

BIEN DÉBUTER EN MATERNELLE

Repères et clés pour l'enseignant

RACHEL HARENT



CONTENU
COMPLÉMENTAIRE
EN LIGNE

BIEN
DÉBUTER EN
MATERNELLE

COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES

MATERNELLE

Repères et clés pour l'enseignant

Rachel Harent
Professeure des écoles

Directeur de publication

Didier Lacroix

Directrice de l'édition transmédia

Stéphanie Laforge

Direction artistique

Samuel Baluret

Gaëlle Huber

Suivi éditorial

Fabienne Souchet

Cécile Laugier

Coordination de la série

Sophie Roué

Relecture pédagogique

Joël Benitez

Correction

Cécile Laugier

Nathalie Bidart

Mise en pages

Isabelle Guicheteau

Isabelle Soléra

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

Couverture

Athina Vamvassaki

Sauf mention contraire, les pictogrammes sont sourcés : Sergio Palao, Arasaac, www.arasaac.org, gouvernement d'Aragon ; les photos sont créditées : Rachel Harent.

ISSN : 2425-9861

ISBN : 978-2-240-05106-6

© Réseau Canopé, 2020

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Remerciements

À toutes celles et ceux qui ont participé à la réalisation de cet ouvrage, notamment :

- Maëlliss Rousseau, professeure des écoles et maîtresse formatrice (PEMF) à Asnières-sur-Seine, et Jeanne-Claude Mori, professeure des écoles et maîtresse d'accueil temporaire (MAT) en Alsace, membres du Crap-Cahiers pédagogiques, pour leur soutien, leurs conseils et partage d'activités ;
- Christine (GS-CP), Sylvie (GS), Marie-Françoise (GS), Christine (GS), Mireille (MS-GS), Rozenn (MS-GS), Corinne (MS), Stéphanie (MS), Maryvonne (MS-GS), Marc (PS-MS), Mickaël (maître formateur, TPS-PS-MS), Gaëlle (PS), Virginie (TPS-PS et directrice d'école), Gaélane (TPS-PS), Tiphaine (TPS-PS), Sophie (enseignante remplaçante), Joëlle (conseillère pédagogique), pour leur témoignage ou leur contribution indirecte ;
- André Remeur, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'enseignement préélémentaire, pour ses réponses diligentes à mes questions ;
- Joëlle Méhat, conseillère pédagogique départementale en arts visuels ;
- Cécile Laugier, pour sa patience, son soutien et son travail de relecture ;
- Jean-Michel Zakhartchouk et l'équipe des Cahiers pédagogiques, pour m'avoir proposé ce riche projet.

Sommaire

7 Introduction

PARTIE 1

11 INVESTIR UNE FONCTION, UN MÉTIER

12 LE CADRE INSTITUTIONNEL ET RÉGLEMENTAIRE

12 Les obligations de service

13 Le devoir de surveillance et la sécurité

15 Le PPCR

17 DES POSTURES ET DES GESTES PROFESSIONNELS

17 Construire un climat serein

17 Instaurer un climat de confiance

18 Ouvrir des espaces de pensée

19 Encourager les élèves

20 Porter les valeurs de la République

21 DES MODALITÉS SPÉCIFIQUES D'APPRENTISSAGE

21 Apprendre en jouant

26 Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes

28 Apprendre en s'exerçant

29 Apprendre en se remémorant et en mémorisant

30 Apprendre en interagissant et en coopérant

32 Différencier sa pédagogie pour faciliter les apprentissages

34 RÉPONDRE À DES BESOINS PARTICULIERS

34 Les moins de 3 ans

40 La classe multi-âge

42 Le passage anticipé

44 INSCRIRE SON TRAVAIL DANS UN COLLECTIF

44 L'équipe pédagogique

46 Des partenaires pédagogiques et éducatifs

49 L'Atsem

53 La liaison avec le cycle 2

56 Les parents

PARTIE 2

63 ORGANISER ET PRÉPARER SA CLASSE

64 PRÉPARER LA RENTRÉE

64 Un classeur organisateur

71 Aménager sa classe

80 PRÉPARER SA CLASSE

81 Programmation et progression

83 La journée type

84 Le cahier-journal

86 Le projet pédagogique

89 INSTALLER DES DÉMARCHES, DES MÉTHODES, DES GESTES PROFESSIONNELS

89 Le premier jour de classe

92 Ritualiser les apprentissages

96 Les affichages didactiques

100 La différenciation pédagogique

101 Se préparer à évaluer

108 PRÉPARER UNE RÉUNION AVEC LES PARENTS

108 La réunion de rentrée

109 Préparer la réunion

110 Animer la réunion

PARTIE 3

113 DES PRATIQUES

114 MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS

114 Langue et langages

116 La conscience syllabique, phonologique et phonémique

123 Enrichir le vocabulaire

127 Apprendre à raconter des histoires

130 La motricité fine

132 L'éveil à la diversité linguistique

137 AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

137 Les différents temps d'une séance

138 Le langage dans les activités physiques

140 « Je pose, tu retrouves »

143 Le parcours de motricité

149	AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES
149	Initier le parcours d'éducation artistique et culturelle
151	Le langage dans les activités artistiques
152	Des traces en PS
154	Les boîtes d'arts plastiques (MS-GS)
155	La voix qui chante
157	Fréquenter des œuvres

162	CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSÉE
162	Du jeu libre au jeu structuré
163	Le langage, outil indispensable à la structuration de la pensée
166	« Découvrir les nombres et leur utilisation »
168	Construire le nombre pour exprimer les quantités
177	Utiliser le nombre pour désigner un rang, une position
180	Stabiliser la connaissance des petits nombres
181	Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées
185	Les troubles logico-mathématiques et dyscalculies

187	EXPLORER LE MONDE
187	Le langage pour explorer le monde
192	Construire la notion de temps
196	Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

203	Pour aller plus loin
-----	----------------------

Introduction

L'école maternelle française est porteuse d'une identité forte, issue de son histoire. Faire une première rentrée à l'école maternelle en tant qu'enseignant, que l'on soit stagiaire, néotitulaire ou professeur(e) des écoles plus expérimenté(e) venant de l'école élémentaire, invite nécessairement à se questionner. Par où commencer ? Comment accueillir mes élèves ? Comment accueillir les parents ? Comment organiser l'espace classe ? Quelle relation avec l'Atsem ? Quels projets mettre en œuvre ? Quels sont les essentiels de la pédagogie à l'école maternelle ? Comment collaborer avec mes collègues ?

Ce présent ouvrage ne cherche pas tant à donner une réponse unique à toutes ces questions (et à bien d'autres encore), qu'à donner à voir l'étendue de la mission de l'enseignant auprès des jeunes enfants, qui démarrent leur scolarité et deviendront progressivement des élèves.

L'enseignement à l'école maternelle s'inscrit dans une histoire longue de plus d'un siècle et demi. Avant d'être une école, la « maternelle », comme nous avons coutume de l'appeler, a d'abord été une « salle d'asile » où les enfants des ouvrières étaient accueillis pour permettre à leur mère de travailler à l'usine. Elle se définissait alors comme un lieu d'« éducation collective extra-familiale au bénéfice d'enfant en danger¹ ». L'enseignement y était rudimentaire, proche dans sa forme de ce qui se faisait en élémentaire ; la discipline y était forte, les exercices répétitifs, collectifs et exécutés au rythme du claquoir ; le matériel était collectif et réduit (tableau, boulier compteur, tableaux de lettres et de chiffres).

À partir de 1848, la salle d'asile devient un établissement d'instruction publique, acquiert une vocation pédagogique, et la question des méthodes pédagogiques est dès lors mise en débat. Marie Pape-Carpantier, directrice de l'École normale maternelle, y introduit, entre autres, l'activité physique, les images, les leçons de choses, les jeux, mais aussi les échanges affectueux avec les enfants comme éléments indispensables à leur développement physique et psychosocial. C'est avec la loi du 16 juin 1881 que les salles d'asile prennent définitivement le nom d'écoles maternelles. Elles deviennent alors gratuites, laïques, mais non obligatoires (on parle alors de préscolarisation), et sont annexées aux écoles primaires. Les personnels (féminins) de ces écoles acquièrent alors le statut d'institutrices (il faudra attendre 1977 pour que les hommes puissent enseigner en maternelle). Pauline Kergomard, nommée inspectrice générale des écoles maternelles en 1879, poursuit le travail initié par Marie Pape-Carpantier. Dans les années 1950 seulement, les méthodes pédagogiques, l'adaptation préconisée des locaux et du mobilier se généralisent. Jusqu'au milieu des années 1970, l'école maternelle est considérée comme une école éducatrice, de préscolarisation, accueillant les enfants des milieux populaires. On constate toutefois,

¹ G. Gauzente, « Questions d'histoire sur l'école maternelle », 2007, PDF téléchargeable sur le site de l'académie de Nancy-Metz : www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/histoire_maternelle_Georges_GAUZENTE.pdf

dans la seconde moitié du xx^e siècle, une ouverture progressive de la maternelle à tous les milieux et une massification croissante de l'enseignement préscolaire, en raison notamment de son caractère avant-gardiste sur le plan pédagogique au niveau mondial. Ainsi, sans la moindre obligation scolaire, la quasi-totalité des enfants de 3 à 6 ans fréquentent la maternelle au début du xxi^e siècle.

Forte de son histoire, du travail passé et actuel des pédagogues, l'école maternelle accueille aujourd'hui les jeunes enfants, dès 2 ans en éducation prioritaire, dès 3 ans sur tout le territoire français. Avec l'instruction, dès 3 ans, rendue obligatoire à la rentrée 2019, elle doit désormais relever le défi d'accompagner chaque enfant au début du chemin vers la « réussite scolaire pour tous » et de réduire le poids des déterminismes sociaux.

L'école du xxi^e siècle est une école « ouverte » sur la société, qui ouvre ses portes aux parents et aux partenaires extérieurs. Le principe de coéducation, « processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant », « met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif [parents, enseignants, etc.]².» En cela, la coéducation école-famille est une *nécessité*, dont la qualité repose sur une confiance et une information réciproques, sur l'écoute des familles et la remise d'évaluations régulières dans une école explicitant davantage ses objectifs et méthodes³.

Les parents ont donc toute leur place à l'école en général, et à l'école maternelle en particulier. La construction d'une relation sereine et apaisée est essentielle, car elle favorise l'épanouissement et l'engagement de l'enfant dans les apprentissages. Elle passe par l'accueil et l'accompagnement des parents, y compris ceux qui ne maîtrisent pas la culture scolaire. De la qualité de la relation avec les familles dépend également la qualité du climat scolaire.

Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quels que soient leur origine, leur handicap, leur besoin particulier, le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté (loi du 11 février 2005) est un droit fondamental. L'école maternelle accueille donc tous les enfants.

Ainsi, les enseignants de l'école maternelle préparent chaque enfant, tout au long du cycle des apprentissages premiers, à une entrée réussie au cours préparatoire. Il s'agit pour eux, pour vous désormais, de tenir en équilibre les trois pôles que sont l'éducation des jeunes enfants, leur épanouissement et leurs apprentissages, l'inclusion des enfants à besoin particulier, le principe de coéducation et la construction d'une relation sereine avec les familles, de permettre l'acquisition des fondamentaux que sont notamment les langages, la construction du nombre, le vivre ensemble et la socialisation, de coopérer et collaborer au sein de l'école et en dehors, pour mettre en place une pédagogie adaptée à l'âge des enfants et favorisant la lutte contre les inégalités d'accès aux compétences nécessaires à un parcours scolaire réussi.

Bienvenue à l'école maternelle !

² Extrait du Lexique du site universcience.fr, cité sur la plateforme Climat scolaire, reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html, « Agir », « Coéducation ».

³ M.-P. Mackiewicz, « Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en réseau d'éducation prioritaire », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28, L'Harmattan, 2010/2, p. 73-91.

I

N

V

E

F

O

N

C

M

É

T

I

Investir une fonction, un métier

S T I R

T I O N

E R

PARTIE 1

Le cadre institutionnel et réglementaire

Le cadre institutionnel et réglementaire dans lequel s'inscrit votre travail en tant que professeur des écoles est le résultat d'une construction progressive de plus d'un siècle, durant laquelle la maternelle est devenue l'école des **apprentissages premiers**, correspondant au cycle 1. Si le sujet n'est pas toujours abordé dans les ouvrages destinés à la pratique professionnelle des enseignants, il est cependant essentiel de connaître le cadre dans lequel vous allez évoluer.

Les obligations de service

La durée de la semaine scolaire est de **24 heures d'enseignement**, au maximum, pour tous les élèves. Elle s'organise en huit ou neuf demi-journées selon les municipalités.

Toutefois, le travail de l'enseignant ne se limite pas au temps de présence dans l'école, il se décompose de fait en trois parties. Une partie est le **temps de service** en présence des élèves. Une deuxième partie se poursuit à l'école et comprend **des temps obligatoires** (temps de conseils de cycle et de conseils d'école, de formation), ainsi que des temps pour les concertations avec les collègues, le travail administratif, la préparation de dossiers, etc. Une dernière partie se passe sur le **temps personnel** et comprend notamment l'autoformation, la documentation, la préparation de l'enseignement. Selon Christophe Hérou et Françoise Lantheaume, le « temps contraint posté¹ », le « temps contraint périphérique » et le « temps personnel de travail » constituent les trois composantes du travail de l'enseignant.

Ainsi, votre temps de travail dit « contraint » se découpe en 24 heures d'enseignement hebdomadaires et 108 heures annualisées. Ces « 108 heures » se répartissent en 36 heures pour les activités pédagogiques complémentaires (APC), 24 heures pour l'identification des besoins des élèves, l'organisation des APC et leur articulation avec les autres moyens mis en œuvre dans le cadre du projet d'école pour aider les élèves, 24 heures pour les travaux d'équipe, l'élaboration d'actions de continuité entre les cycles 1 et 2, les relations avec les parents, et l'élaboration et le suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés ; enfin, 18 heures pour les actions de formation continue et 6 heures pour les conseils d'école obligatoires.

¹ C. Hérou, F. Lantheaume, « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et Formation*, 57 | 2008, 22 avril 2012, [En ligne] rechercheformation.revues.org/833

LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES COMPLÉMENTAIRES [APC]

Les APC anticipent, prolongent ou accompagnent les apprentissages des élèves, autant dans les domaines cognitif qu'éducatif ou culturel. En maternelle, il s'agit prioritairement de renforcer chez les élèves la pratique langagière, la fréquentation de l'écrit sous toutes ses formes, notamment la littérature de jeunesse. Le temps dédié aux APC est annualisé et se décide généralement en équipe, afin de mettre en place une prise en charge collective.

OBLIGATIONS DE SERVICES	En classe	24 h x 36 semaines	864 h
	Hors de la classe	« les 108 heures »	108 h
	Préentrée		6 h
	Accueils quotidiens obligatoires	2 x 10 min/jour x 144 jours*	48 h
TRAVAIL INVISIBLE	Travail quotidien avant la classe, pause méridienne, après la classe	4 x 2 h/36 semaines	288 h
	Mercredis et week-ends	6 h/36 semaines	216 h
	Petites vacances	4 x 18 h	72 h
	Grandes vacances		48 h
1 650 heures annuelles**			

* Sur la base de la semaine à 4 jours.

** Pour comparaison, la durée légale du travail effectif dans la fonction publique d'État est de 1 607 heures annuelles.

Source : Enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs DEPP.

Le devoir de surveillance et la sécurité

Comme tout professeur des écoles, vous êtes assujéti en maternelle aux droits et obligations inscrits dans la loi dite Le Pors (loi n° 83-634 du 13 juillet 1983). L'une de ces obligations est le devoir de surveillance qui incombe aux enseignants (et directeurs, directrices), devoir qui ne se limite pas à l'enceinte scolaire puisqu'il vaut pour l'ensemble des activités prises en charge par l'école, qu'elles soient obligatoires ou facultatives, et où qu'elles se déroulent². Quel que soit l'âge de vos élèves, la surveillance doit être effective et vigilante, sur la totalité du temps scolaire, que ce soit à l'accueil du matin ou du début d'après-midi, en classe, en déplacement, sur le temps de sieste, sur la cour de récréation, etc.

