interprétation sera trop complexe. On peut concevoir des exercices à difficulté échelonnée, mais surtout, il faudra prévoir des renforcements, pour ceux qui s'arrêtent vite, se satisfaisant de ce qu'ils croient avoir terminé. Relancer l'exigence, soutenir l'effort...

Des activités intenses et bien enchaînées

Lorsqu'on s'engage dans une activité, il faut qu'on sache où l'on va et que les diverses phases de l'activité soient nettement marquées. Pour que l'activité soit intense, il faut que son organisation matérielle soit minutieusement préparée, afin qu'aucun retard ne fasse oublier le but vers lequel on est orienté. Quant aux enchaînements, il faut les préparer avec autant de soin que les activités elles-mêmes. La classe s'organise comme un spectacle.

La journée, la semaine...

Il faut que le temps soit *ponctué*. Tout autant que la *régularité* des activités, qui permet le repérage et la prévision, est nécessaire la présence d'un *temps fort* dans la journée, un moment marquant, un événement : découverte d'un objet nouveau apporté par la marionnette de la classe, rencontre d'une personne extérieure ou éclosion des phasmes dans le vivarium par exemple). De même, les jours de la semaine peuvent être mieux identifiés par la référence à un événement social (pas seulement les jours « à l'école » et les jours « à la maison », mais aussi : « Le lundi, c'est le jour où la directrice vient nous faire cadeau d'un mot extraordinaire, le mardi, celui où l'on va à la chorale... »). Les représentations de ces cadres temporels que sont la journée ou la semaine sont proposées en général lors des moments rituels, mais rarement réutilisées pour structurer les activités elles-mêmes. Rien n'empêche de rappeler de temps à autre que si on se trouve à tel moment identifié de la journée, on va probablement se livrer à telle activité... Utilisez les repères sociaux pour prévoir et se souvenir (voir IDÉE 9)

IDÉE 4



PROJETS, THÈMES, RITUELS, PROGRAMMES, PROGRESSIONS...

Dans l'ensemble, le *programme* donne la liste des objectifs à atteindre pour les trois années à venir. Certains d'entre eux ne pourront être abordés qu'après un temps donné, d'autres seront présents dès le début et vont revenir au cours de l'apprentissage, de façon permanente ou récurrente, sous une forme plus complexe, en suivant la spirale de l'apprentissage. L'organisation de ces allers et retours est constituée par les *progressions*, qu'il faut établir dès le début de l'année, mais qu'il faudra ajuster au cours du temps, en concertation avec l'équipe pédagogique.

C'est dans ce cadre que vont s'élaborer des modalités de travail que l'enseignant va choisir pour leur efficacité.

Ce que permet un travail par thème

Ce mode traditionnel d'agencement des apprentissages présente *a priori* l'avantage d'associer naturellement des idées d'activités (on voit bien, par exemple, ce que des thèmes tels que la croissance, le corps humain ou l'eau présentent comme possibilités multiples et variées). Le danger est d'en faire un « fourre-tout » où l'on risque de ne plus se retrouver et aussi d'être un fil sans fin qui au bout d'un moment, n'est plus directeur du tout. Il faut donc se donner des « garde-fous » : choisir d'emblée les domaines qu'on va aborder, les dominantes et les objectifs précis correspondant au programme.

Ce que permet un travail par projet

L'avantage est triple : tout projet a un début et une fin, il débouche en général sur une production et donne du sens aux activités mises en place. Mais il ne se prête pas à tous les apprentissages et il est difficile à mettre en œuvre, demandant souvent une mobilisation et des moyens

considérables. Il favorise plus les apprentissages « massés* » que les apprentissages « distribués* », plus les situations de découverte que les situations d'exercice. On peut aussi considérer que la « mise en projet » est plus aisée en Grande Section qu'avec de tout jeunes élèves, les possibilités de prévoir étant limitées chez un enfant de trois ans. Il va donc falloir définir la place que prendra le projet, dans l'année et dans l'accomplissement du programme, et prévoir de reprendre, sous d'autres formes et à d'autres moments, des apprentissages qui auront été suscités lors du projet (voir IDÉE 9).

Rituels et exercices

Les deux situations ont au fond le même but et des modalités semblables : il s'agit, par *habitation**, de mettre en place des automatismes. Mais alors que le rituel se fonde sur une motivation sociale (faire ensemble, être ensemble et le signifier par des gestes, des paroles...), l'exercice prend son sens par rapport à un apprentissage et si l'enfant ne s'en rend absolument pas compte, s'il n'a pas conscience d'être en *situation* d'exercice, celui-ci perd presque totalement son efficacité. Dans les deux cas (rituels et exercices), la répétition et la distribution dans le temps sont essentielles, mais dans le cas de l'exercice, la mise en relation de ce qu'on a fait avec des résultats extérieurs est indispensable. Par exemple : si je me suis exercé régulièrement à enfiler des perles selon un ordre donné, je dois pouvoir, en observant les figures d'un papier peint, prévoir les figures qui suivront et qui me sont cachées ; je dois être capable de reproduire un rythme et apprendre à faire correspondre une couleur avec un son, etc. (voir IDÉE 39).

IDÉE 5



« LE GESTE TISSE L'ESPACE » (Claparède)

La prise de conscience des structures spatiales ne se fait pas d'emblée : elle est liée aux actions du corps. Comme pour le temps (voir IDÉE 3), il va nous falloir aller de l'activité, de la multiplication des actions, de leur croisement et leur comparaison, à la représentation de celles-ci et au besoin à leur schématisation.

L'enfant ne se déplace pas spontanément dans un espace unique, mais dans *des espaces hétérogènes*, marqués par des significations affectives, un vécu particulier, des possibilités d'agir... ou de se reposer. Les divers lieux de sa vie ne sont pas intégrés dans sa représentation comme liés entre eux par une structure commune. Il sera nécessaire de l'aider à mettre un peu de cohérence dans la multiplicité des expériences.

L'espace de la classe ne prendra du sens que s'il est mis en rapport avec les espaces extérieurs et ceux de l'école et surtout en fonction de ce qu'on y fait. La sortie qu'on aura faite dans la campagne sera d'abord résumée dans la collection de plantes qu'on aura cueillies et regroupées dans un album ou un panneau affiché. C'est à cette représentation qu'il faut incorporer une dimension spatiale et temporelle : on a cueilli d'abord celle-ci, *puis* celle-là et il a fallu marcher *longtemps* pour aller de l'une à l'autre. On peut donc classer les plantes selon leurs ressemblances ou leurs différences, mais aussi les ranger selon un ordre chronologique, les rapprocher ou les éloigner en fonction de leur distance dans l'espace.

La salle de jeux (ou « polyvalente » ou « d'éducation physique », selon les écoles), espace plus grand que celui de la classe, présente un intérêt particulier : elle n'offre en général pas de points de repère stables, sauf ceux qu'on va y installer pour s'y livrer à des activités spécifiques. L'organisation spatiale y est changeante, évolutive, liée à

des actions qu'on pourra se représenter par divers moyens (raconter, dessiner, faire des maquettes, schématiser), pour se souvenir ou pour projeter de nouvelles actions.

La cour de récréation est peut-être un peu délaissée dans ce travail d'élaboration des représentations spatiales. Or, c'est un lieu central de la vie scolaire, celui où arrivent tant d'événements chargés d'émotions, où le jeu, les affinités électives, mais aussi les conflits se donnent libre cours. Il y a là l'occasion de travailler au moins le langage spatial et en parlant de ce qui s'est passé dans la cour, de mieux décrire en situant les faits.

Ce qui nous amène à dire qu'il est un peu restrictif de ne travailler que l'éternel « plan de la classe », surtout lorsque la fabrication d'une maquette ou le dessin des objets et meubles qui s'y trouvent n'aboutit à rien de plus. Car pour que les notions soient bien acquises, il est sans doute plus sûr d'engrener sur de nouvelles utilisations des représentations : organiser une chasse au trésor dans la classe ou dans l'école, en se servant des outils qu'on a élaborés, par exemple (voir aussi IDÉE 70).

IDÉE 6

AFFICHER, POUR QUOI FAIRE ?

On affiche parce que c'est obligatoire (mais quoi)? Pour décorer (et pourquoi pas)? Pour structurer (mais quoi et comment)? Pour mettre en valeur les travaux des élèves (bien sûr, c'est important, mais quels travaux)? Pour se souvenir (de quoi et va-t-on vraiment utiliser le support)? Quelle place allons-nous donner à l'écrit et à qui cet éventuel écrit est-il destiné?

À toutes ces questions s'ajoutent celles de la lisibilité des affichages et de leur permanence. Trop d'information brouille la compréhension et on ne peut s'empêcher d'être un peu ironique lorsqu'on vous souhaite un joyeux Noël sur un papier jauni, alors que Pâques est déjà de l'histoire ancienne.

Les affichages officiels

La classe est une expression de la volonté nationale. Il est donc nécessaire que son activité soit transparente. Les textes que doivent pouvoir consulter l'administration, les parents et l'enseignant lui-même doivent donc être lisibles.

Décorer

Le décor exprime toujours les intentions de celui qui l'a créé. Alors, que voulez-vous *dire* par le choix d'une affiche de l'École des Loisirs ou d'une reproduction de Matisse? Vous êtes libre de donner une touche personnelle à votre classe, mais il vaut mieux être conscient des effets qu'on produit.

Structurer

Il faut que les élèves (et les parents peut-être?) puissent retrouver dans les affichages des repères stables : l'espace mural destiné à l'exposition des travaux de la semaine, celui où on parle de l'album ou du centre d'intérêt sur lequel on est en train de travailler, celui où se trouvent les références

quotidiennes du travail (calendrier, étiquettes de prénoms, frise numérique, responsabilités, consignes permanentes...), celui où, éventuellement, les élèves peuvent venir accrocher un apport personnel, etc.

Mettre en valeur, rendre lisible

Les dessins des élèves collés les uns contre les autres, se chevauchant ou se racornissant, ne valorisent guère le travail accompli. Se pose donc le problème de mise en page que rencontrent aussi bien les encadreurs de tableaux que les affichistes professionnels. De plus, les circonstances dans lesquelles un affichage est découvert ou installé sont déterminantes. Si on ne fait pas remarquer ce qui est offert à l'attention de tous, cela restera lettre morte.

La place de l'écrit

Il y eut une période où l'écrit était banni des classes maternelles, pour la bonne raison que les élèves ne savaient pas lire. Puis, pour la raison tout aussi excellente que l'écrit faisait partie intégrante de la vie sociale, on a peuplé les murs de multiples écrits. Mais à quoi peuvent-ils servir réellement? À qui sont-ils destinés? De plus, tout ce qui est écrit ne se prête pas fonctionnellement à l'affichage et il vaut mieux utiliser comme support dans certains cas des formes plus proches du livre ou de l'album. L'écrit affiché n'est pas vraiment fait pour conserver, mais pour délivrer de l'information avec une certaine immédiateté. On donnera donc le privilège de l'affichage à des écrits courts, frappants, auxquels la maîtresse pourra faire allusion ou qu'elle pourra relire aisément, selon les besoins du déroulement de la classe.

Sélectionner, pour se souvenir et pour agir

On ne peut tout afficher, ce n'est ni nécessaire, ni souhaitable. Comment sélectionner? Deux axes possibles : de quoi a-t-on besoin de se souvenir? De quoi a-t-on besoin pour agir? Dans les deux cas, la réflexion va porter sur l'utilisation probable des éléments affichés.

Suivre l'évolution de la vie de classe

Méfions-nous en général des espaces figés, qui doivent être réduits au minimum nécessaire : les habitudes nous font gagner du temps, mais, par essence, on ne les remarque pas, on ne les voit plus. Un moment de la semaine peut d'ailleurs être consacré au renouvellement des affichages : que va-t-on enlever, rajouter, déplacer, restructurer? C'est un excellent moyen de revenir sur ce qu'on a vécu ou appris.

L'ÉLABORATION DES RÈGLES DE VIE**↳ IDÉE
7**

Les règles de vie seront d'abord des *habitudes*, dont la commodité pour le bon fonctionnement de la classe sera éprouvée par tous. Les comptines, les signaux sonores et visuels, les incitations ludiques en seront les meilleurs moyens. Que le langage de l'adulte en soit le guide est déjà un germe de rationalité, mais le ressort principal n'en reste pas moins le mimétisme. Je fais comme l'autre, parce qu'apparemment cela fonctionne. C'est au moment où je ne fais pas comme l'autre, où je ne *peux* faire comme les autres, qu'il va peut-être falloir en discuter, sans que d'ailleurs on ait à parler de « bon » ou de « mauvais » comportement. Il n'est pas non plus nécessaire que tous les problèmes soient soumis au groupe tout entier. Il faut faire la part de ce qui est personnel, interindividuel, avant de passer à la discussion d'une règle commune, exercice somme toute assez abstrait.

Quelques suggestions pour l'installation d'une règle de vie :

Se déplacer dans les couloirs de l'école

Les « petits trains » ont disparu de la circulation dans les écoles et nous n'allons pas pleurer leur départ. On peut s'interroger en revanche sur l'absence de tout chant, de tout aspect ludique dans les déplacements des groupes, des classes, absence remplacée par les rappels à l'ordre des adultes : « On se déplace en silence pour ne pas déranger les autres classes, on se tient par la main... » Est-ce vraiment efficace? Est-ce vrai? Est-ce vraiment éducatif? Le but d'un déplacement ordonné en groupe est-il seulement d'éviter le bruit ou les accidents? N'est-il pas aussi une préparation à l'entrée en classe ou à l'activité suivante? Et dans ce cas, un chant, une comptine ou un rythme choisi pour « marcher comme... », ne pourraient-ils à la fois apaiser l'agitation et anticiper sur les postures qui seront utiles dans le moment suivant?

Gérer le niveau sonore de la classe

On ne pourra sans doute éviter ici que l'enseignant ne rappelle de temps en temps qu'il faut baisser le ton. Mais on sait que, ce faisant, c'est l'adulte lui-même qui élève le niveau sonore et risque de provoquer l'effet contraire à son désir. C'est donc d'abord en contrôlant sa voix, en utilisant des signaux sonores spécifiques déclenchant le passage d'une activité à l'autre, en donnant du sens à ses propres interventions que l'on va obtenir une première régulation des mouvements et des gestes, donc des bruits et des paroles. L'autre puissant moyen de gestion du bruit est la concentration sur les tâches elles-mêmes, l'attrait et l'intérêt des activités proposées. Le bruit n'est gênant que s'il perturbe l'activité, pas s'il est lié à l'activité elle-même.

Ranger le matériel

Pourquoi doit-on ranger ? Pour gagner du temps et pouvoir commencer une activité ou un jeu, sans s'impatiser et se déconcentrer. Mais avant d'en arriver à cette conscience rationnelle d'un ordre nécessaire, qui est déjà *méthodologie*, il faudra instaurer une habitude et par conséquent consacrer du temps au rangement comme activité à part entière. C'est particulièrement vrai en Petite Section, où il s'agit par ce biais de socialiser l'enfant et de se faire à l'idée que les objets et instruments ne « m'appartiennent pas en propre, mais peuvent être utilisés à la fois par moi et par les autres ». Et il est sans doute fort intéressant de doubler l'activité de rangement d'une activité langagière, puisqu'en disant ce qu'on fait, on se représente déjà une certaine rationalité de l'action. Cela suppose probablement qu'au début, l'adulte range avec les enfants.

Les civilités

L'agressivité est la chose du monde la mieux partagée et ceci dès la plus petite enfance. Il ne nous revient pas de l'éteindre (car elle est sans doute un élément de vitalité), mais de la canaliser. Les querelles naissent bien souvent de problèmes de contact non contrôlés, avant d'utiliser le langage. Un travail d'habitation*, d'accoutumance à la présence physique des autres, devra donc précéder ou accompagner l'intervention de la parole de l'adulte. À plus forte raison, pour pouvoir parler, discuter d'un conflit, il faudra avoir apaisé les humeurs et le ton de l'enseignant, la manière dont il aura demandé qu'on lui présente l'objet du litige, compteront tout autant que ses paroles.

Avant d'arriver à la formulation d'une règle, on aura établi des habitudes de civilité : gestes, salutations, rituels sociaux qui régissent en fait bien des rapports humains et évitent d'aller à tout propos devant la justice.

↳ L'ÉGALITÉ ET AU-DELÀ

L'enfant doit pouvoir trouver des repères dans le monde de l'école qu'il découvre. Ils sont de trois sortes : affectifs, sociaux et langagiers. Les contraintes que nous imposons ne sont légitimes que si elles sont des repères pour les élèves, ou, si l'on veut, s'ils peuvent se servir de ces contraintes pour avancer avec sérénité.

Exemple d'une contrainte pouvant devenir un repère pour tous : **la prise de parole devant les autres**

Le passage de la parole privée à la parole publique est problématique et les situations que l'on crée ainsi sont révélatrices de nombreuses inégalités psychosociales et socioculturelles. Pour l'enfant, il s'agit d'abord d'une contrainte, qu'il va falloir transformer en une chance d'expression et d'affirmation. Cela relève de la « prise de risques », comme on dit en éducation physique. Le balisage de ce parcours doit être bien visible pour lui, personnellement. Une phase intermédiaire sera sans doute nécessaire : l'entretien à deux, avec l'adulte, pendant lequel non seulement celui-ci mettra l'enfant en confiance, mais lui fournira au besoin les mots dont il manque, lui suggérera des idées ou des manières de dire, sans d'ailleurs lui proposer des modèles trop lointains, trop différents de ce qu'il peut exprimer spontanément. On sait aussi combien peut être rassurant lors d'une prise de parole de disposer d'un objet intermédiaire auquel on se raccroche : marotte, bâton de parole ou micro... Et une fois l'exploit accompli, il faudra faire le point avec lui, pour en apprécier les réussites.

Exemple d'une référence culturelle pouvant servir de repère universel : **le loup des contes**.

Le loup fait peur et doit faire peur, c'est son aspect intéressant. Mais il faut que cette peur soit maîtrisée, dédramatisée, pour devenir un plaisir et un objet culturel. À

un moment donné, le travail sur les albums en réseau jouera son rôle à ce sujet, mais avant d'en arriver à ce niveau littéraire, il pourra être utile, en particulier pour les enfants dont les références culturelles ne sont pas occidentales, de faire jouer l'image du loup, de lui faire jouer des rôles différents. Dans les contes, en particulier ceux qui appartiennent au registre traditionnel, bien des éléments sont mystérieux, voire incompréhensibles. On ne pourra tout expliquer. Mais on pourra jouer avec l'imaginaire, pour mieux se fabriquer une attitude personnelle à l'égard d'une culture.

Exemple d'un travail sur une coutume sociale : **le vêtement**.

Nous avons parlé de repères affectifs et sociaux. Le vêtement en est un exemple privilégié. Dans les écoles, cette question est devenue quelquefois un objet central de préoccupation des élèves et ceci dès l'école maternelle. Lorsqu'on va aborder le thème vestimentaire, peut-on naïvement ignorer que parler de « beaux vêtements » est une expression socialement marquée? On pourra inclure dans la réflexion de tous le rôle de l'apparence et l'idée qu'en s'habillant de telle ou telle manière, on exprime quelque chose. Et qu'un « beau » vêtement, cela peut être celui qu'on met avec plaisir, celui dans lequel on se sent bien, qu'on soigne et qu'on maintient propre.

Exemple d'une exigence institutionnelle pouvant devenir un outil de développement : **l'évaluation**

Il s'agit d'éviter que l'évaluation devienne un moyen de discrimination. Travaillons déjà la qualité du dialogue avec l'enfant. Si on parle avec Violaine de son dernier dessin, ce ne sera guère difficile. Mais voyons simplement comment nous allons procéder avec Kevin. Il n'est d'ailleurs pas évident que

l'échange se fasse d'emblée par de la parole. Il faudra peut-être passer par des phases de jeu, de transformation de son dessin, de proposition par l'enseignant d'un autre dessin, pas pour lui montrer un « beau dessin », mais simplement pour montrer que l'adulte, lui aussi, peut avoir envie de dialoguer par ce moyen. L'essentiel est que l'enfant s'aperçoive que son travail est pris en compte, considéré par l'adulte, dans une relation personnelle. L'idée directrice, nous semble-t-il, est de faire de l'enfant un acteur de son développement, en toutes circonstances. *

PROGRESSER, REVENIR EN ARRIÈRE, PROJETER ET SE SOUVENIR

↙ IDÉE
9

On dit souvent que la pédagogie suppose la répétition, mais ce n'est pas tout à fait exact. Ce qui rend un moment « pédagogique », c'est plutôt le fait que l'adulte prévoit une situation où l'apprenti va être amené à répéter un même comportement pour répondre à un problème nouveau. Lorsque la répétition reste purement mécanique, on n'obtient qu'un renforcement partiel. Reprendre une comptine ou une poésie, c'est bien, mais l'apprentissage sera d'autant plus efficace qu'on va demander de redire le texte en variant le ton, la voix, la position du corps, etc. La situation sociale est également une variante à faire jouer dans le processus : la comptine peut être dite en collectif, mais l'élève peut aussi être invité à la dire à l'adulte ; on peut organiser des petits groupes où le jeu consiste à dire le début d'une comptine connue, les autres camarades devant prendre la suite.

Le cahier de vie (ou toute autre forme souhaitable) est l'occasion de revenir sur ce qu'on a déjà vécu, de montrer aux parents ce qu'on a fait et de revoir avec l'enseignant la manière dont on dessinait au début de l'année, combien on dessine mieux maintenant qu'on a grandi... On peut aussi se constituer un « fonds » de petits albums qu'on aura confectionnés lors de travaux un peu approfondis autour d'un livre ou d'un thème abordé. Ils ne seront pas des livres proprement dits, mais des recueils de mots et d'images, qu'on ira rechercher plus tard, lorsqu'on retrouvera un mot ou une image dans une autre circonstance (voir IDÉE 100).

Et puis le fameux calendrier, objet d'un rituel quotidien, pourrait servir à autre chose qu'à simplement répéter le nom des jours et des mois ou à reprendre la comptine numérique. Il peut servir à prévoir ce qu'on va faire demain, après-demain, la semaine prochaine. Le schéma qu'on a dessiné

du parcours d'éducation physique va servir à projeter un parcours différent (voir IDÉE 86)...

Projeter, ce n'est pas seulement décider de réaliser dans l'avenir, c'est aussi se projeter par l'imagination. Si un parcours d'éducation physique se réduit à l'exécution d'une série de gestes et d'actions, on n'obtiendra justement qu'une exécution. Mais si le parcours devient une expédition dans la jungle, avec des pièges à éviter, des trésors à ramasser au passage, des rivières au-dessus desquelles il faut sauter, des rochers à escalader, l'investissement psychologique et moteur devient beaucoup plus intense (voir IDÉE 72).

LE DROIT À LA SOLITUDE ET À LA DIFFÉRENCE

↙ IDÉE
10

Le problème se pose, en fait, à deux niveaux : celui de la *psychologie du groupe* et celui de *l'organisation du travail*.

Il y a des différences qu'on peut faire accepter à un groupe sans trop de difficultés et qui peuvent même être considérées comme un facteur de progrès pour le groupe lui-même. Les handicaps physiques ou mentaux en font partie, à condition qu'ils n'entraînent pas de troubles perturbant la vie de la classe. Car c'est là que tout se gâte. Les élèves sont de fait très sensibles à ce qui les empêche de travailler et vivre ensemble comporte son seuil de tolérance. Il faut donc à la fois préserver l'équilibre du groupe et apaiser l'émotion du perturbateur.

L'appel à l'aide d'autres adultes (spécialisés) est, bien sûr, à un moment donné, indispensable. Mais puisque nous nous intéressons dans ce chapitre aux problèmes d'organisation, considérons ce qu'un professeur peut faire de ce point de vue pour que sa classe ne parte pas à la dérive.

Tout d'abord, il nous semble indispensable que dans l'organisation du temps, l'enseignant prévoie des moments *individualisés*, où il puisse s'entretenir en particulier avec tel ou tel élève et où les autres élèves puissent s'adonner à des activités autonomes.

D'autre part, dans la préparation de la classe, doit être présent le souci de *diversifier* les activités, non seulement par leur variété, mais aussi par la possibilité d'approches différentes, de rythmes différents. Précisons un peu, car ce point est particulièrement délicat : dans une opération de classement* d'objets selon un critère de forme ou de taille, je peux demander simultanément et non successivement,

aux élèves de choisir de dessiner les objets sur trois feuilles différentes, de les placer dans trois boîtes différentes ou de les confier à trois camarades différents. La comparaison entre les divers résultats peut en être d'autant plus riche.

Enfin, le refus (ou l'impossibilité) de participer à une activité ne peut être considéré comme définitif : il doit être analysé par l'enseignant et entraîner ultérieurement une nouvelle proposition, sous une forme différente ou non, selon le cas. Dans l'immédiat, il vaut mieux permettre à l'enfant récalcitrant de s'isoler un moment avant de rejoindre le groupe.

APPRENDRE À JOUER



IDÉE 11



LE JEU SPONTANÉ ET LE JEU QU'ON APPREND

L'idée de jouer pour apprendre est communément admise. Ce qui l'est moins, c'est celle d'apprendre à jouer. Ce qui est proposé ici, c'est de faire du jeu l'activité centrale de la maîtrise des émotions. C'est pourquoi, de la Petite à la Grande Section, l'apprentissage des jeux va se transformer, soit parce qu'on va proposer des jeux de types différents, soit parce qu'un même jeu va subir une élaboration plus complexe.

Exemple 1 : gradation de trois jeux différents

PS : imiter des cris d'animaux est objet d'apprentissage. On aura joué à crier, à contraster les niveaux sonores, à adapter l'émission vocale à une intention, avant de passer à l'identification de cris d'animaux, puis à essayer de les reproduire, mais avec le corps tout entier. On n'en est pas au mime, mais seulement à « vivre » le cri d'un être vivant. Et c'est là que le cri devient la représentation d'un langage.

MS : faire parler la marionnette. Il sera peut-être plus aisé de travailler d'abord avec des marottes, si l'on veut faire manipuler les enfants eux-mêmes. Car le bâton de celle-ci peut se poser sur le sol (c'est moins fatigant) et la tête est à la hauteur de celle de l'enfant. Une main tient le bâton, l'autre s'enfile dans la main unique de la marotte et lorsque je parle devant les autres, j'ai moins peur, car ce n'est pas moi qui parle, c'est la marotte qui me sert d'intermédiaire et de protection.

GS : mimer, faire du théâtre. Mimer, paradoxalement, c'est parler sans parler. Mais c'est justement parler avec son corps, que l'on utilise comme outil de signification. Ce qui fait que lorsque j'aurai des mots à mettre sur tout cela, je saurai les dire avec tout mon corps et c'est alors seulement que ma parole sera expressive. Exemple : on peut faire mimer le comportement d'un personnage dans une histoire,

avant de faire dire par l'élève ce que dit le personnage, faire mimer les phases de certaines comptines...

Exemple 2 : évolution et développement d'un même jeu

La ronde est à l'origine une danse pratiquée par des adultes, qui suppose une coordination motrice complexe. Et l'on suppose à tort que de jeunes enfants vont pouvoir pratiquer ce jeu naturellement. L'apprentissage en est abordé trop tôt sous sa forme achevée. Ce n'est en fait qu'en Grande Section qu'on pourra parvenir à une qualité d'exécution satisfaisante, à condition d'être passé par des phases intermédiaires et progressives.

La forme spontanée de la ronde, c'est le jeu qui consiste à tourner sur soi-même, pour s'étourdir et aussi celui de « singer » les balancements plus ou moins rythmés d'un autre corps. La forme élaborée, c'est une danse collective, en rond, sur une musique ou un chant (voir IDÉES 83 et 84 pour plus de détails).



LES DIFFÉRENTS TYPES DE JEUX ET LEUR PLACE DANS LA CLASSE

Si l'on reprend la classification de R. Caillois pour répertorier tous les jeux humains, on peut distinguer quatre catégories : *agon* (compétition), *alea* (chance), *mimicry* (simulacre) et *ilinx* (vertige) et se demander comment ces divers types de jeux sont représentés dans la vie de la classe, au titre d'apprentissages sociaux à part entière. On insistera plus ici sur les catégories les moins pratiquées à l'école.

Simulacre et vertige : des jeux pour se faire peur

Les masques sont faits, à l'origine, pour effrayer et il ne faut pas s'étonner que ce soit souvent cet effet qu'ils produisent chez nos PS. En fait, il y a toutes sortes de jeux qui ont pour but de se griser et se faire peur en fait partie. Le plaisir consiste à ressentir le vertige, le danger, en sachant qu'on pourra y mettre fin quand on le voudra ; il est aussi, bien sûr, de faire peur à l'autre et le fait de pouvoir être tour à tour celui qui provoque le vertige et celui qui le subit contribue à distancier le vertige comme phénomène paralysant, s'emparant de moi pour en faire une victime passive. Avant d'utiliser les masques eux-mêmes, il serait judicieux de travailler sur la peur et le rire, par des jeux d'imitation par exemple et aussi à partir d'albums où les héros ressentent la peur et la dominent ou s'en sortent par une pirouette.

Hasard et création : les merveilleux nuages

La peinture se pratique usuellement sur des supports fixes et solides, aboutissant à un résultat arrêté. Et si nous prenions un bocal d'eau, dans lequel on jouerait à jeter des gouttes de peinture ou d'encre de couleurs ? On créerait ainsi des nuages changeants, aux nuances qu'on remarquerait, qu'on observerait et qu'on essaierait de nommer. Le résultat est éphémère et le but n'est pas la création, mais le jeu lui-même. On a peut-être là un moyen étonnamment efficace

de sensibiliser les élèves au dosage nécessaire pour obtenir telle ou telle couleur, aux notions d'excès et de carence, au gré de l'apparition et de la disparition des nuages.