ACCUEIL ET SORTIE DES ÉLÈVES DE MATERNELLE

- Obligation d'accueil et de surveillance 10 minutes avant le début de la classe. L'obligation de surveillance s'exerce à partir du moment où l'enfant est remis à l'enseignant dans la cour ou dans la classe (selon l'organisation de l'école).
- La sortie (fin de matinée, fin de journée) se fait sous la surveillance des maîtres dans la limite des locaux.
- Les enfants de maternelle doivent être remis aux parents ou une personne autorisée par eux, par écrit. Les parents détenteurs de l'autorité parentale sont les seuls à pouvoir choisir les personnes qui peuvent venir chercher leur enfant à leur place. Ils doivent formaliser ce choix par un écrit.

Circulaire n° 97-178 du 18 septembre 1997 : surveillance et sécurité des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.

Circulaire n° 2014-088 du 9 juillet 2014 : règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques.

² Circulaire n° 97-178 du 18 septembre 1997.

Vous devez rester vigilant aux conditions d'accueil, d'activités, de jeux et de manipulations des élèves. Accueillir des élèves, en particulier de moins de 3 ans, nécessite de mettre à leur disposition du matériel pédagogique adapté. En salle de motricité, les conditions de sécurité doivent impérativement être assurées. Le matériel est aux normes, en bon état, sinon il doit être évacué. Des tapis de réception sont installés dès qu'une activité en hauteur est proposée, même si cette hauteur est faible. Dans la cour de récréation, le matériel de bac à sable et les vélos sont en bon état, sans oublier le casque sur la tête des élèves. Certaines zones deviennent dangereuses en fonction des saisons et de la météo : feuilles mortes, verglas, sol souple autour du toboggan les jours de pluie, etc. Pensez alors à baliser ces zones et à en interdire l'accès. Bien entendu, vous respecterez les appels à vigilance météorologique et les interdictions inhérentes. Tout état dégradé des locaux, des matériels et des terrains doit être signalé au directeur qui en informera le maire.

LE PPMS ET SA MISE EN ŒUVRE

Durant l'année scolaire, le directeur doit mettre en place le Plan particulier de mise en sûreté face aux risques majeurs (PPMS), qui précise l'ensemble des consignes en cas d'alerte à une catastrophe comme un incendie, une inondation, un accident chimique ou un attentat. Il doit également organiser des exercices d'évacuation, de mise en sécurité ou de fuite des élèves et du personnel en fonction des situations. Lors de la prérentrée, le directeur vous fera visiter les lieux et vous donnera toutes les informations utiles. Si vous arrivez en cours d'année, pour un remplacement par exemple, n'hésitez pas à lui demander ces informations.

Concernant l'évacuation, dans un premier temps, il s'agira pour vous de repérer les lieux, de connaître les trajets d'évacuation en fonction des salles (classe, salle de motricité, BCD, salle de sieste, etc.), de connaître le lieu de rassemblement, de localiser les extincteurs. Vous aurez aussi à repérer sur votre liste les élèves à mobilité réduite ou avec un handicap moteur, visuel, auditif, mental. Le plan d'évacuation doit être affiché en classe³. Lors des exercices d'évacuation, vous veillerez à ce que vos élèves identifient le signal d'alarme, apprennent à sortir dans le calme et à se regrouper dans le lieu que vous leur indiquerez, et qu'ils soient capables de rentrer avec vous dans les locaux en fin d'exercice. Les élèves de maternelle, notamment les plus jeunes, peuvent être effrayés par l'alarme. Certains jeunes élèves ont également du mal à lâcher l'activité qu'ils ont en cours ou veulent profiter du fait que le copain ait quitté une activité convoitée pour s'en emparer. Il vous faudra donc être particulièrement vigilant et ferme sur les consignes mais aussi rassurant, et vous assurer que tous suivent le trajet d'évacuation convenu. Si un intervenant est en classe ou si les parents sont présents, à vous de leur rappeler qu'ils sont dans l'obligation de participer à l'exercice en suivant le trajet prévu par le protocole d'évacuation. Vous devrez vous munir du cahier d'appel, fermer portes et fenêtres, vous assurer qu'aucun élève ne reste dans les locaux.

Pour les exercices PPMS, différents scénarios sont organisés et conduisent à organiser soit la fuite des personnes, soit le confinement (« rester caché »). Pour l'exercice de confinement, vous devez connaître le lieu de confinement prévu, savoir où se trouve la mallette PPMS contenant le matériel de survie (lampe de poche, radio, bouteilles d'eau, etc.), reconnaître la sonnerie d'alarme spécifique s'il y en a une dans votre école et entraîner préalablement vos élèves à rester calmes et silencieux. Un travail sur les émotions, notamment sur la normalité de la peur, des activités régulières de jeux de rôle où l'on apprend à se cacher sans faire de bruit (confinement) ou au contraire à courir vite (fuite), sont organisées durant l'année scolaire pour préparer vos élèves à réaliser ces exercices.

De retour en classe, tout exercice de sécurité nécessitera un temps de discussion pour que les élèves expriment leur vécu et que vous explicitiez ce qui vient de se passer, pourquoi il est important de faire cet exercice, de parler des émotions ressenties, et surtout de rassurer tout le monde. Pour les élèves âgés de 3 à 5 ans, selon le pédopsychiatre Stéphane Clerget, il est préférable que l'exercice se déroule sous la forme d'un jeu. En grande section, il devient par contre nécessaire de donner du sens à l'exercice PPMS.

³ Voir dans cet ouvrage « Un classeur organisateur », p. 64, et « Les affichages et documents réglementaires », p. 76.

SÉCURITÉ ET SORTIES SCOLAIRES

L'obligation de surveillance s'exerce aussi pour l'enseignant lors des sorties scolaires. Cela nécessite notamment de vous renseigner sur les lieux d'accueil. S'il s'agit d'une structure accueillant régulièrement du public (musée, cinéma, salle de sport, etc.), celle-ci est aux normes, mais parfois peu adaptée aux jeunes élèves : hauteur des marches ou des rampes d'escalier, hauteur des sièges, matériel mal rangé, porte lourde, porte avec groom, etc. Si la sortie est en extérieur, il est impératif que vous repériez les lieux avant. Si vous estimez le lieu mal sécurisé (bord de rivière avec risque de chute par exemple), annulez la sortie ou choisissez un autre lieu : la sécurité des élèves prime sur tout le reste. De même, une sortie avec déplacement à pied nécessite de trouver le bon itinéraire en vérifiant s'il y a ou non des trottoirs (suffisamment larges), des routes calmes ou très circulantes, des passages piétons, etc. Lors des sorties, quel que soit le nombre d'accompagnateurs, vous restez responsable de votre classe et de la sécurité des élèves⁴.

Le PPCR

Le Parcours professionnel, carrières et rémunérations (PPCR) comprend deux modalités : l'accompagnement et le rendez-vous de carrière. **L'accompagnement** a pour objectif de permettre l'évolution des pratiques didactiques et pédagogiques. Il peut être collectif ou individuel, à partir des besoins exprimés par les enseignants ou repérés lors d'une visite de l'inspecteur ou d'un conseiller pédagogique. Il peut porter sur la conception et la mise en œuvre de projets ou de dispositifs pédagogiques, sur l'évolution des pratiques pédagogiques et sur l'explicitation des orientations nationales et académiques en matière d'éducation. Cet accompagnement pourra également consister en une aide à la mise en place des programmes et à l'évaluation des acquis des élèves. Il peut aussi répondre à tout autre besoin exprimé par l'équipe ou par vous-même. L'accompagnement individuel se fait à tout moment de la carrière, à votre demande ou à celle de l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN). Sous la forme d'une visite en classe suivie d'un entretien, il a pour objectif de vous aider à consolider et développer vos compétences professionnelles, remédier aux difficultés rencontrées, favoriser votre mobilité professionnelle. Il est conçu dans un esprit de formation et de valorisation.

Trois rendez-vous de carrière sont prévus tout au long de votre parcours professionnel. Un outil nommé SIAE (système d'information d'aide à l'évaluation des personnels enseignants) est présent dans l'espace I-Prof de tous les personnels concernés. Si tel est votre cas, vous serez personnellement informé, par écrit sur votre messagerie professionnelle et via I-Prof, de la programmation d'un rendez-vous de carrière avant le début des vacances d'été pour l'année scolaire suivante. Une notice présentant les enjeux et le déroulé du rendez-vous vous sera également transmise. Une date de rendez-vous, entre octobre et mai, vous est proposée au plus tard quinze jours avant. Si, pour une raison quelconque, une sortie scolaire par exemple, celle-ci ne vous convenait pas, vous pouvez demander à ce que la date soit modifiée.

Préparer le rendez-vous de carrière est essentiel. Pour ce faire, vous pouvez vous aider du « Guide du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et psychologues de l'Éducation nationale » réalisé par le Ministère. Ce guide comprend notamment en annexe le « document de référence de l'entretien », dont les items servent de support au déroulement de l'entretien. Vous pouvez également mettre à jour et vous appuyer sur votre CV en ligne disponible sur I-Prof. Pour soutenir l'entretien, n'hésitez pas à présenter vos documents de classe (projet, programmation, cahier-journal, carnets de suivi des apprentissages

⁴ Voir également « La sortie scolaire », p. 87.

d'élèves, etc.). Aucun document ne peut être exigé lors de cet entretien ; ils vous aideront cependant à valoriser votre pratique et à soutenir le dialogue que vous aurez avec votre IEN. Le rendez-vous de carrière peut aussi être l'occasion de demander un accompagnement.

Le jour J, l'IEN procède à une inspection en situation professionnelle. À l'issue de celle-ci se déroule un entretien basé sur les items du « document de référence de l'entretien ». Un compte rendu écrit vous est ensuite communiqué. Vous pourrez y formuler par écrit des observations dans un délai de trois semaines. Vous recevrez ensuite l'appréciation finale formulée par l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'Éducation nationale (IA-Dasen) dans les deux semaines après la rentrée scolaire suivante.

L'essentiel à retenir

Vos obligations de service

- 24 heures d'enseignement hebdomadaires
- 108 heures annualisées hors classe
- Préparer votre classe

Deux modalités pour le PPCR

- Un accompagnement, collectif ou individuel, pour répondre à vos besoins ou ceux de l'équipe
- 3 rendez-vous de carrière prévus au cours de votre parcours professionnel

Sécurité

Avoir du matériel en bon état, adapté à l'âge des enfants [attention en particulier aux moins de 3 ans].

Des compétences à développer et enrichir tout au long de sa carrière.

Des postures et des gestes professionnels

Construire un climat serein

L'enseignement à l'école maternelle repose sur trois piliers : faire apprendre sans faire de « leçon », guider chaque enfant dans l'appropriation des langages et de la langue française, observer les élèves. La pratique mobilise une alternance des modes de travail (individuel, petits groupes, collectif). Du côté de l'élève, apprendre n'est pas toujours simple ni facile ; cela nécessite des efforts pour mobiliser son attention, pour franchir le pas cognitif que proposent les situations didactiques, des efforts surtout si la compréhension des attendus et la motivation ne sont pas là. Le rôle de l'enseignant ne se limite donc pas à confronter les élèves à des situations didactiques. Un climat serein de classe où chaque élève se sentira en sécurité intellectuelle, physiologique et psychologique, est nécessaire. Construire ce climat dès le début d'année scolaire et le maintenir tout au long de celle-ci sera l'une de vos priorités.

Instaurer un climat de confiance

Plusieurs études ont montré que le sentiment de compétence⁵, tant de l'élève que du maître, est fortement corrélé à la qualité de la relation maître-élève et agit sur la réussite scolaire de l'élève. Plus la relation élève-enseignant est positive aux yeux de l'enfant, plus il dit aimer l'école et moins il l'évite. Les compétences relationnelles de l'enseignant sont donc essentielles pour instaurer un climat favorisant la réussite scolaire de l'enfant.

La relation maître-élève passe par la confiance que l'élève a en son enseignant. Or la confiance ne se décrète pas, elle se construit. Pour cela, il est nécessaire de mettre en place les conditions favorables : être disponible lorsque l'élève en manifeste le besoin ; être reconnu compétent par celui-ci ; être constant dans vos

⁵ Le sentiment de compétence (*self efficacy*) est défini comme les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné [A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Actions: a Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986].

humeurs, actions et réactions, de sorte que l'élève ne soit pas déstabilisé ni insécurisé ; être équitable dans vos prises de position, vos évaluations, vos décisions ; être intègre, honnête ; être fiable, conforme à la parole donnée et tenir ses promesses ; être réceptif, ouvert et prêt à accueillir l'enfant tel qu'il est ; être discret pour lui permettre de « faire des confidences » s'il en a besoin. Il n'est pas possible d'exiger de l'élève qu'il ait confiance en vous : à vous de l'offrir et la mériter en retour.

La relation maître-élève se construit non seulement à partir de la personnalité de l'enseignant en tant qu'individu (ce qu'il est, ses représentations du monde, l'ensemble des normes personnelles et professionnelles qu'il porte), mais s'appuie aussi sur une posture et des gestes professionnels acquis de sa formation et de son expérience. La posture permet de souligner l'intention de l'acteur, ici l'enseignant, vis-à-vis de l'élève, au moment où il agit. Elle englobe des gestes professionnels qui façonnent des interactions plus ou moins propices, plus ou moins opportunes, plus ou moins efficaces en situation d'enseignement. Parmi ces gestes, tous ceux qui créent un climat de confiance et de travail dans le groupe sont dénommés « gestes d'atmosphère⁶ ». Il s'agit notamment d'adapter sa position et sa présence en fonction des situations. Un adulte debout est très impressionnant pour un enfant de maternelle (il se sent dominé et tout petit). Physiquement, ce n'est pas non plus confortable pour lui, car il doit lever haut la tête pour décrypter sur votre visage les signaux non verbaux (sourire, mouvement de sourcils, mimiques). Vous veillerez donc à vous mettre à la hauteur de vos élèves, et pour ménager votre dos et vos cordes vocales, il est conseillé de vous asseoir ou de vous accroupir, plutôt que de vous pencher. L'utilisation de la voix relève également du geste professionnel : il s'agit à la fois de l'utiliser de manière claire, assurée et posée, de ne jamais crier, d'en moduler le volume de façon à se faire entendre de tous les élèves, mais également de maintenir au sein de la classe un niveau sonore acceptable. Nous rappelons ici que la classe de maternelle est généralement bruyante du simple fait que les élèves sont en mouvement perpétuel, et qu'il est important de veiller à ce que le volume sonore reste confortable pour tous. Crier n'est bon ni pour vous ni pour les élèves. La colère, réelle ou feinte, de l'enseignant en direction d'un élève a pour effet de provoquer chez l'enfant un état de sidération qui l'empêche de réfléchir et d'agir. Elle est donc contre-productive. Il est de loin préférable de parler calmement, d'explicitement verbalement la situation (rappel de la règle de vie de classe et constat de son non-respect par exemple), d'amener l'élève à changer d'attitude ou à « réparer » proportionnellement au dommage commis. User de la communication non verbale (regard et/ou geste) peut suffire dans bien des cas à attirer l'attention d'un enfant, à faire qu'il change de comportement (cesser de bavarder par exemple), qu'il adopte l'action attendue (aller ranger son matériel dans son casier, se rasseoir correctement, etc.) et a l'avantage de ne pas encombrer l'espace verbal de messages annexes.

Ouvrir des espaces de pensée

User du silence et des silences dans les situations pédagogiques et éducatives amène l'élève à trouver un espace de pensée et de réflexion. En effet, comment pourrait-il avoir le temps de penser s'il doit toujours veiller à (vous) écouter ? Les moments de réception durant lesquels les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière. Ils permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales, relier des événements entendus et/ou vus, etc. Ces activités invisibles sont cruciales.

⁶ D. Bucheton, Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et Didactique* [En ligne], vol. 3, n° 3, octobre 2009, mis en ligne le 1^{er} octobre 2011, consulté le 30 avril 2019, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

Organiser des espaces de parole, tels des débats⁷ ou le « Quoi de neuf ? », tout autant que rester disponible et à l'écoute de vos élèves hors des moments institutionnalisés est essentiel pour que chacun puisse s'exprimer et tisser une relation de confiance. De ce fait, vous devez rester accueillant lorsqu'un élève vient vers vous parce qu'il a un petit bobo au doigt ; il a sans doute besoin d'être rassuré, et un sourire, un regard, une marque d'attention de votre part suffisent bien souvent à le reconforter. L'élève « envahissant » qui accapare votre attention en permanence doit lui aussi être accueilli avec bienveillance, mais la situation nécessitera un traitement adapté : lui dire avec gentillesse mais fermeté que ce n'est pas le moment, qu'il doit accepter de rester assis le temps de la consigne par exemple, lui organiser des espaces de parole ou le temps d'un échange seul à seul au retour d'un atelier peut l'aider à accepter les contraintes de la collectivité et à prendre de la distance.

Faire preuve d'un « parler professionnel » modélisant répond aux exigences du métier. Il s'agit bien entendu de parler correctement, avec un vocabulaire adapté et une syntaxe correcte, mais également d'éviter tout jugement dévalorisant, de bannir toute parole stigmatisante. Il s'agit aussi de vous adapter au niveau de compréhension de vos élèves et d'étayer, par exemple, vos consignes par des reformulations, des images ou des gestes.

Encourager les élèves

À la maison, au sein de leur famille, les enfants se développent et apprennent de façon « informelle », c'est-à-dire sans avoir l'intention expresse d'apprendre, notamment dans les milieux les plus éloignés de l'école. À l'opposé, l'école organise les situations formelles d'apprentissages. Cependant, la situation seule ne suffit pas, la médiation de l'enseignant est essentielle. Par médiation, nous entendons ici tous les actes langagiers d'explicitation des attendus, de tissage, de reformulation des consignes, d'étayage et de guidance, mais également tous les gestes d'encouragement et de valorisation des élèves.

Encourager est un geste professionnel déterminant. Il a pour objectif d'engager l'élève dans la tâche, dans l'effort, de l'inciter à persévérer, à ne pas abandonner. Mais que signifie encourager ? Dire à un enfant que son dessin est joli, que c'est un bon élève parce qu'il a fini son travail, c'est le féliciter, le complimenter mais ce n'est pas l'encourager. Le compliment qualifie, il ne donne pas à l'enfant le pouvoir d'agir. Encourager les élèves consiste à prendre le temps de les regarder en action ou à les questionner sur l'action ou le résultat. Contrairement aux compliments, les encouragements valorisent les efforts, le travail, les progrès, les processus intellectuels ou physiques, donnent à l'enfant le pouvoir de changer une situation, un état de fait et de s'améliorer. Complimenter, c'est dire : « Ton dessin est joli. » Encourager, c'est dire à votre élève ce que vous voyez (« Là, tu as dessiné une maison. Le toit est rouge comme les fenêtres. Mais c'est quoi, ici ? Un arbre ? Tu as fait un soleil bleu, je trouve ça bizarre »), lui demander pourquoi il a choisi telle couleur, lui transmettre votre impression (« Ton dessin me fait penser à... »). Complimenter, c'est dire : « Tu as été gentil, c'est bien ! » ; encourager, c'est remarquer : « Tu es resté tout le temps de l'atelier dans le coin cuisine sans crier ni t'énerver. Tout le monde avait besoin de calme. Merci. » Un encouragement ne peut pas être donné à la va-vite car il nécessite un effort d'attention de la part de celui qui encourage. Il implique des questions ouvertes, des messages donnés à la 1^{re} personne (« Je te remercie de, j'apprécie quand tu... »), de l'empathie (« J'ai l'impression que tu es fatigué »), de la reconnaissance des efforts (« Ça t'a demandé de la patience, mais tu as réussi tout seul finalement »). Les encouragements doivent être réguliers, cohérents avec la situation et sincères. Encourager consiste à formuler des observations basées sur des faits sans jugement (« Tu l'as fait tout seul », « Tu as utilisé beaucoup de peinture », « Tu l'as dessiné vraiment gros, ce bonhomme »). C'est valoriser et reconnaître les efforts par des questions (« Comment est-ce que tu as fait ? », « Tu as fait ça, que

⁷ Voir « La discussion à visée démocratique et philosophique », contenu complémentaire à l'ouvrage, à télécharger sur le site de Réseau Canopé avec le code BDMA-271119 : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-maternelle.html

vas-tu faire ensuite ? », « Pourquoi as-tu choisi ces couleurs ? »). C'est dire merci et pourquoi. C'est mettre des mots sur les sentiments et aider les élèves à remarquer que leurs actions ont des effets sur autrui (« X a l'air très content de jouer avec toi », « Vous êtes très calmes quand vous jouez tous les deux ensemble », « Comment trouves-tu ton dessin ? »). C'est rester silencieux et s'asseoir à côté d'un élève, lui sourire.

Porter les valeurs de la République

Si la charte de la Laïcité dans les services publics⁸ s'impose aux enseignants de la fonction publique, tous doivent cependant veiller à respecter et faire respecter les **valeurs de la République** que sont notamment la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité et l'absence de discrimination. Concernant la laïcité et toutes les questions y afférant, vous pouvez vous reporter au vademecum « La laïcité à l'école » disponible sur Éduscol⁹, suivre le parcours d'autoformation disponible sur M@gistère¹⁰ ou faire appel au référent laïcité de votre académie.

Quel que soit l'enfant ou le parent auquel vous vous adressez, quelle que soit la circonstance, politesse, calme, niveau correct de langage et propos mesurés relèvent de votre **rôle éducatif**, qui consiste à être un modèle sur lequel vos élèves pourront s'appuyer.

L'essentiel à retenir

Des gestes professionnels à adopter

- Assurer une sécurité intellectuelle, physiologique et psychologique aux élèves
- Encourager l'élève pour l'engager dans la tâche
- Exploiter chaque occasion de travailler le langage
- Accompagner l'élève dans ses efforts
- Ménager des temps pour la réflexion
- Favoriser et enseigner l'autonomie
- Organiser des espaces de discussion et de coopération
- Incarner les valeurs de la République

⁸ La charte est téléchargeable à cette adresse : fonction-publique.gouv.fr/files/files/modernisation_de_la_fp/Charte_laicite_2.pdf

⁹ « La laïcité à l'école : vademecum », Éduscol, eduscol.education.fr, rubrique « Vie des écoles et des établissements », puis « Citoyenneté », « La laïcité à l'école ».

¹⁰ La plateforme M@gistère est une plateforme numérique de formation continue sur laquelle vous trouverez un large choix de parcours accompagnés ou en autoformation.

Des modalités spécifiques d'apprentissage

Pour l'enfant, apprendre nécessite d'activer les trois pôles, moteur, cognitif et affectif. Il est donc nécessaire de mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à l'enfant d'être en confiance, d'avoir un défi cognitif à résoudre à sa portée et d'agir avec son corps.

Apprendre en jouant

Selon la formule de Pauline Kergomard (1838-1925), pionnière de l'école maternelle en France, « le jeu, c'est le travail de l'enfant ». Il est essentiel à son développement physique, social, psychique, cognitif et affectif. Le programme de l'école maternelle prend donc appui sur ce besoin et rappelle que le jeu « favorise la richesse des expériences vécues par les enfants, [...] [leur] permet d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié¹¹ ».

Le jeu est donc au cœur des apprentissages en maternelle, car c'est à travers lui que l'enfant apprend. En classe, deux modalités de jeux sont proposées aux élèves : **le jeu libre** et **le jeu dirigé** ou structuré. Le jeu libre a pour objectif de donner à l'enfant le temps de l'exploration, de la répétition, du plaisir personnel, de la construction – à son rythme et selon son propre parcours – de savoirs informels. Dans un jeu libre, l'enfant choisit quand et comment il joue, il prend ses propres décisions. L'enseignant n'assure aucun guidage direct, mais propose un cadre temporel et spatial imparti par les aménagements, le matériel mis à disposition et son évolution, ou ses actions d'accompagnement. L'enseignant peut participer à un jeu d'imitation afin d'inciter l'enfant à l'action, mais le laisse évoluer comme il le souhaite. Le jeu libre permet également à l'enseignant d'observer l'enfant pour mieux le connaître.

« L'enfant joue :

- s'il choisit de s'engager dans l'action, de lui-même ou suite à un processus d'adhésion ;
- s'il décide librement de ses modalités d'action, dans un cadre défini (règles sociales et/ou règles de jeu) ;

¹¹ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

- si ses actes s’inscrivent dans une réalité qui est la sienne, sans conséquence sérieuse dans le monde réel ;
- si ses actes n’ont d’autre but que le plaisir lié au jeu lui-même, dans ses aspects individuels et/ou sociaux ;
- s’il retire de son action un plaisir immédiat ou qu’il agit dans la perspective d’un plaisir différé¹². »

Toutefois, il y a parfois confusion : l’enfant ne vient pas à l’école pour jouer mais bien pour apprendre *en jouant*. Le jeu de l’école n’est pas un « simple jeu ». L’enfant découvre au travers du jeu le goût d’apprendre. C’est un médium que l’enseignant utilise pour transmettre le savoir : le jeu est didactisé. Ce malentendu sociocognitif, mis en évidence par la recherche¹³, concerne notamment les enfants les plus éloignés des codes de l’école, les enfants issus de classes défavorisées. Ces enfants-là ne bénéficient à la maison d’aucune « scolarisation » du jeu, jouent pour jouer et ne comprennent pas spontanément que le jeu proposé à l’école répond à des règles pédagogiques et des objectifs didactiques. Lors des séances de jeux dirigés, vous serez donc vigilant à proposer un enseignement explicite, c’est-à-dire à expliciter les savoir-faire et savoir-être que l’élève doit acquérir. Par exemple, jouer au jeu de l’oie, c’est apprendre à lancer un dé, à lire le résultat obtenu (regarder la bonne face du dé, reconnaître la constellation), faire avancer son pion dans le bon sens en suivant un parcours, faire avancer son pion du bon nombre de cases en fonction du résultat obtenu, découvrir et respecter une règle de jeu, etc. En fonction de l’âge des enfants et de leur stade de développement, vous travaillez spécifiquement certains objectifs en leur indiquant pourquoi vous leur proposez ce jeu. Par exemple : « Aujourd’hui, nous allons jouer au jeu de l’oie. Nous allons utiliser ce jeu pour apprendre à déplacer le pion comme il est indiqué sur le dé [ou pour apprendre à reconnaître les constellations, selon l’objectif de séance que vous aurez fixé]. » Lors d’une séance de découverte, c’est vous qui verbalisez les étapes. Vous amenez ensuite (avant l’action ou juste après) les élèves à verbaliser les gestes et résultats produits. Si certains enfants connaissent ce jeu, parce qu’ils le pratiquent à la maison ou à la garderie, vous pouvez alors vous appuyer sur leurs connaissances pour qu’ils expliquent aux autres élèves les procédures. À la différence du jeu libre, le jeu dirigé vise explicitement un apprentissage spécifique, c’est un jeu didactisé, scolarisé pour un apprentissage programmé.

Aucun type de jeu n’est réservé à une classe d’âge ou à un sexe, mais c’est bien le niveau de développement de chacun qu’il convient de respecter. Dans chaque classe, de la toute petite section (TPS) à la grande section (GS), sont proposés des jeux d’exploration, des jeux symboliques, des jeux de construction et de manipulation, des jeux à règles, aux filles comme aux garçons. Il arrive que dans certaines classes, très tôt, certains stéréotypes de genre s’installent implicitement. Votre rôle éducatif ici nécessitera de veiller à ce que les filles puissent jouer aux petites voitures, construire des châteaux ou jouer au coin bricolage, tout autant que les garçons puissent jouer dans le coin cuisine, habiller et promener les poupées ou fabriquer des colliers de perles.

LES TYPES DE JEUX

LES JEUX D’EXPLORATION

Ce sont les jeux sensori-moteurs, les jeux de manipulation, d’expérimentation, de découverte, de rencontre, de réception, d’alternance. Ces jeux libres, effectués hors du guidage direct de l’enseignant, ne répondent à aucune règle particulière, à aucune fonction utilitaire si ce n’est le plaisir de l’enfant. En cela, ils sont parfois perçus comme « une perte de temps ». Il n’en est rien : ces jeux génèrent des apprentissages « informels » essentiels au développement de l’enfant et ont un impact sur sa motivation et sa compréhension de l’environnement. Ils sont déterminants dans l’accès aux savoirs et recouvrent une dimension cognitive (adaptation à l’environnement physique et social) et affective (adaptation à l’environnement social). Les apprentissages de l’enfant passent par le corps ; il est donc essentiel qu’il manipule, expérimente avec tous ses sens, pour construire son schéma corporel, découvrir les propriétés des objets, tester les effets de ses actions, maîtriser et adapter ses gestes. Pour ce faire, vous organisez des espaces temps où, par exemple, l’enfant manipule librement de la pâte à modeler, peint avec ses mains, transvase de l’eau, du sable ou du riz, joue avec des aimants, des jeux de construction et d’assemblage, etc. Les activités d’exploration peuvent

¹² « Jouer et apprendre : cadrage général », disponible en ligne sur le site Éduscol, eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d’enseignement », « Programmes, ressources et évaluation », « Cycle 1 [École maternelle] ».

¹³ S. Bonnéry, *Comprendre l’échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007 ; E. Bautier, P. Rayou, *Les Inégalités d’apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009.

être proposées le matin à l'accueil, mais également en atelier « autonome » – où l'aménagement du milieu permet d'induire des activités spécifiques sans votre intervention directe –, en séance d'activité physique lors du temps d'exploration de l'activité (parcours libre de motricité, exploration libre avec les anneaux, les cerceaux, les ballons par exemple), quand l'élève a fini sa tâche et qu'il peut aller sur les « jeux libres » et bien sûr, lors des récréations. L'exploration libre est importante à tout âge, elle n'est pas réservée aux élèves de petite section. Les jeux d'exploration constituent un passage obligé pour l'acquisition des capacités motrices, cognitives et sociales. En PS, les élèves ont tendance à jouer les uns à côté des autres. Petit à petit, ils imitent ce que font les copains, interagissent puis font ensemble, ce qui permet de développer le langage. Dans le programme 2015, les jeux d'exploration apparaissent sous des appellations diverses : jeux d'exploration, jeux de manipulation, ou sont intégrés dans les jeux libres.

MYTHE OU RÉALITÉ : FAIRE MANIPULER
PERMET-IL DE MIEUX FAIRE APPRENDRE ?

En conclusion de la conférence qu'il a donnée le 24 janvier 2018 à Bayonne, au forum Eidos64 des pratiques numériques pour l'éducation, André Tricot précise :

- faire manipuler les élèves n'est pas innovant (cela se fait depuis que l'école existe) ;
- la manipulation est un moyen, pas une fin ; l'important est d'être cognitivement actif et pas uniquement de faire quelque chose avec son corps ;
- distinguer « construire une notion » [comprendre quelque chose] et « apprendre à faire quelque chose » ;
- on apprend mieux à faire quelque chose quand on comprend ce que l'on fait et pourquoi on le fait ;
- faire manipuler ou agir les élèves représente un coût cognitif ;
- l'apprentissage par l'action peut également renforcer les écarts entre élèves et les inégalités scolaires.

André Tricot, « L'innovation pédagogique, mythes et réalités », conférence du 24 janvier 2018, Bayonne, disponible [en ligne] sur la plateforme YouTube, www.youtube.com/watch?v=5n4CyHufHDg&feature=youtu.be

Les jeux sont parfois proposés sous la forme de plateaux individuels avec matériel spécifique. Ils se déroulent alors en trois étapes intégrées à une démarche pédagogique explicite. Lors de la première, vous montrez l'activité (réaliser un puzzle, reproduire un algorithme, visser-dévisser, par exemple) ; l'élève observe puis imite. Vous êtes assis à côté de l'enfant de façon à lui faciliter le repérage spatial et l'orientation du geste. Lors de la deuxième étape, l'élève agit en présence de l'enseignant qui guide l'activité. Lors de la troisième, l'enfant agit seul pour s'entraîner, renforcer son habileté ou son savoir ; l'activité fait ici appel au principe de l'essai-erreur. Sachant qu'un jeune enfant ne peut se concentrer à la fois sur l'écoute et le regard (double tâche), il peut être utile à certains moments que l'activité de monstration soit exclusivement physique (sans parole) tandis qu'à d'autres, le guidage soit accompagné d'une verbalisation.