Un coup de dés... : hasard et numération

Deux remarques à ce sujet : les dés sont d'usage courant pour l'approche du nombre. Mais d'une part, on a tendance à éliminer trop vite la phase proprement ludique pour en venir immédiatement à l'exploitation qui nous intéresse (production de constellations que l'on va convertir en chiffres, comparaison de résultats et rangement de ceux-ci). Or, on constate dans les classes que ce passage à l'exploitation mathématique est prématuré pour de jeunes enfants, si on ne leur laisse pas le temps de pressentir les règles possibles d'un jeu, d'en imaginer différentes sortes. D'autre part, on ne s'intéresse en général qu'à la comparaison de nombres inégaux, pour savoir qui a gagné, pour établir un « classement* » (qui est en fait un rangement). Mais on pourrait aussi décider que celui qui va gagner sera celui qui aura fait le plus grand nombre de jets produisant la même constellation : le plus de quatre ou de six, etc. Cela permettrait d'observer les nombres autrement, de mettre dans la même boîte tous les scores équivalents, de donner un nom à cette « boîte » et de contribuer ainsi à l'identification d'un nombre (voir IDÉES 19 et 61).

IDÉE 13



LES SUPPORTS DE JEU

Il n'y a pas de jeux plus « éducatifs » que d'autres. C'est le regard de l'éducateur qui transforme le jeu en outil d'éducation, qui lui donne sa fécondité formatrice. C'est pourquoi nous nous intéresserons de préférence à des objets quelconques ou jouets ordinaires et à leur utilisation dans la classe, ainsi qu'à des jeux qu'on peut fabriquer avec les élèves. Ce dernier type de support entraîne en effet des conséquences particulières de mise en oeuvre et d'exploitation.

Objets, jouets

Caillou, bijou, joujou... L'enfant est capable de transformer en jouet n'importe quel objet. Remarquons que certains de ceux-ci sont sans détermination précise, que d'autres appartiennent au monde des adultes et d'autres encore sont spécifiquement destinés aux enfants. Leur point commun est que le joueur doit élaborer lui-même son activité en les utilisant. L'adulte pourra intervenir pour proposer des jeux possibles, mais il est essentiel que l'enfant joue d'abord spontanément avec eux, faute de quoi l'adulte sera amené à plaquer trop rapidement des schémas conceptuels et éducatifs qui vont court-circuiter le processus d'appropriation.

Les « doudous », par exemple, objets transitionnels* que l'enseignant s'efforce de faire abandonner le plus vite possible pour pouvoir enfin travailler, pourraient être placés dans un coin de jeux, au lieu d'être jetés dans une boîte à l'entrée de la classe, puis, pourquoi pas, utilisés dans un moment de langage, dans un jeu inventé par l'adulte et devenir les précurseurs de la marionnette. Les cailloux qu'on aura apportés, « collectionnés », serviront à toute sorte de manipulations libres, à des transvasements, avant d'être placés sur des feuilles pour inventer des figures peu à peu organisées (voir IDÉE 19).

Jeux structurants

On placera dans cette catégorie des supports qui contiennent en eux-mêmes des éléments suggérant un type d'activité : jeux de cartes, de cubes, dés, damiers ou marelles. Ce sont aussi, en général, des jeux plus « socialisés » que les précédents, même si on y joue seul. Mais cela ne veut pas dire qu'ils doivent être d'emblée « adaptés » aux enfants. Certes, un jeu de cartes « adulte » ne rend guère possible une exploitation directe pour la numération, à cause de la difficulté à percevoir des constellations supérieures à cinq, mais rien n'empêche de sélectionner le nombre de cartes convenables et on aura montré auparavant un vrai jeu de cartes et donné l'idée que ce matériel de jeu est un ensemble qui fonctionne. Par exemple, on peut exposer certaines règles de base : le plus fort, c'est l'as, vient ensuite le roi, puis la reine, etc... On pourra également faire d'autres sélections en fonction de critères non numériques : par exemple pour raconter une histoire ou effectuer des classements* et rangements. De même, un damier complet n'est pas utilisable pour un jeu d'échecs ou de dames, mais on peut déjà jouer à y déplacer des objets et là aussi, pour raconter une histoire etc. Et puis, après avoir découvert tel ou tel jeu, on pourra en fabriquer un autre, plus adapté à nos besoins, en s'inspirant du modèle (voir IDÉE 19)...

Fabriquer des jeux

Qu'est-ce que la fabrication apporte de plus au jeu lui-même et à l'investissement de l'enfant dans le jeu ? Tout d'abord, on a affaire à deux activités de nature différente. On ne joue pas à fabriquer, on travaille pour ensuite pouvoir jouer. Ce faisant, l'élève prend conscience de la différence entre le travail et le jeu. Et surtout, il va être amené à jouer différemment, ayant construit les éléments de son propre

jeu, soit qu'il s'approprie les règles, soit qu'il investisse les objets fabriqués d'une valeur particulière.

Si on se lance dans la fabrication de damiers et de pions, on aura défini déjà une partie des règles : nombre de cases et de pions et même consignes de déplacement des pièces. Si on décore soi-même son costume de clown, le déguisement devient plus personnel, on intègre mieux son « rôle ». Si on modèle et peint des fruits et légumes pour le coin « marché », on aura accompli un travail de représentation qui va donner aux jeux, même libres, un caractère plus « distancié » : comme je sais que j'ai fabriqué le support de mon jeu, j'y participe, certes, mais je suis aussi le créateur du jeu.

LE JEU EN ÉDUCATION PHYSIQUE

↙ IDÉE
14

Lors des premières expériences de découverte du milieu aquatique par de jeunes enfants, les enseignants de maternelle se sont aperçus que lorsqu'on demandait aux élèves d'aller par exemple chercher une épingle à linge fixée sur une tige sous l'eau, ils pouvaient le faire, mais qu'ils accomplissaient l'action demandée avec bien plus d'allant, de motivation et d'engagement physique si la consigne se présentait sous une forme ludique, du type : « Le trésor du capitaine X est englouti sous la mer, il faut plonger pour aller le chercher. » Cette mobilisation de l'énergie et de l'intelligence par le jeu de l'imagination, pourquoi s'en priver ?

De même, bien des activités proposées dans les séances d'éducation physique perdent de leur intérêt, parce qu'il ne suffit pas de dire : « On va jouer au jeu des déménageurs. » pour que ce soit un jeu. Il faut encore que les enfants se mettent dans la peau de déménageurs et que les objets qu'on doit déplacer aient pris dans l'imagination une valeur, que « le jeu en vaille la chandelle ». À l'enseignant de travailler sa « mise en scène » : les consignes seront d'autant mieux enregistrées qu'elles auront été présentées avec la dramatisation nécessaire.

En ce qui concerne les règles d'un jeu collectif, on pourra bien sûr s'appuyer sur des prises de conscience successives de ce qui rend possible le fonctionnement du jeu et de ce qui l'en empêche mais n'allons pas trop vite sur le chemin de l'analyse. Il semble beaucoup plus efficace avec nos jeunes élèves de lier leur utilisation d'un espace selon certaines règles à des consignes découlant d'une histoire imaginée. Il ne s'agit pas encore de « jeux de rôles » mais on n'en est pas loin.

Notre but est bien, en éducation physique, d'amener les élèves à ajuster leurs mouvements à une intention, celle-ci pouvant être individuelle ou collective (ce qui demande une coordination différente). Mais justement, le jeu opère de lui-même ici cette adaptation, en provoquant des automatismes sur lesquels on s'appuiera ensuite pour réfléchir à des règles permettant de mieux jouer (voir le chapitre VII dans son entier).

JOUER SEUL, JOUER AVEC QUELQU'UN

↙ IDÉE
15

Lorsque je joue à la poupée, j'intègre les gestes et paroles de ma mère d'une manière qui ne peut qu'être *personnelle*. Et lorsqu'on me donne un objet (qui devient mon jouet), ma première réaction, à moi enfant de trois ans (et quelquefois plus tard...), c'est de le garder pour moi, pas de le remettre en jeu pour le « prêter », ce qui est pourtant la condition *sine qua non* pour que le jeu social soit possible.

Lorsque je joue avec un autre, le jeu est essentiellement différent de la première situation. L'échange qui s'établit devient en quelque sorte le cœur du jeu et celui-ci a pour but de faire accepter la participation de l'autre sur un mode particulier, suffisamment décalé du réel pour ne pas être une menace. Dans le processus de socialisation, le mode ludique est donc un outil capital, une manière d'apprivoiser le réel extérieur. Jouer avec quelqu'un, c'est accepter de s'en tenir pour un moment strictement à ce qui est communicable, de pratiquer une culture commune.

L'enseignant va avoir à choisir dans les jeux sociaux ce qui lui paraîtra justement le plus *porteur de culture*, c'est-à-dire susceptible d'enrichir les échanges entre pairs.

La marionnette est, par exemple, nettement sous-employée dans les classes, alors qu'elle peut, à tous les niveaux de la maternelle, être un support de jeu culturellement constructif. Elle peut servir dans pratiquement toutes les situations de classe et il ne faut s'en passer que pour éviter que son usage permanent n'en banalise l'intérêt. La marotte sera particulièrement utile, parce que sa manipulation est plus aisée pour l'enfant de PS ou de MS. Le bâton peut reposer sur le sol et la tête est placée à la hauteur de celle de l'enfant, une main pouvant suffire à effectuer les mouvements. Cela permet à l'élève de s'identifier à la marotte, tout en l'utilisant

comme protection, pour se rassurer lorsqu'il parle aux autres. En me projetant dans l'objet, je peux me lancer dans la communication (voir IDÉE 54).

Les jeux « de société » sont d'autre part le vecteur culturel privilégié. Mais pour que l'effet escompté (l'acceptation d'une règle) soit obtenu, il faut encore que les participants adhèrent pleinement à ce qui se passe. Comment faire pour que l'élève de PS se détache de « son » jouet et accepte d'en faire une « pièce » du jeu ? Sans doute en lui laissant le temps de manipuler seul les jetons qu'on aura distribués, jusqu'à ce que l'intérêt de ce moment soit épuisé et que l'enfant accueille favorablement la proposition qui va susciter l'envie de jouer à plusieurs.

JOUER À TRAVAILLER

↙ IDÉE
16

Puisque l'enfant est là pour apprendre le métier d'écolier et que le jeu est le principal vecteur d'apprentissage, pourquoi ne pas jouer à l'écolier ? Cela commence d'ailleurs avant la rentrée scolaire, à la maison et lors des achats de matériel et de vêtements.

En classe, cela peut prendre plusieurs formes, par exemple lorsqu'un jeu aboutit à un résultat tangible. Nous avons joué avec l'enseignant à poser des cailloux sur un papier, à les changer de place, à choisir une disposition qui nous plaît et l'enseignant a proposé que l'on conserve cette disposition, en collant les cailloux sur le papier. Plus tard, on pourra découvrir des effets intéressants, en alignant les cailloux : on peut se mettre à deux et poser un caillou chacun son tour, en variant les couleurs. On peut dessiner des traits autour des cailloux et en les entourant, former des champs, qui se transformeront en des sortes de colonnes ou de rangées. On voit comment on se dirige petit à petit vers le fameux « tableau à double entrée* », mais sans imposer celui-ci comme une forme *a priori*. En compliquant peu à peu la règle, on affine sa pensée et on construit des schémas spatiaux dans lesquels on va organiser d'autres contenus. Le tableau à double entrée doit rester le plus longtemps possible une table de jeu ; il deviendra un jour un échiquier et on jouera à y poser des pions selon certaines règles, ce qui est autrement riche et intéressant que d'y placer des étiquettes figurant trois canards ou deux lapins. Si on est plus ambitieux, on fera évoluer ledit tableau vers un système à trois dimensions : on construira un garage à cailloux ou à toute autre classe d'objets...

À l'inverse, on peut d'un comportement souhaitable pour le travail (comme le fait de s'asseoir pour écouter une histoire) faire un jeu qui n'aura pas pour but d'aboutir à un

résultat, mais de jouer avec le dispositif (comme lorsqu'on dit qu'« il y a du jeu » dans un mécanisme). On va s'asseoir, se lever, prendre la place d'un autre en réagissant à des signaux sonores, s'appeler pour échanger les places assises, s'appeler du regard...

Et puis, faisons un sort particulier à tous les jeux possibles mimant des activités sociales apparentées au travail : jouer à l'infirmière, à la marchande, au garagiste... sont d'excellents moyens de s'approprier des représentations du travail et de ses significations. Mais soyons clairs : en jouant « à la maîtresse », je n'apprends pas le métier d'enseignant, j'apprends à improviser sur des représentations que je me fais. C'est sur ces improvisations que l'adulte va travailler, en aidant les enfants à les enrichir, à introduire des variantes, à réfléchir aussi sur ce qui est *vraisemblable* ou *improbable* ou tout simplement *drôle*.

APPRENDRE À GAGNER ET À PERDRE

↙ IDÉE
17

On sait bien (voir IDÉE 15) qu'il faut déjà prendre une certaine distance par rapport à l'objet lui-même, pour pouvoir jouer avec les autres. De plus, l'engagement personnel dans le jeu conduit à oublier que « ce n'est qu'un jeu ». Cela devient douloureux lorsque le glissement se fait entre le constat : « J'ai perdu. » et le sentiment : « Je suis un perdant, un être inférieur. » Il y a donc tout un travail à faire pour éviter l'infatuation comme l'humiliation.

De ces sentiments, il va falloir parler, bien sûr, lors du jeu et en-dehors de lui. Mais c'est dans la présentation même du jeu, dans la formulation de ses règles, que des précautions sont à prendre. Car ce qui est en cause ici, c'est non seulement un enjeu de socialisation réussie, mais encore le problème central de l'école : comment dépasser un échec ? Comment le transformer en un nouveau départ ?

Avoir le droit de recommencer, de prendre sa revanche, c'est dans la règle du jeu : il y a la revanche, puis encore la belle. Et le lendemain, dans le même jeu, je n'ai pas perdu. Et surtout, je me concentre et je réfléchis pour ne pas perdre, comme la dernière fois.

Par ailleurs, les jeux de hasard peuvent être un moyen de dédramatiser l'échec, puisqu'on n'y a pas de *mérite* à gagner, donc pas de *honte* à perdre. On est dans le domaine de la chance et non de l'intelligence ou de la stratégie.

Et puis il y a la tentation de tricher ! Contourner la règle pour gagner. Simplement, ce faisant, on n'a pas vraiment gagné, puisqu'on n'a pas « joué le jeu ». Il faut donc arriver à convaincre l'enfant que la saveur du jeu n'est appréciable que si on respecte la règle.

L'autre tentation est inhérente à la nature du jeu en soi : c'est celle de se retirer, de dire : « Pouce ! » Cette liberté est indispensable pour instaurer la situation de jeu, mais si on l'exerce, on ne joue plus. Paradoxe : voilà une liberté dont on ne jouit vraiment que si on ne l'utilise pas. Pour être « bon joueur », il vaut mieux aller jusqu'au bout du jeu, ne pas se trouver « hors jeu ». Je vais avoir à faire un effort sur moi-même pour me maintenir dans une position entre l'indifférence et l'angoisse. Mon meilleur atout en l'occurrence, c'est le plaisir que je retire de la tension elle-même qui m'attache au jeu et me donne envie d'y rester.

Mais la vraie solution pour sortir de ces contradictions (ou au moins pour mieux les accepter), c'est d'apprendre l'humour.

L'APPRENTISSAGE DE L'HUMOUR

↙ IDÉE
18

La forme d'esprit « qui consiste à présenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants ou insolites » (Robert) est aussi celle qui va permettre de prendre les distances nécessaires avec des situations trop dramatiques ou angoissantes. L'esprit de sérieux risque en effet d'engluier les attitudes de chacun dans la situation présente et d'empêcher d'y trouver une issue. Savoir « faire un pas de côté », jouer avec les données immédiates, c'est non seulement aider à trouver des solutions nouvelles, mais autoriser les partenaires à s'en tirer de façon honorable.

Or, il n'est pas évident que les enfants aient spontanément de l'humour. Cela fait partie des jeux qu'on apprend. Le rôle du langage est ici prépondérant, mais il n'est pas le seul : le corps tout entier peut participer à créer des effets de décalage salutaires.

Jouer sur sa propre image

Que l'on cherche à faire rire ou à produire une impression étrange, on risque toujours de blesser lorsqu'on prend l'autre pour cible. Mais si on s'attaque à sa propre image, on désamorce le sentiment de danger, signalant en quelque sorte que l'attaque n'est pas sérieuse, qu'elle n'a pas pour but de démolir, mais seulement de relativiser. On va essayer ce jour-là de composer son propre visage en clown ou en monstre et on tentera de dire ensuite ce que l'on ressent en voyant cette image, ce qu'on a voulu faire en la composant. On peut aussi se déplacer à la manière de personnages ridicules ou bizarres...

« Ce n'est qu'un jeu » – le paradoxe du comédien

On connaît la célèbre thèse de Diderot : le comédien joue d'autant mieux son rôle qu'il prend des distances avec les sentiments qu'il veut représenter. C'est justement cette

position de représentation qui crée (ou suppose) la distance et qui constitue le comédien comme celui qui *joue un rôle*. Encore une fois, la marionnette va nous servir comme précieux support. En prenant des précautions, on peut inviter les protagonistes d'une dispute à la jouer en se saisissant des marionnettes qui incarnent des personnages connus des enfants. C'est peut-être un moyen de dédramatiser aussi efficace que de longues explications.

Des décalages à effets intéressants

Pour relativiser le point de vue, rien de tel que d'en changer. On peut mener ce genre d'opération sur le plan visuel, comme dans le domaine du langage. Qu'est-ce qui nous empêche de travailler sur une image ou une photo, représentant le même objet pris sous des angles différents et de faire commenter ces diverses approches? Les élèves de GS en sont fort capables, si on les aide. Le théâtre d'ombres peut également être l'occasion de ces effets de décalage, produisant des images inattendues. De même, tout le travail sur la diction et la phonologie peut donner lieu à des transformations créant du plaisir par leur étrangeté.

LE JEU ET L'APPRENTISSAGE DU NOMBRE

↙ IDÉE
19

Le jeu est favorable à l'abstraction, parce que les objets y perdent de leurs caractéristiques singulières pour devenir des éléments dont la valeur est essentiellement quantitative. De plus, il va nous éviter de tomber dans les mornes exercices dépourvus de sens, consistant à mettre des croix dans un tableau à double entrée*, sur une feuille polycopiée ou à psalmodier quotidiennement lors du rituel établissement de la date!

Quelques situations de jeu contribuant à la constitution de la notion de nombre :

Jeux de société

Jeu de dominos : seul, puis à deux ou trois. On va préparer à travers ce jeu l'élaboration de la notion d'équipotence*, mais surtout on va développer l'observation et l'identification de constellations. Il sera bon, avec les plus jeunes, de laisser un temps où chacun jouera seul, à assembler les dominos qui lui auront été distribués selon sa fantaisie et on parlera de ces compositions en faisant remarquer les agencements possibles, en suggérant des ensembles de formes qui se ressemblent.

Jeu de l'oie : c'est un peu plus compliqué, car il faut pour pouvoir jouer avoir compris ce que représente la succession de cases dans le parcours et faire correspondre le résultat obtenu par les dés avec un geste qui avance le pion. Avant d'en arriver au jeu élaboré, on aura intérêt à passer par des phases aux règles plus simples. Exemple : en PS, le chemin de l'oie est balisé d'images et les dés comportent une image sur chaque face. On place son pion sur la case figurant l'image qu'on a jouée.

Jeux sur damier : l'idée est ici d'intégrer par le jeu des règles de fonctionnement qui vont anticiper l'utilisation de

tableaux à double entrée*. On n'a pas à classer mentalement les objets avant de les placer sur le damier, mais à en utiliser les deux dimensions pour jouer. Exemple de jeu (seul, puis à deux) : placer le plus grand nombre de cailloux rouges dans le damier, jusqu'à le remplir, puis chaque joueur dispose de cailloux d'une couleur différente. On compte le nombre de cailloux de chaque couleur. On compliquera peu à peu la règle à loisir.

Jeux physiques

Par le geste, par le rythme et l'acquisition de réflexes spatiaux, c'est d'abord le corps qui va apprendre à compter.

Jeux de transvasement et de transport : lorsque l'enfant doit transvaser d'un récipient dans l'autre, se pose le fameux problème de la conservation des quantités*. On commencera donc par transvaser des matières liquides ou friables, mais on pourra introduire ensuite des objets à transvaser un à un : graines, pâtes alimentaires, billes, etc. Insister sur le geste va permettre de préparer l'idée de correspondance terme à terme (voir IDÉE 62).

Se déplacer sur un rythme : bien des variantes sont possibles à partir de cette activité fort pratiquée, qui peut amener à compter ses pas, à modifier sa posture ou son geste en fonction de signaux différenciés.

Jeux de palets et de marelle : jeux d'adresse, mais aussi jeux où on doit réaliser un « contrat », aller en sautant à cloche-pied jusqu'à la case où on a jeté le palet, aller jusqu'au bout du « ciel » et revenir en respectant une règle.

Parcours numérique : un parcours organisé en EPS peut être, de temps à autre, accompagné d'un jeu d'étiquettes placé au début de chaque phase ou atelier qui le constitue. On prend son étiquette à l'entrée, on exécute les actions

de cette phase et on remet l'étiquette à la maîtresse, qui constate oralement que Jennifer a effectué la phase 2 ou 3. On peut faire le parcours dans l'ordre ou le désordre, faire observer l'ordre suivi, remettre dans l'ordre, etc. On peut aussi présenter le parcours en salle d'EPS sous forme de jeu de l'oie.

Jeux plastiques ou de représentation

Plaçons ici, entre autres, les fameux « algorithmes* », à condition d'en faire de vrais jeux.

Reproduire un modèle visuel, tactile, mais aussi sonore : insistons ici sur le troisième aspect, souvent plus négligé. À partir de frappés (dont on fera varier les instruments : mains, bâtons, claves, sonnette, etc.), de suites de bruits différents revenant régulièrement, mais aussi de suites de bruits identiques de durée différente, on demandera aux élèves de les reproduire, puis d'en produire à leur tour, puis encore d'essayer de « dessiner », c'est-à-dire de laisser des traces sur une surface (tableau ou feuille) et enfin de coller des gommettes de différentes couleurs, en suivant ces traces.

Jouer à plusieurs : une dimension intéressante sera acquise en demandant aux élèves de reproduire ou d'inventer une suite d'éléments, mais à deux. Il peut en effet y avoir discussion, correction de l'un par l'autre, retour sur le résultat...

Introduire la vitesse de réalisation : lorsque les enfants ont acquis une habileté suffisante, on peut lancer des « concours », où gagneront ceux qui ont réalisé une série la plus vite possible sans se tromper ou bien la plus longue série dans un temps donné. L'intérêt est de passer de l'observation réfléchie au réflexe perceptivo-moteur.

Jeux de construction

Emboîtements*, sériation*, classement* seront mis à contribution dans de multiples jeux de construction, présents dans les pôles de jeux, mais qu'on va utiliser aussi dans des ateliers et pour la présentation collective de construction d'objets. Nous allons construire des tours pour notre château, en comparer les hauteurs, comparer aussi leurs agencements : quelles tours ont utilisé des pièces de Lego plus grandes à la base et lesquelles ont été construites avec des pièces semblables... On gardera pour la Grande Section la réalisation d'objets en suivant une fiche indiquant les étapes successives (voir IDÉES 61 et 62).

JOUER À PARLER



IDÉE 20

Lorsqu'il s'agit de prendre la parole devant les autres, il y a trop de problèmes à résoudre à la fois : maîtriser son émotion, trouver les mots, essayer de dire ce que l'on pense, mettre un peu d'ordre dans ses idées, se présenter à son avantage... En plus, l'enseignant me demande d'attendre mon tour, d'écouter les autres... Bref, travailler le fond et la forme, le contenant et le contenu, c'est compliqué et on pourrait songer à proposer des moments où on va s'exercer à se délier la langue, à se faire la bouche, à parler pour ne rien dire...

Cela peut se pratiquer en grand groupe, en petit groupe, à deux, entre adulte et enfant, entre enfants. Et cela va de l'écholalie au virelangue, en passant par des comptines (à condition qu'elles soient bien rythmées et articulées) et des jeux de variations sur des mots ou des phrases. Cela vaut bien toutes les séances de phonologie qu'on cherche à asséner à des auditoires d'élèves morts d'ennui. En voici quelques exemples :

- répéter un mot, une phrase, comme si on était un éléphant, une souris, comme si on avait une patate chaude dans la bouche, comme si on suçait un bonbon;
- parler « javanais », en doublant les syllabes des mots;
- variations sur « le marché de Padipado » : le jeu est connu sous sa forme de questions/réponses : est-ce que je peux acheter des tomates? Non. Des radis? Non. Des pois verts? Oui. Des versions plus simples du même principe, qui consiste à être attentif à la présence ou l'absence d'un son, sont possibles;
- virelangues : « Tas de riz tentant, tas de rats tentés, tas de rats tenta tâter tas de riz tentant » etc.;
- ajouter un mot à ce qu'a dit le joueur précédent. Cela peut paraître un peu compliqué, à la fois si l'on juge que le bagage lexical des enfants est trop restreint et/ou si

- les schémas syntaxiques sont encore fragiles. Mais rien n'empêche dans le premier cas de fournir aux élèves des images qui leur donneront des idées de mots et, dans le second, de commencer dans un premier temps par des suites de mots qu'on enchaîne par association d'idées, sans exiger d'emblée des phrases construites;
- prendre un jeton dans la boîte chaque fois qu'on a entendu un mot en « o »;
 - faire parler la marionnette, lui faire réciter la comptine;
 - raconter une histoire uniquement avec des onomatopées ou des bruits;
 - raconter une histoire avec des cartes à jouer : le jeu n'est guère possible qu'à partir de la Grande Section. La présence de l'adulte est indispensable pendant un temps assez important pour ce type d'activité. Il faut en effet que chaque joueur, pour pouvoir poser sa carte, trouve quelque chose à dire. On ne sera donc pas trop exigeant au début si ce qui est dit n'est pas totalement en cohérence avec ce qui a été exprimé précédemment.

Voir « chapitre V : l'oral ou le plaisir de la mise en bouche ».

LE VIRTUEL ET LE RÉEL

IDÉE 21

Il faut faire ici un sort particulier au rôle de l'ordinateur dans les classes maternelles.

Mais ne nous faisons pas d'illusions : l'habileté que les élèves manifestent dans la manipulation de l'instrument ne garantit pas automatiquement un fonctionnement intellectuel correspondant. Car on se trouve, avec ce type d'activité, d'emblée dans le monde de la représentation et si un travail d'élaboration accompli avec les élèves n'est pas pratiqué patiemment, allant du concret à l'abstrait ou plus précisément du ressenti au représenté, on risque fort d'avoir escamoté une étape fondamentale.

Ce qui signifie que les jeux sur ordinateur, tout éducatifs qu'ils soient, ne peuvent remplacer ceux où on manipule des objets réels, des volumes, des choses de dimensions différentes, dotées de couleurs, odeurs et saveurs sollicitant les sens (voir chapitre IV). Il pourrait être intéressant, en revanche, d'aider l'enfant, lorsque c'est possible, à établir des rapports entre le jeu pratiqué sur écran et des jeux de même nature expérimentés en dimensions réelles : parcours et chemins, jeu de l'oie, jeux d'opposition, etc.

Il est également possible de mettre en relation une histoire racontée, lue dans un album, avec son évocation dans un jeu vidéo ou numérique. Il s'agit alors de se souvenir sous une forme particulière de la trame ou des personnages de l'histoire et d'établir d'éventuelles comparaisons.

En ce qui concerne l'utilisation du clavier alphabétique, en dehors de l'écriture du prénom, déjà souvent pratiquée, on peut songer à introduire quelques situations de jeu avec les lettres : je tape au hasard sur quelques touches et j'essaie de voir ce que cela donne si les lettres sont groupées ou séparées par des espaces ; j'essaie de prononcer ce que j'ai

tapé et on choisit d'éliminer les groupes de lettres « qui ne vont pas ensemble ». Inversement, j'essaie d'écrire un mot ou un son et je compare le résultat avec celui de mon voisin... Tout cela est à introduire progressivement, en fonction des capacités et de l'attrait pour la chose écrite et ce n'est pas grave si on ne va pas très loin dans l'observation. C'est le début d'un travail sur les hypothèses orthographiques, mais avant tout un jeu sur le plus virtuel des objets : le langage...

Reste à savoir si on gère l'ordinateur de la classe comme un pôle de jeux ou comme un atelier. Les deux sont possibles, mais, dans le deuxième cas, il faudra prévoir une trace qui témoignera d'un travail et non simplement d'un jeu : imprimante souhaitée...



APPRENDRE À TRAVAILLER



QU'EST-CE QUE « TRAVAILLER » ?

Un travail, c'est d'abord une action qui débouche sur un résultat, qui a pour but de produire un résultat *extérieur* à l'action (contrairement au jeu). Mais c'est aussi le résultat de cette action, dont la qualité est liée à certaines exigences de comportement. Ajoutons que le travail, au sens d'occupation sociale, appartient plutôt au monde des adultes, celui où on a un « métier », un « emploi », une « situation ». La représentation du travail est donc liée à celle d'une forme de dignité, ce qui constitue une motivation du même ordre que l'envie de grandir.

Le jeune enfant a bien une certaine idée de ce que cela signifie, parce qu'il en a entendu parler, négativement ou positivement. Mais ce dont il ne peut avoir conscience, c'est de la manière dont le processus s'engage, pas plus que de ce qui peut permettre à un travail de réussir, donc de son efficacité.

Favoriser des situations de production en classe

Les situations d'exercice demandent en fait une plus grande maîtrise émotionnelle que les situations de production, parce qu'elles supposent qu'on a compris et admis une certaine distance, nécessaire entre l'activité et le résultat visé. Le fait d'aboutir à un produit tangible rend plus visible le sens des efforts que l'on fait.

Organiser ces situations pour optimiser les résultats attendus

Tout travailleur a besoin d'outils, matériels et intellectuels. C'est d'abord à l'adulte de faire en sorte que ceux-ci aillent vers une certaine efficacité, tant du point de vue de la disposition matérielle que de l'émission des consignes. Celles-ci doivent être identifiables, au début et pendant le déroulement de l'activité, donc peu nombreuses, ordonnées

dans le temps (« On devra 1° Découper les images, 2° Les disposer dans l'ordre sur la feuille, 3° Les coller. »)

Amener l'enfant à observer son propre comportement

En cours de tâche, l'enseignant a pour but avant tout d'aider l'enfant à prendre conscience des effets qu'il produit, en fonction des gestes utilisés, de la tenue de l'outil, etc.