LES JEUX SYMBOLIQUES

Parfois aussi appelés jeux d'imitation, de « faire semblant », de fiction, ou jeu de « faire comme si », les jeux symboliques apparaissent entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à imiter une action de la vie courante en dehors de son contexte (faire semblant de dormir, de manger, etc.), et se jouent généralement de 2 à 7 ans¹⁴. L'imitation différée (vers 3 ans) lui permet d'évoquer un modèle absent (action, parent, personnage, animal...). Il s'accommode ainsi de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. Le jeu de « faire semblant » – quand l'enfant commence à donner un rôle aux objets ou aux personnages – lui permet de mettre de la distance avec son vécu personnel. Ce processus lui permet de résoudre ses conflits internes et de développer une conscience de l'autre soutenue par le recours au langage. Vous penserez donc l'aménagement de votre classe de sorte à proposer des espaces de jeux tels que les coins cuisine, bricolage, poupées (habillage, couchage, lavage), bibliothèque, « coin tranquille » avec des coussins, activités ménagères (balai, aspirateur, repassage), épicerie, docteur, petites voitures (garage, pompiers, police, circuit-piste), ferme, zoo ou cirque, maquettes et décors avec des personnages, théâtre de marionnettes, déguisements, etc.¹⁵ Le jeu symbolique ne peut être guidé, il est par définition un jeu libre. Cependant, vous en profiterez pour viser

¹⁴ L'ensemble des œuvres de Jean Piaget est référencé sur le site de la fondation Jean Piaget, www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bibliographie/index_livres_alpha.php. Voir également R. Murray Thomas, C. Michel, « La théorie du développement cognitif de Piaget », in *Théories du développement de l'enfant. Études comparatives*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, disponible [en ligne] sur Cairn, www.cairn.info/theories-du-developpement-de-l-enfant--9782804115951.htm

¹⁵ Voir les annexes du document « Jouer et apprendre : cadrage général », *op. cit.*, p. 16 à 29, où vous trouverez des pistes sur l'aménagement de l'espace, le matériel à mettre à disposition, des scénarios possibles pour certains espaces jeux comme l'épicerie, les coins médecin ou déguisements ou encore le coin poupées.

des objectifs d'apprentissage du langage, orienter les échanges et surtout, pour aider à une production langagière de plus en plus construite et complexe. Vous pourrez développer et renforcer la capacité de l'enfant à imiter ou faire semblant en organisant à d'autres moments des ateliers langage dirigés dans les espaces dédiés aux jeux libres : apprendre à vos élèves à « jouer à la marchande », à alterner des rôles (« Bonjour madame, je voudrais deux poireaux et trois pommes » ; « Tenez ! Ça vous coûtera 4 euros »), à compter, à trier, à ranger (« C'est l'heure de coucher les poupées ! Il faut leur mettre leur pyjama, leur chanter une berceuse et bien les couvrir. Bonne nuit, les poupées ! »), à raconter des saynètes avec les marionnettes ou les petits personnages de la ferme, etc.

LES JEUX DE CONSTRUCTION

Ce sont les jeux d'assemblage, de fabrication, de manipulation. Ils consistent à organiser, réunir ou assembler différents éléments afin de réaliser un nouvel ensemble à plat ou en volume, avec des liaisons fixes ou mobiles. Dans le jeu de construction, l'enfant utilise du matériel pour construire ou créer des objets (pâte à modeler, briques, planchettes, blocs à assembler sans ou avec emboîtement ou dispositif de liaison, puzzles, dessins, productions, etc.). Il procède par des essais-erreurs en juxtaposant des formes et des objets, en empilant, emboîtant, combinant diversement. Le jeu de construction est une extension naturelle du jeu d'exploration. L'enfant se confronte à la réalité physique, ce qui lui permet d'en intégrer les phénomènes et les règles.

Dans le jeu de construction libre, l'enfant s'organise comme il le souhaite en fonction des buts qu'il se fixe. Dans le jeu structuré par l'enseignant, vous veillez à proposer un jeu **dans la zone proximale de développement de l'enfant**, de façon à ce qu'il ne s'ennuie pas (le jeu est trop facile) ou ne soit pas en échec (le jeu est trop complexe). Vous pourrez proposer un « défi » qui s'adaptera à chacun en proposant des graduations. Dans les classes de TPS-PS, il est utile de proposer plusieurs jeux identiques ou suffisamment de matériel pour que l'enfant puisse reproduire les gestes d'un pair qui agit à côté de lui. Vers 3 ans, l'enfant commence à être capable de construire avec une intention de produit fini (« Je fais un gâteau d'anniversaire », « Je fais une fusée »), même si la réalisation finale ne ressemble pas toujours à l'objet auquel vous pensez.

LA CONSTRUCTION PLANE

« Quand on parle des jeux de construction, on pense bien souvent aux constructions en volume. Dans ma classe, je propose également aux élèves de réaliser des constructions planes type tangram ou à partir de formes géométriques cartonnées, plastiques ou autocollantes. Il s'agit notamment de créer des mosaïques. J'alterne les situations, soit création libre avec une contrainte spatiale [ne pas "sortir" de la feuille], sachant que différentes tailles et formes de support sont proposées, soit construction à partir d'un modèle. »

Corinne, classe de MS

Le jeu de construction développe les capacités motrices, la capacité à imiter des actions, à les mémoriser, à organiser un espace, à coordonner des actions puis, plus tard, à anticiper, imaginer, inventer des plans et essayer de les réaliser. Progressivement, vous proposerez à vos élèves de MS et GS des contraintes telles que respecter un modèle, suivre un programme de fabrication, réaliser une construction conforme à une fonction (une voiture qui roule, une maison aux dimensions suffisantes pour abriter des figurines, une route pour aller d'un point A à un point B, etc.). De même, les jeux de construction sont l'occasion d'apprendre à vos élèves à coopérer et de stimuler leur langage et leurs échanges pour expliquer, par exemple, la procédure qui les a menés jusqu'à leur réalisation finale.

LES JEUX À RÈGLES

Ils regroupent les jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition et activent chez les enfants des habiletés sensori-motrices (les courses ou le jeu de quilles par exemple) ou cognitives (cartes, jeux de société divers). Deux types de jeux à règles cohabitent dans l'univers de l'enfant : les jeux à règles spontanées – où celles-ci s'établissent au fur et à mesure du jeu – et les jeux à règles transmises (le jeu de l'oie, la marelle, la bataille aux cartes, etc.). Les jeux à règles sont les seuls à subsister à l'âge adulte et commencent à l'âge de 4 ans (Piaget). Il en existe plusieurs classifications, selon les critères adoptés (ci-contre par exemple, la classification proposée par le site Éduscol).

JEUX À RÈGLES	ACTION	RÉFLEXION
Jeux de compétition	Jeux de pistes, jeux de ballons	Jeux d'observation, de poursuite, de stratégie, de mémoire (jeux de société, jeux de cartes...)
Jeux de coopération	Jeux de ballons (par équipe), « les guides et les aveugles »... Jeu du déménageur	Jeux de société (par ex. : <i>Woolfy, Le Verger, Allez les escargots</i> , etc.)
Jeux d'adresse	« 1,2,3... Soleil ! », jeux d'équilibre, marelles, fléchettes, jeux de billes, de quilles	Mikado, jeux de société (par ex. : passe-muraille, passe-trappe...)
Jeux de hasard	Le jeu de l'oie, les petits chevaux, etc.	Loto, jeux de cartes (bataille), dominos, le jeu de l'oie, les petits chevaux
Jeux d'observation	Jeux d'orientation	Lotos imagés, jeux de société (par ex. : <i>Linx</i>)
Jeux de stratégie	Passe à dix, la bombe, la tomate...	Jeux de société (<i>Quak</i> , etc.), jeux de cartes (7 familles), bataille navale, jeu de dames
Jeux de mémoire	Jeux d'orientation : parcours mémoire	Memory, jeux de société (par ex. : <i>Pique Plume</i>)
Jeux de poursuite	Jeux de chat, poules-renards-vipères, jeu du drapeau, la thèque...	Les petits chevaux, jeu de l'oie

« Les jeux à règles », Ressources maternelle « Jouer pour apprendre », p. 6, disponible en ligne sur le site Éduscol, rubriques « Contenus et pratiques d'enseignement », « École maternelle », « Programme, ressources et évaluation ».

Préfigurations de la vie en société, avec ses règles, ses contraintes et ses satisfactions, les jeux à règles sont essentiels dans la construction sociale des enfants. Ils les aident à apprendre à jouer à tour de rôle, à négocier, à résoudre des problèmes et à s'entendre les uns avec les autres. Les jeux à règles ont donc une visée éducative qui répond aux attendus d'une école où les élèves apprennent et vivent ensemble. Votre présence ici est indispensable, au moins le temps que les élèves s'approprient le jeu et ses règles. C'est vous qui apportez les règles du jeu, qui cadrez sa mise en œuvre, qui médiatisez les procédures à partir du repérage que vous faites des compétences, des stratégies et des éventuelles difficultés des enfants. La connaissance et la pratique d'un certain nombre de jeux est indispensable à la construction d'une culture commune. Ainsi, pour exemples, les jeux de l'oie, des petits chevaux, de dames, de la bataille, des 7 familles, de la bataille navale, du morpion, de la passe à 5, de quilles, de la marelle, sont des classiques qui font partie du fond commun culturel. Les jeux à règles peuvent être un support intéressant pour développer les compétences décrites ci-dessus dans le cadre d'un projet particulier de cycle ou d'école, avec des rencontres « tournoi » entre plusieurs classes d'un même cycle ou une rencontre GS-CP dans le cadre d'une liaison de cycle¹⁶.

MATINÉE JEUX À L'ÉCOLE

« Notre école est située en REP (Réseau d'éducation prioritaire). Dans le projet d'école, il est prévu des actions en direction des parents dans le cadre de la coopération école-famille. Trois fois dans l'année, nous organisons des matinées jeux. Nous invitons les parents à venir jouer à l'école avec les élèves, les enseignants, les Atsem. En général, se joignent à nous des animateurs du périscolaire et les bénévoles de l'association « Lire et faire lire » qui interviennent à l'école.

Ces matins-là, les jeux des classes sont répartis dans l'école : deux salles de sieste avec des jeux de construction, les jeux de plateaux dans le couloir ou la garderie, une maison miniature est reconstituée dans un hall avec la cuisine, la chambre des poupées, la salle de bains des poupées, en salle de motricité des ballons et cerceaux sont en libre-service. Parents et enfants peuvent circuler comme ils le souhaitent. Les enseignants et les Atsem jouent également en veillant à la sécurité de tous.

Un coin « café des parents » est proposé en fin de séance. Ensuite, tout le monde participe au rangement. C'est un bon moyen de créer du lien, d'avoir du temps avec les parents pour discuter des jeux à la maison et du développement de l'enfant, de répondre aussi à leurs questions, de leur expliquer les enjeux de l'école. »

Stéphanie, classe de MS, et Marie-Françoise, classe de GS

¹⁶ Voir « La liaison avec le cycle 2 », p. 53.

Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes

« Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible. [...] Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement¹⁷. »

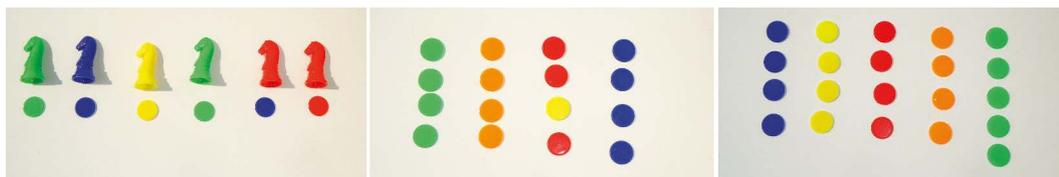
Il y a problème quand la solution n'est pas d'emblée disponible mais à construire. Bien sûr, on pense immédiatement au domaine des mathématiques quand on utilise l'expression « résolution de problème ». D'autres domaines sont cependant à mobiliser à l'école maternelle. Lors d'activités physiques notamment, il est possible de mettre les enfants face à des situations à résoudre seul ou en coopérant. Lors d'une séance avec des engins roulants (vélos, tricycles, draisiennes) en PS par exemple, organiser la salle de sorte que les élèves doivent contourner ou surmonter des obstacles est une situation-problème. Ainsi, réussir à monter et rouler sur un tapis nécessite soit d'arriver suffisamment vite, soit de s'arrêter et de soulever la roue avant pour franchir la dénivellation. La roue d'un tricycle bloquée par le pied d'un banc induit une action de dégagement : l'élève peut descendre du tricycle et pousser le banc ou le vélo, il peut choisir de rester sur l'engin et changer de direction pour essayer de se dégager, etc. Éviter les obstacles nécessite d'estimer les distances, de choisir de passer au loin ou au contraire de tester les limites des distances. Autoriser les élèves à circuler dans tous les sens, en leur rappelant que tout accident est « verbalisable », en prenant les dispositions pour que les élèves les plus téméraires respectent les consignes de sécurité, oblige chacun à anticiper ses actions mais aussi celles des autres : changement de direction, ralentissement, freinage. Vous pourrez ici aider l'élève à verbaliser dans l'action quand il est arrêté par une situation-problème : « Que se passe-t-il ? Comment pourrais-tu faire ? » L'aider à verbaliser ses émotions est également important : la colère, la frustration, la jalousie ou le plaisir de pédaler à toute vitesse.

La réflexion passe par le langage. Il est donc important d'offrir aux élèves des espaces de parole où ils peuvent exprimer ce qu'ils vivent, anticiper verbalement ce qu'ils vont faire, interagir, émettre des hypothèses, etc. De même, il est essentiel de faire prendre conscience à l'élève que l'erreur, la non-réussite ne sont que temporaires et font partie du processus de réflexion et d'apprentissage. Pour cela, votre posture et le choix des mots que vous employez ont un impact non négligeable : ce n'est pas l'élève qui est jugé mais sa production et ses procédures qui sont évaluées. De même, il est essentiel que l'élève envisage de pouvoir faire mieux et de réussir la fois suivante en lui offrant l'occasion de se projeter dans une situation positive : « La prochaine fois, que pourras-tu faire pour que ça marche ? »

Développer sa pensée logique, c'est apprendre à formuler des interrogations, à anticiper des situations, prévoir des conséquences, observer les effets de ses actes, construire des relations entre les phénomènes observés, identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées. Favoriser chez l'élève l'identification de la situation (la dévolution) passe par :

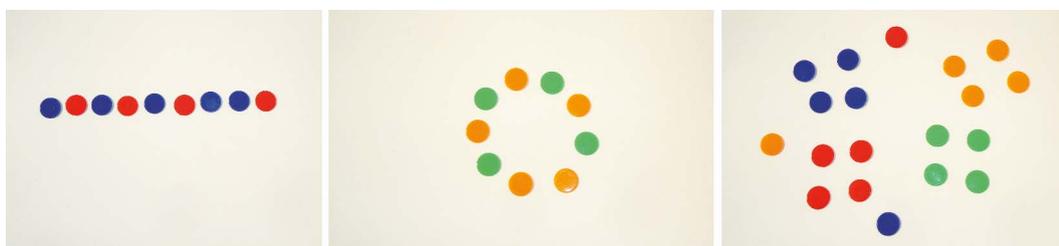
- la formulation de la consigne par l'enseignant et la reformulation par l'enfant ;
- l'utilisation d'un matériel attractif et ludique ;
- l'utilisation d'exemples et contre-exemples comme dans les trois propositions suivantes :

¹⁷ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.



Il est important ici d'indiquer aux élèves qu'il s'agit d'observer et de repérer les réussites et les erreurs. Pour ce faire, commencez par leur dire qu'ils auront un temps d'observation sans avoir le droit de parler – c'est un apprentissage, car à cet âge, la spontanéité est la règle –, ensuite un élève pourra exprimer ce qu'il a vu. Faites passer trois élèves. Même si l'un d'eux répète ce qui vient d'être dit, cette reformulation est un moyen d'appropriation de la situation. Si d'autres propositions sont faites, vous devrez les inclure dans la synthèse qui suivra. Certains élèves prennent ce travail au premier degré et vont se contenter de décrire ce qu'ils voient, d'autres seront rapidement en mesure de repérer des intrus, des anomalies, des erreurs. C'est la confrontation de ces différents niveaux d'observation qui développera la capacité des élèves à résoudre les problèmes.

Deux types de consignes peuvent être travaillées avec les propositions ci-dessous : l'une très ouverte – « Que voyez-vous ? » –, d'autres plus ciblées – « Où est l'erreur ? » ; « Où est l'intrus ? » ; « Que faut-il modifier pour que ce soit réussi ? ». Toutes les situations de catégorisation, de comparaison, d'algorithme, de dénombrement de collections, d'ordonnement sont des supports intéressants.



Ce travail d'observation et de recherche d'anomalies permet aussi de travailler sur les consignes en montrant aux élèves un travail réussi et en les questionnant : « À votre avis, que fallait-il faire ? » (dans l'exemple suivant, la réponse attendue est : « mettre ensemble les objets verts/bleus/rouges »). Ensuite, avec une seconde image montrant deux ou trois exemples : « Quel élève a réussi ? Lequel s'est trompé ? Pourquoi ? » Justifier sa réponse est ici capital pour mettre en réflexion et construire la pensée.



Modèle



Réalisation d'élève

Apprendre en s'exerçant

L'enfant n'apprend pas de façon linéaire. Il progresse généralement par paliers. Ses apprentissages s'inscrivent dans un temps long qui nécessite de nombreuses répétitions dans des conditions variées et un temps d'appropriation. Pour ce faire, la programmation de cycle et votre programmation de classe s'organiseront de telle sorte que les élèves auront le temps pour faire et refaire, le temps de manipuler tout au long des trois classes du cycle pour conceptualiser avant de passer à un travail abstrait sur fiche¹⁸, en respectant le rythme de chacun, nécessaire à l'appropriation progressive des notions. En effet, rien ne sert d'aller trop vite. Tant que certaines notions ne sont pas stabilisées, l'enfant ne peut progresser plus avant, et ce n'est pas perdre son temps que de lui laisser du temps. De même, dans une classe (de MS par exemple), la différence d'expérience, d'apprentissage et d'acquisition entre un élève de 4 ans et un élève de 4 ans et 9 mois est perceptible. Neuf mois d'écart est un facteur à prendre en compte à cet âge-là.

« LES ATELIERS DU SPORTIF »

« Lors d'une discussion entre collègues, nous avons fait le constat que certains enfants de GS n'étaient pas prêts à travailler sur fiche, échouaient quasi systématiquement à certaines tâches. Nous avons alors cherché à remédier à ce problème en proposant à ces élèves de commencer toute situation par la manipulation et en les aidant à faire le lien entre ce qu'ils faisaient avec les cubes, les pions, les jetons, les perles, etc., et ce qu'il y avait sur la feuille. Nous nous sommes mis d'accord sur la façon de procéder [un midi, nous avons échangé sur le matériel à proposer, sur les consignes à donner, sur le moyen d'apporter les remédiations, etc.], puis avons organisé des ateliers décloisonnés de 20 min en début d'après-midi avec les maîtresses de PS. Tous les élèves en grande difficulté ou ceux pour lesquels le passage à l'abstraction n'était pas stabilisé venaient en atelier jusqu'à ce qu'ils progressent. Nous avons aussi proposé aux élèves les plus à l'aise de ce groupe de devenir des tuteurs : ceux qui acceptaient prenaient en charge deux camarades, leur expliquaient ce qu'il fallait faire, vérifiaient les réussites, expliquaient les erreurs. Ce rôle les a fait progresser de façon impressionnante.

Fortes de cette expérience, nous avons alors décidé de systématiser avec quatre maîtresses pour deux classes : en début d'après-midi, tous les élèves s'entraînent désormais à faire et refaire les propositions travaillées dans la semaine : algorithme, catégorisation, geste graphique, écriture des lettres et des chiffres sur ardoise, dessin d'observation, etc. Dans la matinée, je repère les compétences encore faibles et je propose à l'élève de s'inscrire à l'atelier de l'après-midi : cela lui permet d'anticiper et surtout de savoir qu'il va pouvoir s'entraîner à dépasser la difficulté du matin. Dans l'école, on appelle ça les "ateliers du sportif" parce qu'on a expliqué aux élèves que tous les sportifs champions du monde s'entraînent tous les jours pour progresser et être forts ! Pour les travaux écrits, on a choisi de garder les traces de ces "entraînements", et quand on estime qu'il y a eu suffisamment de progrès, on revient avec chaque élève sur ce qu'il fait depuis le début pour qu'il constate par lui-même qu'il a progressé et que ses efforts ne sont pas vains. »

Mireille, classe de GS

Dans le témoignage ci-dessus, l'ensemble de l'équipe s'est organisé pour permettre aux élèves de GS d'automatiser un certain nombre de gestes, de renforcer des acquisitions. S'il n'est pas toujours possible de mettre en place des ateliers décloisonnés avec vos collègues, vous pouvez en revanche organiser votre journée pour dégager ces temps. Il est aussi intéressant, à l'accueil par exemple, de mettre à disposition des élèves le matériel qui sert aux apprentissages dirigés : photocopies supplémentaires, boîtes à dés, matériel pour tris et algorithmes, feuilles blanches pour s'entraîner à écrire les lettres et les chiffres, paires de ciseaux pour s'entraîner à découper, etc. C'est l'occasion de laisser vos élèves s'approprier ce matériel « autrement », mais aussi de construire des possibles et des liens avec ce que vous attendez d'eux en situations dirigées.

¹⁸ Le travail sur fiche n'est pas recommandé, mais n'est pas non plus interdit. Il correspond à un temps où l'enseignant prépare l'élève au travail d'abstraction. Le travail sur fiche doit être une proposition didactique réfléchie, proposée aux enfants prêts, et ne jamais se substituer à la manipulation.



Apprendre en se remémorant et en mémorisant

« Les opérations mentales de mémorisation [...] chez les plus jeunes [...] dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'événements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés¹⁹. » Avant 5-6 ans, l'enfant a besoin d'un support visuel pour maintenir des informations en mémoire temporaire. Après 6 ans, c'est le langage qui permet de comprendre et de retenir. Pour faciliter la mémorisation, utiliser la posture dite du « tissage », issue des travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé, est importante (voir encadré ci-dessous). Elle permet de donner du sens aux apprentissages et de faire des liens entre eux. Il s'agit notamment d'opérer des retours réguliers sur ce qui a été précédemment travaillé et ce, dans tous les domaines : « Souvenez-vous, hier matin, nous avons commencé à apprendre le nom des arbres. Pourquoi apprenons-nous à connaître les arbres, déjà ? (*Les laisser répondre.*) Parce que nous allons visiter le verger communal dans deux semaines. Parce que c'est important aussi de connaître le nom des arbres et de leur fruit. Alors, quel arbre avons-nous vu ? (*Leur laisser le temps de réfléchir et de proposer des réponses. Rebondir sur leurs propositions.*) Le cerisier, oui. Est quel est le fruit du cerisier ? ... Aujourd'hui, j'ai apporté différentes variétés de pommes (*les montrer et les nommer*) que nous allons goûter. Il y a deux pommes de chaque sorte. "Pomme de reinette et pomme d'api", vous vous souvenez de la chanson ? Eh bien ça, c'est une pomme de reinette. Alors tout d'abord, nous allons laver les pommes, ensuite les couper en morceaux... » Lors d'une troisième séance (qui a pour objectif d'observer et dessiner une pomme entière et une demi-pomme en coupe équatoriale), l'enseignant rappelle le vocabulaire appris lors de la première séance, l'activité de la deuxième ainsi que les constats faits par les élèves, c'est-à-dire que les pommes ont des couleurs, des textures et des goûts différents. Pour aider les élèves à mémoriser, il est important qu'ils mobilisent leur attention en ce sens. Il faut donc les prévenir qu'ils auront à mémoriser, et leur dire quoi mémoriser.

LE « MULTI-AGENDA », UN OUTIL DESTINÉ
À « APPRÉHENDER LE TRAVAIL ENSEIGNANT
DANS SA COMPLEXITÉ »

Le « multi-agenda » est constitué d'un ensemble de cinq grandes préoccupations enchâssées des enseignants : au cœur du multi-agenda, « savoir et savoir-faire à enseigner » ; autour de cette préoccupation majeure, le « pilotage des tâches », « l'étayage », « le tissage », « l'atmosphère ». Le « tissage » est la « préoccupation de l'enseignant qui l'amène à articuler les différentes unités de la leçon » ; elle « s'actualise en deux modalités principales : souligner l'entrée en matière, opérer la transition à la fin de l'unité ».

D. Bucheton, Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *op.cit.*

L'attention du jeune élève est vite attirée par tout stimulus sensoriel. Vous serez donc parfois amené à couper le groupe classe et à déplacer un atelier dans une autre salle pour avoir le calme nécessaire aux apprentissages. L'élève doit également se sentir en confiance parce qu'aucun enfant ne peut apprendre s'il est insécurisé, inquiet, angoissé ou sidéré. L'atmosphère de la classe est donc importante. Se remémorer (restituer l'information) est beaucoup plus facile quand les informations ont été préalablement rangées et catégorisées, quand la mise en lien a été systématisée. Pour ce faire, avec les jeunes élèves il est souvent important de rappeler le contexte : « Souvenez-vous à tel moment, dans telle circonstance, nous avons... »

¹⁹ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

J E U D E K I M

« De façon ritualisée, au retour de récréation du matin, deux fois par semaine, j'organise avec mes élèves un jeu de Kim. Je choisis les objets en fonction du lexique travaillé à ce moment-là, par exemple les animaux de la ferme. Je prends cinq animaux : la vache, la brebis, la chèvre, la jument, la poule. Je les montre aux élèves, nous les nommons ensemble. Ensuite je les cache avec un petit drap. J'en retire un sans que les élèves puissent voir lequel. Et je découvre les animaux restants. Aux élèves de trouver quel animal j'ai pris. Si, au début de PS, il leur faut comprendre mon intention, une fois qu'ils ont compris le jeu, ils participent avec enthousiasme. Il est également important de leur apprendre à se réguler, c'est-à-dire à ne pas lancer n'importe quelle réponse sans avoir pris le temps de réfléchir. Pour cela, je leur interdis de répondre avant quelques secondes de réflexion. »

Gaëlle, classe de PS

Les rituels²⁰ sont ici un moyen de rappeler à la mémoire l'information préalablement mémorisée. Aucune information ne peut être longtemps gardée en mémoire si elle n'est pas rappelée : la répétition est donc un outil pédagogique essentiel. L'ancrage mémoriel est plus efficace et permanent si les situations de mémorisation et de rappel sont diversifiées. Ce qui signifie par exemple que l'acquisition de mots de vocabulaire sera beaucoup plus efficace si le mot et l'objet désigné par le mot sont vus dans différents contextes, entendus, dits, mimés, chantés, joués, touchés, dessinés, etc. Les premiers rappels doivent également se faire dans un laps de temps court : dans l'heure qui suit et en fin de journée ; puis une semaine après et un mois plus tard est le rythme préconisé pour une bonne mémorisation. Programmer une seule séance de vocabulaire par semaine sans rappel intermédiaire est donc vouée à l'échec ! Le sommeil a également son importance puisque c'est dans les phases de sommeil que notre cerveau actualise ses données. Pour finir, le droit à l'oubli correspond au temps où l'information à mémoriser est laissée de côté, au repos en quelque sorte, avant d'être rappelée à la mémoire. Toutes les activités d'apprentissage de comptines, de chants et de poésie, activités lors desquelles l'élève stimule sa mémoire de travail, apprend à développer son attention auditive, son attention visuelle, les jeux de Memory et de Kim, vont dans ce sens.

Apprendre en interagissant et en coopérant

L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique, avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. L'enfant n'apprend pas seul : c'est dans les interactions avec autrui qu'il se construit, se développe et progresse. La place du langage est ici centrale : c'est par le langage que l'enfant construit sa pensée. « Le mot langage désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. Le langage oral, utilisé dans les interactions, en production et en réception, permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. Le langage écrit, présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture-lire au cycle 2²¹. »

²⁰ Voir le chapitre consacré aux activités ritualisées dans la partie 2, p. 93.

²¹ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

Les interactions langagières entre l'enseignant et l'élève sont plus enrichissantes lors d'un échange individuel ou d'ateliers en petits groupes qu'en grand groupe. Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Éducation nationale, recommande notamment d'attendre que les élèves aient une bonne maîtrise du langage en situation pour mettre en place des situations collectives.

Le langage en situation, défini comme un langage factuel, c'est-à-dire s'attachant aux faits, accompagne une situation vécue par les interlocuteurs qui interagissent. Ce langage est l'un des premiers utilisés lors des échanges verbaux. L'enseignant instaure le langage en situation en utilisant les pronoms « je », « tu », et évoque les autres personnes par les pronoms « il » ou « elle ». Utiliser le « je » n'est pas spontané chez l'enfant, car celui-ci ne comprend pas immédiatement sa place dans l'échange. Il nécessite un apprentissage et sa maîtrise est indispensable à l'acquisition de la symbolisation des échanges. En classe, il s'agit de reformuler les propos de l'enfant en y intégrant le « je » et en lui demandant de répéter : « Je suis là », « J'ai pris mon étiquette », « Je mets mon manteau ».

La communication non verbale est faite de gestes et d'attitudes. À l'école maternelle, les plus jeunes enfants usent abondamment du langage non verbal pour se faire comprendre de leur enseignant, tout comme ils le font en famille. L'enseignant peut alors s'appuyer sur ces indices pour vérifier la compréhension des élèves. De même, il peut lui aussi mobiliser la communication non verbale pour établir le contact avec les élèves, par le regard, par des gestes qui devancent, complètent ou remplacent un propos verbal.

L'interaction langagière est le fait de réagir par le langage. Si certains élèves interagissent facilement avec les adultes, avec les autres enfants de la classe, parce qu'ils sont éduqués à la maison dans ce sens, ce n'est pas le cas de tous. Un des rôles de l'école est de développer le langage de chaque élève pour qu'il puisse acquérir les connaissances, les savoir-être et savoir-faire utiles à sa réussite scolaire et à son épanouissement personnel. Vous devrez donc progressivement engager tous les élèves à communiquer, à parler, à s'exprimer avec vous et avec les autres. Dans un premier temps, il s'agit de développer leur capacité à utiliser le langage en situation, puis progressivement, à acquérir le langage d'évocation. En classe, chaque situation, chaque activité, chaque jeu est une occasion de verbaliser ce qui se passe, ce qui se fait, ce qui se vit au niveau émotionnel. Vous devrez programmer votre journée de façon à pouvoir interagir avec chacun de vos élèves, plusieurs fois par jour, chaque jour. À l'accueil, dans les coins jeux, en atelier, en déplacement, au moment de l'habillage, au moment de se laver les mains, toute situation est une situation propice au langage. Elles sont aussi le meilleur moyen d'enrichir le vocabulaire, de stabiliser la syntaxe et d'acquérir les irrégularités de la langue française. Ce travail fera l'objet d'un enseignement programmé et progressif. Plus vos élèves seront à l'aise dans le langage en situation, plus ils interagiront verbalement, plus la transition vers le langage d'évocation sera aisée²².

Le langage d'évocation est un langage décontextualisé utilisé pour évoquer l'absence, l'éloignement d'une personne, d'une chose ou d'un événement, d'un vécu. Le langage d'évocation amène à la langue du raconté, proche de l'écrit, et permet à une personne qui n'aurait pas assisté à la situation énoncée de la comprendre²³. La fréquentation de la langue écrite facilite l'acquisition du langage d'évocation, d'où l'importance des lectures d'albums et des récits d'histoires, de contes et de légendes.

Le travail sur le langage d'évocation est facilité par l'utilisation de supports comme les albums, les imagiers, les photographies, les courts-métrages d'animation. Ainsi, vous pouvez programmer des séances où les élèves écoutent une histoire (plusieurs fois) puis la racontent à leur tour. Ou photographier une activité de classe et utiliser ensuite les photos pour un atelier de langage où les élèves auront à se remémorer l'activité et à la raconter ; permettre aux élèves de raconter des histoires avec des personnages type Playmobil ou les marionnettes d'un castelet à partir d'une trame connue : *Le Petit Chaperon rouge*, *Blanche-Neige et les Sept Nains*, *Les Trois Petits Cochons*, *Le Vilain Petit Canard*, *Roule galette*, etc. En vous aidant du cahier de vie de l'enfant que les parents auront complété par une photo prise le week-end, demandez à l'enfant de vous raconter l'événement représenté.

²² Voir le chapitre consacré au domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », p. 114.

²³ Conférence de Viviane Bouysse, « Le langage à l'école maternelle », IUFM de Créteil-Livry-Gargan, 2006, langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/langage_ecole_maternelle_bouysse.pdf

Différencier sa pédagogie pour faciliter les apprentissages

En classe, l'hétérogénéité est la règle : la différenciation pédagogique est donc au cœur de tout enseignement. Chaque enfant se développe à son rythme, et l'écart d'âge entre enfants, même s'il n'est que de quelques semaines, impacte son niveau de développement, d'expérience et d'acquisition. La différenciation pédagogique sera donc au cœur de vos pratiques une réponse à l'hétérogénéité.

La différenciation a aussi pour objectif de réduire les écarts entre les enfants. Certains d'entre eux en effet, notamment ceux issus de milieux défavorisés, entrent à l'école avec des acquis extrascolaires moindres et sont d'emblée désavantagés. L'école a pour mission d'amener ces enfants à acquérir les savoir-être, les savoir-faire et les connaissances nécessaires à leur réussite scolaire.