Valoriser les résultats

Lorsqu'on fait le point sur le travail accompli, il est important de mettre l'accent sur les cheminements utilisés, en insistant sur les comportements efficaces, en mettant en rapport telle réussite avec le respect des consignes. Il n'est pas nécessaire de passer en revue chaque fois tous les travaux, ce qui prend un temps que la patience des enfants ne supportera pas; il vaut mieux choisir quelques travaux intéressants (parce que réussis ou moins réussis) et en tirer des observations débouchant sur des méthodes de travail.

IDÉE 23



« JE TRAVAILLE, JE SUIS GRAND »

Ne pas négliger ici deux puissants moteurs de développement : l'imitation et le renforcement positif.

Il n'est pas inutile de faire remarquer aux élèves qu'ils se trouvent à tel moment précis en situation de travail, que leur attitude est bien propice au travail. Les renforcements positifs peuvent être de plusieurs sortes :

« Vous êtes de vrais architectes ! »

De l'empilage de cubes à la construction d'une maison, il y a un grand pas. Mais ce qui peut être intéressant, c'est le moment où on n'est plus seulement dans l'évocation ou la représentation d'une maison, mais où on commence, avec les cubes, à imiter l'agencement d'une maison, non selon le pur caprice, mais en respectant des règles et des consignes. La maison édifiée par Géraldine est intéressante *parce qu'elle a suivi l'ordre des opérations recommandées ou parce qu'elle a bien placé les pièces de Lego plus larges en bas, etc.* et on estimera que la maison est vraiment finie si certaines règles ont été respectées.

« On met son tablier pour peindre »

L'habit ne fait certes pas le moine, mais il contribue à se mettre dans la peau du travailleur. La préparation au travail consiste en grande partie en l'exécution de gestes et l'adoption d'attitudes « propédeutiques » comme vérifier que les pots de peinture sont bien placés, que, si on a décidé de peindre avec du rouge et du jaune, ce sont bien les couleurs disponibles, à portée de la main etc.

« Aujourd'hui, on va chez les grands »

Les échanges avec les élèves de classes élémentaires se font déjà parfois, avec profit, essentiellement sous forme de lectures d'albums par des élèves de CM1 ou CM2. Pourquoi

ne pas introduire aussi des pratiques de travail en cours, par exemple : « Nous allons visiter les grands de CM2 qui sont *en train* de fabriquer des maquettes ou des jouets » ? Ce n'est pas seulement le résultat fini qu'il est intéressant d'observer mais le processus de construction lui-même.



APPRENDRE À SE CONCENTRER

Se concentrer, c'est d'abord ne pas se laisser distraire. Ce qui suppose des conditions internes et externes, une maîtrise de soi et une organisation matérielle (spatiotemporelle).

C'est évidemment l'intérêt pour la tâche qui en sera le premier moteur. Pour me mettre au travail, je dois éliminer les « distracteurs* » et le meilleur moyen est que mon intérêt pour le travail prenne toute la place. Il faut, comme on dit, « réduire le champ » perceptif. Cela suppose aussi que j'établisse une relation personnelle avec l'objet de savoir ou le but poursuivi. Ce travail est *le mien*. Mon engagement dans le travail est toujours un acte volontaire, d'où il découle qu'une activité trop répétitive, trop monotone, a tendance à me déconcentrer. Le temps de concentration est forcément limité, puisqu'il suppose une dépense d'énergie qui n'est pas inépuisable. Ce temps varie en fonction de l'âge mais aussi en fonction d'une personnalité plus impulsive ou plus réflexive.

Et puis, il reste à marier l'effort et le plaisir... Dans un premier temps, il faut faire sentir à l'élève que le plaisir éprouvé dans une activité « travaillée » (comme la danse) est plus élaboré que celui qu'on peut connaître dans une agitation désordonnée; que le dessin auquel on aura ajouté tel détail ou enlevé tel élément gênant, est plus satisfaisant que le premier jet; que bien sûr le fait d'avoir franchi un obstacle procure un plaisir indiscutable. Et puis, chemin faisant, on peut s'apercevoir que le moment où on a bandé ses forces, où on a fixé son attention, était en lui-même agréable, parce qu'il permettait au corps et à l'esprit de fonctionner plus intensément.

En tout cas, il nous paraît indispensable de sensibiliser l'enfant au fait qu'il peut aller plus loin, que parfois il croit

avoir terminé, mais qu'il manque quelque chose pour que l'on puisse considérer que le travail est achevé. Une satisfaction prématurée est toujours liée à un manque d'intérêt pour sa propre production.

De tout cela, nous devons tenir compte pour organiser un *entraînement* à la concentration, qui pourra faire l'objet d'activités spécifiques (sous forme de jeux) et d'un accompagnement dans la tâche. Voici quelques propositions dans ces deux directions :

Jeux de concentration

Ce seront *a priori* des activités brèves, mais demandant une attention soutenue. Les jeux de Kim (voir IDÉE 38) en sont un exemple, à condition qu'on accorde à leur mise en scène toute l'importance qu'elle mérite et qu'on organise tout le cérémonial nécessaire : se cacher les yeux, faire silence avant de regarder... On peut aussi suggérer de répondre à une devinette d'abord « dans sa tête », sans lever le doigt, avant d'avoir compté jusqu'à cinq. Tous les jeux faisant intervenir le silence dans leur règles seront également propices, mais pas seulement.

Accompagner l'enfant dans la tâche

Le plus dur est de commencer. Il faut préparer « l'entame », non seulement en clarifiant l'organisation (pas trop d'objets sur la table, seulement ceux qui sont nécessaires, prévoir un espace suffisant) mais en rappelant les consignes, au besoin individuellement. Il sera pertinent d'intervenir aussi en cours de route, en aidant l'élève à écarter les éléments perturbateurs, à sélectionner les informations utiles, à se souvenir d'un point qu'il aura oublié et aussi en lui faisant remarquer qu'il n'a pas encore terminé, qu'il reste encore un élément à ajouter etc.

IDÉE 25



DE L'HABITUDE À LA MÉTHODE

L'acquisition de la première notion est nécessaire à celle de la deuxième. L'habitude va s'établir souvent par mimétisme, elle permet à la fois de gagner du temps et d'économiser de l'énergie. Ce qu'elle ne garantit pas, c'est l'efficacité de l'action. Il existe un apprentissage par l'habitude, qui aboutit à l'installation de mécanismes, mais ce n'est pas encore un travail. Celui-ci suppose une construction, une fabrication ou une transformation du réel.

Pour aboutir à une *méthode*, il faut avoir pris conscience qu'un certain chemin a été parcouru pour arriver à un résultat. L'observation de ce parcours fait partie intégrante de l'apprentissage, si elle aboutit à une modification du comportement. La modification peut être effectuée par « tâtonnement », mais si l'on veut qu'il y ait apprentissage, il faut qu'on prenne conscience à un moment donné que c'est tel élément qu'il faut changer et non tel autre. Le choix ne peut se faire efficacement que s'il y a compréhension globale de la situation.

Tout cela sera peut-être plus clair avec un exemple : l'apprentissage d'un jeu collectif, supposant qu'on ne touche pas l'autre en se déplaçant.

En Petite Section, on commencera par des déplacements libres dans un espace (la cour ou la salle polyvalente), en courant, en marchant, en variant les modes de locomotion. On provoquera des situations où on doit se toucher exprès et éviter d'être touché (sous forme de jeu : chacun est un porc-épic par exemple). Les conflits seront exploités et commentés au besoin, mais on aura soin surtout de refaire le même jeu la prochaine fois, pour voir comment s'agencent l'habituat^{ion}* et la modification.

En Moyenne Section, la consigne de jeu peut être d'arriver jusqu'à la « maison », en passant par la forêt. Certains élèves sont le Petit Poucet et ses frères, d'autres sont les arbres remués par le vent. Comment faire pour arriver à la maison sans être retenu par les arbres? On remarquera les procédures d'évitement, on pourra en suggérer d'autres. Et on essaiera dans un nouveau jeu. On pourra aussi avant un jeu se demander de quoi on va avoir besoin pour jouer (matériel, délimitation de l'espace...) (voir IDÉE 5 et chapitre VII).

En Grande Section, pour arriver jusqu'au refuge, il faut éviter d'être pris par les loups. On réfléchit non seulement à la manière d'éviter au coup par coup, mais encore à un commencement de stratégie, surtout si on introduit la notion d'équipe (c'est l'équipe qui perd ou gagne et non chaque joueur). C'est de cette comparaison entre les comportements efficaces et les autres qu'on va tirer une règle du jeu. Il est alors possible de proposer des jeux où l'on donnera la règle dès le départ. Dans le jeu de foulard où on doit prendre la queue du renard, il faut prendre sans être touché, rester dans un espace défini, etc. (voir IDÉES 81 et 82).

IDÉE 26



DE L'EFFICACITÉ COMME UN DES BEAUX-ARTS

« Efficacité » peut être un mot féroce si on entend par là l'élimination systématique de tout ce qui n'est pas immédiatement, à première vue, utile à l'atteinte du résultat. Mais c'est faire peu de cas des conditions réelles de mise en action et des styles individuels. Alors, essayons de voir comment on peut, avec des élèves d'école maternelle, travailler un objet esthétique et, ce faisant, apprendre à travailler tout court.

On ne peut parler d'efficacité que si l'on se place du point de vue du résultat, à mettre en relation avec l'intention qu'on a au départ. Mais en PS, l'intention est difficile à exprimer par des mots. On peut même se trouver dans des situations de production sans intention définie. La notion d'efficacité doit donc être pressentie par d'autres moyens : l'élève produit un *effet*, on l'aide à remarquer celui-ci et on va tenter de voir, en répétant des situations semblables, si l'on peut obtenir de nouveau le même effet.

On peut introduire également assez tôt l'idée de « maximum de résultat avec le minimum de moyens », par exemple, simplement et quotidiennement : si tu mets moins de colle, ça sèche plus vite, ça ne déborde pas ; avec moins de peinture, on obtient des couleurs plus lumineuses, plus transparentes. Un point souvent difficile pour l'enfant est de savoir s'arrêter de mettre des couleurs, lorsque l'accumulation risque de détruire l'effet satisfaisant. Il est possible de suggérer aux élèves de s'arrêter régulièrement pour regarder leur dessin ou leur peinture, juste pour voir si ça leur plaît. On n'en est pas encore à l'intention, mais cela se dessine peu à peu.

Nous voudrions insister aussi sur l'importance d'une « mise en condition » avant de réaliser une création esthétique. Le temps passé à se mettre dans l'ambiance d'un conte, à rêver de la maison idéale qu'on voudrait construire, à écouter une musique, permet de mieux dessiner, peindre ou modeler. On pourra également parler de sa production, après et avant...

On n'est pas encore ici dans le « projet » et il ne s'agit pas d'exclure le vagabondage esthétique, le jeu libre sans intention précise, mais il faudra bien à un moment donné reconnaître les effets obtenus et les mettre en relation avec les gestes, les actions et les moyens employés (voir IDÉE 28).



EXÉCUTER, CRÉER

Un travail créatif n'est pas forcément de pure invention, pas plus que l'application de consignes strictes n'aboutit inévitablement à une docile passivité.

C'est sur l'attitude de travail qu'il va falloir agir. Place-t-on l'enfant dans une situation d'activité mentale ou de pure application d'automatismes? Réfléchissons à la manière dont nous avons défini la *situation* (motivation, consignes, conditions de mise en œuvre, types d'aide, intentions, outils, temps donné).

Exemple d'une situation de « graphisme »

Le terme recouvre toutes les activités qui ont pour but de représenter par des lignes, sur une surface, des figures ou des signes. En maternelle, il désigne un « sport » qui lui est spécifique et qui comprend toute une gamme d'exercices débouchant d'une part sur l'apprentissage de l'écriture et d'autre part sur le dessin. Est-ce à dire qu'on est toujours en situation préparatoire ou peut-on donner au moment de graphisme un sens en lui-même?

En PS, le « gribouillage » peut d'ores et déjà être organisé de façon à chercher des effets, à partir de productions plus ou moins aléatoires et on demandera aux enfants de travailler avec des instruments différents, sur des supports variés. La contrainte sera de produire des traces, puis des lignes, sur une surface d'abord grande, puis de plus en plus limitée. Mais on laissera un choix relatif à l'intérieur de ce cadre, quant aux outils à utiliser ou à la couleur des traits et on pourra aussi ébaucher l'intention présidant à l'activité : soit l'évocation d'une musique, soit la réalisation d'un élément décoratif, qui sera intégré à un ensemble collectif par exemple.

En MS, le même gribouillage aura évolué vers une plus grande maîtrise du geste et on pourra essayer de voir si, avec les boucles que l'on sait faire, on peut produire des bonshommes ou des animaux étranges. Mais on ne se limitera pas au seul remplissage de surfaces délimitées, on fera découvrir aux enfants que l'on peut aussi générer des formes à partir des lignes tracées.

En GS, on pourra séparer plus nettement les activités graphiques à but esthétique et la préparation à l'écriture. Mais on évitera les séances consacrées aux « lignes de ponts », qui n'ont aucun sens en elles-mêmes. Si ligne de ponts il y a, elle sera suivie immédiatement de la reproduction d'un « m » ou d'un « n » et de celle d'une syllabe ou d'un mot, « ma » par exemple. Pour créer des automatismes, il faut sans doute faire intervenir le facteur temps et on peut proposer aussi des « dictées de gribouillage », où, sur signal sonore donné par l'adulte, on devra exécuter des boucles, mais dans un sens déterminé ou des traits séparés, selon le type de signal. Cet exercice a l'avantage de mettre en rapport un message oral avec une trace écrite, mais aussi de faire acquérir une certaine rapidité favorisant l'intégration d'automatismes kinesthésiques. Et rien n'empêche d'utiliser le procédé pour créer des dessins insolites, dont on appréciera les effets et sur lesquels on pourra parler (voir IDÉES 89 et suivantes)...



SITUATIONS ET ATTITUDES DE TRAVAIL

Elles vont varier en fonction de la forme de travail adoptée.

Le travail collectif a d'abord pour but la maîtrise par les participants de leur relation à l'autre et au groupe. Dans un premier temps, on va utiliser la situation collective sans espérer y réaliser un vrai travail, mais pour y préparer les attitudes nécessaires à l'écoute, à la participation orale ou à une action concertée. On ne va pas limiter les activités du regroupement aux seuls rituels, à la présentation des ateliers et au bilan des travaux. On veillera même à ce que ces moments ne durent pas trop longtemps, car l'attention des enfants est encore plus labile* en situation collective que dans un travail individuel. Mais les comptines, les jeux de doigts, de mains et de bouche, le chant, tous les jeux de discrimination auditive, certains jeux de mime, vont s'avérer tout à fait adaptés, sans compter la lecture d'albums et le récit par l'adulte, avec et sans marionnette. Ce qui est beaucoup plus difficile, c'est l'échange verbal. On n'est pas obligé cependant d'y renoncer totalement. Seuls certains élèves vont s'exprimer et ce seront souvent les mêmes. Mais progressivement, les plus timides vont apprendre à se lancer, à oser. On n'obtiendra guère de vrais débats, mais la conscience que la classe constitue une *communauté*.

Dans les ateliers, chacun peut travailler pour soi-même. C'est le matériel qui est commun, ainsi que les tâches, orientées vers la *fabrication*. Sans exiger absolument que tous les ateliers débouchent sur une production, il n'en est pas moins nécessaire que l'élève puisse rendre compte de ce qu'il a fait dans l'atelier. Si l'enseignant propose un jeu dont il ne restera aucune trace, il sera difficile pour les enfants de raconter par la suite ce qui s'est passé et l'investissement ne sera pas le même dans le jeu lui-même. Si on aboutit à une

production, en revanche, le temps passé et l'organisation spatiale se trouvent « orientés » et prennent du sens. Évitions en tout cas que les ateliers se transforment en travail à la chaîne, en pure exécution (voir IDÉE 27). Et pour cela, c'est lors de la présentation collective que peut être définie l'orientation générale des actions à mener.

C'est dans le **travail de groupe** que vont se mettre en place les attitudes de *collaboration*. C'est dire que nous devons ici bien définir les rôles de chacun, les objectifs à atteindre et les règles de fonctionnement. Dans la réalisation d'une maquette, on limitera le nombre de participants à deux ou trois, en précisant bien au départ le but à atteindre (cela peut être sous la forme d'une image de l'objet à réaliser), les phases de la tâche (avec un ordre à respecter) et les consignes de comportement (par exemple, on regarde ce que l'autre vient de faire avant d'intervenir soi-même). Pour organiser la tâche, on a intérêt à insister sur la nécessité de rassembler dans un premier temps les pièces et outils dont on va avoir besoin, de mettre à la disposition des élèves un tableau récapitulatif des diverses phases (on pourra cocher chaque fois qu'une phase est accomplie) et de se ménager à la fin un moment où on vérifie que le produit est conforme à ce que l'on voulait réaliser.

Le but de l'enfant dans un **travail individuel** doit être de « savoir faire tout seul ». L'intervention de l'adulte vise à ce que l'élève ait les moyens nécessaires pour agir en *autonomie**. Il va falloir d'abord songer aux problèmes de consignes, d'installation matérielle, de « faisabilité » des tâches, avant de penser au type d'aide qu'on pourra apporter. Exemple : si je donne comme consigne de « faire un bonhomme » sans autre précision, je laisse l'enfant dans un réel désarroi et le travail ne s'engage pas vraiment. Mais si le bonhomme doit

être le plus « joli » possible, s'il doit « te regarder », occuper toute la feuille, être dessiné avec un crayon, s'il doit tenir un jouet, alors sont suggérés des éléments d'organisation et de réflexion qui vont permettre à l'enfant de mesurer son effort et de « baliser » son propre travail.

APPRENDRE À CRITIQUER

↙
IDÉE
29

Apprendre à critiquer est un travail en soi, qui prépare à l'argumentation et affine les capacités d'observation. Cela amène à évoquer la notion de *critère*, que les enfants ne possèdent évidemment pas au départ. Leur seul critère, c'est l'avis de l'adulte, l'autorité. Il va donc falloir les amener à passer du conformisme à la lucidité et ce faisant, de l'agression à la construction.

On a peut-être intérêt à se référer pour cela à la fois à l'*intention* présidant au travail réalisé et à une *mise en relation* des actions et des effets obtenus. Le dessin d'Alfred, si on le considère comme un travail, n'est ni beau ni laid, mais il est la réalisation d'une intention et c'est seulement s'il est capable de nous dire ce qu'il a voulu faire qu'on va pouvoir, en se plaçant de *son* propre point de vue, lui suggérer un moyen de mieux exprimer ce qu'il souhaitait. On peut aussi analyser à l'inverse comment tel geste a produit tel effet : si je prends mon pinceau comme ça, cela donne ce type de tache. En modifiant la tenue du pinceau, voilà ce que j'obtiens (voir IDÉE 25).

Dans cette situation, l'intervention de l'adulte est prépondérante. Lorsqu'il s'agira de placer les élèves en position de critique, l'utilisation de la parole s'avérera délicate, du moins au départ. C'est pourquoi il est préférable, nous semble-t-il, de passer par le corps. Plutôt que de vouloir faire dire à Justine si oui ou non la manière dont Émilie a sauté par-dessus le tapis était satisfaisante, on demandera à Justine de le faire à son tour. Ce qui ne sera pas forcément « mieux » mais constituera en quelque sorte sa solution à elle pour résoudre le problème.

Le moment et la durée de l'activité critique sont à déterminer avec soin. Rien de plus démotivant pour la classe que les interminables séances d'examen des travaux après les ateliers, qui durent parfois plus longtemps que les ateliers eux-mêmes (voir à ce sujet IDÉE 30). Mieux vaut choisir un ou deux travaux que l'enseignant aura jugés propices à mettre en lumière un point technique, à valoriser une réussite ou un détail original et qui lui permettront de rappeler au besoin telle consigne pour la bonne exécution du travail (voir IDÉE 31).

APPRENDRE À SE REPOSER

↙ IDÉE
30

« Ne rien faire, soit, mais le faire bien ! » En dehors même de la nécessaire alternance entre les moments d'attention concentrée et les moments d'activité plus détendue, il ne faut pas négliger l'organisation et la qualité des moments de repos. La fatigue de nos élèves est bien souvent causée par une organisation défectueuse des espaces et des temps et la question des conditions de travail concerne l'ensemble des dispositifs scolaires, y compris la sieste et la récréation.

Prenons l'exemple de l'enfant qui, le soir, refuse d'aller se coucher. C'est en général pour des raisons de nervosité, par crainte d'être abandonné, de se retrouver seul, d'être exclu d'activités intéressantes. Se reposer, c'est récupérer des forces, de l'énergie, « digérer » des expériences, se retrouver avec soi-même : pour cela, il faut préalablement être apaisé, rassuré.

On a le plus grand intérêt à soigner les transitions entre les moments d'activité et les moments de repos et par exemple à savoir clore avec netteté une activité, afin que tous soient assurés qu'on est « en règle » avec le travail accompli, que l'intérêt et l'émotion du jeu sont épuisés (voir IDÉE 3).

D'autre part, une mise en condition physique et psychologique peut être nécessaire. Et le silence ne suffit pas toujours. La sieste demande une préparation matérielle et mentale. Le réveil sera échelonné, l'enseignant accueillant les éveillés dans de petits groupes de langage ou d'activités calmes. Le besoin de sommeil diminue avec le temps et la sieste n'est en général plus nécessaire dès la Moyenne Section.

IDÉE 31

ÉVALUER

Pas de travail sans évaluation : mais pourquoi et surtout pour qui ?

On a ces dernières années accordé beaucoup d'attention à cette dimension, au point que la place prise par les moments de réflexion sur ce qu'on a fait risque d'étouffer l'action elle-même. On peut d'ailleurs se demander si ce n'est pas d'abord l'idée que l'adulte se fait de l'évaluation qui introduit un appauvrissement des contenus. En effet, le souci de « rendre compte » à l'administration et aux parents, a en partie contribué à multiplier les traces « montrables », aux dépens d'activités d'apprentissage dans le réel. Mais ce faisant, on est amené en fait à ne rien évaluer du tout.

Se pose donc le problème des *supports* d'évaluation : cahiers, dossiers, enregistrements, objets réalisés, bulletins scolaires. En quoi le support choisi permet-il de témoigner de ce qui s'est passé réellement dans le développement de l'enfant ? On a sans doute intérêt à conserver comme matériau d'analyse ce qui est le plus directement issu de la production de l'élève. Et dans les bulletins scolaires, si on a du mal à remplir parfois les lignes prévues, c'est sans doute que la capacité visée a été mal définie.

C'est pourquoi nous proposons comme « guides » d'évaluation l'analyse de l'activité enfantine elle-même et celle de la communicabilité du regard porté sur cette activité. Pour le premier point, l'observation que peut mener l'adulte n'a d'intérêt que si l'enfant peut en tirer des moyens pour modifier son comportement. En ce qui concerne le deuxième, l'évaluation fait entrer en scène plusieurs personnes (enseignants et parents), bien avant que l'élève ne soit capable de s'autoévaluer. Dans les deux cas, si l'enfant n'est jamais associé au processus, on perd considérablement en efficacité.

Qu'est-ce qui nous empêche, par exemple, de demander de temps en temps à nos élèves lequel de leurs travaux ils souhaiteraient montrer de préférence à leurs parents ? Cela nous renseignerait peut-être grandement sur l'estime qu'ils portent à leur production.

Le regroupement après les ateliers a bien pour rôle de faire le point sur l'activité qui vient d'avoir lieu et il est nécessaire qu'une activité ait un début et une fin, pour que les enfants prennent conscience qu'elle constituait une certaine unité ; pour qu'ils se la *représentent*. Mais il est moins sûr qu'un débat collectif systématique sur les travaux réalisés soit toujours opportun. En tout cas, cela ne doit pas « manger » trop de temps (voir IDÉE 29).

En revanche, l'échange individualisé entre l'enfant et l'adulte au sujet de son travail nous semble un moment déterminant. Il n'est pas nécessaire que cela dure longtemps, mais il faut que cela ait lieu, dans une relation personnelle. Et les questions essentielles y seront abordées : es-tu satisfait de ton travail ? Est-il terminé, d'après toi ? C'était difficile à faire ? Veux-tu qu'on mette la feuille dans ton cahier, pour la montrer aux parents ou préfères-tu qu'on refasse le travail demain ?



LES SENS ET LE SENS



SENTIR, PERCEVOIR, COMPRENDRE

On ne nous retirera pas de l'idée que les enfants de la maternelle ont un corps. Celui-ci est doté de cinq sens, qui sont les canaux de communication avec le monde extérieur et sans lesquels on ne saurait le comprendre. Comment passe-t-on de la sensation à la compréhension ?

On sait qu'il n'existe pas de sensation pure, qui ne soit d'emblée incluse dans un schéma perceptif*. Et ce schéma est déjà un niveau de compréhension. C'est justement pour cela que nous devons penser toute situation de découverte à partir d'expériences multisensorielles et perceptives. Il s'agit alors de vivre ces expériences et de se donner des moyens de représentation, pour mieux les comprendre. Mais les expériences sont toujours vécues dans une certaine globalité.

On peut, bien sûr, focaliser une séquence ou une série de séquences, sur l'ouïe ou l'odorat, mais ne perdons pas de vue que c'est un artifice de pédagogue, pour préciser l'utilisation d'un vocabulaire approprié et affiner la perception. Une séquence centrée sur *un* sens est toujours une « mise entre parenthèses » des autres sens, pour en isoler un et pour ébaucher une sorte de « classement* » des sensations. Partons d'abord de phénomènes *réels* et c'est dans le cours de l'exploration qu'on va se focaliser sur tel aspect, privilégier telle approche sensorielle. Il est de toute façon intéressant de faire établir des relations entre les aspects visuels, auditifs, tactiles, olfactifs d'un même phénomène et de « croiser » les diverses représentations.

Il n'y a pas de raison, dans cette perspective, de ne favoriser qu'un type d'approche, rationnel et scientifique. Le travail sur la sensibilité peut tout autant contribuer à l'établissement de représentations cohérentes. L'imaginaire

et la poésie vont nous aider à approfondir notre perception des choses. On fera chemin faisant la part des divers apports qui auront aidé chaque enfant dans son expérience, mais on n'aura rien exclu *a priori*.

S'il n'est pas souhaitable de « découper » le réel en morceaux artificiels, on peut en revanche distinguer des niveaux d'élaboration des représentations. Ce qui nous entraîne à réfléchir à la manière dont nous allons introduire dans l'apprentissage les divers outils de représentation : langage, dessin ou gestuelle. Éprouver une sensation, la reconnaître, la nommer, la décrire, par le langage mais aussi par le mime, le dessin, etc., c'est tout cela qui va amener à *comprendre* ou du moins commencer à le faire.



SENTIR, AGIR, CONSTRUIRE

De même que la sensation ne peut être séparée d'un schéma perceptif*, elle est nécessairement placée dans un schéma moteur*. Le domaine sensoriel est déjà champ d'action et cette action va s'organiser, se construire, construire. La construction est par ailleurs un vecteur majeur de compréhension des phénomènes. Je ne comprends jamais mieux le monde qu'en le transformant.

Mais au niveau de développement qui nous intéresse en maternelle, on ne peut passer à un projet de construction sans avoir d'abord vécu des actions qui s'élaborent progressivement, physiquement. Ce n'est pas tant une question de « tâtonnement expérimental » que de mise en place de schémas moteurs qui préfigurent en quelque sorte des coordinations, des actions ordonnées. C'est d'autre part l'occasion d'éprouver la résistance des matériaux et donc de tenir compte des contraintes matérielles pour construire.

Toute une série d'activités, en Petite Section, mais par la suite également, peuvent s'inscrire dans cette perspective de préparation à la construction, à la transformation raisonnée des choses : prenons pour objets la terre et l'eau.

Tripoter, modeler

C'est encore une fois par le jeu qu'il faudra en passer, en donnant aux élèves tout le temps nécessaire pour manipuler, éprouver, comparer, choisir. La terre peut s'effriter, se transvaser, se malaxer, se mélanger à de l'eau, elle peut servir à peindre, à fabriquer des briques et si elle présente certaines caractéristiques de plasticité, on peut y modeler des figures ou des objets. Jouer et en parler. Soit dit en passant, l'usage immodéré de la pâte à modeler court-circuite complètement le processus d'apprentissage, le matériau étant artificiellement appauvri et le résultat sans originalité. Ce qui nous in-

téresse, c'est que l'enfant expérimente la diversité des terres qu'il manipule et en vienne à choisir plutôt le sable si l'on veut construire un sablier et la glaise si on décide de façonner un santon. Utilisons toute la palette des matériaux et des actions possibles.

La force de l'eau

Le bac à eau est si souvent banni des salles de classes, qu'on se demande si l'expérience des enfants ne se limite pas à : « L'eau, c'est pour se laver et pour boire. » Ne pas se contenter d'ablutions et de boisson, mais éprouver toutes les qualités de l'eau et entre autres sa force. Entre le jeu qui consiste à éclabousser l'autre (... et nous voyons déjà les enseignants ouvrir leurs parapluies !) et la construction d'un moulin à eau ou le mode de propulsion d'un bateau, il y a une relation directe. On peut proposer des jeux consistant à pousser un objet dans l'eau, puis à le faire se déplacer sans le toucher (mais on a le droit de faire bouger l'eau pour obtenir l'effet désiré), se demander comment on peut empêcher l'eau de passer par un canal, faire tourner une roue avec de l'eau, etc. Construire des dispositifs utilisant ou résistant à la force de l'eau. Jouer et en parler...