La différenciation pédagogique n'est pas une question de quantité (donner moins à faire à celui qui sait moins, donner plus à celui qui sait déjà faire). C'est agir sur les variables pédagogiques et didactiques en fonction des situations : l'organisation de la classe et la composition des groupes (les groupes de couleur figés pour l'année sont donc à proscrire), le degré de guidance de l'enseignant, en veillant à ne pas faire à la place de l'élève et à lui laisser le temps d'agir (coller une feuille dans son cahier ou attraper le dé, le lancer, dénombrer la constellation, repérer où est son pion, le faire avancer du nombre de cases requises nécessite un temps certain pour l'élève de maternelle d'autant plus qu'il n'agit que par succession d'actions et non simultanément comme peut le faire l'adulte qui a automatisé un certain nombre de gestes), les outils et supports (certains élèves auront du mal à écrire au crayon car ils ne savent pas appuyer suffisamment pour laisser une trace visible et pourront donc, selon l'objectif requis, préférer le feutre), les tâches et leur consigne, les types de situation (découverte, exploration, production, recherche, entraînement, réinvestissement, évaluation), le degré d'exigence.

Différencier consiste à adapter les situations d'apprentissage aux profils des élèves en tenant compte de leurs différences sur les plans cognitif, socioculturel, psychologique et affectif, et en jouant sur ces variables.

La différenciation n'est possible que s'il y a observation et évaluation²⁴. Il est nécessaire que vous mesuriez les acquis des élèves, repérez leurs difficultés éventuelles, que vous les communiquiez aux parents et que vous gardiez trace de l'ensemble. Évaluer vos élèves consiste non seulement à noter s'ils savent faire telle ou telle tâche mais également à observer comment ils s'y prennent. Cela vous permettra d'étayer au plus près en fonction de ce que vous aurez observé.

²⁴ Pour plus de détails sur ces questions fondamentales, voir « La différenciation pédagogique », p. 100, et « Se préparer à évaluer », p. 101.

L'essentiel à retenir

Les jeux

- Alternier jeux libres et jeux dirigés
- Aucun jeu n'est réservé à une classe d'âge ou à un sexe
- Dans les jeux dirigés, expliciter les apprentissages visés

Le jeu symbolique peut être un jeu libre mais aussi l'occasion de viser un apprentissage guidé du langage.

Les jeux de construction pour travailler le geste moteur, l'orientation tridimensionnelle, les propriétés physiques de l'objet.

Les activités d'exploration pour les apprentissages informels, la motivation et la compréhension de l'environnement

- Le matin à l'accueil
- En ateliers autonomes
- Quand l'élève a fini sa tâche
- En séances d'activités physiques
- Lors des récréations

Proposer des jeux structurés dans la zone proximale de développement de l'enfant (ni trop faciles, ni trop complexes).

Résoudre des problèmes n'est pas réservé aux mathématiques !

Faciliter l'automatisation d'un certain nombre de gestes et le renforcement des acquisitions chez les élèves

- En mettant à disposition des élèves le matériel servant aux apprentissages dirigés sur les temps d'accueil
- En organisant des ateliers décroissés avec vos collègues
- En organisant des temps dédiés en classe

Concevoir la différenciation

- Diversifier les groupements d'élèves
- Varier le degré de guidance
- Penser les outils et supports, les tâches et leur consigne, les types de situations

Mémoriser et se remémorer

- Organiser des rituels
- Tisser les liens entre les séances
- La répétition (faire et refaire) : un outil pédagogique indispensable
- Proposer des situations de mémorisation et de rappel diversifiées

Pour une bonne mémorisation

Faire les premiers rappels l'heure qui suit et en fin de journée, une semaine après et un mois plus tard, est le rythme préconisé pour une bonne mémorisation.

Répondre à des besoins particuliers

Les moins de 3 ans

La scolarisation des tout-petits, c'est-à-dire des enfants de 2 à 3 ans, relève d'un constat sociologique et d'une volonté politique. Dans son rapport de 2014²⁵, l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale recommande une grande vigilance dans le suivi de certaines populations fragiles comme les familles monoparentales ou celles vivant sous le seuil de pauvreté. Certaines études²⁶ ont en effet montré que le milieu familial influence le développement de l'enfant et impacte sa réussite scolaire, son ambition, son orientation et son parcours scolaires. La scolarisation des moins de 3 ans répond donc à la volonté de lutter contre les inégalités familiales et sociales et les difficultés scolaires : en 2013, une étude de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a précisé que l'école maternelle accentue le niveau de performance des élèves à l'entrée au cours préparatoire. La scolarisation précoce est notamment bénéfique pour les enfants dont le français n'est pas la langue couramment parlée, pour les enfants dont la langue française orale est très éloignée de la langue standard, pour les enfants dont le lexique est quantitativement faible. De plus, être trop éloigné des codes de l'école, être mal préparé à l'entrée à l'école insécurise, voire traumatise les enfants, selon le psychiatre Boris Cyrulnik. Il est donc essentiel pour l'enseignant des tout-petits de proposer un accueil et un accompagnement adaptés à l'âge de l'enfant.

À 2 ANS, L'ENFANT N'EST PAS ENCORE UN ÉLÈVE

L'enfant de 2 ans qui arrive à l'école n'est pas encore un élève ; il ne le deviendra que progressivement, tout au long des quatre années qu'il passera à l'école maternelle. En tant qu'enseignant de la classe des tout-petits, vous accueillez donc un enfant qui découvre un monde inconnu, celui de l'école. Du fait de sa fréquentation par des enfants très jeunes, votre classe recouvre des particularités et nécessite des compétences spécifiques de votre part.

L'enfant de 2 ans, précise Catherine Jousselmé²⁷, n'est plus un bébé mais pas encore un « grand ». Au niveau des acquis cognitifs, sa pensée est encore une pensée préopératoire, c'est-à-dire très liée à l'action. Progressivement, il apprendra à suspendre son action, à anticiper, à réfléchir avant d'agir. De même, la fonction symbolique se développera avec son envie de dessiner, les progrès du langage, la pratique des jeux d'imitation, et il apprivoisera progressivement les symboles et les images comme représentations d'éléments concrets. Au niveau des acquis du développement affectif, le langage devient un outil de communication efficace et polyvalent et lui permet d'exprimer de mieux en mieux des éléments concrets mais aussi des

²⁵ Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion scolaire, Rapport annuel 2013/2014 du 2 juillet 2014, en ligne, www.onpes.gouv.fr/le-rapport-de-l-onpes-2013-2014.html

²⁶ *Éducation et formations*, n° 82, octobre 2012, en ligne sur education.gouv.fr, rubriques « Le système éducatif », « Le pilotage du système », « Les publications », www.education.gouv.fr/pid25657/les-publications.html?pid=25657&page=0&formSubmitted=1&cat=44

²⁷ Alain Bentolila (dir.), *L'enfant avant 3 ans, un accueil spécifique à l'école*, Paris, Nathan, 2015, coll. « Questions d'enseignants ».

émotions, des pensées. À 2 ans, beaucoup d'enfants utilisent le « mot-phrase » pour se faire comprendre de leurs parents. Vous devrez donc vous montrer patient et n'être pas trop exigeant au départ, afin de créer une relation de confiance et ne pas bloquer la communication.

La propreté est l'un des enjeux de l'entrée à l'école maternelle. Vous ne pourrez exiger une propreté parfaite, « sans accidents », car l'enfant, à cet âge, ne maîtrise pas encore totalement ses sphincters. Vous devrez donc faire preuve de bienveillance, le féliciter dans ses efforts de propreté, ne jamais le gronder en cas d'accident, le rassurer en lui disant que ce n'est pas grave (pensez aussi à rassurer les parents !) et qu'il va être changé. Ce qui implique que dans le cartable de l'enfant, vous aurez demandé aux parents de mettre des vêtements de rechange.

À partir de 18 mois, l'enfant découvre son pouvoir sur le monde et commence à entrer en opposition : c'est la période du « non ». Il vous faudra donc poser les limites de façon adaptée et bannir de vos pratiques toutes les punitions basées sur la peur ou l'humiliation. En revanche, vous accompagnerez par la parole les sanctions réparatrices (présenter ses excuses à un camarade, ramasser et ranger les objets jetés au sol, etc.) ou les propositions permettant à un enfant de retrouver son calme (s'isoler un instant). Il s'agit ici de mettre des mots sur ce qui vient de se passer, sur les règles du vivre-ensemble et les limites posées.

À 2 ans, les enfants savent généralement s'ils sont filles ou garçons. Vous aurez cependant à conforter cette inscription identitaire biologique. Bien entendu, il ne s'agit pas là de proposer une éducation sexiste ou genrée : filles comme garçons peuvent jouer aux poupées, aux petites voitures, à la dînette, à la marchande, aux jeux de construction ou au ballon.

L'enfant de 2 ans reste très dépendant des adultes, peut se révéler très angoissé par les séparations et la peur de l'abandon. Avec votre Atsem, vous serez donc très vigilants à l'accompagner suffisamment pour que son arrivée à l'école ne soit pas traumatisante. Ainsi, doudou et tétine peuvent, au moment de la séparation, rester en classe le temps de rassurer les enfants qui en ont besoin.

En classe de toute petite section, vous aurez donc dans un premier temps des élèves spontanés, qui toucheront à tout, dont l'attention sera instantanément attirée par le moindre stimulus sensoriel, qui ne resteront pas assis très longtemps, qui ne comprendront pas forcément ce que vous attendez d'eux, qui peut-être même ne vous comprendront pas, confrontés pour la première fois à la langue française.

L'ACCUEIL DE L'ENFANT, UN MOMENT PRIVILÉGIÉ

L'accueil est un moment essentiel qu'il vous faudra organiser et préparer²⁸. La régularité est un facteur de sécurisation de l'enfant : l'accueil se fera donc toujours dans votre classe, où l'enfant retrouvera une configuration adaptée à ses besoins : se déplacer, agir sur les objets, jouer, être sous le regard rassurant de l'adulte. Dans le meilleur des cas, les parents ont déjà visité les lieux en présence du directeur lors de l'admission et le fonctionnement de l'école et de la classe leur a été explicité.

Accueillir l'enfant est important, accueillir son parent l'est tout autant. Un parent qui se sent accueilli est rassuré, aura confiance en l'école et transmettra cette confiance à son enfant. Pour apprendre, l'enfant doit se sentir autorisé à le faire par son monde familial, par l'école et par lui-même. Dès le plus jeune âge, tout doit être mis en place pour que l'enfant n'entre pas dans un conflit de loyauté entre ses parents et l'école. D'autant que tout sentiment d'insécurité génère des troubles affectifs, eux-mêmes sources de troubles cognitifs.

La première des choses est d'aller à la rencontre de l'enfant, au seuil de la classe. Après les salutations et les présentations, vous inviterez les parents à déposer le manteau, le sac de leur enfant au porte-manteau. Avant qu'ils n'entrent en classe, proposez-leur de passer par les toilettes, ce qui permettra à l'enfant d'appréhender l'espace, de repérer les lieux et aux parents de pouvoir parler de la propreté, qui ne sera peut-être

²⁸ Voir également « Le premier jour de classe », p. 89.

pas encore tout à fait acquise, en présence de l'Atsem. De retour des toilettes, invitez-les à entrer dans la classe et à investir les coins jeux avec leur enfant (faire un puzzle, lire un livre, etc). Peut-être ne l'ont-ils pas prévu dès le premier jour, mais il est généralement demandé aux parents d'apporter des vêtements de rechange, une boîte de mouchoirs, des chaussons de gymnastique pour les activités physiques d'intérieur, voire des chaussons pour la classe, et également de marquer les vêtements car les enfants ne savent pas reconnaître les leurs à cet âge.

Vous accueillerez chaque enfant en tant que personne. Vous vous montrerez souriant, accueillant, bienveillant. Pour lui parler, il est important de se mettre à sa hauteur : « Bonjour, je m'appelle X. Et toi ? » Cette première question va vous permettre de savoir s'il vous comprend ou non, s'il est timide, impressionné ou au contraire, très à l'aise. « Ici, c'est ta classe. Moi je suis le maître/la maîtresse. Viens, entre avec tes parents. Tu peux aller jouer ou faire un dessin. » Certains enfants se dirigeront spontanément vers un coin, d'autres resteront figés. Si c'est le cas, invitez-le à entrer avec ses parents, faites-leur visiter la classe. Si l'enfant n'est pas du tout rassuré, incitez les parents à s'asseoir avec lui à une activité. Proposez une chaise différente à chacun, de façon à provoquer une première séparation.

À l'accueil, la présence d'enfants et de parents en classe nécessite de la place pour circuler. Il faut savoir que les tout-petits ont besoin de se déplacer, de bouger, de faire rouler les voitures, les poussettes, etc. Il est donc important de penser l'aménagement de votre classe²⁹ de façon à ce que les coins jeux soient clairement délimités à mi-hauteur, en proposant des espaces de circulation commodes pour se déplacer, faire rouler les poussettes, etc., et des espaces au sol dédiés aux activités de manipulation et de construction. En d'autres termes, il n'est pas utile pour les moins de 3 ans d'avoir une table et une chaise par enfant. Accueillir des élèves de moins de 3 ans exige d'avoir en classe un matériel adapté à leur âge.

L'accueil échelonné est généralement proposé. Par « accueil échelonné », on entend deux choses : une arrivée progressive en classe le matin – par exemple entre 8 h 20 et 9 h 10 – ou une entrée à l'école différée de la rentrée scolaire (dans le premier cas, le projet d'école et le règlement intérieur précisent les horaires d'accueil). Elles sont souvent mises en place pour éviter la bousculade du matin et permettre un réel accueil individualisé. Le projet de classe peut également prévoir des inclusions partielles pour les enfants qui ont du mal à s'adapter au rythme de l'école ou pour lesquels la séparation est problématique. Plusieurs modalités peuvent être envisagées selon les cas : l'enfant et son parent restent en classe après le temps d'accueil pendant une heure et repartent ensuite ; l'enfant reste seul mais son parent vient le chercher au moment de la récréation du matin ; l'enfant n'est scolarisé que le matin dans un premier temps ; l'enfant est scolarisé matin et après-midi mais n'arrive qu'à 14 h 30 après la sieste faite à la maison. La rentrée différée, quant à elle, concerne généralement les enfants inscrits à l'école mais qui atteignent l'âge de 2 ans entre septembre et fin décembre, les enfants non prêts à être scolarisés (ceux qui ne sont pas propres, qui pleurent beaucoup, sont très fatigables, etc.). Pour ceux-là, une inclusion progressive est à proposer aux parents.

L'accueil du jeune enfant ne se limite pas au moment d'arriver dans la classe, en début de journée. Pour lui, tout est nouveau. Il va donc falloir à la fois lui permettre d'explorer l'espace mais aussi commencer à lui donner des repères, notamment des règles de vie. Pour lui, les pratiques et règles de l'école – se regrouper, écouter une comptine, attendre le groupe, demander à aller aux toilettes, ranger le matériel, défaire son manteau, ne pas courir dans le couloir, ne pas se promener tout seul dans l'école – ne font probablement pas sens. Vous aurez donc à expliciter vos attentes, avec calme et sérénité tout au long de la première journée, mais aussi tout au long de l'année scolaire.

DES GESTES PROFESSIONNELS ADAPTÉS

Si vous arrivez dans une classe avec des enfants de moins de 3 ans, vous vous demandez probablement quelle posture adopter, quelles compétences spécifiques développer, quels gestes professionnels particuliers déployer.

²⁹ Voir « Aménager sa classe », p. 71.

ADRESSER INDIVIDUELLEMENT LES CONSIGNES À CHACUN

Chez les tout-petits, l'enseignant s'adresse d'abord à l'enfant avant de s'adresser à l'élève : ce n'est que progressivement, en fin d'école maternelle, qu'il deviendra élève. À cet âge par exemple, il ne sait pas encore qu'on s'adresse à lui quand on s'adresse au groupe : ce n'est que graduellement qu'il construira cette compétence sociale. Vous serez donc amené à proposer des consignes collectives, mais également à les adresser individuellement à chaque enfant. Le regard a toute son importance : un enfant de cet âge-là ne sait pas qu'on s'adresse à lui si on ne le regarde pas. Ainsi, au moment de ranger par exemple, s'il est important de lancer une consigne collective – « Il est temps de ranger et de venir au coin lecture » –, vous devrez également vous déplacer au plus près des élèves en situation de jeu, leur rappeler la consigne – « Il faut ranger maintenant : Margot met les cubes dans leur boîte ; Tommy, il faut ranger et mettre toutes les voitures dans le garage » – et les aider à ranger.