TOUCHER, ÊTRE TOUCHÉ

« Je touche, je suis touché » dit le poète. Mais ce n'est pas qu'un mot, c'est une réalité profonde. Par le toucher, j'expérimente à la fois mon propre corps et l'autre (être ou chose). L'un ne va pas sans l'autre. J'intériorise et je m'extériorise, dans un même mouvement, dans une situation globale. Beaucoup de propositions d'activités à ce sujet sont formulées de façon trop cloisonnée. Il peut être intéressant, à un moment et surtout pour des raisons d'acquisition d'un champ lexical, de focaliser l'attention sur le toucher. Mais cela ne doit pas rétrécir *a priori* le champ d'action. Expliquons-nous :

Dinosaures et papier de verre

Si l'enseignant fabrique un « album tactile » à l'usage de ses élèves, l'un de ses objectifs peut être de faire découvrir et produire des mots comme : « rugueux, lisse, soyeux, granuleux etc. ». Mais il est beaucoup plus intéressant de faire vivre ces sensations dans une activité où le rugueux est associé à la peau d'un dinosaure (même en plastique) ou à du papier de verre (qu'on utilisera à cause de cette qualité à des usages appropriés). La notion de « rugueux » se constitue à partir d'expériences qui incluent des approches diverses : l'action de toucher, la sensation d'être touché, l'imagination, les images et objets qui représentent des éléments rugueux, les histoires, les paroles qu'on a dites, la situation globale où l'élément est apparu. Dans un conte, si un animal a la peau rugueuse, cela entraînera des conséquences sur le déroulement de l'histoire et la sensation, si l'on peut dire, prendra du sens. L'album tactile pourra servir de support pour se souvenir d'expériences et renforcer le vocabulaire acquis en donnant aux mots la profondeur de l'évocation.

Jeux tactiles, jeux de mains et de doigts

Ce type de jeu est souvent associé à des comptines, ce

qui oriente plutôt l'activité vers l'acquisition d'une aisance psychomotrice. C'est très bien, mais si nous voulons centrer l'attention sur le tactile, nous choisirons soit des comptines utilisant le champ lexical du toucher, soit une règle du jeu qui obligera à faire un geste, puis à le décrire ou le nommer. L'enfant qui fait le geste le décrit lui-même ou les autres le font après l'avoir vu faire ou encore on nomme le geste et l'enfant doit ensuite l'exécuter (voir à ce sujet les chapitres V et VII).

Découverte d'un objet caché dans un sac

Pour que la situation ne se résume pas à une devinette (ce qui reste assez peu intéressant), il est important de fixer à l'avance les questions que l'on aura le droit de poser ou les phrases qui vont commencer par décrire les sensations, avant de dire ce qu'est l'objet. On peut demander à l'enfant de fermer les yeux, ce qui permet de mieux se concentrer sur les sensations tactiles. Si l'enfant manque des mots nécessaires pour décrire ce qu'il ressent, on peut aussi lui donner un éventail de mots possibles, parmi ceux que l'on connaît déjà. Et si ceux-là ne conviennent pas, l'adulte va en suggérer un nouveau (découverte du lexique : voir IDÉE 46).

Jeux de contact avec l'autre et avec soi-même

À manipuler avec quelques précautions, car on se trouve ici dans un domaine psychologiquement sensible. Le corps de l'autre, mon propre corps, sont objets de désir ou de répulsion. Il serait souhaitable de « cadrer » ce type d'activité dans des règles explicites (en éducation physique, par exemple) ou en distribuant des foulards de consistance différente à deux ou trois équipes, puis en organisant une sorte de colin-maillard. Pour ce qui est de son propre corps, on peut commencer par toucher et décrire la consistance des vêtements, avant de passer aux parties du corps lui-même.



LA PÉDAGOGIE DES PARFUMS

Nous allons attirer l'attention des enfants sur ce qu'une odeur révèle et travailler la notion de nuance. Évoquer, déduire, induire et comparer. Mais d'abord connaître et reconnaître.

Reconnaître une odeur parmi d'autres

Pense-t-on quelquefois à organiser des « parcours olfactifs » ? Dans la classe, dans l'école, dans la cour, au dehors... On ferme les yeux et on se demande où on est. Cela peut se transformer en jeu de piste, en GS du moins. Il est bien sûr possible de travailler aussi sans se déplacer, à partir de flacons ou de papier d'Arménie. Mais on a sans doute intérêt à placer d'abord l'expérience olfactive dans un contexte environnemental d'ensemble; apprendre à distinguer une odeur à partir d'une situation donne à l'expérience plus de *sens*.

L'air qu'on respire

Pour essayer de définir ce qu'on appelle l'air, on se sert généralement d'approches négatives, puisque l'air est ce qui, au premier abord, ne peut ni se voir, ni se toucher, ni s'entendre, ni se goûter. Mais l'odorat, lui, donne un accès plus direct à cet élément. En partant de l'expérience des parfums, on peut donc se demander ce qu'ils ont tous en commun : ils peuvent se respirer.

Créer une odeur, supprimer une odeur

On partira ici de ce qui est agréable ou désagréable et on se demandera pourquoi. La mise en relation avec les notions de « bénéfique » et de « nuisible » s'impose alors. Outre les considérations que l'on peut susciter à cette occasion sur l'environnement et sur l'hygiène, il serait intéressant de se demander si l'on peut se débarrasser d'une odeur importune, fabriquer un parfum pour son plaisir, le conserver... Comment

s'y prendre? Sans se lancer nécessairement dans de grandes expériences de chimie, l'enseignant pourra tout de même attirer l'attention des enfants sur ce qu'on peut obtenir à partir de jus de fruits, de la cuisson d'aliments, montrer comment une odeur peut disparaître et les moyens qu'on utilise pour cela.

Ce qu'une odeur peut évoquer

Par l'odorat, on peut prendre conscience de la présence d'un objet sans le voir. Or, c'est exactement ce qu'on appelle une fonction d'*évocation*. On pourra jouer très librement à ce sujet, mais aussi organiser des « concours », où il faudra deviner de quel objet il s'agit et dire ensuite pourquoi on a pensé à cet objet.

Les parfums et les mots

« La nuance, rien que la nuance ! » demande Verlaine. Un travail sur les parfums peut permettre de sensibiliser à ce qui est « vague et soluble dans l'air » et donc d'affiner l'utilisation d'un vocabulaire. Avant même d'utiliser des mots, il est possible de s'essayer à produire des sons qui évoquent une odeur et on se trouve d'emblée dans une création d'ordre poétique. Et puis, on pourra collectionner les mots qu'on a retenus pour évoquer telle odeur, en faire un album (voir aussi Idée 66)...

À L'ÉCOUTE DU MONDE

Il existe des musiques sans mélodie, des musiques sans rythme, des musiques sans harmonie. Il n'existe pas de musique sans *forme*. Cette idée, empruntée à Carl Orff, nous amène à penser que dans l'éducation de l'ouïe ou autrement dit pour aller d'*entendre* à *écouter*, il faut apprendre à distinguer des formes. Et en produire, pour rester dans la dialectique « compréhension / construction » propre à tout apprentissage.

Je n'entends vraiment quelque chose de précis que si je détache d'un flux continu de bruits une séquence particulière, que je peux isoler à la fois d'un fond sonore et dans laquelle je peux distinguer des caractéristiques (régularité d'un rythme, prédominance d'un son, présence de sources sonores, début et fin...). Le travail de discrimination et d'organisation que j'effectue pour ce faire s'appelle l'*écoute*. Et pour mieux comprendre la structure que je viens d'identifier, je vais essayer de reproduire la forme en question.

Autant dire que, pour nous, le « fond sonore » n'est qu'un bruit et qu'il nous paraît nocif de baigner les oreilles des élèves de toute mixture enregistrée, quelque suave qu'elle soit. On leur apprendra plutôt à écouter le silence, seul fond possible pour que se dessinent des formes musicales. Dans la même logique, on n'aura recours à l'enregistrement qu'avec beaucoup de précautions, parce qu'il est déjà du son artificiel, recomposé et forcément déformé. En particulier, lorsqu'on veut faire interpréter des bruits enregistrés, il faut auparavant avoir fait entendre ces mêmes bruits réellement, sans intermédiaire.

Identifier des formes

Il s'agira de reconnaître non seulement les différences de timbre, d'intensité et de rythme, mais aussi de repérer les structures qui se répètent; donc de travailler sur la régularité et le contraste. On pourra s'appuyer également

sur la production de traces (faire gribouiller sur un rythme ou une mélodie ou sur un bruit entendu), ce qui permettra de représenter par approximation les formes et les sons. Dans une série de bruits, on peut en choisir un, essayer de le reproduire et de lui imprimer des variations.

Organiser des formes

Mise en relation entre écoute et émission. On va convoquer pour cela et le corps et la mémoire. Suivre un rythme ou une mélodie avec son corps, c'est en quelque sorte « comprendre avec son corps » la structure en question. C'est aussi, bien entendu, exprimer ce qu'on ressent, alors que les mots pour le dire ne viennent pas si aisément. On peut, à l'inverse, essayer de mettre des sons sur un mouvement qu'on a exécuté. La mémorisation de suites de sons rythmés, avec ou sans paroles, contribue activement à ce travail d'organisation.

Fabriquer des sons

Avec de l'air : c'est la notion d'élasticité qui est ici au centre de la production d'une vibration. J'appuie sur la poire en caoutchouc et la corne produit un son : que s'est-il passé? Même problème avec le piston ou la pompe à vélo. *À partir de matériaux* : il sera intéressant de travailler sur des objets pleins et creux, sur des ficelles plus ou moins tendues, des surfaces plus ou moins dures, des bouteilles plus ou moins remplies d'eau... Construire un téléphone à ficelle, avec deux pots de yaourt, peut faire découvrir des phénomènes physiques étonnants. *À partir d'instruments* : ne pas se limiter aux seules percussions. Les instruments mélodiques doivent tenir leur place! Dans les percussions elles-mêmes, pour scander nettement un mouvement, on préférera les claves, éventuellement le tambourin. Mais les maracas ne permettent qu'une scansion assez floue et le bâton de pluie ne peut qu'évoquer une action continue.



LE PALAIS INCONNU

Notre « rage d'éduquer » nous conduit aujourd'hui à brûler les étapes et à n'accorder d'importance qu'à l'éducation à l'alimentation, au détriment de la formation du goût, qui s'en distingue assez nettement. Or, celle-ci passe d'abord par l'analyse du plaisir que l'on prend, non seulement à manger, mais aussi à en parler. Que ces deux plaisirs soient de la même famille nous incline à penser qu'en affinant l'un, on peut du même coup perfectionner l'autre.

Le palais de Dame Tartine (travailler sur l'imaginaire du goût)

Les contes et albums traditionnels sont nettement portés sur le sucre. Mais le palais de Monsieur Lapin peut aussi faire l'objet d'une étude intéressante et celui du Roi Lion nous révéler les subtilités de la grillade. Sans compter que l'exotisme ouvre au goût des continents entiers. Si un conte se passe en Chine, qu'attendons-nous pour goûter des plats chinois ?

Recette et syntaxe

Fabriquer un plat suppose une méthode, un ordre successif d'actions, une vérification de ce que l'on va utiliser comme ingrédients et du goût qu'on aura produit. L'organisation du discours est de la même trempe. Si je fais mémoriser et dire une recette à mes élèves, je les amène à construire un discours cohérent, en utilisant des articulateurs logiques et temporels. Cela suppose qu'on se donne des contraintes de formulation : « *d'abord, ensuite, enfin...*; *comme j'ai mis le sucre, la farine et le lait, alors je peux commencer à remuer...* ».

Dire ce que l'on goûte, goûter ce que l'on dit

J'absorbe une bouchée et je dis ce que je ressens. Pas forcément par des mots. Je peux aussi essayer d'exprimer ma sensation par des bruits, des sons et essayer de dire ce qu'il y a de commun entre l'un et l'autre. La maîtresse va d'ailleurs m'aider à trouver des mots utilisant des sonorités que j'ai émises : « Mmmm ! » et « manger », « Cronch ! » et « croquer ». Mais on peut aussi associer librement des mots et des sensations, sans qu'ils aient un rapport logique avec la manducation, s'ils provoquent le même type de plaisir. Les poètes ne procèdent pas autrement. Et lorsqu'on va jouer avec les mots, les « mettre en bouche », on va les « goûter » comme un aliment. On dira : « Le chocolat est trop chaud ! » en mimant, en vivant la sensation de chaleur.

IDÉE 38



« VOIR, C'EST COMPRENDRE »

(Léonard de Vinci)

Il faut tenir compte des circonstances dans lesquelles on voit quelque chose, pour décider de la manière dont on va travailler sur l'activité visuelle. Voir, lors d'un jeu de ballon, n'est pas tout à fait voir lorsqu'on regarde une image ou lorsqu'on observe un phénomène. La vision du monde d'un coureur de sprint n'est pas celle d'un herboriste.

Mais ici, une difficulté se présente avec nos élèves de trois ans. Lorsqu'on leur présente un objet à observer (surtout si l'objet est nouveau, à plus forte raison s'il y a un effet de surprise), leur première réaction est de se précipiter sur lui, de le toucher pour se l'approprier. Il va falloir apprendre à « toucher avec les yeux », avant de « toucher avec des mots ». Contenir son émotion pour mieux voir. Ce qui suppose peut-être qu'on laisse dans un premier temps toucher, manipuler l'objet, avant d'apprendre à le regarder.

Voir dans une activité en mouvement : la vision périphérique

Ce problème est bien connu des footballeurs. Il s'agit à la fois d'avoir une vision globale de la situation et de prélever des informations visuelles en cours de route. Lors des activités physiques, on pourra proposer des jeux où ces capacités sont développées. Exemple : mettre en place un parcours où l'enseignant va introduire de nouveaux éléments en cours de route, par lesquels il faudra passer. Tous les jeux faisant intervenir la notion de relais sont également formateurs.

Voir dans une activité d'interprétation : regarder des images

- **une image** : la vision s'exerce à prendre en compte des éléments simultanés. Le commentaire qui l'accompagne sera du type *description*. Il faudra mettre en relation

les divers éléments de l'image, afin de faire surgir une signification. Le travail sur image avec un « cache », destiné à faire émettre des hypothèses sur ce qui est caché, est une variante intéressante, mais plutôt réservée à nos élèves plus âgés (MS et GS). On pourra cependant cacher certains éléments, après une première observation d'ensemble, pour en faire remarquer l'importance. Plus une image est simple, moins elle pose de problèmes à la vision et moins il y a à interpréter, donc moins elle entraînera de possibilités de langage et de réflexion;

- **une série d'images fixes** : ce qui nous intéresse ici est de relier entre eux des moments successifs. Si l'on veut obtenir un discours du type récit, on n'a pas intérêt à montrer les images simultanément, ni à les commenter une à une, mais à les faire voir toutes successivement, puis à demander à la fin ce qu'on a vu dans l'ensemble. Trois images sont un nombre maximum, du moins en PS et MS;
- **un film** : ici, la vision est mise à l'épreuve de mouvements et significations complexes. On ne pourra en général exploiter que superficiellement le contenu. Mais il sera particulièrement riche de travailler sur certains effets visuels utilisés dans l'histoire filmée, par exemple les ellipses qui sont couramment pratiquées, même dans les dessins animés : on passe directement, sans transition, d'un temps à un autre, d'un plan à un autre. Il faudra expliciter ce que cela signifie.

Voir dans une activité d'observation : deux types de situations possibles : observation « massée* » dans un temps unique et « distribuée* » en plusieurs étapes.

- **le jeu de Kim** : il s'agit de repérer le plus rapidement possible l'objet qu'on a ajouté ou retiré d'un ensemble.

La vision est exercée dans sa capacité de synthèse .
Précautions à prendre : ne pas pratiquer ce jeu seulement en grand groupe. Après une présentation collective, on choisira des meneurs de jeu pour le pratiquer en petits groupes.

- **La croissance d'une plante** : les changements qu'on observe ne sont pas immédiats. L'appui de moyens annexes (langage, traces écrites) est indispensable. Il faut mémoriser ce qu'on a vu et le mettre en ordre.

« LES COULEURS, LES PARFUMS ET LES SONS SE RÉPONDENT »

↙ IDÉE
39

Pour aborder le domaine de la couleur, nous proposons une démarche qui va conduire d'une situation globale à la mise en valeur d'éléments distincts et de constatations singulières à la reconnaissance de caractéristiques plus générales. De plus, on s'appuiera sur la notion centrale d'*impression*, en croisant les diverses expériences sensorielles d'un même phénomène.

« La nuit, tous les chats sont gris »

L'expérience de la nuit et de la pénombre amène à constater qu'on y perçoit déjà des formes, mais pas de couleurs. On peut alors, à *partir de ce que l'on sait* et de l'interprétation de ces formes, imaginer les couleurs qu'elles pourraient avoir s'il faisait jour. On peut à cet effet se construire un petit théâtre avec des figurines en à-plats ou partir d'un théâtre d'ombres. Que voit-on? Un chat. À votre avis, de quelle couleur peut-il être? Noir, blanc, gris, rouge... Vérifions. Composons des chats imaginaires, de couleurs différentes. Regroupons les chats qui ont été peints en fonction de leur couleur. Tous les chats rouges ont-ils exactement la même couleur? Et si on mariait un chat rouge avec une chatte jaune? Mais aussi, on pourra centrer l'attention sur les jeux de lumière, qui vont progressivement modifier la couleur d'un même objet et essayer ensuite de peindre les diverses étapes de modification. Ou encore projeter une lumière de couleur (au moyen d'un filtre) sur la scène et en commenter les transformations.

« Couleur... café..., que j'aime ta couleur, café! »

Associer une musique, une odeur, à une couleur, pour faire vivre un faisceau de sensations qui vont donner à la couleur une signification plus pleine. Si je rajoute du lait, la couleur change et le goût aussi. Le parfum est-il le même?

Toutes les fleurs rouges ont-elles la même odeur? Si ce n'est pas le cas, on ne se contentera pas de faire un tableau à double entrée*, mais on travaillera sur ce qu'évoquent ces diverses fleurs. Les pommes de Cézanne sont-elles comme les vraies? Sinon, qu'ont-elles de différent? Quelle impression nous font-elles?

Fabriquer des couleurs à partir d'éléments naturels

On peut essayer de peindre avec des éléments naturels ou artificiels, différents des couleurs du commerce. L'intérêt en est d'obtenir des effets différents, mais aussi de commencer à fabriquer des teintes et de les nommer à partir des éléments qu'on aura choisis et utilisés par association d'idées. On aura inventé le gris « terre et farine » ou le vert « feuilles de menthe ». Il ne s'agit pas de tout réinventer, mais à l'occasion d'une telle expérience, de faire pressentir ce que la notion de couleur peut avoir de complexe.

DONNER DU SENS

IDÉE 40

Il n'est pas sûr du tout qu'il existe un chemin allant du « concret » à l'« abstrait » et dans toute situation d'apprentissage, il y a d'emblée des capacités d'abstraction qui permettent à l'enfant de comprendre ce qui se passe et qui guident son action. L'axe central d'une *méthode* n'est pas : « concret/abstrait », mais « peu de sens/plus de sens ». Comment donner du sens, ou, si l'on préfère : comment faire un monde à partir de perceptions, d'expériences, d'émotions éparpillées?

Exemple d'une situation d'apprentissage en Petite Section : apprendre à tracer des traits verticaux et horizontaux

- *définir la situation* : que veut-on qu'ils apprennent? un contrôle psychomoteur. Dans quel champ d'investigation se trouve-t-on? La représentation de l'espace. Quels sont les supports choisis? En fin de parcours, papier et crayon. Mais auparavant un album, qui mettra par exemple l'accent sur des problèmes de déplacement dans un espace ; le langage, permettant de mettre en évidence les problèmes rencontrés par les personnages pour atteindre leur but ; le corps lui-même (le corps tout entier, le toucher – exploration des arêtes d'objets ou de lignes en relief sur des surfaces diverses –, l'ouïe – déplacements, yeux bandés, d'après des signaux sonores –, la vue – déplacements en suivant les lignes du carrelage); des cubes qu'on explorera, qu'on alignera, des graines qu'il faudra disposer ou coller suivant des lignes à angle droit...;
- *faire des expériences* : quelle palette d'activités va-t-on déployer? Découverte de l'horizontale et de la verticale dans l'environnement, en éducation physique, maîtrise du geste graphique, sur grandes et plus petites surfaces, déplacements selon un but fixé, discrimination auditive, jeux faisant intervenir un langage spatial...;

- *focaliser sur un but* : dans toutes ces activités, j'en choisis une qui fera l'objet d'une intention particulière. On va essayer de « trouver un trésor », en suivant un chemin balisé. Comment s'y prendre pour arriver sûrement au but? On peut ici pratiquer toutes sortes de jeux sur damiers (voir IDÉES 13 et 19);
- *représenter ce que l'on fait* : quels moyens de représentation vont permettre une prise de conscience de l'objet d'apprentissage? Tracer des déplacements sur des feuilles de divers formats. Dessiner le ou les personnages de l'histoire. Dire ce que l'on fait;
- *produire* : en fonction de ce qu'ils sont capables de faire et de la qualité espérée de la production. Fabriquer un « guide » pour se déplacer, qui sera constitué des « chemins » qu'on a tracés, des dessins des personnages et des objets intervenant dans l'histoire;
- *se souvenir, projeter* : revenir sur le travail accompli et réinvestir ce que l'on a acquis. Apprendre à se déplacer dans un espace nouveau (par exemple la cour de l'école), en suivant des lignes déterminées, constituées par exemple d'objets qu'on y aura alignés ou toute forme de guide établi préalablement. Problème : comment fait-on lorsque se présente un obstacle (les jeux de cour déjà installés)? Apprentissage du détour et essais de représentation...;
- *évaluer, sachant qu'on ne pourra tout évaluer* : il faut choisir. Nous proposons trois axes : la qualité des traces (correction de la direction, mais aussi fermeté du tracé, contrôle de l'arrêt); l'utilisation d'un langage spatial; les capacités motrices (grande motricité et motricité fine) pour atteindre un but.



L'ORAL OU LE PLAISIR DE LA MISE EN BOUCHE

IDÉE 41



PARLER POUR APPRENDRE À...

C'est bien connu, l'oral, c'est comme la bicyclette, c'est en parlant qu'on apprend à parler. Cela tombe bien car l'enfant a besoin du langage oral pour entrer en relation avec les autres, apprendre à penser... et plus encore, c'est en parlant que l'enfant développe sa personnalité et apprend, à l'école, à... apprendre.

Encore faut-il avoir quelque chose à dire et avoir la parole!

En effet, l'affaire n'est pas si aisée tant nous baignons souvent dans des flux de paroles continuels où le maître dans la classe tient le plus souvent le premier rôle.

Recommandations principales :

- transformer toutes les activités scolaires en activités langagières. Aménager des espaces de parole, libres et structurés, où l'acteur principal est l'enfant;
- organiser des groupes de langage (les petits parleurs – les moyens parleurs – les grands parleurs);
- varier les situations langagières pour couvrir les différents types de langages : narration, argumentation, justification, questionnement, description etc.;
- privilégier la communication maître-élève autour de l'action en cours (langage en situation) principalement pour les jeunes enfants.

Le maître saura prendre ce temps précieux de mise en mots qui aide l'élève à s'exprimer, à communiquer, à échanger... Et à construire toute sa place d'individu entendu et reconnu au sein du groupe.

Dans la pratique de l'oral, les enfants seront amenés à explorer les trois grandes dimensions complémentaires ci-dessous, chacune renvoyant à de nombreuses activités dont quelques-unes apparaîtront dans les idées suivantes :

- l'oral, un instrument de communication
> *s'exprimer, échanger, évoquer...*;
- l'oral, un instrument de représentation du monde
> *agir et découvrir le monde en racontant, en interprétant, en expliquant, en anticipant...*;
- l'oral, un objet d'observation et de manipulation
> *accéder à la conscience phonologique, découvrir le code alphabétique...*

IDÉE
42

PARLER POUR COMMUNIQUER...

Comme le touriste néophyte en immersion au cœur d'une tribu amazonienne, l'enfant peut, pour se faire comprendre, faire des gestes, des mimiques, adopter des attitudes voire (c'est plus bruyant) pousser des cris... sans avoir forcément recours au langage oral.

Progressivement, l'enfant réalisera que l'oral peut l'aider à mieux entrer en relation avec les autres, notamment dans les groupes. Il éprouvera le plaisir de dire, de se faire comprendre et de comprendre.

Il s'agit là d'un véritable apprentissage qui demande du temps.

Toutes les activités de la classe sont des activités langagières où l'enfant prend conscience que sa parole compte et confiance en lui !

Quelques compétences langagières de base seront visées :

- répondre aux sollicitations de l'adulte;
- entrer en conversation;
- prendre l'initiative d'un échange;
- oser prendre la parole dans le groupe;
- s'insérer et participer dans un échange collectif.

L'enseignant est attentif à la nature et à la qualité des productions langagières. Il veille à reformuler et à faire reformuler par les élèves leurs propos au sujet de ce qui se joue dans la classe et dans les activités. Dans ce cadre, une vigilance particulière s'impose pour les élèves qui parlent peu et pour ceux dont la langue maternelle n'est pas le français (voir IDÉES 20 et 59).

IDÉE
43LES MOTS JUSTES, LES MOTS MAGIQUES,
LES MOTS QUI PIQUENT...

Employer « *les mots justes* ». Cette idée s'inspire de la pensée féconde de Françoise Dolto : « *Parler juste aux enfants car ils sentent juste.* »

« *Parler juste aux enfants* » ne signifie pas ne parler qu'aux enfants, mais que la parole adressée par l'adulte à l'enfant « *sonne juste* ». C'est la voie à ouvrir à l'enfant pour qu'il ait envie à son tour d'*ap-prendre* les mots qui l'aideront à exprimer ses émotions, à échanger ses ressentis, à penser, à grandir.

Ainsi, l'élève découvrira, explorera, se frotera aux mots et à leurs effets surprenants : les mots agréables, les mots magiques, les mots consolateurs, les mots qui piquent, les mots coléreux, les mots de fête...

Les ingrédients du « *parler juste* » de l'enseignant pourraient être :

- l'empathie ou la capacité de comprendre les émotions d'autrui comme si l'on était cette personne (voir les ouvrages de Carl Rogers);
- la bienveillance;
- une vision positive de l'enfant comme un être toujours en progrès.

Des ingrédients qui se mêlent aux mots de tous les jours, des mots clairs, sans ambiguïté dans toutes les situations de vie dans l'école, dans la classe. Personne, surtout pas les tout-petits, ne se lasse d'une parole vraie d'intention bienveillante.

En fait, le parler vrai est un bain langagier, un bain auquel on a ajouté les précieuses vertus de la confiance que l'on a dans les capacités d'un enfant.

Par cette attitude positive, l'enseignant instaure le climat affectif propice à la mise en mots et devient, pour l'enfant, son principal *tuteur de langage* (voir IDÉE 44).

Recommandation : l'expression orale peut être accompagnée du regard et/ou d'un contact de la main. Autant de signes qui témoignent d'une authentique sincérité dans le rapport à l'autre.

L'ENSEIGNANT, « TUTEUR DE LANGAGE »

↙ IDÉE
44

À l'accueil, dans la classe, dans la cour de récréation, l'enseignant saura créer un cadre sécurisant propice à la mise en mots des ressentis* chez l'enfant.

Son attention, ses attitudes comme le choix de ses mots seront adaptés à la sensibilité et à la diversité des besoins des enfants qui gagneront progressivement la confiance nécessaire pour se lancer à leur tour dans le bain langagier.

L'enseignant, « tuteur » de langage saura réguler et dynamiser la communication : veiller à ce que les parleurs soient de plus en plus nombreux et efficaces dans leur prise de parole (voir IDÉE 50).

Dans ce sens, l'adulte aménage tout au long de la journée des espaces de parole spontanée et structurée. L'enfant y trouve pleinement sa place pour s'exprimer et communiquer.

Pour communiquer à bon escient, il est essentiel que l'enfant sache ce qu'on attend de lui.

L'adulte veillera à expliciter les tâches attendues; il prendra l'habitude d'annoncer ce qu'il va faire, ce que les élèves auront à faire et, mieux, ce qu'ils auront à apprendre, avec des mots simples.

Soit, rendre « visibles » les tâches de production ou de compréhension attendues, exemple :

Situations :

Pour des élèves de PS :

« Nous allons dire nos idées pour la fête de l'école ; chacun lèvera le doigt pour parler et je donnerai la parole à chacun à tour de rôle ; il faut bien s'écouter parce qu'il faudra qu'on choisisse ensemble. »

Pour des élèves de MS GS :

« Je vais vous lire une histoire qui parle du lion pour savoir ce qu'il mange ; vous allez m'écouter sans m'interrompre ; je m'arrêterai à la fin de chaque page ; vous pourrez poser des questions et puis vous me direz ce que je dois écrire au tableau pour nous souvenir des informations importantes. »

Recommandation : prendre le temps d'interroger les procédures privilégiées par les enfants et mettre en lumière la diversité de leurs cheminements : « Comment as-tu fait ? »

LE LANGAGE, UN INSTRUMENT DE REPRÉSENTATION DU MONDE

↙ IDÉE
45

À la découverte du monde qu'il explore, l'enfant mobilise très jeune la fonction référentielle du langage : « C'est quoi ? », « Comment ça s'appelle ? », « Tu fais quoi ? », « T'es qui toi ? » etc.

Recommandation : porter une grande attention au lexique introduit, en attachant de l'importance à la présentation de mots nouveaux et à leur réemploi dans les activités de la classe.

En outre, l'entrée dans le monde de l'écrit permet à l'élève de découvrir la fonction narrative du récit. Quand le maître lit ou raconte une histoire, quand il fait le compte-rendu d'une visite etc. il attirera l'attention des enfants sur des événements précis, leur enchaînement chronologique, leurs relations de cause à effet...

Autant de balises qui aideront les élèves à mesurer l'intérêt de la mise en mots du monde et à mieux le comprendre.

Dans ce sens, la littérature de jeunesse constitue un formidable déclencheur d'émotions et de langage en présentant un triple intérêt :

- nourrir l'imaginaire enfantin ;
- faire découvrir un usage particulier de la langue : la lecture à haute voix du maître restitue toute la saveur de la langue de l'histoire ;
- faire découvrir le patrimoine : contes traditionnels et modernes de France et d'ailleurs ;

La lecture d'histoires permet d'aller plus loin dans le pouvoir de représentation du langage en proposant l'exploration de territoires imaginaires (voir IDÉES 95, 96, 97).

IDÉE
46

ACQUÉRIR DU LEXIQUE

Dans la diversité des situations de classe, les enfants rencontrent de nouveaux mots ; ils prennent conscience aussi du fait que plusieurs mots peuvent désigner les mêmes choses. Ils apprennent progressivement à les comprendre, à les employer et à les identifier.