La double tâche est mission impossible pour les élèves (quel que soit leur âge). Par « double tâche », on entend par exemple le fait d'avoir à écouter une consigne alors qu'on est dans l'action – « Quand vous aurez fini d'enlever vos chaussures, vous irez vous asseoir sur le tapis ». Vous veillerez donc particulièrement à avoir leur attention avant de donner une consigne et à décomposer une consigne complexe demandant d'effectuer une succession d'actions – « Vous enlevez vos chaussures... Ça y est, tout le monde a enlevé ses chaussures ? Maintenant, allez vous asseoir sur le tapis ». Une consigne comme « Avant de mettre votre manteau, prenez votre livre et posez-le sur l'étagère » a peu de chance d'être comprise.

LE LANGAGE COMME SOCLE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE

L'enfant qui arrive à l'école découvre un monde nouveau, avec ses codes et de nouvelles pratiques sociales et langagières qui peuvent le surprendre (tout autant que surprendre ses parents). Le langage oral n'est pas spontanément maîtrisé par l'enfant, il nécessite un étayage de la part de l'adulte. L'école a donc pour mission de renforcer cette construction du langage, de façon volontaire, explicite et programmée³⁰. Le langage est à la base de toute l'action pédagogique à l'école maternelle. Vous aiderez ainsi les enfants à parler pour demander, interroger, dénommer et décrire, raconter, expliquer, informer, exposer, expliciter, prescrire, convaincre, réfuter, justifier, argumenter. Votre progression sera adaptée aux enfants, à leur capacité d'attention, à leurs possibilités cognitives, à leur état affectif et émotionnel, à la phonétique, à la syntaxe, au vocabulaire.

La reformulation par l'enseignant de ce que souhaite dire l'enfant qui n'est pas encore apte à faire des phrases est un premier pas. Elle lui permet d'entendre ce qu'il veut dire, et donc de le valider. En effet, un enfant est d'abord apte à comprendre avant de pouvoir formuler. Vous vous appuyerez donc sur cette capacité. Ensuite, il s'agit de lui demander de répéter la phrase en l'aidant à articuler au besoin. Certains enfants vont spontanément comprendre ce que vous attendez d'eux à cet instant, d'autres seront plutôt déboussolés. Inutile de trop insister si cela ne vient pas. Il est préférable de renouveler patiemment la situation. Voir les autres faire engendre généralement un effet de mimétisme, plus efficace au final.

ACCOMPAGNER L'ENFANT POUR L'AIDER À REFORMULER

« Nombre de mes élèves ne savent pas demander quand ils veulent quelque chose. J'entends par là faire une phrase, utiliser les marques de politesse. Bien souvent, j'ai droit à « Hep ! Hep ! » avec un doigt qui pointe l'objet ou l'action souhaités. Au moment de la récréation, par exemple, Zehra arrive le manteau au bout du bras et marmonne « Hé ! ».

J'engage alors un dialogue :

" – Qu'est-ce que tu veux ?

– Man'eau.

– Oui, c'est ton manteau. Il faut le mettre.

– Hé hé ! reprend-elle pour me signifier par cette vocalise qu'elle a besoin d'aide.

– Tiphaine, s'il te plaît, peux-tu m'aider ?

– Tifè, piplait, t'aider ?", tente-t-elle d'articuler.

Ce premier pas vers une communication verbale, certes non aboutie, où l'élève apprend la demande formulée avec des mots (et pas uniquement avec des gestes ou des cris) associée à une formule de politesse mettra plusieurs mois à s'installer, mais tous finissent par y arriver ! »

Tiphaine, classe de TPS-PS

³⁰ Voir également « L'importance du langage oral dans l'épanouissement du jeune enfant de 2-4 ans », ressource de la Banque de séquences didactiques, www.reseau-canope.fr/BSO

Avec les tout-petits, l'enseignant associe communication non verbale (gestes, attitudes) et verbale. Ceci renforce leur compréhension des situations didactiques proposées. Ainsi, lors de la lecture d'un album, vous théâtralisez les situations vécues par les personnages grâce à la voix, le regard, les silences, etc. Vous explicitez tous les actes de la classe en verbalisant amplement ce qui se fait : « Pour utiliser une paire de ciseaux [adaptée aux petits], je mets mon pouce (*montrer le pouce*), l'index et le majeur (*montrer l'index et le majeur*) dans les trous. Et je fais la pince (*mimer la pince sans ciseaux*). J'ouvre, je ferme, j'ouvre, je ferme... (*en mimant le geste*). Je mets le pouce dans un des trous et les deux autres doigts dans l'autre (*montrer avec les ciseaux*). J'ouvre, je ferme, j'ouvre, je ferme (*montrer le geste*). Attention, quand je ferme les ciseaux, ça coupe³¹ ! » Vous verbaliserez tous les actes du quotidien : « Pour mettre mon manteau, je pose mon manteau au sol. Je mets mes mains dans les manches. Et hop, je passe mon manteau au-dessus de ma tête en faisant glisser mes bras dans les manches. Pour le fermer, je le boutonne en glissant chaque bouton dans sa boutonnière. »

Il s'agit donc pour vous de multiplier les échanges verbaux en sollicitant chaque enfant personnellement et à plusieurs reprises dans la journée, de verbaliser chaque action, c'est-à-dire d'associer le dire et le faire (langage en situation), de verbaliser les temps vécus en classe (« Nous rentrons de récréation. Tout le monde est allé jouer dehors. Avant d'aller en récréation, nous avons mis nos manteaux et nos bonnets. Maintenant, c'est l'heure de rentrer en classe. Il faut enlever son manteau et aller s'asseoir sur le banc. »).

Développer le langage d'évocation est une autre de vos priorités : il s'agit pour l'élève d'apprendre à évoquer des situations ou des événements qu'il a déjà vécus ou qu'il va vivre. Votre rôle est de l'aider à reformuler, à décrire les activités qui viennent de se faire en classe. Vos phrases seront adaptées à l'âge des enfants : de courtes, elles deviendront plus complexes. Il s'agit aussi de vous étonner quand le propos est illogique, de dire quand vous ne comprenez pas si c'est le cas et, bien sûr, de l'aider à mieux s'exprimer. Sur ce type d'activités, les dessins et photographies facilitent la restitution, activent la mémorisation et la mise en mots. Vous proposerez des situations de langage variées où les élèves pourront s'exprimer et renforcer leur compétence langagière : rappeler des événements vécus collectivement (une sortie au supermarché, une préparation culinaire, une visite au musée, la réalisation d'une fresque) en utilisant le vocabulaire travaillé en classe, reformuler avec leurs propres mots une histoire entendue, inventer une courte histoire, raconter un album connu, dire ou chanter des comptines, jeux de doigts et chansons.

Accompagner l'élève dans ses efforts, c'est accorder de l'importance à ses paroles, prendre le temps de l'écouter et celui de le corriger. Votre rôle est aussi de reprendre ce qu'il vient de dire, de commenter ce qu'il est en train de faire, de répéter sous des formes variées, d'amplifier les propos. Il faut éviter de questionner à outrance (cela a pour effet de bloquer l'enfant qui n'est pas en mesure de comprendre vos attentes) ni abuser de questions fermées. Les questions ouvertes invitent à des réponses plus complexes. Avec les tout-petits, il est important d'inciter, sans obliger ni faire à leur place. Inciter, c'est motiver l'élève pour qu'il s'exprime, lui donner un espace-temps pour qu'il recommence. Ce qui nécessite de votre part de laisser l'élève terminer son idée avant de lui demander de la reformuler. Tout au long de la journée et des situations, vous aurez à reformuler les propos des élèves pour qu'ils soient compréhensibles, audibles et clairs pour tous. Reformuler n'est pas corriger, mais préciser, enrichir, apporter un complément d'information, préciser une syntaxe hasardeuse, une prononciation hésitante, un lexique plus adapté. La patience sera votre alliée la plus sûre. Voulant bien faire, avec l'idée de faire progresser le temps didactique ou par peur des silences en classe, nous avons parfois tendance à interrompre les élèves, à parler à leur place, à ne pas leur laisser le temps de dire tout ce qu'ils ont à dire. Vous veillerez donc à ne pas occuper l'espace de parole et laisserez à vos élèves le temps de la réflexion et de la mise en mots de leur pensée. C'est à l'enseignant de s'adapter au rythme de l'enfant, pas le contraire. L'école utilise de nombreux codes non verbaux (lever la main pour demander la parole, le doigt sur la bouche pour se taire, etc.) que les élèves ont aussi à apprendre.

Il faut aussi souligner le rôle important de l'Atsem dans l'individualisation des échanges avec l'enfant lors du coucher de sieste, du passage aux toilettes, des activités.

³¹ Voir « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière », p. 196.

EXEMPLE D'ÉTAYAGE PAR LE LANGAGE AVEC COMPLEXIFICATION DE LA PHRASE

- Tu fais la cuisine.
- Qu'est-ce que tu prépares ?
- Tu prends une casserole.
- Tu prends la petite casserole.
- Tu prends la grande casserole.
- Tu prends la grande casserole jaune.
- Tu mets de l'eau dans la casserole.
- Tu mets de l'eau dans la grande casserole jaune.
- Tu mets la grande casserole sur le feu.
- Tu mets la grande casserole sur la gazinière.
- Tu mets la grande casserole sur la plaque électrique.
- Tu mets l'eau à chauffer.
- Tu mets un couvercle.
- Tu poses un couvercle sur la casserole.
- Tu poses un couvercle sur la casserole jaune.
- Tu couvres la casserole jaune avec un couvercle.

Votre rôle est également de faire entrer l'élève dans le monde de l'écrit. Les tout-petits, majoritairement, ne comprennent pas les textes écrits, parce qu'ils n'ont pas encore construit le récit oral et parce que la syntaxe de l'écrit est éloignée de la forme orale. Votre rôle est donc de les familiariser aux histoires, aux contes, à la poésie, aux légendes, pour qu'ils accèdent à la compréhension de l'écrit. La fréquentation quotidienne des livres est indispensable. Fréquenter les livres, c'est aussi les manipuler et apprendre à tenir un livre à l'endroit, tourner les pages, regarder et comparer les couvertures, les identifier.

Votre rôle consiste également à provoquer des situations langagières authentiques et la communication entre enfants. Il est essentiel de préparer les élèves à construire et utiliser un langage commun, en installant des points d'intérêts communs (l'écoute d'une musique, d'une histoire, le partage d'un gâteau d'anniversaire), en regroupant quelques enfants autour d'une découverte inopinée (un escargot ou une limace trouvés dans la cour, des feuilles soulevées par le vent, un robinet mal fermé qui goutte), en vous installant dans un coin jeux et en participant à l'activité « comme un enfant », en veillant à la qualité de votre langage (rôle modélisant de l'enseignant) et en laissant les élèves s'exprimer sans les reprendre constamment (leur offrir un espace d'expression spontanée).

AU RYTHME DE L'ENFANT

Contrairement à la classe des plus grands, avec les tout-petits, aucune activité n'est obligatoire : vous incitez, vous proposez. C'est à vous de rendre votre proposition pédagogique suffisamment attractive pour que l'élève y adhère. En revanche, vous resterez exigeant sur le calme et la politesse. Si le niveau de bruit monte dans la classe, que les élèves s'agitent, s'énervent, courent, crient, observez ce qui se passe. Soit vos élèves éprouvent le besoin de bouger, de courir, de sauter : il est alors temps de leur proposer une activité physique, d'aller dans la cour ou la salle de motricité. Soit vos élèves sont fatigués et c'est le moment de proposer un temps calme : écouter tranquillement de la musique, une histoire, s'allonger, chuchoter. Vous pouvez séparer la classe – l'Atsem va en BCD, tandis que vous restez en classe avec l'autre moitié du groupe. Rien ne sert de crier, de demander le silence ou le calme : à cet âge, les enfants ne vivent qu'au travers du modèle que vous leur proposez. Vous resterez calme, aurez des gestes et des paroles apaisées, baisserez l'intensité lumineuse de la classe (en fermant les rideaux ou la lumière), etc.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

S'interroger sur le type de sanction à poser en classe fait partie du métier et de la professionnalité de l'enseignant. Toute sanction est la conséquence de la transgression d'une règle. Ce qui signifie que l'enfant connaît la règle et qu'il l'a transgressée en connaissance de cause. Et la sanction est alors la conséquence de ce comportement. Mais l'enfant de 2-3 ans connaît-il la règle ? Et l'a-t-il suffisamment intégrée pour que vous puissiez dire qu'il l'a transgressée en conscience ? Les enfants de moins de 3 ans agissent spontanément et n'ont pas la capacité d'anticipation de leurs actes. Il n'y aura donc pas de sanction, et encore moins de punition en classe. En revanche, vous aurez à leur enseigner les règles et leur respect, en toute bienveillance. Toute transgression d'une règle devra être explicitée : prendre le temps de verbaliser les actes posés par

l'enfant, lui demander d'expliquer ce qui vient de se passer, lui rappeler l'interdit et surtout lui proposer une autre façon de faire car il est dans l'incapacité d'imaginer seul une alternative et resterait, sans cela, dans une impasse comportementale.

Un enfant qui fait tomber son verre plein d'eau sans le faire exprès n'est pas dans la transgression, il est juste maladroit (ce qui est normal à son âge) ou n'a pas pris conscience qu'un geste second allait produire un effet sur le geste premier. L'exemple typique est celui de l'enfant qui a un verre à la main et se retourne vers un copain. Son attention n'est plus centrée sur le fait de tenir son verre mais se mobilise sur son voisin. Il lâche donc la tension musculaire du bras et son verre se renverse. Vous explicitez ce qui vient de se produire pour que l'enfant comprenne qu'il est à l'origine de ce qui vient de se passer, ce dont il n'a pas conscience : « Le verre est tombé. Il s'est renversé. Il y a de l'eau par terre. Mathieu, c'est ton verre qui est tombé. Il faut faire attention quand tu te tournes. Il faut bien tenir ton verre. » Vous l'invitez à réparer l'incident en nettoyant les dégâts.

La classe multi-âge

Que ce soit parce que l'effectif de l'école ne permet pas d'organiser des classes simple niveau ou parce que l'équipe enseignante souhaite cette organisation pédagogique, la classe multi-âge est courante à l'école maternelle. Elle peut être de deux niveaux – PS-MS par exemple –, de trois niveaux – PS-MS-GS – ou bien encore accueillir les quatre niveaux de la maternelle – TPS-PS-MS-GS. Il existe également « la classe enfantine », à cheval entre cycles 1 et 2, accueillant des élèves de GS et de CP.

Arriver dans une classe multi-âge (ou multi-niveau) exige de réfléchir plus précisément encore l'aménagement de l'espace, l'aménagement des temps, l'enchaînement des activités d'apprentissage proposées et leur progressivité en fonction des besoins de chacun et du programme. La classe multi-âge exige donc plus de rigueur et d'organisation. Cependant, si vous restez plusieurs années dans l'école, elle vous permet de bien connaître vos élèves, leurs besoins, puisque vous les suivrez durant deux, trois, voire quatre années de suite, et aux élèves de connaître déjà leur enseignant. Votre programmation se fera sur l'ensemble du cycle. La classe multi-niveau permet de travailler la coopération entre élèves. Les plus jeunes bénéficient des connaissances et des compétences des plus grands ou des plus « dégourdis » ; inversement, les moins avancés ont le temps de renforcer leurs acquisitions auprès de leurs camarades plus jeunes. De même, les plus « grands » sont généralement plus calmes que dans une classe où il n'y a que des grands. Autre avantage, la majorité des élèves connaissent les règles de vie de la classe, seuls les nouveaux ont à les intégrer. Les temps de sieste des plus jeunes vous permettront des activités d'apprentissage plus au calme que quand toute la classe est présente, ce qui facilite la concentration et l'attention des grands. Apprendre à jouer dans le calme, à respecter le matériel et le travail des « grands » feront partie de vos objectifs d'enseignement pour les plus jeunes. C'est également l'occasion de responsabiliser les grands qui pourront à certains moments prendre en charge un plus petit, lors des déplacements par exemple. La classe multi-âge facilite la différenciation en actes et permet de proposer à un plus grand de travailler avec des plus jeunes ou au contraire à un élève « qui se débrouille bien » de participer à des activités cognitives plus conséquentes. Si le suivi individuel est indispensable dans toute classe, il le sera d'autant plus dans une classe multi-niveau.