Autre enjeu majeur : pour entrer dans la lecture, il faut être capable « de re-connaître les mots ». On comprend alors l'importance d'un travail sur le lexique.

Principale recommandation : un mot nouveau, avant de venir enrichir le vocabulaire actif doit avoir été rencontré plusieurs fois, dans des situations différentes. Le maître le fera remarquer explicitement (voir IDÉE 9).

Pour les introduire, le maître les mettra en relief dans son discours (intonation, articulation) et les associera ou les opposera à des mots déjà connus.

Il planifiera le réemploi fréquent des mots nouvellement acquis afin de faciliter leur appropriation. Par exemple, il mettra en place des activités autour des thèmes travaillés dans la classe.

Il veillera notamment à provoquer le retour du lexique acquis en situation dans les ouvrages documentaires ou de littérature de jeunesse, dans les jeux, les imagiers, les lotos...

Autre recommandation : penser à conserver des traces écrites du lexique exploré en diversifiant les supports individuels et collectifs : affiches, imagiers, cahiers (« Mon trésor de mots »)... Autant de balises ou de valises de mots qui aident les élèves à réactiver et à stabiliser leurs connaissances.

LES CHAMPS LEXICAUX
À « LABOURER » À L'ORALIDÉE
47

Chaque thème exploré en classe donnera lieu à une utilisation d'un vocabulaire spécifique comportant : des noms, des verbes, des adjectifs.

Un champ lexical à enrichir au cours des trois années de maternelle : **le champ des états et des émotions.**

À partir de situations vécues ou rapportées, d'histoires et de contes..., les enfants apprennent les mots désignant les nombreux états et émotions qui peuvent les animer : *l'envie, l'impatience, la joie, la colère, la peur, la tristesse, l'angoisse, la fierté, l'enthousiasme, la surprise...*

L'acquisition de ce lexique pourra être renforcée en donnant lieu à des saynètes jouées par le maître, les enfants ou encore la marionnette de la classe (voir IDÉE 54).

Autres thèmes pour les enfants de PS

- la grande motricité ou le récit des prouesses dans la salle de jeux...;
- la cuisine, la nourriture : les plats divers ; à la cantine...;
- les animaux : les élevages ; à la ferme etc.

Autres thèmes pour les enfants de MS

- moi et ma famille ;
- mon école ;
- les mots du temps : l'heure, le calendrier ; la météo... ;
- la fête : le carnaval, Noël... ;
- un accident, la maladie.

Autres thèmes pour les enfants de GS

- le quartier, le village ;
- les sorties ;
- les véhicules, les transports ;
- les métiers ;
- les activités scientifiques et technologiques : le corps humain, monter et démonter des « machines »...



L'ORAL EN GRAND GROUPE

En grand groupe, il est recommandé d'ancrer les échanges oraux sur le vécu collectif pour aider les enfants à se sentir concernés. Ils comprennent de quoi on parle. Les « petits parleurs » seront également dans le circuit de la communication même en qualité de récepteurs.

Parler d'un projet de la classe, de l'école, en cours ou à venir

- cerner ensemble la « production finale », donner du sens : pourquoi ? Pour qui ? À quoi va-t-elle ressembler ? Quand, où, comment, avec quels moyens... sera-t-elle réalisée ?
- dégager les tâches à faire : faut-il écrire (quoi, à qui...), y a-t-il une expérience à faire ?
- le maître régule au fur et à mesure. Il encourage à préciser, à ajouter, à compléter... au niveau des actions, des réalisations, des tâches en général.

Parler des activités habituelles

- privilégier le plus souvent possible la communication maître/élève autour de l'action en cours, principalement pour les plus jeunes enfants ;
- annoncer, présenter, commenter les ateliers, le déroulement de la journée... ;
- après les ateliers, ouvrir des espaces de parole interactifs : commenter, mettre en valeur les productions qui viennent d'être réalisées.

Restituer oralement le déroulement d'une activité collective du passé récent

- verbaliser un vécu collectif en vue de le revivre
 - > *emploi d'énoncés de type narratif : choix du vocabulaire juste, respect de la chronologie, rappel des sensations*

- et des émotions, des anecdotes... ;*
- verbaliser un vécu collectif en vue de mieux le comprendre ;
 - > *emploi d'énoncés de type explicatif : vocabulaire spécifique, chronologie, emploi des formes du passé, hiérarchisation des observations, des sensations...*

4. Écouter l'enseignant qui raconte une histoire

(voir IDÉE 97)

Recommandation :

Penser aux traces écrites et/ou visuelles (films, photos...).



L'ORAL EN DEMI-CLASSE OU PETIT GROUPE

Comment introduire en classe une situation de communication et favoriser les prises de parole en petit groupe? L'enseignant peut s'appuyer sur des *déclencheurs*.

Quels déclencheurs?

Une question que l'on se pose, un problème à résoudre...

Exemples : «*Pourquoi l'eau se transforme-t-elle en glace?*»; «*Comment pourrait-on mieux aménager le coin lecture dans la classe?*»; «*Que faut-il dire aux parents pour la sortie au théâtre?*»

Un support illustré de grand format (affiche, couverture d'album, œuvre d'art, photographie, poster...)

- on favorisera le questionnement des enfants en utilisant des caches. Cacher par exemple le titre, le slogan, un élément majeur...
 - > *Varié la nature des supports et les contenus pour favoriser la production de différents types de discours (descriptif, narratif, injonctif...);*
- deux images de grand format ayant des caractéristiques communes et différentes pour obtenir une situation de langage propice à la prise d'indices et à la comparaison;
- plusieurs images présentant des ressemblances et des différences
 - > *Un enfant en choisit une « en secret », la titre ou la décrit afin que les autres devinent son choix. Les enfants sont amenés à trier, classer, argumenter leurs choix.*

L'objet caché, le paquet-cadeau, la lettre cachetée...

Les enfants formulent des hypothèses. On pourra au besoin découvrir un morceau de l'objet pour amener à valider ou à réfuter l'hypothèse formulée. On pensera à solliciter tous les sens de l'enfant et à s'appuyer sur des indices pour dépasser la simple situation de devinette.

L'invité, l'intervenant

Pendant la présence de la personne, on favorise le travail de l'écoute et du questionnement.

La peluche, la marionnette de classe

C'est un personnage à part entière qui a sa place, qui participe aux activités, qui a des états d'âme, à qui on demande son avis, de qui on prend soin (voir IDÉE 14)...

IDÉE
50DES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT
PROPICES À LA PRISE DE PAROLE**D'une manière générale**

- l'enseignant sait ralentir son rythme d'élocution;
- il module la tonalité de sa voix;
- il joue de l'expressivité de la voix;
- il accentue les intonations;
- il recourt au non verbal : gestes, mimiques, actions, postures...;
- il choisit un lexique et une syntaxe adaptés;
- il se place physiquement en position d'interlocuteur face à l'enfant, face à son regard, à sa hauteur;
- il regarde l'enfant avec qui il converse.

Aux cours d'activités conjointes

- l'enseignant accompagne les activités de l'enfant et leur donne du sens en parlant de ce qui est en train de se faire, de ce qu'ils font... en évitant des jugements de valeur;
- il manifeste du plaisir, de l'intérêt, pour la tâche accomplie par l'enfant afin de renforcer positivement sa motivation...

Au cours d'échanges

- le maître encourage la prise de parole par un regard bienveillant;
- il valorise les tâtonnements;
- il favorise les interactions entre les élèves lorsqu'ils sont en petit groupe;
- il aide à la « traduction » de l'expression de l'enfant si elle est peu compréhensible : il reformule, il précise des mots... en restant dans une situation de communication. Par exemple : le maître renvoie au groupe l'intervention de l'élève en disant : « Hector vient de nous dire que... ».
- il fait répéter sans insister si l'enfant n'est pas coopérant;
- il laisse le temps en acceptant les silences.

IDÉE
51

LES ATELIERS CONVERSATIONNELS

Comment mener à bien les nombreux objectifs liés à la maîtrise de l'oral, lorsqu'il faut prendre en compte les différences individuelles, notamment dans le cadre de la gestion habituelle d'une classe ?

La mise en place d'ateliers conversationnels peut contribuer à développer les compétences langagières orales chez les grands comme chez les petits parleurs.

Les objectifs à poursuivre dans le cadre de ces ateliers peuvent être les suivants :

- travailler l'apprentissage des règles conversationnelles : apprendre à écouter les autres, ne pas couper la parole de l'autre, attendre son tour, ne pas monopoliser la parole, etc. L'enseignant est alors davantage en position d'animer la séance plutôt que de la diriger. On peut aussi travailler avec les plus grands la conduite de réunion;
- aider les enfants à s'engager dans la communication, même non verbale, pour les petits parleurs, notamment. Ce n'est pas parce qu'ils ne parlent pas qu'ils ne participent pas à l'activité du groupe;
- alléger la charge de travail des enfants. Prononcer correctement les mots, les proposer à bon escient, se faire entendre... ce sont des tâches difficiles à réaliser simultanément pour certains enfants. L'exercice de jeu théâtral (petite histoire préparée par le groupe qui va être présentée au reste de la classe) peut contribuer à lever cette difficulté;
- travailler le lexique au moyen par exemple de jeux portant sur la comparaison d'objets : reconnaître des fruits, des goûts différents, des odeurs, jeux de devinette (deviner un mot auquel pense l'adulte), voir le jeu de « Qui est-ce? ».

Les principales variables à prendre en considération

- la taille des groupes;

- la composition des groupes;
- le rôle de l'enseignant;
- le sujet débattu ou le but à atteindre.

Sur un plan pratique

- réduire la taille des groupes pour augmenter le temps de parole de chaque enfant.
 - homogénéiser* les groupes en fonction du degré de participation habituelle des enfants en identifiant trois groupes : groupe A : « les grands parleurs » ; groupe B : « les moyens parleurs » ; groupe C : « les petits parleurs ».
- * Attention : il ne s'agit pas de créer des groupes de niveaux, mais de privilégier les interactions entre les élèves.

Ces ateliers peuvent fonctionner dans le coin bibliothèque, par exemple ou dans tout lieu qui sera l'occasion de se retrouver avec plaisir.

Ils peuvent être mis en place en début d'année scolaire avec une périodicité d'une fois tous les quinze jours, les autres enfants devant être pris en charge.

La durée du fonctionnement en atelier est d'une demi-heure environ, mais elle peut être réduite pour les enfants les plus jeunes.

Il est important de travailler avec les trois groupes ; les grands parleurs ont besoin aussi par exemple de réguler leurs prises de parole.

Après avoir expliqué aux enfants le but de ces ateliers, l'enseignant peut commencer par ce qui motive le plus les enfants : jeux de dénomination avec les tout-petits, travail sur des photographies personnelles, reconstitution collective d'une histoire...

LES ATELIERS CONVERSATIONNELS : SUPPORTS ET EXPLOITATIONS POSSIBLES

↙ IDÉE
52

Supports	Exploitations possibles
diapositives	reproductions d'œuvres artistiques : observation sans parole pendant une minute puis mise en mots...
posters	expression libre ou avec ouverture progressive de « fenêtres » (voir IDÉE 38) et formulation d'hypothèses
imagiers ou collections d'images	collection de cartes postales sur un même thème avec possibilité de glisser un intrus
albums sans texte	présentation par l'enseignant ou mise à disposition des enfants.
marionnettes	plusieurs marionnettes posées sur la table et mises à disposition des enfants
textes sans image	lecture par l'enseignant ou mise à disposition des enfants
albums avec thème commun	la peur : quels sont les personnages qui vous font peur?

objets visibles	insolites ou collection : fonction, point commun, description, comparaison...
objets cachés	- deviner le contenu d'un sac ; - jeu de la valise : un objet est deviné le lundi, si les enfants l'identifient, un deuxième objet vient s'ajouter le lendemain et ainsi de suite
jeux de société	sept familles, jeu du « Uno », cartes, jeu de l'oie...
histoires connues	à partir d'un album, de la 1ère de couverture, d'une page, de personnages, de diapositives, d'un spectacle...
CD	écoute puis discussion
albums d'images à parler	voir IDÉE 53

L'ALBUM D'IMAGES À PARLER

↙ IDÉE
53

Qu'est-ce qu'un album d'images à parler ?

À partir de photographies, il s'agit de *faire parler* l'élève sur une situation vécue par lui ou ses camarades, puis de renvoyer ses propos « en écho » avec un degré de complexité supérieur en termes de vocabulaire et de syntaxe.

L'album d'images à parler ou album-écho est un outil individualisé de progression.

On peut distinguer trois types d'album :

- à la première personne, on relate des actions vécues (six à huit photographies);
- à la troisième personne, on relate des actions vues (huit à dix photographies);
- du type « moi, je... », « toi, tu... », l'album est support au dialogue.

Un exemple de mise en œuvre

1^{re} étape : la prise de photos

Prendre différentes photos, à l'aide d'un appareil photo numérique, illustrant des moments de la vie de classe pour l'enfant; par exemple, à l'accueil avec ses parents et ses camarades, en EPS ou encore pendant la récréation.

Les enregistrer sur un ordinateur afin de les présenter plus facilement sous la forme d'un diaporama ou les imprimer pour les montrer aux enfants en atelier.

2^e étape : des images à parler

- inviter chaque enfant à parler devant l'écran de l'ordinateur ou devant les photos imprimées. Noter ou enregistrer les propos des enfants, retenir les idées proposées et les éléments de forme;
- se reconnaître sur les photos;
- observer le contenu;
- questionner...

3^e étape : réalisation de l'album d'images à parler

Mise en ordre des photographies accompagnées chacune d'un petit texte transcrit de l'oral, élaboré par l'enseignant qui complexifie un petit peu les propositions spontanées de l'enfant, en allant au-delà de ses capacités du moment.

LA MARIONNETTE : UN ÊTRE DE PAROLES**IDÉE
54**

La marionnette peut être vue comme une sorte de personnage, à cheval entre le virtuel et le réel. Un personnage que l'enfant charge de sentiments, d'émotions, d'intentions, de désirs... et de mots.

Figure à la fois réelle et symbolique, la marionnette va permettre à l'enfant de vivre dans un monde imaginaire, imaginé. Elle va y jouer un rôle qu'elle seule, innocente, peut se permettre de tenir sans risque de sanctions.

L'introduction d'une marionnette dans la classe dès le début de l'année scolaire permet bien souvent aux enfants les plus timides de s'engager dans une relation de communication verbale ou non verbale avec l'adulte ou avec un pair.

Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui prête sa voix à la marionnette qui est alors médiatrice dans des échanges ludiques. Elle raconte une histoire, propose une activité, s'adresse nominativement à chaque enfant, pose des questions, apporte des surprises, dit sa joie ou sa tristesse...

Progressivement, les enfants se saisissent de la marionnette pour mettre en scène des situations connues ou inventées. Faisant office de miroir, la marionnette peut également consoler l'enfant qui joue seul avec elle.

Le théâtre de marionnettes devient en quelque sorte *l'auberge espagnole* où se joue la capacité de l'enfant à mettre en mots ses incursions dans un monde irréel et néanmoins possible.

La marionnette peut oser parler vrai, puisqu'elle est censée n'être qu'objet ou, au plus, quelqu'un d'autre que le marionnettiste. Et dans son parler vrai, elle peut questionner, interpeller, exprimer une peur, demander de l'aide... Le prétexte du jeu permet à chacun d'être sincère, audacieux dans ses pensées comme dans ses propos.

Exemple de situation de jeu avec au moins deux marionnettes : à partir des images séquentielles d'un conte connu, les enfants jouent l'histoire avec l'aide ou non des images. Possibilité d'introduire de nouveaux personnages, de trouver d'autres fins...

Recommandations

- fabriquer de préférence ensemble les marionnettes avec des objets de tous les jours;
- plus la marionnette est rudimentaire, plus elle offre de liberté aux projections imaginaires;
- le recours au castelet sera plutôt réservé à des situations plus théâtrales.

ÉVALUER EN SITUATION DE COMMUNICATION

↙ IDÉE 55

Comment observer et mesurer les progrès des enfants en situation de communication ?

L'enseignant diversifie les contextes afin de couvrir le plus grand nombre de compétences et d'éviter la stigmatisation d'un même enfant.

Il est particulièrement sensible aux formes de participation ainsi qu'à la capacité d'entretenir des relations par le langage.

Il peut apprécier les progrès de l'élève en s'appuyant sur les indicateurs suivants :

- l'enfant ose parler
 - > *il engage la conversation lorsqu'il est sollicité par le maître, il l'engage lui-même avec un pair, avec un adulte...*;
- l'enfant parle de plus en plus
 - > *repérer les situations dans lesquelles l'enfant s'exprime un peu, beaucoup ...*;
- l'enfant sait répondre aux sollicitations de l'adulte
 - > *il respecte le sujet de la conversation, il tient un échange dans la durée...*;
- l'enfant régule sa prise de parole
 - > *réactivité et pertinence du propos, il ne coupe pas la parole, il articule son propos avec le discours antérieur...*;
- l'enfant accepte et respecte les règles des échanges
 - > *acceptation du temps de parole des autres, il sait dire ce qui ne marche pas dans un échange...*;
- l'enfant utilise les formules de politesse
 - > *utilisation des formes usuelles de politesse ; saluer, remercier, demander...*;

IDÉE 56



LE LANGAGE, UN OBJET D'OBSERVATION ET DE MANIPULATION

Et si on jouait à observer et à manipuler le langage oral comme un matériau étrange et stimulant? Comme s'il s'agissait d'une toile de peinture, d'un morceau de musique...

L'enjeu n'est pas mince lorsqu'on sait que l'enfant, pour apprendre à lire et à écrire, doit comprendre le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral.

Dans ce sens, il faut l'aider à prendre conscience que les mots qu'il entend sont composés d'éléments (syllabes, phonèmes*) qui peuvent être isolés à l'oral.

Puis il découvre que les sons du langage sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres.

Et il comprend enfin les correspondances grapho-phonétiques propres à notre langue.

Le passage des jeux spontanés aux activités réflexives (découverte de son prénom, de comptines, de l'alphabet...) permettra à l'enfant de découvrir le fonctionnement de la langue dans des situations ludiques.

Cela dit, il n'est pas attendu que les enfants à la fin de l'école maternelle maîtrisent l'ensemble du code alphabétique, c'est-à-dire toutes les correspondances qui matérialisent le principe alphabétique dans la langue française.

Ils auront réussi à se décentrer de la fonction première de la langue, la communication, pour s'intéresser également à ses constituants formels : éléments sonores, graphiques, textuels...

Quelques principes pédagogiques pour conduire des jeux de langage :

- des activités régulières : de préférence, tous les jours, de quinze à vingt minutes;
- penser une progression par ordre croissant de difficulté en introduisant de nouvelles activités et en conservant les anciennes;
- mettre en œuvre des activités d'analyse (segmentation syllabique ou phonémique des mots dits oralement) et des activités de synthèse (fusion syllabique ou phonémique des mots dits oralement);
- prononcer les mots et les sons très clairement et lentement puis demander aux enfants de les prononcer à leur tour à haute voix.

IDÉE
57UN JEU PHONOLOGIQUE :
À L'ÉCOUTE DES SONS

Le but : initier les enfants à une écoute attentive et active.

L'élève est invité à identifier des sons familiers (le vent, la mer, une motocyclette...), des voix etc. voir IDÉE 36).

À noter que ce type d'activités développe également la capacité des élèves à être attentifs aux consignes verbales.

Une situation : l'écoute de suites de sons

Objectifs : développer la mémoire auditive des enfants pour identifier des bruits familiers et le vocabulaire nécessaire pour en parler.

L'enseignant aura préparé le matériel nécessaire pour produire des bruits intéressants. Par exemple :

- froisser du papier;
- couper avec des ciseaux;
- fermer un livre;
- écrire au tableau;
- se frotter les mains;
- mâcher bruyamment;
- taper des mains;
- fermer une porte,
- ouvrir une fenêtre;
- taper sur un mur;
- siffler...

Les enfants se cachent les yeux et doivent d'abord reconnaître les bruits produits isolément, puis chaque bruit d'une suite de bruits donnés.

Lorsque les élèves sont capables de reconnaître chacun des bruits isolément et de les nommer, l'activité est refaite avec une succession de bruits. Ils doivent à nouveau les reconnaître et les nommer dans l'ordre.

Proposer une phrase du type :

« Il y avait 2 (n) bruits. J'ai/nous avons, d'abord entendu un(e) , puis un(e) ».

Ou encore pour les plus grands :

« Il y avait 2 (n) bruits. J'ai/nous avons, entendu en premier , puis en deuxième ».

Avertissement : aucun enfant ne donne de réponse avant que l'enseignant ne l'interroge.

Proposition : les enfants peuvent à leur tour produire des bruits que leurs camarades devineront.

Évaluation : prendre en note les progrès et les difficultés de chaque enfant pour réactiver et renforcer leurs habiletés.

IDÉE
58

LES COMPTINES : DES TEXTES À DIRE

À l'origine, une comptine est une formule parlée ou chantée, servant à désigner celui à qui sera attribué un rôle spécifique dans un jeu.

Avec leur construction rythmée et leurs rimes, les comptines font alterner de courtes séquences, qui ont souvent un caractère narratif qui fait sens et des refrains où le poétique et le ludique dominant.

Ancrées dans le patrimoine culturel, les comptines constituent également d'excellents supports à des activités de manipulation linguistique en amenant les enfants à explorer, jouer et s'approprier les réalités sonores de la langue française.

Ainsi, l'enfant est encouragé à déplacer son attention du message entendu au son de ce message. Dans ce sens, il est en situation de :

- produire des sons ;
- mémoriser ;
- développer des stratégies d'écoute ;
- jouer avec sa voix.

L'enseignant propose à ses élèves des comptines pour :

- manipuler des champs lexicaux ;
- répéter des sons ;
- bien articuler et bien prononcer ;
- manipuler des structures grammaticales ;
- écrire.

En section des petits, l'accent est placé sur le plaisir de participer corporellement (jeux de doigts...) et vocalement à une activité collective.

En section des moyens, les élèves inventorient leurs possibilités vocales et affinent la coordination du geste et de la voix.

En section des grands, ils se familiarisent avec les syllabes puis les phonèmes et leur succession.

IDÉE
59

AIDER LES ENFANTS NON FRANCOPHONES

Comment aider un enfant non francophone à trouver toute sa place au sein de l'école maternelle? Comment l'accompagner dans son cheminement scolaire en respectant son vécu personnel et lui donner envie de construire de nouveaux projets?

Une première recommandation : prendre le temps nécessaire pour apprendre à mieux connaître l'enfant, ses codes et ses origines géographique, linguistique, culturelle, sociale, scolaire. Et manifester avec les autres élèves de la classe, la reconnaissance et l'intérêt qu'inspire la diversité, sa diversité.

Différents profils d'élèves peuvent se présenter parmi ceux qui sont nés en France, dont la langue maternelle n'est pas le français, et ceux qui arrivent en France en cours de scolarisation :

- l'enfant qui ne parle ni ne comprend le français > s'interroger sur les compétences maîtrisées dans sa langue d'origine ;
- l'enfant qui ne parle pas mais comprend un lexique principalement utilitaire ;
- l'enfant qui emploie quelques formulations fonctionnelles de politesse...

L'enseignant, après un temps relativement court d'adaptation de l'élève en classe, mesure ses acquis pour mettre en place une pédagogie adaptée à ses besoins.

Attitudes et pistes pédagogiques

- s'exprimer dans un langage construit même si l'enfant ne comprend pas du tout ou seulement partiellement la langue française, ainsi aller au-delà d'une maîtrise utilitaire de la langue : apporter du lexique, des structures syntaxiques ; explorer le langage d'évocation... ;

- être attentif à la compréhension des consignes, au besoin les reformuler, les mimer en les accompagnant de paroles;
- faciliter une communication et une entraide entre pairs, par exemple, dans les coins de jeux, les ateliers...
- mettre en œuvre des ateliers de langage ciblés et évolutifs tout au long de l'année;
- l'impliquer pleinement dans les activités de conscience phonologique;
- réserver quotidiennement des échanges particuliers avec l'enfant;
- mettre à disposition des affichages clairs, des photos... autant de médiateurs entre la pensée et l'oral.

Liens avec les familles

- rester en étroite liaison avec les familles et rendre compréhensibles les enjeux et les pratiques de la classe.
- encourager la pratique de la langue d'origine dans le milieu familial, par les échanges quotidiens, chansons, comptines, lectures...

À noter que le recours au Casnav (centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) peut aider l'enseignant dans sa réflexion et sa démarche.



À LA DÉCOUVERTE DES MONDES

IDÉE
60

DÉCOUVRIR LE MONDE POUR MIEUX LE COMPRENDRE

L'enfant est un être curieux et inventif qui évolue au cœur de mondes complexes et riches : les mondes du vivant, des objets, de la matière... sans oublier le monde de son imaginaire.

Comment l'école peut-elle aider l'enfant à se donner les outils nécessaires pour structurer les mondes qui l'entourent ? Qu'est-ce qu'une situation de découverte du monde à l'école maternelle ? Quelles attitudes favoriser chez lui pour le mettre dans une situation de réelle recherche ?

Médiateur ou passeur, l'enseignant aide l'élève à aménager la transition entre son vécu personnel, ses représentations et le réel. Dans sa démarche, il nourrit chez l'enfant son besoin d'agir, d'observer les effets des actions, de questionner, d'expérimenter, de savoir.

Avec les sciences et les mathématiques, c'est une approche fondée sur l'exploration active du réel qui sera privilégiée.

Dans ce cadre, l'enfant apprend à explorer des situations-problèmes, à formuler des interrogations plus rationnelles, à anticiper, à prévoir des conséquences, à observer les effets de ses actes, à construire des relations entre les phénomènes observés, à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées...

En apprenant à raisonner et à expérimenter les instruments du travail intellectuel qui permettent de décrire la réalité, de la quantifier, de la classer, de la mettre en ordre, de la transformer, l'enfant apprend à mieux comprendre les mondes qui l'entourent : le vivant, les objets, la matière. Et pour mieux les comprendre, il va falloir chemin faisant qu'il se forge des outils : quantités et nombres, formes et grandeurs, catégories du temps et de l'espace.

Recommandations :

- mettre en œuvre des situations stimulantes qui ébranlent chez l'enfant les conceptions erronées et développent sa pensée logique;
- favoriser, à partir des expériences menées, des échanges langagiers visant à un enrichissement du lexique et la structuration de la syntaxe;
- articuler de manière explicite le « faire » et le « dire ». L'implication de l'enfant dans l'action, le corporel, le sensible... sera d'autant plus fructueuse qu'une approche réflexive des situations vécues permettra de construire du sens.

IDÉE 61



DÉCOUVRIR LES NOMBRES ET QUANTITÉS

Le nombre est une série, une collection, un emboîtement*. Toutes les activités viseront à consolider ces trois aspects.

La chaîne numérique orale comme les diverses procédures de quantification s'acquièrent entre deux et six ans.

Les situations, principalement centrées sur la résolution de problèmes de la vie quotidienne de l'enfant, le conduiront à :

- maîtriser la comptine numérique orale qui s'étend progressivement jusqu'à trente, voire plus pour certains élèves. Varier les entrées : réciter la comptine à partir de trois, dire un nombre sur deux, compter à partir de a et jusqu'à b , compter à l'envers etc.;
- développer les stratégies de dénombrement : compter un par un, reconnaître les petites quantités, les constellations, la représentation avec les doigts en dénombrant puis sans dénombrer... L'élève doit également comprendre que le dernier mot verbalisé représente toute la quantité;
- garder en mémoire des quantités, les comparer, réaliser des collections comportant la même quantité, anticiper le résultat d'une action sur des quantités (augmentation, réduction, distribution, partage...);
- comprendre le rôle des écritures chiffrées et les reconnaître...;
- effectuer des premières procédures de calcul : ajouts ou retraits de petites quantités...;

Recommandation

Engager l'enfant dans d'authentiques activités de résolution de problèmes où il va devoir agir (importance de la manipulation), argumenter, justifier ses choix, les modifier, prendre en compte les effets de son action...

Exemple de situation-problème qui développe la mémoire des quantités :

- matériel : une caisse remplie d'objets hétéroclites et un jeu de photos numériques de ces mêmes objets, retournées sur la table;
- consigne : l'élève choisit trois ou quatre photos retournées, regarde les photos, puis va chercher dans la caisse posée à une certaine distance, les objets qui sont sur les photos;
- les échanges langagiers vont permettre de structurer les démarches engagées par les enfants. La parole de l'enseignant accompagnant l'action de l'élève : « Tu as bien ramené une balle, trois crayons... »;
- des variables à ajuster en fonction des niveaux des élèves : nombre d'objets, longueur du déplacement de l'élève.

IDÉE
62

POUR NE PAS SE TROMPER...

Retrouvons les « trucs » de nos ancêtres préhistoriques, base même des mathématiques : compter sur ses doigts, accompagner le geste de la voix, utiliser des traces... Encore une fois, mettons en place des méthodes pour ne pas nous tromper, ne rien oublier, récapituler et prévoir.

Notre perception directe nous permet de repérer d'un seul coup d'œil des ensembles jusqu'à quatre. Au delà, il faut « compter », faire des regroupements, des « constellations », bref, s'organiser et se donner des moyens de représentation.

Les cinq doigts de la main

En utiliser toutes les combinaisons possibles, faire remarquer, lors des jeux de doigts, qu'on peut identifier (par convention) le « un » avec le pouce, le « deux » avec pouce et index, etc; l'important est de se donner un code permanent à la fois pour la suite des nombres et pour leur visualisation immédiate.

Sortir des objets d'une boîte, la remplir

Ce qui va permettre de passer à une véritable numération, c'est l'identification du geste avec une succession dans le temps. Il faut donc accompagner les gestes d'une « description » qui va suggérer un ordre de succession. L'enseignant est là, au début, pour le faire. Paul a sorti d'abord le cheval, puis le lapin, enfin la poule. Maintenant, Amélie va remettre dans sa boîte d'abord...?

Relier des points dans un nuage

Pour être sûr ou se mettre d'accord sur tous les animaux présents dans l'image, on va tracer un chemin allant de l'un à l'autre, sans repasser deux fois par le même animal, puis on va refaire ce chemin, en comptant. On renouvellera ensuite l'opération avec des points.

Prévoir, estimer une quantité, avant de vérifier

On va d'abord discuter pour savoir si, dans les casiers destinés à recevoir les travaux des élèves, chacun pourra vraiment trouver une place. « À votre avis, ça tient? C'est possible? » Puis, on va vérifier, mais pour éviter la foire d'empoigne, on va représenter (sur une feuille ou au tableau) l'ensemble des casiers, y placer les étiquettes des élèves... Toutes les variations et regroupements selon divers critères seront les bienvenus.

IDÉE 63



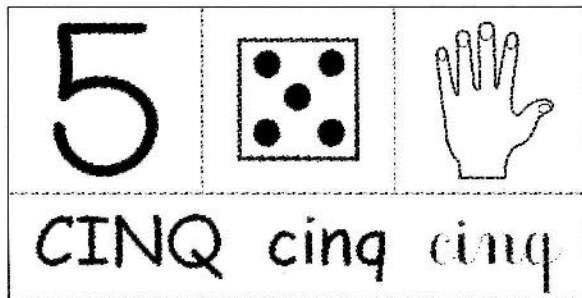
« DES PORTES » POUR ENTRER DANS LE MONDE DES MATHÉMATIQUES

La bande ou la frise numérique affichée et surtout élaborée progressivement avec les élèves peut constituer un excellent outil qui les aidera à trouver :

- l'écriture chiffrée d'un nombre qu'ils ne savent pas encore écrire;
- le mot-nombre associé à une écriture chiffrée.

Les bandes numériques à la maternelle vont en général jusqu'à trente environ, ce qui correspond au domaine des nombres fréquentés en classe de grande section; on se limite parfois à une bande jusqu'à dix pour travailler avec des élèves de moyenne section.

Cet outil pourra être composé de modules indépendants associant, en fonction des niveaux des élèves, les différentes représentations du nombre. Voir ci-dessous un exemple de module complet :



Les albums « mathématiques » sont souvent des « albums à compter » qui invitent l'enfant à dénombrer des collections, à utiliser la comptine numérique ou même à « calculer » par comptage ou surcomptage*.

Il est également intéressant d'offrir aux élèves la possibilité d'explorer des albums « ordinaires » dans lesquels on découvre dans le texte ou dans les illustrations des éléments liés aux mathématiques.

Les pistes possibles :

- les illustrations qui permettent des activités de dénombrement;
- les motifs géométriques utilisés pour les illustrations;
- le vocabulaire lié à l'orientation, à la topologie ou à la géométrie;
- l'histoire qui conduit à des activités de classement* ou de rangement;
- les volumes : graines, cubes...

De nombreux jeux mathématiques fort pertinents proposent également aux élèves des activités ludiques variées et stimulantes qui développent la pensée logique (voir IDÉE 19).



DÉCOUVRIR LES FORMES ET LES GRANDEURS

Très tôt, l'enfant est capable de reconnaître une forme, bien avant de l'analyser ou de la nommer !

En manipulant toutes sortes de matériaux et d'objets, en faisant des essais et des constats, il parvient progressivement à repérer des propriétés simples (*petit/grand ; lourd/léger*) et à distinguer plusieurs critères.

Le maître l'aidera progressivement à relativiser ces propriétés en comparant, classant selon la forme, la taille, la masse, la contenance.

Les formes

Favoriser une reconnaissance globale de certaines formes par la vue et le toucher (reconnaissance à l'aveugle) dans des activités qui ont du sens pour l'enfant (jeux, classements*, rangements...).

Dès la classe de petite section, les enfants sont familiarisés avec un vocabulaire qui leur permettra, à terme, de caractériser les propriétés d'objets qu'ils auront à décrire, à reconnaître, à reproduire, à construire...

Avertissement : si la désignation de certaines formes peut être introduite : carré, triangle, rectangle, rond..., l'objectif principal n'est pas l'apprentissage d'un vocabulaire mathématique.

Exemples d'activités :

- Différenciation globale des formes par la vue et le toucher :
 - > Jeux d'emboîtements*, d'encastresments, de puzzles...,
 - > Jeux de reconnaissance tactile,
 - > Jeux de Kim : retrouver un objet enlevé ou déplacé dans un lot d'objets,
 - > Classements* de lots de formes variées ;
- Repérage des propriétés communes dans une collection de formes :
 - > Jeu de l'intrus,

- > Jeux associant formes et grandeurs,
- Représentation et construction de formes :
 - > Activités, de décoration par exemple, utilisant des algorithmes* où les enfants utilisent des gommettes de formes géométriques simples,
 - > Association d'un objet à une de ses représentations (photo, dessin...).

Les grandeurs

Les activités de classement* et de rangement selon des grandeurs diverses sont réalisées dans des situations qui, là encore, ont du sens pour l'enfant.

Exemples d'activités

- ranger des tours de cubes empilées de la plus petite à la plus haute (domaine des longueurs) ; utilisation d'un étalon pour comparer... ;
- trier des objets en plaçant les plus lourds sous une étagère et les plus légers sur cette étagère (domaine des masses) ; utilisation de la balance... ;
- trier des objets en plaçant les plus gros dans un grand carton et les plus petits dans une boîte (domaine des volumes) ; activités avec les liquides... ;
- construire des tours en empilant des disques de plus en plus petits (domaine des aires) ;
- choisir des formes en vue de recouvrir une surface.
Exemple : le tangram ;

Dans tous les cas, l'utilisation du langage vient en appui de l'action et la complète : « *Que fais-tu avec les gommettes ? Pourquoi... ? Comment... ?* ».

C'est l'occasion de préciser ou de donner un vocabulaire qui au début se fonde sur des oppositions : *peu/beaucoup, lourd/léger, mince/gros, plein/vide, court/long*, pour évoluer vers des comparaisons : *plus lourd que, moins long que...*

IDÉE
65

UNE DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

Une démarche scientifique est une tentative de réponse à une question. Le maître conduit les élèves à avancer des idées (hypothèses) qui seront soumises à l'épreuve de la réalité par des observations, des expériences, des enquêtes, des recherches documentaires...

Dans ce sens, les élèves disposeront de temps pour découvrir, se questionner, exprimer leurs idées et chercher. Autant d'étapes qui balisent une investigation scientifique.

Le dispositif pédagogique *La Main à la pâte*, agréé par l'Académie des sciences, veut faciliter une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques et de techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale.

Les principales étapes de *La Main à la pâte* sont les suivantes :

- les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible et expérimentent sur lui;
- au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas;
- les activités proposées aux élèves par le maître sont organisées en séquences en vue d'une progression des apprentissages. Elles relèvent des programmes et laissent une large part à l'autonomie* des élèves;
- un volume minimum de deux heures par semaine est consacré à un même thème pendant plusieurs semaines. Une continuité des activités et des méthodes pédagogiques est assurée sur l'ensemble de la scolarité;
- les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux (voir IDÉE 71).

Recommandation : consulter le site <http://lamap.fr> pour obtenir des modules à mettre en œuvre, des idées d'activités, des réponses à ses questions.

IDÉE
66

DÉCOUVRIR LE MONDE DU VIVANT

L'observation et la description des différentes manifestations de la vie (élevages et plantations) conduisent l'enfant à découvrir les grandes fonctions du vivant : la naissance, la croissance, la reproduction, la nutrition et la locomotion, pour les animaux. Il prendra également conscience du cycle naturel que caractérise le cheminement de la naissance à la mort, en passant par le vieillissement.

Dans ce sens, les plantations en classe et/ou dans le jardin de l'école permettent de nombreuses activités stimulantes qui peuvent s'inscrire dans un projet de décoration, d'aménagement du coin potager ou de création d'un jardin à thème (jardin d'odeurs ou de couleurs...).

Objectifs et recommandations matérielles

- observer **dans la durée** les caractéristiques de la vie animale ou végétale
 - > installer un espace permanent pour l'élevage ou la « culture »;
- faciliter l'entretien des plantes, des animaux
 - > prévoir ce lieu près d'un point d'eau, bien aéré; penser à des bacs de rangement pour la nourriture, la litière, les outils, les produits de nettoyage...;
- Favoriser la construction des connaissances
 - > prévoir un système d'affichage permanent pour mémoriser les observations, exposer les dessins, photos...; réserver une place pour la documentation (livres, images, photos...).

Localisation

- dans la classe ou dans un espace commun à plusieurs classes;
- dans un espace extérieur.

Mobilier

- de grandes tables ou des étagères;
- le bord de fenêtres;
- des panneaux d'affichage.

Matériel

- les aquariums, les cages, les vivariums;
- les jardinières, les casiers à semis, les petites serres;
- les outils spécifiques au jardinage, à l'élevage.

Avertissements à propos des élevages

- certains élevages sont plus intéressants que d'autres.
 - > pour la reproduction : les escargots
 - > pour la locomotion et l'alimentation : les insectes, les mammifères;
- certains élèves présentent des allergies ou des phobies. Dans ce cas, choisir une autre activité de découverte du vivant.

DÉCOUVRIR LES OBJETS**IDÉE
67**

Mettre entre les mains d'un enfant, dès l'âge de deux ans, un téléphone, une lampe torche, un système serrure-clé, une essoreuse à salade, un robinet, un lecteur de cassettes, un moulin à légumes, des aimants, un ordinateur..., c'est lui ouvrir un réel espace d'exploration des objets techniques.

L'élève a le droit ici d'approcher, de manipuler des objets dont l'usage est parfois interdit dans le milieu familial*. Et d'exercer sa curiosité pour mieux comprendre leur fonctionnement.

Chacun fait ses propres expériences : on essaie de faire fonctionner un objet, on en prend un second, on observe un camarade plus débrouillard réussir à utiliser le premier, on tente un nouvel essai...

Le maître peut orienter la manipulation et encourage ses élèves à s'exprimer sur leurs découvertes, à les expliquer.

Deux grandes orientations guident la réflexion et l'action de l'enfant :

- de l'objet au projet : l'enfant manipule librement des objets mis à sa disposition. L'observation de ses réactions par le maître conduit à des questions qui font émerger le projet. Exemple : l'utilisation à « vide » de différentes râpes
 - > si on projette de râper du gruyère, laquelle choisir ? Comment ? etc.;
- du projet vers les objets : faire de la farine à partir de blé, faire du jus de raisin, faire du vent pour faire avancer le bateau à voile... Autant de projets qui amènent les élèves à rechercher des objets, les essayer, les comparer, à sélectionner les plus adaptés...

Recommandation

Penser à la place et au rôle des traces écrites (affiches, panneaux...) et du carnet d'objets techniques qui aident les enfants à prendre conscience de leurs cheminements et de leurs découvertes (voir IDÉE 71).

Exemples d'expériences réalisées en classe

- faire déplacer divers objets placés derrière une paroi avec divers aimants ;
- pêcher des objets avec des aimants ;
- flotte ou coule ? ;
- utiliser les bons ustensiles de cuisine et trouver pour chacun d'eux le geste adapté ;
- fabriquer un presseur en anticipant sur les fonctions de l'objet (écraser, filtrer), en utilisant différents matériaux et en choisissant les outils nécessaires pour couper, coller, plier, assembler, clouer, monter, démonter... ;
- fabriquer du papier ou du carton par l'intermédiaire de la pâte à papier obtenue par le recyclage de feuilles.

Avertissement : la manipulation de certains objets techniques peut parfois nécessiter des précautions particulières ; une éducation à la sécurité prendra alors tout son sens pour mettre en œuvre ces « projets technologiques ».

DÉCOUVRIR LE MONDE DE LA MATIÈRE

**IDÉE
68**

Quel que soit le projet en cours, pas nécessairement à dominante scientifique, l'utilisation de matériaux variés peut être requise. C'est en agissant sur les matériaux usuels (bois, terre, papier, carton, eau...) et en adoptant une attitude réfléchie devant leur choix que le jeune enfant de maternelle commence à repérer quelques caractéristiques simples.

Par exemple, en rapprochant l'eau du robinet, la pluie, la neige, la glace, la vapeur, la buée..., l'élève commence à comprendre que ces diverses réalités renvoient à une même substance : l'eau.

Ces explorations conduisent à des dialogues avec le maître qui permettent de repérer, de classer, de sérier, de désigner les matières, les objets (voir IDÉE 67) et leurs qualités. Au-delà de la simple constatation, il est nécessaire de penser à leur exploitation.

Exemples d'activités

- la confection de vêtements (en grandeur réelle ou pour des jouets) destinés à protéger de la pluie
 - > notions de perméabilité et d'imperméabilité ;
- les activités culinaires : ajout de sel ou de sucre ; consistance d'une pâte...
 - > notion de mélange et de dosage ;
- les mélanges de peintures, les boissons avec sirop
 - > éprouver les effets d'un bon ou d'un mauvais dosage ;
- le souffle, l'air en mouvement : faire bouger en maîtrisant son souffle ; choisir les bons instruments souffleurs (paille, éventail, ballons de baudruche...).

Installations matérielles

- **Localisation** : dans la classe ou un espace commun (salle d'eau, salle polyvalente...);
- **Mobilier** : bacs à transvasements...;
- **Matériel** :
 - > Tables protégées par des toiles cirées, plaques de bois... éviers, vasques, lavabos, bassins; bacs sur pied...
 - > Des matériaux variés : sable, terre, liquides, bois, cartons, tissus, plastiques, fils de fer... pâte à modeler, pâte à sel, plâtre...
 - > Divers outils pour transvaser, pulvériser, tailler, découper, coller, rouler, modeler, malaxer, faire des empreintes, assembler, gratter, repousser...

Recommandations

- assurer un rangement fonctionnel, lisible pour les enfants : bassines, boîtes... pour stocker les matériaux; paniers étiquetés avec pictogrammes, écrits, photos etc.;
- rendre cet espace évolutif : changement de matériaux, d'outils...;
- garder des traces pour mieux organiser ses connaissances (voir IDÉE 71 : affichages, photos...).

SE REPÉRER DANS LE TEMPS

↙ IDÉE
69

A l'école maternelle, les élèves s'approprient progressivement les repères chronologiques qui contribuent à construire la notion de temps :

- le temps court : « l'avant » et « l'après » d'une activité; la journée...;
- le temps long : la succession des jours dans la semaine (privilégier une représentation cyclique); les mois; les saisons...; recours au calendrier (sous diverses formes, de préférence linéaire), à l'éphéméride; utilisation du « tableau de responsabilités ». Autant d'outils qui aident l'enfant à prendre conscience du caractère irréversible du temps qui passe;
- le temps très long (temps historique) plus difficile à appréhender pour les jeunes enfants.
- l'idée de simultanéité est mise en évidence à l'occasion de certaines activités :
 - > *simultanéité des instants* : démarrer au même moment (le relais en activité d'éducation physique et sportive : partir au moment où un autre enfant touche sa main).
 - > *simultanéité sur la durée* : pendant que certains jouent au tangram, d'autres peignent...;
- la notion de durée se met également en place : évocation de repères partagés (durée de la récréation, récitation d'une partie de la suite des nombres...); le recours aux sablier, horloge, montre...

Recommandation

Afficher la date au tableau en ne modifiant chaque jour que les éléments nécessaires. L'utilisation d'étiquettes permet aux élèves de devenir progressivement autonomes dans cette activité.

Le vocabulaire s'enrichit en fonction des niveaux des élèves :

- Petite Section : *avant, après, maintenant* ;
- Moyennè Section : *le matin, l'après-midi, hier, aujourd'hui, demain*.
- Grande Section : *en même temps que, plus tôt, plus tard, hier, aujourd'hui, demain, dans deux jours, avant-hier, après-demain, la semaine prochaine*.

Exemples d'activités :

- anticipation et rappel d'événements familiers vécus par les élèves à partir de photos, d'images... ;
- anticipation /rappel d'événements de la vie sociale :
 - > *en verbalisant la succession d'évènements dans la journée, d'un jour à l'autre, pendant la semaine...*
 - > *en les codant pour évoquer, reconstituer ou prévoir leurs successions* ;
- exploitation des événements marquants, en les situant dans la journée (« horloge de la classe »), la semaine, le mois, l'année.

À noter : la structuration du temps et celle de l'espace (voir IDÉE 70) sont étroitement liées. Par exemple, le sentiment de distance dépend en grande partie de la représentation du temps nécessaire pour aller d'un point à un autre.

SE REPÉRER DANS L'ESPACE

↙ IDÉE
70

L'exploration du monde de l'espace, sa compréhension, aident le jeune enfant à construire ses repères spatiaux et temporels et à développer son autonomie*!

Ce repérage dans l'espace se fait en lien avec le développement des aptitudes sensorielles (vue, toucher, odorat, ouïe, goût) et des facultés motrices (déplacement) et intellectuelles (verbalisation).

Exemples : sentir l'odeur de viennoiserie dans une boulangerie ; entendre les bruits des voitures dans la rue ; se déplacer dans la classe en tâtonnant etc. (voir chapitre 4).

Les expériences spontanées, à encourager, seront formalisées par la verbalisation des actions ou des relations réalisées. Dans ce sens, les activités papier-crayon ne doivent pas se substituer aux expériences effectuées dans l'espace réel.

Lieux principaux d'expériences spatiales - identification et connaissance - (voir IDÉE 5) :

- les espaces communs de l'école : la salle de classe, la salle de jeu, les couloirs, la cour ;
- l'exploration de « grands espaces » aménagés (école, quartier) doit également être envisagée.

L'enfant découvre et occupe ces lieux en se situant par rapport aux « objets » ou aux personnes et en situant les « objets » ou les personnes les uns par rapport aux autres.

Il devient capable d'investir différents espaces, familiers, proches ou plus lointains :

- par des itinéraires contrôlés, effectués selon des règles à respecter (aller vers le banc...);
- par des itinéraires anticipés et exprimés verbalement avant la mise en action.

L'utilisation du langage, la lecture d'images, de photos ou de dessins, leur production à partir de contraintes à respecter, la construction de maquettes (pâte à modeler, Lego...), la production de dessins sont, pour l'enfant, autant d'aides à la structuration de l'espace.

Le vocabulaire s'enrichit en fonction des niveaux des élèves :

- Petite section : *sur et sous, dedans et dehors, à côté de et loin de, d'un côté et de l'autre côté, aller vers...* ;
- Moyenne section : *en avant, en arrière, en haut, en bas, près de, entre, derrière, devant* ;
- Grande section : *au-dessus de, devant, à droite de, à gauche de.*

Exemples d'activités

- activités d'empilement et d'emboîtement* (jeux de construction) : favoriser une première approche de la verticalité et l'horizontalité (voir aussi idée 40) ;
- observer, reconnaître, commenter, décrire des photos et des images représentant des espaces connus. Demander à un enfant de se placer dans un endroit de la classe montré sur une photo ;
- jeux comme le Memory* et les Kim* visuels pour développer progressivement une mémoire spatiale. Les enfants sont invités à retrouver l'objet qui a été déplacé par l'enseignant dans une collection, sans que les enfants ne soient témoins du déplacement.

LES TRACES DE NOS DÉCOUVERTES

↙ IDÉE
71

Tel l'explorateur remplissant son carnet de bord au gré de ses découvertes, l'enfant est encouragé à *garder trace* de ses questionnements, de ses cheminements... Et ainsi à mieux goûter au plaisir des connaissances acquises.

L'élève s'appuie sur des supports concrets et variés (albums, photos, dessins, images, empreintes, collections d'objets, herbiers, maquettes, enregistrements audio ou vidéo, écrits divers...) pour ouvrir des espaces de parole, préciser ses propos, organiser sa réflexion...

En même temps, l'ensemble des traces recueillies ou élaborées en classe permettent à la fois de donner du sens à l'écrit sous toutes ses formes et de construire de nouveaux savoirs.

L'album collectif

- les traces écrites collectives produites principalement lors des bilans constituent une mémoire collective, disponible et évolutive ;
- elles peuvent prendre la forme d'affiches, de panneaux mais également d'un album collectif de la classe qui est à la disposition des parents ;
- les traces sont variées : textes (questionnements, objectifs visés, matériel, avis des enfants...), photos, dessins commentés...

Le cahier d'expériences

- le cahier d'expériences est un des éléments majeurs de la démarche préconisée par *La Main à la pâte* (voir IDÉE 65) ;
- support des différents moments de l'activité scientifique de l'élève, il peut comporter deux parties :
 - > une partie libre et spontanée fondée en grande partie sur les représentations de l'enfant : dessins, schémas, etc.,

- > une partie plus institutionnelle rendant compte d'un savoir construit : dictée à l'adulte... (voir IDÉE 88);
- témoin des progrès de l'élève et de son évolution au cours d'une année, voire d'un cycle, cet outil rend lisible une continuité des apprentissages. Il constitue également un excellent outil de communication avec les autres.

Le rôle du maître

- il valorise les questionnements des élèves pour conduire à des productions de traces;
- il facilite une « relecture » des productions antérieures pour, si nécessaire, les compléter, les préciser...;
- il accompagne l'élève dans ses diverses productions et s'assure qu'elles traduisent bien ses intentions.



LE CORPS AGISSANT



DES SITUATIONS QUI ONT DU SENS POUR LES ENFANTS

L'éducation physique a sa spécificité et participe aux finalités éducatives. Il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste pour enseigner l'éducation physique et « on est sûr de nuire si l'on ne fait rien ».

En revanche, il est important d'avoir réfléchi aux contenus d'enseignement et de mettre en place des situations pédagogiques qui favorisent les apprentissages souhaités.

Pour cela, il faudra :

- varier les situations pédagogiques avec un environnement riche et stimulant ;
- laisser l'enfant expérimenter ;
- éviter d'imposer des modèles pré-établis et la répétition de situations stéréotypées.

Le maître devra veiller à bien définir les tâches car on a souvent tendance à ne pas suffisamment « donner » aux élèves. Le « flou » les met en difficulté. Il conviendra donc d'aménager des situations qui « ont du sens » avec un véritable projet éducatif et une répartition annuelle des activités répondant au niveau de classe.

L'éducation physique permet à l'élève de construire des notions relevant d'autres champs disciplinaires (lecture, géométrie, sciences...) et contribue à lui donner des compétences transversales de méthodologie et de socialisation.

« C'est le devoir de tout éducateur de faire de l'éducation physique » car elle est indispensable tant à la santé de l'enfant, qui va pouvoir vivre le plus grand nombre possible d'expériences motrices, qu'à son développement intellectuel.

Aidons les élèves à oser, à devenir créatifs, à valoriser leur potentiel et à devenir autonomes.



ORGANISER L'ÉDUCATION PHYSIQUE DANS UNE CLASSE, UNE ÉCOLE

« Seule une programmation ordonnée des activités tout au long de la scolarité à l'école maternelle permet de faire des activités corporelles une véritable éducation. »

Programmer, c'est organiser dans le temps un certain nombre d'objectifs définis en fonction de la classe, de l'environnement, de l'enseignant... et en tenant compte des besoins de l'enfant. Cette organisation devra se faire après observation des comportements des élèves afin de prélever les informations nécessaires et d'établir un constat.

Le maître devra tenir compte :

- des contenus des programmes ;
- de l'hétérogénéité des groupes (différences de poids, de taille...);
- de l'appréhension des niveaux (de quoi les élèves sont-ils capables ?);
- du contenu de l'activité (savoir établir des définitions claires et nettes des objectifs, des progressions).

Une telle organisation devra être menée à bien par une équipe pédagogique qui définira :

L'organisation matérielle

- recenser les lieux utilisables (gymnase, cour, préau, escalier...);
- répertorier le matériel ;
- établir un horaire d'utilisation des lieux en fonction des rythmes des enfants et de la nature des activités.

Chaque fois que cela est possible, l'enseignant pratiquera ces activités à l'extérieur.

L'organisation pédagogique

- aménager des installations mobiles qui serviront successivement à plusieurs classes;
- assurer dans l'équipe la circulation de l'information pédagogique;
- constituer un répertoire propre à l'école, en particulier concernant les « rondes et jeux ».

Il est essentiel de créer chez les élèves une dynamique qui leur permettra d'aller au-delà de ce qu'ils savent déjà faire car leur besoin de progresser est réel (voir IDÉE 23). Les durées préconisées pour chaque séance quotidienne seront de trente à quarante-cinq minutes environ.

Pour toutes ces activités, c'est l'enseignant qui est seul responsable.

UTILISATION DES LIEUX ET DU MATÉRIEL

**IDÉE
74**

L'équipe pédagogique définira ensemble l'organisation qui permettra d'aller vers une utilisation optimale des lieux et du matériel.

Elle devra donc :

Recenser les lieux utilisables et les ouvertures possibles vers des espaces d'action extra-muros :

- dans l'école (cour d'école, préau, salle de motricité, dortoir, couloir, escalier...);
- hors de l'école (square, gymnase, piscine...).

Répertorier le matériel qui sera naturellement mis en commun :

- gros matériel (tapis, bancs...);
- petit matériel (balles, anneaux...);
- matériel de récupération (cartons, bouteilles...);
- matériel audio et vidéo pour la danse.

Établir un horaire d'utilisation des lieux avec la possibilité de faire agir plusieurs classes dans des lieux différents.

Déterminer l'équipement qui sera demandé aux familles (chaussures adaptées...).

Se concerter quant à l'organisation de journées pendant lesquelles des installations mobiles seront mises en place et serviront successivement à plusieurs classes.

L'aménagement de la séance induit les conduites sécuritaires et **rien ne doit être figé**.

Les temps de verbalisation seront à prévoir avant ou après la séance.

Le maître devra assurer non seulement l'organisation matérielle et pédagogique mais également le contrôle effectif de son déroulement.

IDÉE 75



PRÉPARATION ET DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE

« Il ne faut pas tout attendre de la créativité des enfants ».

Chaque enseignant devra tenir compte de son groupe classe en équilibrant et diversifiant les activités. Il devra également :

- définir les objectifs justifiant le pourquoi de la séance ,
- rédiger les consignes (d'organisation des groupes; par exemple);
- installer le matériel avant la séance ou avec les élèves;
- s'assurer du respect des règles de sécurité;
- mettre en oeuvre des outils d'évaluation;
- relancer l'intérêt pour l'activité.

Pendant la séance d'éducation physique :

- l'entrée en activité est davantage une mobilisation de l'attention des élèves sur leur projet d'action qu'un échauffement ;
- durant le déroulement de la séance, il est important d'avoir un maximum d'activités et on se gardera de consacrer trop de temps à l'installation matérielle et aux attentes inutiles (embouteillages devant un atelier, pauses trop nombreuses...). La verbalisation ne doit pas prendre le pas sur l'action motrice au cours de la séance d'éducation physique mais doit se dérouler en amont ou en aval de cette séance;
- le retour au calme doit se justifier par l'intensité de l'activité. Il peut prendre des formes différentes (regroupement, activités collectives calmes, écoute d'une musique douce).

Un compte-rendu de la séance est indispensable car c'est à partir de cette analyse que l'enseignant pourra prévoir la séance à venir :

- soit il reprendra une situation en cours dont l'intérêt ne paraît pas épuisé;
- soit il fera évoluer la situation initiale en changeant de milieu par exemple;
- soit il proposera une situation nouvelle;
- soit il exploitera un moment particulier de la séance précédente.

Toutes les séances d'éducation physique devront toujours se dérouler dans une ambiance affective sécurisante et une atmosphère de plaisir.



LES DIFFÉRENTS TYPES DE SÉANCES AVEC MATÉRIEL

Trois grands types d'organisation sont mis en place par les enseignants.

Le parcours

Le parcours, caractérisé par un point de départ et un point d'arrivée, doit être effectué en continu. C'est la mise bout à bout de différents éléments matériels installés par le maître qui permet aux élèves de pratiquer des actions de locomotion comme grimper, glisser, sauter et se déplacer. Les élèves partent tous à la suite les uns des autres.

Les ateliers

Les ateliers sont un moyen de structurer le temps et l'espace. La circulation des élèves est organisée. Ainsi :

- soit ils ont la possibilité de se rendre au dispositif de leur choix sans contrainte particulière;
- soit ils sont organisés par groupes et ils ont à « tourner » sur chaque dispositif après s'y être exercés pendant un certain temps. Une place importante est accordée à la répétition des actions nécessaires à l'apprentissage.

Pour les petits, il est important de ne pas imposer de passage systématique à tous les ateliers (les colliers et foulards seront des signes de reconnaissance du groupe).

Le travail en dispersion (séance de découverte avec du nouveau matériel)

Le maître provoquera une situation motivante pour déclencher des initiatives exploratoires car les enfants ont des difficultés à utiliser tout l'espace ; exemple : il devra les entraîner à se rendre compte des endroits où il y a davantage de place.

Il sera le témoin vigilant des découvertes et adoptera une attitude d'écoute et d'observation.



AIDER LES ENFANTS À ÉVALUER LES RISQUES

« Ne supprimons pas les risques, la sécurité des enfants en dépend ».

C'est en prenant des risques que les enfants vont de mieux en mieux les évaluer et devenir autonomes. Si l'enfant ne prend pas de risques, il ne fera pas de progrès moteurs.

Pour les aider, il faut que l'enseignant :

- dépiste et élimine les risques imprévisibles pour les enfants (banc mal calé, matériel usagé...);
- évite les cheminements qui ne permettent pas à un enfant engagé de se raviser.

Les enseignants devront anticiper sur les actions des enfants et se placer à un endroit stratégique pour avoir une parade efficace.

Prendre un risque moteur, « c'est jouer avec son équilibre ». Exemple : se mettre la tête en bas.

Le vécu des enfants semble différent selon que les adultes proches sont crispés ou sereins. Tous les enfants n'en sont pas au même point et chacun d'eux doit pouvoir choisir de se mettre ou non en difficulté. Il est important d'impliquer les élèves dans la recherche de leur propre sécurité.

L'enseignant pourra ainsi leur expliquer les interdits et élaborer avec eux **les règles** :

- il engagera un véritable dialogue sur la notion de risque et les moyens de progresser dans leur propre prise de risque, exemple : comment amortir une chute ;
- il permettra une réelle investigation des possibles. Exemple : comment surmonter les obstacles dans les espaces d'action ;

- il encouragera la prise de risque en les aidant à évaluer la situation. Exemple : puis-je sauter de si haut ?
- il les observera en récréation lorsqu'ils réinvestiront ce qu'ils auront acquis pendant les séances d'éducation physique.

« Un milieu étudié + une attitude vigilante et confiante = des enfants qui agissent et évaluent peu à peu les risques qu'ils prennent ».

Au Canada, prendre un risque se dit « courir une chance ».

LES ACTIVITÉS ATHLÉTIQUES : COURIR, SAUTER, LANCER

↙ IDÉE
78

Les actions motrices de base sont de trois catégories :

- les actions locomotrices;
- les actions non locomotrices (équilibre, manipulations);
- les actions de réception et projection d'objets.

La construction de ces actions se fait par étapes :

Courir

C'est vers trois ans que la course commence à se différencier de la marche. À l'école maternelle, la course permet le développement et la stimulation du système cardio-respiratoire. Il est important de mettre en place des situations variées (à l'extérieur le plus souvent).

Ces situations utilisent des jeux à courir de différents types :

- les jeux de poursuite (Petite Section : « la course au trésor »);
- les courses d'obstacles (Moyenne Section : « chat »);
- les relais : courir plus vite, plus longtemps (Grande Section : jeux de vitesse à un contre un).

La répétition de ces jeux est un facteur important d'apprentissage.

Sauter

Le saut implique une maîtrise et un contrôle des membres inférieurs. C'est vers trois ans que les sauts commencent à être efficaces et vers cinq ans qu'une meilleure coordination des actions provoque le désir de sauter loin. Exemples :

- Petite Section : sauter au dessus de l'obstacle et arriver sur les pieds;
- Moyenne Section : courir puis sauter;
- Grande Section : sauter le plus loin possible.

Lancer

C'est vers deux ou trois ans que le geste de lancer va apparaître. Après quatre ans, les lancers vont gagner en précision puis en distance.

Il est important de varier les projectiles (balles, ballons, objets longs, chiffons, sacs de graines...) et les zones de réception :

- Petite Section : être capable de lancer en l'air, en avant, loin ;
- Moyenne Section : être capable de lancer vite, haut, avec précision ;
- Grande Section : être capable de lancer dans une cible et mesurer sa performance.

ADAPTER LES DÉPLACEMENTS À DIFFÉRENTS TYPES D'ENVIRONNEMENT : ACTIVITÉS GYMNIQUES, ACTIVITÉS D'ORIENTATION

↙ IDÉE
79

Activités gymniques avec des ateliers de grande motricité (s'équilibrer, rouler, sauter...)

Ces ateliers doivent être en nombre suffisant, comporter plusieurs niveaux de réalisation et être assez difficiles. Leur exploration amène l'élève à constater : « j'ai de plus en plus confiance, je peux prendre des risques, je découvre mes possibilités motrices ».

Lors de cette activité, l'enfant doit pouvoir s'interrompre et quitter l'atelier s'il le désire ; il ne doit pas être contraint par un autre enfant ; il doit pouvoir disposer de temps pour construire sa réponse.

Un atelier difficile va demander, pour certains élèves, la présence du maître.

En Petite Section, on donnera des consignes qui organisent la sécurité de chaque élève ; exemples : ne pas se pousser, attendre son tour.

Activités d'orientation avec exploration du milieu afin de permettre à l'élève de découvrir des espaces proches ou plus lointains.

Dans le domaine de l'organisation spatiale, l'orientation est un élément essentiel (voir IDÉE 5). L'enfant doit être capable de choisir la conduite la plus adaptée pour se situer, prévoir et effectuer un déplacement dans n'importe quel lieu :

- lieu familier : préau, cour ;
- lieu familier élargi : jardin, square.

Il est important :

- de placer l'enfant face à des problèmes à résoudre ;
- de l'amener à prendre conscience de la notion de chemin et de lui faire constater que plusieurs chemins sont possibles ; exemple : choisir un chemin et le suivre ;
- de symboliser la notion de direction et le sens du déplacement ; exemple : dans la cour, le maître dispose de plusieurs flèches en carton et donne pour consigne de se déplacer dans la direction et le sens de la flèche.

ADAPTER LES DÉPLACEMENTS À DIFFÉRENTS TYPES D'ENVIRONNEMENT : ACTIVITÉS AQUATIQUES, ACTIVITÉS D'ESCALADE

↙ IDÉE
80

Activités aquatiques en piscine pour les élèves de Grande Section

« Nager c'est d'abord flotter ». L'enfant va découvrir et explorer de nouvelles sensations dans l'eau, par exemple : jouer dans le petit bain à renvoyer avec une raquette une balle au-dessus d'un fil tendu.

L'enseignant devra mettre en place des situations sécurisantes et motivantes :

- connaissance progressive du milieu avec des repères utilisables par l'enfant ; exemple : entrée dans l'eau, souffler, s'immerger, se déplacer, s'équilibrer ;
- présence compréhensive et patiente du maître avec encouragements divers ;
- régularité des séances.

La peur de l'eau est une réalité qui s'explique par l'insécurité que procure ce milieu différent et l'enfant ne pourra évoluer qu'en abandonnant ses repères habituels (voir IDÉE 14).

Activités d'escalade avec des modules et des murs aménagés dans la cour ou le préau (en Grande Section)

Les enfants aiment grimper. L'escalade exige de se déplacer grâce à des mouvements réfléchis. C'est un moyen privilégié pour les amener à une prise en charge raisonnée de leur sécurité. En effet, l'enfant apprend à prendre des risques mais aussi à ne pas confier sa sécurité au hasard. Ses déplacements spontanés sont remplacés par des déplacements réfléchis.

L'escalade permet aux élèves qui ont peur de vaincre leur inhibition et de progressivement s'aventurer. Ils prennent conscience de leur capacité corporelle et ils s'adaptent à un environnement physique inhabituel. Ils font l'apprentissage du vide.

Les activités d'escalade favorisent le développement de la solidarité et du respect des autres car les élèves s'entraident pour trouver les meilleurs prises. L'escalade est une exploitation de l'espace dans une autre dimension.

Il convient pour l'enseignant de surveiller très attentivement cet atelier pour garantir la sécurité des élèves et s'assurer de la parfaite conformité des matériels utilisés.

« CORPS ORDONNÉ... COORDONNÉ » : COOPÉRER

↙ IDÉE
81

Coopérer et s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif

Le jeu collectif est avant tout **une rencontre** et vise à développer certains aspects de la personnalité de l'enfant : coordination motrice, faculté d'observation, engagement affectif, découverte d'autrui, apprentissage social.

Il oblige à opérer des choix rapides et il apprend à coopérer pour s'opposer. La verbalisation ne doit jamais l'emporter sur le temps du jeu et il faut éviter de trop valoriser la compétition.

La nécessité de la règle apparaît progressivement : l'essentiel est de préserver le plaisir de jouer. Le maître doit être disponible pour l'observation et laisser aux élèves le temps de chercher des solutions et de les essayer :

- il explicite la règle;
- il veille à la composition des groupes et met en valeur les observations les plus intéressantes pour faire progresser le jeu.

Dans certains jeux, il est important de bien distinguer les différentes équipes (l'utilisation de foulards ou dossards facilite la reconnaissance et l'appartenance à une équipe).

Les jeux entraînent une activité intense des élèves. Il est parfois nécessaire d'organiser la classe avec des joueurs et des observateurs qui seront alternativement en action et au repos physique.

Exemple de jeu : « la balle aux prisonniers » : faire prisonnier tous les adversaires et lorsqu'un joueur est touché, il quitte son camp et va se placer derrière le camp des adversaires (voir IDÉE 15).

IDÉE 82



« CORPS ORDONNÉ... COORDONNÉ » : S'OPPOSER

Partir des jeux de coopération pour aller vers des jeux d'opposition (jeux de lutte). Le respect de l'autre est un impératif éducatif

L'enseignant devra veiller à la courbe d'intensité de la séance (choix des situations, alternance dans les rôles de joueur et d'observateur et limitation de la durée de chaque situation). Les tapis de sol sont indispensables.

L'élève affine ses conduites motrices, choisit ses stratégies, manifeste une plus grande aisance dans ses actions. Il accepte le contact avec les autres enfants, les chutes, recherche le déséquilibre pour l'utiliser et développe des stratégies de combat.

Exemples :

- « toucher les chevilles » : les élèves deux par deux, face à face, essaient de toucher le plus grand nombre de fois les chevilles de l'adversaire ;
- « vider le tapis » : toute la classe est debout sur le tapis. Au signal du maître, chaque enfant doit pousser les autres sans se faire pousser lui-même hors du tapis. Le dernier qui reste a gagné.

Par souci de sécurité, il faut utiliser des tapis très épais et faire ôter tout objet pouvant occasionner des blessures (bagues, lunettes...).

Ces jeux d'opposition, bien exploités pédagogiquement, permettent de canaliser l'agressivité.

Il s'agit avant tout pour l'enfant, seul ou en groupe, de tout mettre en œuvre pour vaincre son ou ses adversaires en suivant la règle d'or donnée par le maître : « **NE PAS FAIRE MAL** ».

LES RONDES ET JEUX DANSÉS



IDÉE 83

Les rondes et jeux dansés s'harmonisent avec les besoins réels des enfants qui n'ont pas le même rythme que les adultes (voir IDÉE 11). Les mélodies sont pour tous faciles à apprendre, à répéter et les enfants sont les gardiens les plus sûrs de la tradition orale.

L'enfant apprend à contrôler ses gestes, à coordonner ceux-ci avec des sonorités et à adapter ses déplacements avec autrui.

Les objectifs essentiels de cette activité sont :

- la maîtrise du rythme (créer des rythmes qui sont personnels, évoluer à son propre rythme, l'adapter à celui d'autrui, à celui de la musique) ;
- la maîtrise des rapports spatiaux (occuper tout un espace, se rapprocher de..., s'éloigner de...);
- la maîtrise des relations aux autres ;
- la maîtrise gestuelle avec différents déplacements naturels ou des enchaînements plus complexes (marcher, sautiller, courir).

Toutes les rondes tournent dans le sens des aiguilles d'une montre sauf particularité ou changement de sens au milieu d'une phrase.

En Section de Petits, en fin d'année scolaire, la ronde est la première prise de conscience d'une communauté. Le fait de chanter ensemble oblige l'enfant à s'insérer individuellement dans le texte de ses camarades.

En Section de Grands, les rondes tournent bien et deviennent un jeu avec une joie partagée. Il y a participation voulue à une réalisation collective.

L'enseignant va devoir aider à la meilleure assimilation possible de ce nouveau « genre de motricité » (voir IDÉE 11).

IDÉE 84



LES RONDES ET JEUX DANSÉS (suite) : PROGRESSION

Les déplacements

Les enfants sont :

- en marche indépendante « les deux poings sur les côtés » ;
- en groupe : « quand trois poules vont aux champs ».

Rondes finissant accroupies

- « Dansons la capucine » ;
- « À la ronde du muguet » ;
- « Le beau bateau ».

Rondes en tournant le dos

- « J'ai des pommes à vendre » ;
- « Les pigeons sont blancs ».

Rondes avec un enfant au milieu

- « Le ramoneur ».

Jeux dansés ou mimés

- « Savez-vous planter les choux ? » ;
- « Quand trois poules vont aux champs ».

Préparation à la farandole

- « Ramène tes moutons ».

Jeux avec un pont et une farandole

- « Passez pompon les carillons ».

Jeux avec les tunnels

- « En passant les Pyrénées ».

Jeux de tresse

- « À la tresse » ;
- « Quand on fait des crêpes chez nous ».

Rondes

- « Meunier tu dors » ;
- « Marianne-ke ».

Jeux dansés

- « Ah ! Mon beau château ».

IDÉE 85



« AU COMMENCEMENT DES ARTS ÉTAIT LA DANSE » (Serge Lifar)

La danse est un plaidoyer pour l'invention et la création car c'est le corps qui est en mouvement mais c'est l'imagination qui le met en danse.

La danse est liée au mouvement et du mouvement se dégage le rythme.

La danse contribue au développement des conduites motrices et artistiques de l'enfant car l'enfant va :

- utiliser son corps pour s'exprimer et communiquer ;
- développer ses capacités de création ;
- jouer avec le temps et l'espace.

L'enseignant devra permettre à l'enfant d'éprouver du plaisir dans la liberté et la rigueur :

- liberté dans l'improvisation ;
- rigueur dans l'observation des autres.

Le rôle de l'enseignant est un rôle de guide, d'observateur, de régulateur.

La séance de danse devra être menée de façon dynamique et ludique en respectant la démarche suivante :

- phase d'improvisation avec des consignes ouvertes (autoriser pour libérer) ;
- phase d'improvisation structurée (l'enseignant donne des consignes restrictives pour améliorer le geste) ;
- phase de composition : construction d'une séquence signifiante qui conduit l'élève vers sa propre interprétation ;
- présentation scénique de la composition afin de la rendre lisible par le spectateur car l'évaluation la plus significative sera la fête et le spectacle.

L'enseignant pourra utiliser des musiques très contrastées.

La danse engage l'enfant dans un art du mouvement dont son corps est l'acteur privilégié.

IDÉE 86



COMPÉTENCES TRANSVERSALES LIÉES A L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Les activités physiques jouent un rôle important dans le développement de l'enfant et participent aux finalités éducatives en contribuant :

- à la croissance et au développement de l'enfant (hygiène et santé) ;
- à l'autonomie* de l'enfant et à son intégration à la vie collective (éducation à la citoyenneté) ;
- à la structuration de la connaissance du monde avec les notions d'espace et de temps (sur/dans, dessous/dessus, avant/après, avant/arrière...) ;
- à l'apprentissage de la lecture (lire une règle de jeu et la mettre en application en Grande Section, rythmes du corps et phonologie, danse et comptines) ;
- à l'apprentissage de l'écriture (communiquer avec l'extérieur par l'écrit en Grande Section), par exemple : expliquer la règle d'un jeu qu'on vient de pratiquer à une autre classe ;
- à l'utilisation d'outils transversaux en mathématiques (exemple : tableau à double entrée*, codage d'un parcours...) ;
- aux activités créatrices et de codage (transcriptions graphiques au crayon noir, codage de parcours) ;
- à la verbalisation des actions (sauter, glisser, ramper, rouler, tourner...).

En conclusion

Il est important de resituer l'éducation physique parmi les autres disciplines dans le cadre du projet global de l'école maternelle (voir IDÉE 5).



LE MONDE DE L'ÉCRIT



DESSIN, GRAPHISME, ÉCRITURE

« Il est essentiel que l'élève écrive en comprenant ce qu'il écrit et non en reproduisant des signes plus ou moins obscurs ». Évelyne Charmeux

C'est que l'apprentissage de l'écriture est un des axes privilégiés pour apprendre à lire.

La différenciation entre le dessin, le graphisme et l'écriture est importante dans une mise en place de la pédagogie de l'écriture. En effet, **écrire ne consiste pas à dessiner des lettres**, pour deux raisons, l'une sémantique (le dessin représente, la lettre signifie), l'autre psychomotrice (dans l'écriture, il faut mettre en place des automatismes).

Dans la préparation à l'écriture, l'enfant apprend : le point de départ d'une lettre, son sens de rotation, sa lisibilité. Il doit respecter la double exigence du code : la formulation des lettres et le code spatial (linéarité et succession de gauche à droite). Le déroulement du tracé est imposé alors que dans le dessin, le déroulement est libre. Tant qu'un enfant dessine ses lettres, il ne peut acquérir ni la vitesse nécessaire, ni la distance intellectuelle qui va lui permettre de se concentrer sur la signification de ce qu'il écrit.

Le dessin et le graphisme sont à dissocier des activités préparatoires à l'écriture; exemple : tracer une suite de boucles à l'envers est une activité de graphisme (voir IDÉE 26).

Les activités graphiques sont l'occasion de faire découvrir à l'enfant ses possibilités et de contrôler ses tracés. En effet, l'enfant apprend à trouver le geste le mieux adapté, le plus efficace dans une situation proposée. Il contrôle peu à peu la préhension de l'outil qu'il utilise. Il découvre et renforce sa dominance motrice et il se donne progressivement des

repères de latéralisation. Mais l'intention culturelle est différente de l'acte d'écrire. Ici, l'enfant « se comporte comme un explorateur, un créateur de formes ».

Nb : dans ces différentes activités de graphisme, le maître peut vérifier si un enfant va devenir droitier ou gaucher et peut l'aider à structurer cette composante de sa motricité.

En résumé : **dessin et graphisme sont à dissocier des activités d'écriture**. Ces trois activités sont exercées à tous les niveaux de l'école maternelle mais ne doivent jamais être confondues :

- le dessin organise des traces et des formes pour créer des représentations ;
- le graphisme utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes, courbes et des alternances de couleurs qui se structurent en motifs : le but est avant tout esthétique.
- l'écriture recourt à un geste graphique complexe fait d'enchaînements de tracés selon un ordre déterminé et une orientation de gauche à droite.



LA DICTÉE À L'ADULTE

C'est un moment essentiel de la différenciation entre langue orale et langue écrite.

L'enfant qui dicte à l'adulte produit du texte par personne interposée. Il commence par dire spontanément ce qu'il a à dire. Mais l'adulte n'a pas le temps d'écrire : cela va trop vite. Il lui demande donc de reprendre, plus lentement, ce qu'il a dit. Ce faisant, l'enfant est amené à « penser » ce qu'il a produit d'un premier jet. Il passe ainsi du « réflexe » au « cortex », d'un flot verbal indistinct à une forme syntaxique.

Ce passage se fait progressivement et ne doit pas être précipité. L'attitude de l'adulte est déterminante à ce sujet. Il ne faut pas décourager le diseur. Il est important de valoriser le produit que l'on va obtenir (« Regarde ce que tu as dit, c'est là, c'est écrit. ») tout en évitant des reformulations trop éloignées de ce que l'enfant a réellement dit. Une vraie discussion s'établit donc entre celui qui dicte et celui qui écrit (« Tu as voulu dire que... C'est bien cela ? »). L'enfant doit savoir qu'il est important de respecter les contraintes de la langue écrite. On peut faire remarquer au passage que l'enseignant a également écrit des signes que l'on n'entend pas, mais qui ne sont pas mis au hasard (découverte de la ponctuation). L'enfant prend ainsi conscience des registres différents de l'oral et de l'écrit.

Les écrits doivent présenter un réel intérêt pour l'enfant et les déclencheurs de cette activité seront différents selon l'âge des élèves. En Petite Section : l'enfant raconte son dessin ou redit ce qu'il a confié au maître le matin, à l'accueil. En Moyenne Section : il parle de ses expériences personnelles

ou commente une image. En Grande Section : il peut imaginer la suite d'une histoire, mais aussi vouloir envoyer un message à ses parents ou à d'autres élèves.

La dictée en situation de dialogue (enfant seul / enseignant) et la dictée en groupe classe sont bien différentes. En effet, en collectif, l'enseignant synthétise les propositions individuelles de la classe alors qu'en situation duelle, il travaille avec l'enfant sur sa propre production. L'enseignant devra s'organiser pour ménager suffisamment de moments individualisés.



DE L'ÉCRIT EN PETITE SECTION

En Petite Section, les élèves ne font pas encore de relation entre ce que le maître dit et ce que le maître lit et ils pensent qu'ils savent lire.

La production et la lecture d'écrits divers s'intègrent petit à petit à la vie de la classe au cours :

- des rituels de classe (prénoms, répertoires de mots, cartes d'invitation...);
- des jeux et activités (lecture d'albums par exemple).

Chacune de ces activités peut faire naître chez l'enfant le désir de découvrir, de comprendre, de s'approprier l'écrit et de progresser selon son propre rythme.

En Petite Section, les enfants découvrent que « l'écrit existe » car c'est :

- un moyen de communication avec les autres ;
- un moyen de mémorisation (les comptines ou rituels par exemple) ;
- un plaisir (à travers les livres et les contes).

Le maître leur lit les écrits utilisés dans la classe. Les élèves prennent contact avec les mots (exemple : étiquettes des noms avec photos). Ils commencent leur apprentissage de l'expression écrite même s'ils ne le font qu'oralement ou par l'intermédiaire du maître. Celui-ci produit des écrits devant les enfants et rend transparentes toutes les « étapes de son acte de production ».

Les enfants comprennent que certaines traces se distinguent des autres et portent toujours le même sens bien qu'ils ne puissent pas les reproduire. Ils identifient que leur prénom a toujours recours aux mêmes signes permanents et ils semblent le reconnaître globalement à travers quelques indices (un point sur le i, une majuscule, le trait d'union...).

L'enseignant, quand il va écrire le prénom de l'enfant devant lui, pour signer un dessin par exemple, doit commenter ce qu'il écrit et la forme des tracés. Il dit le nom de la lettre. L'enfant découvre ainsi une correspondance entre le mot oral et le mot écrit. « L'objectif n'est pas de faire mémoriser des mots mais de faire construire le principe de correspondance ».

Le maître lit régulièrement une histoire dans la classe et les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit. La comptine permet à l'élève de découvrir que la chaîne orale se transforme en une succession de mots. Les jours de la semaine et les titres de livres permettent de comparer et de mettre en relation unités sonores et graphiques.

Le maître :

- produit des écrits devant les enfants ;
- lit des textes non illustrés ;
- privilégie les messages ;
- confie des messages écrits aux enfants qui sont en retrait ;
- rebondit sur leurs remarques spontanées.

Dès la Petite Section, il est important pour l'enfant d'identifier chaque lettre par son nom, sa sonorité, son tracé. Le prénom est le support privilégié pour montrer la permanence des lettres et leur alignement de gauche à droite.

En toutes circonstances, le maître devra attirer l'attention des élèves sur l'acte d'écrire en rendant intéressante sa propre production d'écrit. Il devra en faire un spectacle, un « acte ».



DE L'ÉCRIT EN MOYENNE SECTION

En Moyenne Section, les élèves sont attentifs aux écrits qui les entourent et ils tentent d'en comprendre le fonctionnement, mais ils ne font pas encore le lien entre une chaîne sonore entendue et sa transcription graphique.

Petit à petit, l'enfant prend conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres :

- il observe des mots longs et courts (et on discute cette notion);
- il reconnaît le nom des lettres de son prénom ;
- il dicte un texte au maître en contrôlant la vitesse du débit.

Exemple : il dicte une liste de courses pour fabriquer un gâteau ou un autre plat.

Chaque semaine, un temps de dictée sera réservé à chaque enfant. Pendant « la dictée à l'adulte », le maître rebondira sur les remarques des enfants.

Tous les écrits entourant les enfants dans la classe doivent être porteurs de sens (exemple: « qui déjeune à l'école aujourd'hui ? »). Le maître doit entraîner quotidiennement les élèves à s'y référer (il fera suivre du doigt un texte connu par cœur). La fonction « communication » de l'écrit sera aussi abordée par le biais des lettres à écrire aux enfants absents, aux correspondants. Le maître devra créer un environnement dans lequel l'écrit abonde sous des formes variées (livres, affiches, journaux, invitations à un spectacle...).

Pour entrer dans l'activité d'écriture en Moyenne Section, l'enfant devra :

- repérer les caractéristiques des lettres et les reconnaître ;
- les reproduire (le maître attirera l'attention de l'enfant sur une lettre et commentera son geste, écriture de la date au tableau par exemple) ;

- comprendre le principe alphabétique (les signes écrits correspondent à des signes sonores : observation des pré-noms, jours de la semaine...).

En produisant de l'écrit, l'enfant prendra conscience de la nature langagière de l'écrit. L'enseignant devra faire vivre à l'enfant des situations authentiques où lecture et écriture se pratiquent conjointement. Entrer dans l'écrit c'est aussi découvrir ses règles et son fonctionnement. Les règles de l'écrit (apprendre un geste contrôlé sur un espace maîtrisé, reconnaître et reproduire des formes, s'orienter dans l'espace, veiller à ce que l'élève tienne bien les instruments scripteurs) seront toujours exposées, explicitées, rappelées et commentées au moment des activités de production de l'écrit.

La rencontre occasionnelle ne suffit pas car les écrits doivent être travaillés régulièrement en classe, nommés, affichés et réactualisés (voir IDÉE 6).

La moyenne section est l'« âge d'or » de l'école maternelle car les enfants ont de nombreuses possibilités d'action et de création. Ils manifestent de la curiosité et du plaisir à s'engager dans des expériences nouvelles. Le maître devra s'employer à satisfaire leur désir d'apprendre sans les décevoir ni les décourager.



L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE EN GRANDE SECTION

Les élèves en Grande Section, devant un texte écrit, pensent qu'ils peuvent inventer pour lire et que pour écrire, il faut copier. L'apprentissage de l'écriture en Grande Section nécessite un savoir-faire lié à la particularité de l'écriture cursive.

Au préalable, l'élève doit :

- connaître les fonctions de l'écrit (se souvenir, communiquer) ;
- repérer les différences entre un message oral et un message écrit.

C'est en le voyant écrire que l'enseignant perçoit si l'élève a conscience de l'organisation de l'espace, de l'importance de l'ordre des mots, de la présence de tous les mots et de leur compréhension, des relations entre sons et graphies. Il se rend aussi compte de ses difficultés à former les lettres.

Aménager dans la classe un espace pour les activités d'écriture est important. C'est un lieu permanent où l'on trouve des supports variés, des outils scripteurs réservés à l'écriture (crayons, stylos, craies), des gommes et effaceurs ainsi que des référents pour écrire (récits de la vie de la classe, prénoms, jours de la semaine, mois de l'année, tournures répétitives rencontrées dans les albums). Ces références portent un sens pour eux.

L'enseignant organise ce moment de production d'écrit sous forme d'ateliers d'écriture car apprendre à écrire à de jeunes enfants nécessite une présence de chaque instant afin de les aider à voir et comprendre leurs erreurs et à adopter le bon geste. Le cahier est le symbole des grandes classes et y prépare individuellement chaque élève.

Il est important de mettre en place des habitudes de travail, de position ; de s'asseoir correctement. Pour certains enfants qui n'ont pas acquis l'aisance graphique suffisante, l'enseignant peut leur prendre la main pour leur montrer le mouvement. Chaque lettre tracée est commentée. Une évaluation des progrès des élèves est nécessaire pour mettre en évidence les acquis.

Apprendre à écrire en cursive aux élèves implique que le maître informe aussi les familles pour que soit comprise et respectée la progression proposée par les enseignants afin d'éviter les perturbations. Il convient qu'il y ait une concertation avec l'école élémentaire pour plus de cohérence et de continuité dans cet apprentissage (il est important de leur transmettre le guide graphique référent de la classe).

Le maître devra encourager les enfants à partir de leurs essais et ne jamais les leurrer. Pour être efficace, ce travail doit être quotidien car chaque élève en Grande Section doit bénéficier d'un temps d'apprentissage pour acquérir une automatisation du geste. Sa réussite repose sur une bonne coordination motrice, un contrôle visuel et un équilibre psychologique satisfaisant.



L'ACQUISITION D'UN GESTE NORMÉ : L'ÉCRITURE

L'écriture présuppose des contraintes spatiales et temporelles complexes. Elle fait partie du vécu moteur, perceptif et affectif de l'enfant et suppose l'exercice d'un contrôle dont la manifestation est le guidage du mouvement.

L'écriture est chargée de sens et l'enfant doit ressentir l'intérêt d'y avoir recours. Le prénom est souvent le support privilégié d'une première prise de conscience tout comme les jours de la semaine. Après cette première étape, il va découvrir que la lecture et l'écriture sont deux pôles d'un même ensemble : le monde de l'écrit. En effet, l'enfant doit devenir progressivement capable de tracer des écrits tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique.

L'entrée dans l'écriture requiert des compétences particulières : capacité de percevoir les traits caractéristiques d'une lettre, de les analyser, de les décrire et de les reproduire.

Par sa fonction de communication, l'écriture est un facteur puissant d'insertion sociale (ouverture sur la vie, sensibilisation aux réalités quotidiennes, à la société et aux diverses cultures).

« L'écriture cursive doit être proposée à tous les enfants de l'école maternelle dès qu'ils en sont capables ». Elle nécessite une capacité d'observation des modèles très aiguisée et recourt à un enchaînement de tracés spécifiques selon un ordre prédéterminé et une orientation unique de gauche à droite.

Dès la Moyenne Section, l'organisation de la classe doit réserver une place spécifique à l'activité d'écriture en créant des conditions favorables avec l'aménagement d'un véritable coin lecture, d'un lieu d'affichage où les travaux

écrits du moment sont installés, des étagères accueillant les différents jeux de lecture de la classe, des fiches référentielles comportant un mot écrit rencontré par l'enfant au cours d'une activité...

L'enseignant organise et guide ce moment de production d'écrits sous forme d'atelier d'écriture. Son attitude est déterminante. Il devra veiller à la bonne position corporelle de l'enfant, à la qualité de l'outil scripteur, à la bonne préhension de l'outil, laisser l'enfant évoluer à son rythme et moduler ses exigences en fonction de ses possibilités.

L'enseignant doit faire une traduction verbale du geste moteur et il est responsable de la mise en place des premières habitudes.

Avant de penser à installer des automatismes, il faut tenir compte de la maturation de l'enfant.

Apprendre à écrire, c'est faire un long parcours qui débute à l'école maternelle et se prolonge tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux.



LE JOURNAL SCOLAIRE

Le journal scolaire est un authentique moyen de communication et d'échanges. Il traite des informations pour apprendre à en produire. Il est destiné à être lu par un public. C'est l'occasion de développer chez l'élève de l'école maternelle de moyenne et grande section des attitudes de « lecteur-scripteur » et tout un ensemble de compétences :

- compétences générales de communication : le journal est fait pour être lu et le but de la recherche est d'écrire un article ;
- compétences de vie sociale par l'écoute des autres : de nombreux moments oraux permettent d'échanger, d'écouter, d'argumenter, ce qui favorise une meilleure communication dans la classe ;
- acquisition de méthodes de travail individuelles ou en équipe ;
- compétences dans le domaine de la langue :
 - > la lecture : pratique orale de la langue (l'enfant devra parler devant les autres, il devra savoir se servir d'un grand nombre de supports: documentations diverses, journaux, magazines pour enfants),
 - > les productions d'écrits : les élèves devront travailler leur vocabulaire pour mieux s'exprimer et prélever des indices afin d'opérer des tris, des classements* et d'organiser une banque de référents* ;
- compétences de grammaire : structuration nécessaire pour pouvoir écrire des textes lisibles (voir IDÉE 99).
- compétences dans le domaine de l'éducation civique : utiliser la presse à l'école est un moyen d'insertion sociale car elle aide l'enfant à mieux se situer. C'est un référent commun entre parents, enfants, enseignants et c'est une ouverture sur la vie, la société et les différentes cultures.

Le journal scolaire permet aux multiples formes d'écrits de trouver un destinataire, donc un sens, à condition qu'il soit bien l'œuvre des enfants et non celle de l'enseignant.

La mise en place de ce projet permet de porter dans les familles de l'information sur la vie des enfants à l'école, de s'organiser en répartissant les responsabilités, de préparer les questions, d'organiser les supports et la distribution du journal, de définir les contenus, de choisir un titre pour le journal, de concevoir des messages, de formuler des écrits (dictée à l'adulte), d'utiliser des outils technologiques (ordinateur, appareil photo) et de participer à des « semaines de la presse » où les élèves peuvent rencontrer des professionnels.

Le journal scolaire doit ressembler aux véritables journaux et il faut donc que les élèves apprennent à connaître les contenus d'un journal, qu'ils se posent des questions lors de la rédaction (Pour qui écrit-on ? Comment s'organise t-on ? Que sera le type d'article : interview, portrait, enquête... ?) et qu'ils décident de la date de parution qui doit être régulière.

La production d'un journal scolaire conduit à la construction d'un projet avec répartition des tâches, élaboration de méthodes de travail et gestion du temps.



DES SUPPORTS ET OUTILS POUR L'ÉCRIT

Les outils servent à exécuter un travail, une tâche et doivent correspondre à l'âge des enfants. Dans la classe, ces différents instruments favorisent une véritable exploration des gestes et il est important de les diversifier (exemple : utiliser le stylo à bille en Grande Section, le crayon à papier, la craie...). L'enseignant devra être particulièrement attentif à la tenue de ces scripteurs et à la posture de l'élève.

Chaque élève aura à sa disposition :

- un cahier ou dossier de travail dans lequel seront rassemblés des écrits, des fiches d'exercice... Exemple : **le cahier de vie** qui est aussi un outil de communication et qui assure la liaison entre l'école et la famille. Dans le cahier de vie peuvent figurer des écrits de toutes sortes : des textes, des comptines, des chants, des collections de mots, des lettres, des chiffres... Il garde trace des premiers pas de l'enfant dans la vie sociale (voir IDÉE 9);
- un recueil de textes écrits individuellement ou collectivement;
- un recueil de textes poétiques afin de partager et mémoriser (il pourra être rapporté à la maison régulièrement et il est utile à la constitution d'une première culture poétique).
- un cahier d'écriture, outil incontournable de la Grande Section avec pour double exigence la rigueur d'exécution (des séances d'écriture sous la vigilance du maître qui surveillera, corrigera les gestes) et un contexte ayant un sens, indispensable à la motivation des enfants. Son introduction dans la classe se fait de manière différenciée, lorsque l'enseignant estime que l'enfant est prêt ;

- la création d'un lexique (dictionnaire, imagier...), outil fabriqué par les élèves afin par exemple de disposer de la forme écrite de mots usuels nécessaires aux premiers essais d'écriture;
- les outils mathématiques avec des répertoires d'écritures différentes d'un même nombre;
- les étiquettes de prénoms (plastifiées) utilisables facilement par les enfants qui vont les manipuler;
- le tableau noir ou blanc utilisé soit avec des craies soit avec des feutres effaçables. C'est un support collectif dont l'organisation doit être rationnelle;
- les affichages : calendriers, emploi du temps, outils mathématiques, liste des albums, livres et documents lus dans la classe;
- des textes produits ou en cours de production.

IDÉE
95

CONSTRUIRE UNE CULTURE LITTÉRAIRE : LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

La littérature de jeunesse a un rôle essentiel dans la construction des apprentissages à l'école maternelle. «On peut considérer comme littéraire tout livre qui provoque de l'étonnement, de l'admiration, chez tel lecteur, à tel moment».

Les programmes montrent un intérêt envers la transmission d'une culture commune à tous les élèves. Il est nécessaire d'élaborer une programmation littéraire (Petite, Moyenne, Grande Section) et de transmettre un patrimoine commun au sortir de l'école maternelle.

Pourquoi enseigner la littérature à l'école maternelle ?

- pour découvrir les livres et les pratiques autour du livre (exemples: placer le livre à l'endroit, tourner les pages dans le bon sens, sans les déchirer);
- pour nourrir l'imaginaire enfantin en stimulant l'imagination (il est intéressant de lire des récits sans les images) (voir IDÉE 97);
- pour amener les enfants à se questionner. Les livres aident à grandir, à se situer et aborder les questions sur la solidarité, la tolérance, l'amitié, la liberté;
- pour aider les enfants à comprendre et à parler des émotions des personnages et de leur comportement;
- pour faire découvrir le patrimoine et un usage particulier de la langue (langage d'évocation : le texte est écrit par un personnage qui n'est pas là);
- pour favoriser l'imprégnation, la compréhension, l'interprétation et solliciter la mémoire.

La littérature de jeunesse est centrée sur l'étude des albums. Ces contes mettent en évidence le déroulement classique d'un récit avec la situation initiale, l'élément déclencheur, la quête ou les épreuves, la situation finale.

Ces albums seront régulièrement renouvelés pour que l'intérêt des élèves soit constamment en éveil.

IDÉE
96

CONSTRUIRE UNE CULTURE LITTÉRAIRE : LES BIBLIOTHÈQUES

Le coin bibliothèque dans la classe

L'équipement du coin bibliothèque doit induire la curiosité pour le livre avec des supports variés d'écrits, d'images... Ce coin lecture doit être confortable, bien éclairé, attrayant, avec des livres couverts de plastique transparent et avec des présentoirs fonctionnels. Il y aura peu d'ouvrages en Petite Section. En Grande Section, on pourra classer les livres selon les mêmes critères qu'en BCD. L'enseignant de la classe fera une lecture quotidienne de ces albums en suscitant des émotions (la mise en voix est importante), il ne devra jamais simplifier le texte, il encouragera la verbalisation car parler du livre est fondamental. Plus les futurs lecteurs disposeront de référents culturels, plus facilement ils entreront dans la lecture.

La richesse et l'abondance de cette production littéraire permet aux élèves d'aborder l'écrit littéraire dans toutes ses dimensions en commençant par produire des textes variés qu'ils dicteront au maître. En Grande Section, ils pourront élaborer un petit livret « récits » avec des textes courts par exemple.

La bibliothèque centre documentaire dans l'école

C'est un lieu de culture et d'activité. Elle permet l'écoute d'une grande variété de textes avec l'aide du maître. L'élève découvrira la vie collective et adaptera son comportement dans une situation où il n'est pas seul. Il élargira le champ de ses sources d'information. Le local devra être de préférence au centre de l'école avec une zone d'accueil (panneaux d'information), de lecture (coussins, banquettes) et de travail (tables, chaises, matériels d'écrit).

La grande quantité d'ouvrages prépare à des activités de classement*, de repérage et développe l'autonomie* et la responsabilité.

L'élève qui réussit en lecture est d'abord celui qui, très tôt, a bénéficié d'une vraie richesse culturelle.

« Il ne doit pas y avoir un seul jour sans livre à l'école maternelle. »

UN ADULTE QUI LIT OU QUI RACONTE UNE HISTOIRE

↙ IDÉE
97

C'est un moment déterminant pour l'apprentissage de la lecture. Il nous semble judicieux de bien distinguer les deux situations : celle où l'adulte lit et celle où il raconte. Le débit, les formes du langage ne sont pas les mêmes. Dans l'histoire racontée, la relation entre le conteur et l'auditoire est directe, l'échange s'appuie avant tout sur les intonations, les gestes, le regard... Dans la lecture, l'adulte lecteur est plus un intermédiaire entre le texte et l'auditeur. Il est une sorte de « traducteur » du texte.

Inutile de préciser qu'une lecture ou une histoire racontée se préparent. On ne connaît pas d'acteur qui ne répète son rôle. Il faut prévoir les effets que l'on va provoquer, les réactions possibles : celles qu'on va recevoir et celles qu'on va susciter. Sans toutefois nuire à la continuité du récit.

Tout dépend évidemment de la structure de l'album présenté : certains se prêtent mieux que d'autres à une fragmentation, à des interruptions ; d'autres demandent à ce qu'on se laisse plus entraîner par le déroulement de l'histoire. Le recours aux images n'est pas forcément nécessaire. On peut choisir aussi de faire une présentation en deux temps : 1° on parcourt l'album avec les enfants en commentant seulement les images, ce qui permet d'ébaucher une « histoire possible » ; 2° l'enseignant lit l'histoire tout entière, sans images. L'enseignant a bien sûr le souci de mettre en valeur non seulement les articulations du récit, mais aussi certaines structures linguistiques, qui vont apparaître en particulier lors des répétitions, des ritournelles présentes dans plus d'un conte. C'est aussi à l'occasion de la reprise d'une même histoire qu'il va pouvoir attirer l'attention des

enfants sur ces structures. Par exemple, en faisant attendre la suite de l'histoire (les élèves vont probablement la continuer seuls) ou en se trompant (ils vont très vite protester).

Viennent ensuite toutes les remarques qui pourront être faites sur les points communs et les différences entre deux récits de même structure. Bien, mais seulement « ensuite ». Car c'est d'abord dans la manière de raconter, la présentation « physique » du récit que se mettra en place le sens de ce qu'est une histoire.

L'enseignant est ici d'abord un comédien.

ET L'ALPHABET ?

↙ IDÉE
98

Que signifie « savoir son alphabet » ? Est-ce savoir dire le nom des lettres ? Savoir les écrire ? Savoir les énumérer, les placer dans l'ordre ? Ou savoir que les mots et les phrases se ramènent toujours à ces éléments minimaux ?

Tout cela à la fois. Et les activités que l'on va développer à ce sujet auront pour but de mettre en place ces capacités dans un ensemble cohérent.

Exemple d'une activité en Petite Section

Partir de la réalisation d'algorithmes*, par alternance et succession d'étiquettes de couleurs. Sur celles-ci, on portera dans un deuxième temps des lettres de l'alphabet. L'ordre à respecter dans les couleurs sera (comme par hasard) l'ordre alphabétique. Bien sûr, on procédera par séries de quatre ou cinq lettres au maximum. Dans un troisième temps, on utilisera deux séries d'étiquettes : celle portant les seules couleurs et celles portant les lettres, on les fera correspondre terme à terme et on apprendra à les nommer.

Exemple en Moyenne Section

À partir des initiales des prénoms, les observer, les décorer, jouer à ranger les prénoms d'après leurs initiales, en se reportant à un modèle d'alphabet collectif. On pourra faire remarquer que lors de l'appel, on suit un certain ordre : lequel ? On pourra aussi se demander si les initiales de tous les prénoms « couvrent » toutes les lettres du modèle collectif. Si, par exemple, aucun prénom ne commence par « Z », on imaginera un animal, une marionnette, etc., dont on inventera le prénom en « Z ».

Exemple en Grande Section

Il est possible de fabriquer des comptines autour de lettres de l'alphabet. On peut aussi classer les histoires, comptines,

albums vus en classe, dans des « cases » alphabétiques ou organiser le coin bibliothèque d'après ce type de classement*. Cela prend du sens lorsqu'on demandera à tel ou tel enfant, dans le cours de la classe, d'aller chercher un album qu'on veut revoir : dans quelle « case » l'avait-on rangé? La présence, dans le même coin bibliothèque, d'un album abécédaire est sans doute indispensable.

FAIRE DE LA GRAMMAIRE EN PETITE SECTION

↙ IDÉE
99

Et puis quoi encore? Bon, ne nous fâchons pas : essayons plutôt de préciser ce que peut vouloir dire : « faire de la grammaire ». S'il s'agit de mettre des étiquettes sur des phénomènes linguistiques, cela nous paraît déplacé et probablement inutile, à ce niveau de la scolarité en tout cas. Mais si on entend par là l'observation réfléchie de la langue, la prise de conscience progressive des régularités et des relations non arbitraires à l'intérieur de ce qu'on peut appeler un « système », alors on peut commencer à y travailler très tôt.

Exemple d'activité en Petite Section

À partir d'une comptine ou d'une ritournelle identifiable dans un conte, la maîtresse se trompe : elle ne met pas les mots dans le bon ordre. Les enfants réagissent, bien évidemment. Que faut-il faire pour retrouver la bonne formule?

L'adulte lit une histoire déjà connue des enfants, mais au lieu de la recommencer dès le début, la prend au milieu. Cela ne va pas : pourquoi?

En Moyenne Section

À l'occasion de la lecture d'albums ou d'histoires racontées, la classe se constitue des « albums souvenirs », qui ne répètent pas l'histoire elle-même, mais en gardent seulement quelques mots, qu'on aura choisis parce qu'ils nous ont plu ou parce qu'ils représentent bien l'histoire. On peut aussi y faire figurer une phrase ou deux, dites par un personnage, etc. Lorsqu'il s'agira de se remémorer l'histoire, on prend l'album souvenir, on choisit un mot, l'enseignant l'affiche au tableau et on essaie de raconter à partir de ce mot. Par dictée à l'adulte, une phrase est écrite autour de cette étiquette affichée. L'idée est ici de faire pressentir comment un mot peut s'insérer dans un ensemble ayant du sens.

En Grande Section :

On peut prendre l'habitude, lorsqu'on se constitue une « banque de mots » sous forme d'étiquettes qui vont servir ensuite à inventer des phrases, de placer toujours les noms sur des étiquettes bleues, les adjectifs sur des jaunes, les verbes sur des rouges et les « mots outils » sur des blanches. On classera les mots de la banque dans quatre boîtes, par couleurs. Pour composer sa phrase, il faudra aller chercher des mots dans ces boîtes et remarquer au passage que « Là, il te faut peut-être un mot rouge... »

Il est possible aussi, plutôt en fin d'année, à l'occasion de la rédaction d'une courte lettre destinée aux parents, de mettre au travail les ateliers d'écriture. Mais comme ce serait trop long pour chaque élève d'écrire correctement tout le message, l'enseignant, après avoir écrit l'ensemble sous la dictée des élèves, va partager le travail et découper (devant eux et en respectant les unités de sens) le texte. Lorsque les enfants auront recopié chacun leur partie, on va reconstituer ensemble le message avant d'en photocopier le texte.


**SE PRÉPARER À LIRE
À L'ÉCOLE MATERNELLE**
**IDÉE
100**

Partons d'une question volontairement simpliste : de quoi nos élèves ont-ils besoin pour apprendre à lire au CP dans de bonnes conditions ?

- d'un bagage lexical suffisant et d'une fluidité syntaxique relative à l'oral ;
- d'avoir conscience de l'importance de l'écrit comme pratique sociale ;
- d'avoir intégré le système phonologique de la langue ;
- d'avoir compris le principe alphabétique ;
- de sentir la différence entre « parler » et « parler comme un livre » ;
- d'avoir envie de mettre du sens dans une chaîne parlée ou écrite ;
- de pouvoir mémoriser les éléments de cette chaîne ;
- de savoir anticiper à partir d'éléments donnés sur les éléments à venir ;
- d'accepter qu'une erreur soit toujours surmontable.

On voit qu'à la question simple correspondent des réponses complexes. C'est donc à travers une multiplicité de situations d'apprentissage que se prépare la capacité d'apprendre à lire. C'est ce que nous avons tenté de suggérer tout au long de ce livre.

Y a-t-il cependant des activités spécifiques de préparation, s'intégrant à cet ensemble, mais en rapport « direct » avec la lecture proprement dite ?

En voici quelques exemples :

En Petite Section : apprendre à se choisir un livre

Dans le coin bibliothèque, on prend l'habitude d'aller, par petits groupes de trois, se choisir un livre, pour que l'enseignant nous le lise ensuite. On essaie de dire pourquoi on a choisi

celui-ci. Parce qu'on connaît l'histoire? Parce que la couverture est jolie? Parce qu'on a reconnu un animal? etc.

En Moyenne Section : apprendre à parler « comme un livre »

Après plusieurs lectures par l'adulte d'un même texte, on va essayer de « jouer à la maîtresse » et de reproduire exactement ledit texte oralement, en suivant les pages de l'album. On peut se faire aider par les autres, ce qui accentue l'aspect « social » du travail.

En Grande Section : que faire face à un texte inconnu?

Il s'agit ici d'apprendre à prélever des indices dans un texte nouveau, pour commencer à faire des hypothèses sur le sens. Les indices pourront être des mots que l'on reconnaît, des lettres ou la forme « isolée » que prend un agencement de mots et qui se trouvera être une phrase. On ne pourra sans doute pas arriver à un travail systématique dans ce domaine, mais les enfants auront pris l'habitude de cet exercice intellectuel indispensable. Le but est aussi de donner l'envie de lire par soi-même.



ANNEXES

Les deux poings sur les côtés

Les deux poings sur les côtés
Fanchonette, mignonette,
Les deux poings sur les côtés
Fanchonette s'en va danser...

Quand trois poules vont aux champs

Quand trois poules vont aux champs
La première va devant
La deuxième suit la première
La troisième vient par derrière
Quand trois poules vont aux champs
La première va devant

Dansons la capucine

Dansons la capucine
Y'a pas de pain chez nous
Y'en a chez la voisine
Mais ce n'est pas pour nous ! You !

A la ronde du muguet

A la ronde, jolie ronde,
Les grands et les petits seront tous :
Quiriquiqui.

Le beau bateau

Il tourne en rond notre beau bateau
 Il tourne en rond (*trois fois*)
 Il tourne en rond notre beau bateau
 et tombe... au fond... de l'eau

J'ai des pommes à vendre

J'ai des pommes à vendre
 Des rouges et des blanches
 J'en ai tant dans mon grenier
 Qu'elles descendent par l'escalier
 Céléri, célera
 Mad'moiselle tournez-vous comme ça

Les pigeons sont blancs

Les pigeons sont blancs
 Ils sont verts ou gris
 Tourn' ton dos...!

Le ramoneur

L'as-tu vu le ramoneur,
 Le ramoneur, le ramoneur?
 L'as-tu vu le ramoneur
 Qui dansait dans la rue.

Oui, j'ai vu le ramoneur,
 Le ramoneur, le ramoneur.
 Oui, j'ai vu le ramoneur
 Qui dansait dans la rue.

Savez-vous planter les choux

Savez vous planter les choux ?
 A la mode, à la mode
 Savez vous planter les choux
 À la mode de chez nous ?
 On les plante avec la main
 À la mode, à la mode,
 On les plante avec la main
 À la mode de chez nous

On les plante avec le nez...
 On les plante avec le coude...
 On les plante avec le g'nou...
 On les plante avec le pied...

Ramène tes moutons

La plus aimable à mon gré
 Je vais vous la présenter
 Nous lui f'rions passer barrière
 Ramèn' tes moutons bergère
 Ramèn', ramèn', ramèn'
 Donc tes moutons à la maison.

Passez pompons les carillons

Passez pompons les carillons
 Les portes sont ouvertes
 Passez pompons les carillons
 Les portes sont fermées
 À clef !

En passant par les Pyrénées

En passant les Pyrénées
Y a d'la neige, y a d'la neige
En passant les Pyrénées
Y a d'la neige jusqu'au nez

En passant le Canigou
Y a d'la neige, y a d'la neige
En passant le Canigou
Y a d'la neige jusqu'au cou

En passant l'Himalaya
Y a d'la neige, y a d'la neige
En passant l'Himalaya
Y a d'la neige jusque là

A la tresse

A la tresse, jolie tresse
Mon papa est cordonnier,
Ma maman fait des souliers.
Ma p'tite soeur est demoisell'
Tire la ficelle !
Mon p'tit frère est polisson
Tire le cordon!

Quand on fait des crêpes chez nous

Quand on fait des crêpes chez nous
Ma mère nous invite
Quand on fait des crêpes chez nous
On vous invite tous.
Une pour toi, une pour moi
Une pour mon p'tit frère François
Une pour toi, une pour moi
Une pour tous les trois

Meunier tu dors

Meunier tu dors
Ton moulin ton moulin va trop vite
Meunier tu dors
Ton moulin ton moulin va trop fort
Ton moulin ton moulin va trop vite
Ton moulin ton moulin va trop fort

Marianne-Ke

Où allez-vous comme ça ?
Marianne, Marianne, Marianne-Ke
Où allez-vous comme ça
Marianne-Ke ?
- Chercher des pommes de terre
- Pour qui ces pommes de terre ?
- Pour une de mes amies
- Laquelle est votre amie ?
- Celle-ci est mon amie.

Ah mon beau château

Ah mon beau château
 Ma tant' tire lire lire
 Ah mon beau château
 Ma tant' tire lire lo

Le nôtre est plus beau
 Ma tant' tire lire lire
 Le nôtre est plus beau
 Ma tant' tire lire lo

Nous le détruirons,
 Ma tant' tire lire lire...

A coup de canon, *etc.*

Ou à coups d'baton, *etc.*

Nous le referons, *etc.*

Encor' bien plus beau, *etc.*

Comment ferez-vous ? *etc.*

Nous prendrons vos filles, *etc.*

Laquelle prendrez-vous ? *etc.*

Celle que voici, *etc.*

Que lui donnerez-vous ? *etc.*

De jolis bijoux, *etc.*

Nous n'en voulons pas, *etc.*

Algorithme : (du nom du mathématicien arabe *Al Khawarismi*). Ensemble de règles permettant d'effectuer un calcul. Le but poursuivi dans les activités pratiquées à l'école maternelle (par exemple l'enfilage de perles selon un ordre donné) est d'amener l'élève à respecter une procédure précise. On peut donc compliquer ces procédures à mesure que l'élève progresse. C'est un algorithme* particulier qui sera nécessaire pour chaque opération arithmétique à l'école élémentaire.

Apprentissage massé ou distribué : on parlera d'un apprentissage *massé* lorsque l'objet qu'on veut faire apprendre est présenté dans son ensemble et dans un temps unique. Lorsque l'apprentissage est *distribué*, l'objet est divisé en parties à apprendre (ou à répéter) dans des temps échelonnés sur une période déterminée. Ces deux manières d'apprendre présentent chacune des avantages et des inconvénients et certains objets d'apprentissage se prêtent mieux à un mode qu'à un autre.

Autonomie : en matière d'éducation, on estime qu'un enfant est autonome lorsqu'il est capable de mener une action de façon cohérente, d'un bout à l'autre, en respectant les règles imposées par la vie sociale, en l'occurrence de la classe. Cela suppose qu'il a intégré ces règles, qu'il les a acceptées et qu'il peut dans ce cadre diriger son activité tout seul, sans l'aide permanente de l'adulte.

Classement et rangement : en mathématiques, on distingue « classement » et « rangement ». Le premier terme désigne l'activité qui consiste à placer dans les mêmes catégories les objets qui ont les mêmes caractéristiques. Le rangement a pour but de placer les éléments d'un ensemble dans un ordre croissant ou décroissant. Dans le vocabulaire courant, on a tendance à utiliser un mot pour l'autre.

Conservation des quantités : le problème (que le psychologue Jean Piaget a observé minutieusement) se pose au jeune enfant de prendre conscience qu'une même quantité de liquide, par exemple, est conservée lorsqu'on la transvase d'un récipient à un autre de forme différente. Il a tout d'abord la conviction qu'il y a moins de liquide dans le récipient si celui-ci laisse apparaître un niveau inférieur. L'acquisition de cette notion est indispensable pour que se construisent les opérations logiques.

Distracteurs : on appelle ainsi les éléments qui vont perturber l'attention que l'on porte à un phénomène, distraire l'observateur de son centre d'intérêt.

Emboîtement : voir « sériation »

Équipotence : terme mathématique signifiant que deux ensembles d'éléments ont le même « potentiel ». C'est différent de la relation d'équivalence, qui suppose que deux éléments d'un ensemble ont le même fonctionnement (pour les nombres égaux, par exemple : les propriétés de réflexivité, de symétrie, de transitivité)

Habitude : en psychologie, le terme est employé pour désigner l'acquisition d'habitudes. L'habitude n'est pas encore un apprentissage, car celui-ci suppose que l'individu qui a appris quelque chose est capable de le mobiliser volontairement, consciemment, dans une situation nouvelle.

Labile : peu stable, susceptible de se dissiper facilement, sujet à faillir, à changer.

Objet transitionnel : objet, jouet qui appartient au monde privé de l'enfant (poupée, chiffon...), chargé de valeur affective et qu'on lui permet d'emporter avec lui à l'école au début de sa scolarité, pour faire en quelque sorte la « transition » entre le monde de la famille et celui de l'école.

Sériation : constitution d'une *série*, d'une suite ordonnée dont on peut faire la somme. Le nombre est défini à la fois par le fait qu'on peut le placer dans une série (le 3 vient après le 2), où on peut le ranger ; par le fait qu'il peut représenter une quantité (le 3 représente le nombre de graines contenues dans la boîte) ; et enfin il a la caractéristique de contenir en lui les nombres le précédant dans la série (le 1 est emboîté dans le 2, qui est emboîté dans le 3, etc.)

Schéma perceptif, schéma moteur : notre perception des choses, comme notre manière d'agir dans le monde, s'organisent d'emblée en suivant un certain nombre de caractéristiques reconnaissables au cours de leur développement. Par exemple, pour la perception : la distinction entre un fond et une forme, un ensemble et un

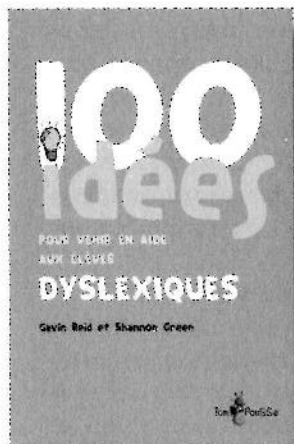
détail, la différence faite entre ce qui est en mouvement et ce qui est immobile... Pour l'action du corps (schéma moteur) : le fait que pour jeter une balle dans une cible, il me faudra adopter une position préalable du corps tout entier ou encore que pour obtenir une bonne maîtrise du geste graphique, il faut organiser la posture du corps...La conformation à ce schéma ne se fait pas de manière consciente, mais c'est sur ces premières postures et « plans d'action », que reposent les possibilités de comprendre et d'agir efficacement.

Tableau à double entrée : présentation utilisée fréquemment, (en particulier en mathématiques mais aussi dans d'autres disciplines), d'éléments classés selon deux critères. Par exemple, pour classer des objets selon la forme et la couleur, on mettra en colonnes les formes, et en lignes les couleurs. On utilisera plus tard les termes d'abscisses et d'ordonnées.

et chez le même éditeur...

Dans la même collection :

La collection 100 idées a pour objectif de fournir aux parents et aux enseignants les outils nécessaires pour optimiser l'acquisition par les enfants des premiers apprentissages.



le contenu...

Ce livre est destiné à faciliter le dépistage et la prise en charge des enfants dyslexiques. Il fournit d'excellentes techniques pour soutenir l'apprentissage chez l'enfant dyslexique : de l'identification des besoins individuels des élèves aux méthodes d'acquisition de la lecture, de l'écriture et des compétences en matière de communication.

Ce livre est déjà un grand succès au Canada et au Royaume-Uni.

les auteurs...

Enseignant depuis de nombreuses années, le Pr Gavin Reid est maintenant psychopédagogue et maître de conférence au Département des sciences de l'éducation à la Moray House School, Université d'Édimbourg (Écosse). Il est l'auteur d'une vingtaine de livres pour la formation d'enseignants dans le domaine de la dyslexie.

Shannon Green, co-fondatrice et directrice du centre de rééducation pour enfants et adultes REACH à Vancouver (Canada), est praticienne de la méthode Orton-Gillingham de rééducation de la dyslexie.

nombre de pages: 160

prix: 9,90 euros

format: 13 x 20

ISBN: 978-2-35345-010-7

à paraître fin 2009 :
« 100 Idées pour gérer sa classe »
par Alain Corneloup



CED
CENTRALE ÉDITIONS DIFFUSION

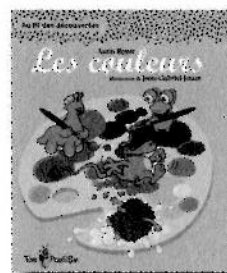
Diffusion: CED - 01 46 58 38 40 - contact@diffusion-ced-cedif.com
Distribution: Daudin - 01 30 48 74 74 - commandes@daudin.fr

Au fil des découvertes :

Une collection ludique qui accompagne les enfants sur le chemin des apprentissages fondamentaux.



Les chiffres



Les couleurs

Des albums pour la maternelle.

à paraître

Des conseils pédagogiques destinés à l'adulte pour mieux accompagner l'enfant dans ses acquisitions.

à paraître



Lettres et sons

Un site Internet pour consolider et enrichir les acquis.



Les formes

Visitez le site associé :
www.agedejouer.com

L'âge de lire

de Paul-Michel Castellani

Une méthode d'apprentissage de la lecture
pour apprendre à **LIRE**
et pas seulement à déchiffrer



La méthode et le livre de lecture courante.



et les 4 cahiers

d'activités :

- maternelle
- CP
- consolidation
- lecture courante CP / CE1

Pour de plus amples renseignements
consultez le site: www.tompousse.fr

à lire et à écouter...

Mes plus beaux contes

- une collection de contes classiques et modernes
 - 2 contes par volume
 - un site Internet associé pour télécharger les fichiers MP3 des contes lus par de grands comédiens
- un feuilleteur pour suivre l'histoire en même temps que la voix et pour connaître les définitions des mots difficiles



déjà parus :

Le petit Poucet / Les musiciens de Brême

lu par Jean-Louis Jacopin

Les trois petits cochons / Pinocchio

lu par Brigitte Fossey



à paraître

Le petit chaperon rouge / Cendrillon

lu par Claude Brasseur

et

Les fables de La Fontaine

14 fables célèbres
lues par Richard Bohringer



Visitez le site associé :
www.agedejouer.com

Mise en page : Jean Debouverie
Coordination éditoriale : Alain Royer

ISBN : 978-2-35345-014-5
Dépôt Légal : mai 2009
Imprimé en Slovénie