Votre classe sera matériellement et pédagogiquement organisée en fonction des effectifs. Ce n'est pas la même chose d'avoir 5 TPS, 10 PS et 6 MS, que d'avoir 3 TPS, 3 PS, 12 MS et 5 GS. L'Atsem interviendra plus spécifiquement auprès des plus jeunes, notamment pour tous les actes de la vie quotidienne (passage aux toilettes, coucher et lever de sieste, aide à l'habillage et au chaussage). Mais sur les questions d'apprentissages, vous devrez être présent sur tous les niveaux. Il n'est pas possible, par exemple, de déléguer à l'Atsem la gestion des petits (vie quotidienne et apprentissages) et de vous réserver celle des grands. Il est important

d'organiser sa classe de sorte que chaque jour, vous soyez en relation d'enseignement avec chacun des élèves, et chacun des groupes d'élèves.

La classe multi-âge nécessite de prendre le temps d'installer les rituels³² qui vont permettre à chacun de se responsabiliser et devenir autonome. Cependant, une partie de vos élèves auront probablement déjà vécu cette organisation et auront donc certaines habitudes de fonctionnement. Rassurez-vous : les enseignants de cycle 1 disent la classe multi-niveau plus facile à mettre en place qu'en cycles 2 et 3, notamment parce que le fonctionnement « en ateliers » de la maternelle facilite cette organisation.

Les fratries et cousinages sont courants en classe multi-âge. Cela nécessite de permettre à chacun d'avoir un espace à lui, mais aussi, si le besoin s'en fait sentir pour l'un des enfants, de pouvoir être avec son frère ou sa sœur à certains moments. Chaque enfant est unique, donc chaque élève est unique : interdisez-vous de comparer les frères et sœurs, les cousins et cousines. En cas de fratrie, quand vous rencontrez les parents, précisez-leur avant l'entretien de qui vous allez parler. Si vous prévoyez un retour individualisé avec les parents, prévoyez un entretien pour chaque enfant, en précisant aux parents qu'il est important que chaque enfant ait son temps à lui. Ce point est également valable en cas d'enfants jumeaux. Dans le cadre de la coéducation parent(s)-enseignant, il est essentiel que le(s) parent(s) soi(en)t informé(s) de ce qui se passe en classe. Mais il est tout autant essentiel de préciser aux enfants que les événements de classe restent en classe, non pour cacher ce qui s'y passe mais parce qu'en tant que responsable, c'est à vous de dire aux parents s'il y a eu un incident quelconque, un comportement inadapté, etc. En cas de fratrie, chaque élève doit avoir son propre cahier de vie, où seront placés non seulement ses travaux mais aussi tous les documents communs à la classe. Il n'est pas question d'avoir un seul cahier pour deux ou trois enfants d'une même famille.

La classe multi-niveau inquiète parfois les jeunes enseignants, mais aussi les parents. Il vous faudra donc trouver les arguments pour les rassurer. Les plus jeunes ne risquent-ils pas d'être bousculés par les plus âgés ? Les GS auront-ils le niveau pour aller au CP ? Les GS pourront-ils aller à la piscine avec les CP ? Comment vous organisez-vous en classe ? Anticiper ces questions vous aidera aussi à organiser et préparer votre classe.

Certains parents voudront profiter de la classe multi-âge pour « faire passer » leur enfant au niveau supérieur, lui faire gagner une année sur sa scolarité. Un passage anticipé ne se décrète pas seul et ne relève pas de la décision initiale des parents. Une telle discussion ne se fait pas dans le couloir le matin à l'accueil et nécessite un entretien au calme. Proposez aux parents de prendre rendez-vous pour en discuter (la semaine suivante par exemple). Ce délai vous permettra de prendre le temps de préparer la rencontre, d'observer dans cette optique l'élève concerné, de recueillir des informations utiles sur son comportement, ses capacités, ses connaissances, de consulter son cahier de progrès, de discuter avec vos collègues et le directeur (voir page suivante « Le passage anticipé »).

Certaines classes multi-âges se développent au choix des équipes enseignantes. Il s'agit alors de mettre en parallèle plusieurs classes qui fonctionnent au sein de la même école. Par exemple, dans une école de trois classes maternelles, les élèves sont répartis de telle sorte que chacune des classes accueille des élèves de 2 à 6 ans, de TPS à GS. Cette organisation a des conséquences sur le travail d'équipe, car les enseignants doivent harmoniser leurs pratiques pour tous les niveaux. Tous les enseignants doivent connaître les outils pédagogiques pour tous les niveaux. Chacun doit pouvoir se rendre disponible et prendre en compte tous les niveaux d'apprentissage, le risque étant de privilégier un niveau plutôt qu'un autre. Il est donc conseillé de regrouper à certains moments les enfants en fonction de leur niveau, pour des séances de langage ou des activités physiques par exemple.

La classe multi-niveau nécessite de réfléchir à l'adaptation de l'élève de GS au futur CP, notamment en le préparant à la forme scolaire du CP. Cela ne signifie en rien qu'il faille « primariser » la grande section (voir plus loin). Actuellement, notamment avec l'avènement des CP dédoublés, il est préconisé que l'enseignant de CP s'inspire de l'organisation en ateliers et en coins jeux de la classe maternelle pour un certain nombre d'activités du cours préparatoire. En grande section, il s'agit, par exemple, de formuler des consignes collectives,

³² Voir « Ritualiser les apprentissages », p. 92.

d'apprendre aux élèves à se repérer sur le tableau (débarrassé des mille-et-un affichages qui l'encombrent), développer leur capacité à changer de plan visuel (de tableau vertical à la feuille horizontale), etc. Leur organiser en fin d'année des matinées où on fait tout « comme à la grande école », où les élèves ne sont pas aidés par l'Atsem, est, selon Viviane Bouysse, une façon de donner un horizon à leur parcours.

Le passage anticipé

En maternelle, le redoublement n'est pas possible, sauf pour des cas rares d'élèves en situation de handicap ou souffrant d'un trouble de la santé invalidant. Concernant le passage anticipé (ou saut de classe), il n'y a pas lieu en théorie de faire passer par anticipation un élève au cours de sa scolarité en maternelle. La première des propositions à mettre en place est la différenciation pour tenir compte des capacités des élèves. C'est la première chose à expliciter aux parents s'ils sont à l'initiative d'une telle demande.

Dans ce cas, il est important d'en discuter au calme. Vous leur proposerez donc un entretien à un moment qui leur convient, en dehors du temps de classe. Pour préparer cet entretien, vous reprendrez le carnet de progrès de l'élève, consulterez ses travaux et l'observerez en classe. Vous demanderez leur avis à vos collègues et au directeur à partir de la « synthèse des acquis de l'école maternelle³³ ».

En début d'entretien, il est important de rappeler pourquoi vous vous réunissez, de porter à la connaissance des parents la règle : le principe est qu'il n'y a pas de passage anticipé, mais de la différenciation pédagogique selon les besoins. Seul un passage anticipé au CP, si l'enfant a acquis les compétences de fin de cycle, peut être envisagé. Il sera proposé par le conseil des maîtres. Ainsi, à la fin de l'année scolaire de MS, le conseil des maîtres peut proposer soit le passage en classe supérieure (donc en GS), soit un saut de classe si l'enfant fait preuve de grandes facilités dans ses apprentissages. Cette perspective nécessite que le psychologue scolaire rencontre l'enfant, avec l'accord des parents, et transmette son avis à l'IEN qui validera ou non le passage anticipé.

Tenter de comprendre la démarche des parents est importante : par quoi leur demande est-elle motivée ? Sont-ils tous les deux d'accord ? Vous présenterez ensuite la situation de leur enfant en classe : a-t-il déjà acquis les compétences de fin de cycle ? Est-il en voie de les acquérir d'ici la fin de l'année scolaire ? En vous appuyant sur ses travaux de classe, son carnet de suivi des apprentissages et les attendus de fin de cycle 1, vous devez être en mesure d'argumenter votre propos et de donner votre avis, qu'il soit favorable ou non. Si la demande des parents émerge en début d'année scolaire, proposez-leur d'attendre le troisième trimestre tout en leur garantissant que vous proposerez de la différenciation pédagogique à leur enfant en fonction de ce que vous observerez et évalueriez. Si la demande arrive en fin d'année, il sera tant de faire le point.

Au final, c'est le conseil des maîtres de l'école qui prononce le saut de classe, sachant qu'un seul saut peut être proposé durant la scolarité primaire. Ensuite, les parents ont quinze jours calendaires pour faire connaître leur réponse à la proposition du conseil des maîtres.

³³ Voir « Se préparer à évaluer », p. 101.

L'essentiel à retenir

Avec les moins de 3 ans

- Donner des consignes adaptées et individuelles
- Faire preuve de patience
- S'adapter à leur rythme et leur niveau d'attention
- Expliciter vos attentes et les règles de vie de l'école en situation avec calme et sérénité

L'accueil, un moment clé

- Accueillir dans votre classe
- Accueillir l'enfant et son parent
- Privilégier un accueil échelonné

Avec les tout-petits, il est important d'inciter, sans obliger ni faire à leur place.

Le langage comme socle de l'action pédagogique

- Accorder de l'importance aux paroles de l'enfant, prendre le temps de l'écouter, l'aider à formuler
- Étayer et enrichir ses propos dans le cadre d'une progression adaptée
- Commenter ce qu'il est en train de faire
- Expliciter les actes de la classe en les verbalisant largement
- Associer communication verbale et non verbale
- Poser des questions ouvertes pour favoriser la réflexion
- Éviter de questionner à outrance

La classe multi-âge

- Exige de réfléchir, plus précisément encore, l'aménagement de l'espace, des temps, l'enchaînement des activités d'apprentissage proposées et leur progressivité
- Sera organisée en fonction des effectifs de chaque niveau, matériellement et pédagogiquement
- Ne pas déléguer à l'Atsem la gestion pédagogique des petits

Inscrire son travail dans un collectif

Le travail en équipe et la coopération sont des compétences attendues du professeur des écoles, communes aux enseignants du ^{xxi}^e siècle et à tous les professionnels de l'éducation : « coopérer au sein d'une équipe³⁴ », « coopérer avec les parents d'élèves », « coopérer avec les partenaires de l'école ». Parce que l'école n'agit pas seule, qu'elle est ouverte sur le monde, elle est partie intégrante d'un territoire où doivent se construire cohérence et complémentarité des professionnels, dans le respect du rôle de chacun. Vous y rencontrerez et solliciterez nombre de partenaires issus de l'Éducation nationale, comme les membres du RASED, les référents « inclusion scolaire » ou les conseillers pédagogiques, mais aussi des personnels issus des administrations territoriales, d'associations, etc. Certains de ces partenaires ont des missions institutionnalisées, telles la médecine scolaire ou la Protection maternelle et infantile (PMI). Avec les parents qui, pour certains, se sentent « écartés » de la culture scolaire, l'école doit patiemment bâtir et entretenir une relation qui assure une meilleure connaissance mutuelle, en s'abstenant de tout jugement, pour permettre à l'enfant-élève de se construire et de se développer.

L'équipe pédagogique

ÉQUIPE ÉDUCATIVE ET ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

À l'école, vous entendrez régulièrement parler de l'équipe pédagogique et de l'équipe éducative. Ces deux termes représentent deux collectifs distincts, aux objectifs différents.

L'équipe pédagogique comprend tous les enseignants concernés par le cycle : le directeur, les enseignants de chaque classe – qu'ils soient adjoints ou remplaçants – et les membres du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). En tant qu'enseignant de l'école maternelle, vous faites partie de l'équipe pédagogique du cycle 1 dans lequel vous enseignez, mais également de celle du cycle 2.

L'équipe éducative est quant à elle composée de l'ensemble des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Ni administrative ni disciplinaire, elle est une instance fonctionnelle, un outil de travail permettant une concertation entre tous les adultes concernés par la situation d'un enfant. Réunie à l'initiative du directeur, elle permet d'analyser la situation personnelle et concrète d'un enfant à l'école. Elle est un lieu de parole, d'échange et d'écoute, pas nécessairement un lieu de décision. Suite à cette réunion, seront prises des décisions concernant notamment l'orientation d'un élève,

³⁴ Référentiel de compétences communes à tous les professeurs, *BO* n° 13 du 26 mars 2015.

une adaptation de sa scolarité, l'élaboration et le suivi de son projet pédagogique ou éducatif. La présence des parents est indispensable au bon déroulement du dialogue. Vous veillerez donc avec le directeur à ce que cette réunion s'organise à un moment où les parents sont disponibles.

LES CONSEILS DE CYCLE, DES MAÎTRES ET D'ÉCOLE

L'équipe pédagogique se réunit lors des conseils de cycle, conseils des maîtres et conseils d'école, instances de discussion, d'organisation et de décisions permettant le fonctionnement de l'école.

Le **conseil de cycle** élabore le projet pédagogique du cycle, veille à sa mise en œuvre et en assure l'évaluation. En concertation avec vos collègues, vous définissez la programmation du cycle à partir du programme et harmonisez les objectifs, les méthodes et les démarches (y compris les outils, manuels, jeux utilisés) pour construire une continuité cohérente des apprentissages au sein du cycle 1, mais également dans la liaison avec le CP.

Le **conseil des maîtres** se réunit au moins une fois par trimestre en dehors des heures de classe. Il donne son avis sur l'organisation du service et tous les problèmes concernant la vie de l'école.

Se tenant une fois par trimestre, le **conseil d'école** est composé du directeur ou de la directrice de l'école, qui le préside, de l'ensemble des enseignants titulaires ou rattachés à l'école (remplaçants, membre représentant le RASED, etc.), du maire de la commune ou de son représentant, du délégué départemental de l'Éducation nationale, des représentants élus des parents d'élèves. Sur proposition de la direction de l'école, il participe à l'élaboration et l'adoption du projet d'école³⁵, vote le règlement intérieur, donne son avis sur les actions pédagogiques et éducatives, l'utilisation des moyens alloués à l'école, les conditions d'intégration des enfants handicapés, les activités périscolaires, la restauration scolaire, l'hygiène scolaire, la protection et la sécurité des enfants dans le cadre scolaire et périscolaire, le respect et la mise en application des valeurs et principes de la République ; il donne son accord pour l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives ou culturelles, définit le calendrier des rencontres entre les enseignants et les parents d'élèves. Le conseil d'école peut également transmettre un projet d'organisation de la semaine scolaire au Dasen, après avis de l'inspecteur de l'Éducation nationale³⁶.

COOPÉRER AU SEIN DE L'ÉQUIPE

En dehors des divers conseils présentés ci-dessus, la coopération au quotidien avec vos collègues se fait toujours avec une visée pédagogique. Elle peut revêtir de multiples formes : il s'agit aussi bien de partager des informations concernant la situation d'un élève que d'installer ensemble le matériel de motricité, définir un thème pour le spectacle de fin d'année et en sélectionner les extraits musicaux, remplir la fiche « autorisation de sortie » à tour de rôle pour les sorties communes ou appeler le service de transport pendant la récréation, tandis que les collègues assurent la surveillance de la cour. Coopérer peut également consister à rédiger le compte rendu de séance pour le conseil de cycle, prendre en charge la chorale de l'école, proposer des échanges de service, aider à l'évaluation des élèves, accueillir temporairement dans sa classe l'élève d'un collègue pour répondre à ses besoins, travailler avec un groupe d'élèves de GS pendant que vos élèves de PS sont à la sieste, partager une ressource intéressante, participer à la saisie informatique des évaluations nationales, prendre des élèves d'autres classes en APC, faire des photocopies pour des collègues qui assurent la surveillance en cour de récréation, préparer le thé ou le café en salle de pause ou même faire un stock de boîtes de Camembert pour la collègue qui a un projet d'arts plastiques. Coopérer, c'est un ensemble d'activités annexes à l'enseignement pour le bien-être de tous, donner vie à l'équipe, ne pas s'enfermer dans sa classe ni s'abstenir de voir ce qui se passe en dehors.

³⁵ Voir également « Le projet d'école », p. 66.

³⁶ Conseil d'école à l'école primaire (maternelle et élémentaire), Direction de l'information légale et administrative, www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1399

COOPÉRER POUR LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

« Pour moi, coopérer au sein de l'équipe, c'est par exemple permettre à un enfant de PS ayant un trouble autistique de faire l'accueil dans la classe des moyens parce qu'il s'y sent mieux du fait qu'il y a moins de bruit. Avec ma collègue, on laisse alors la porte communicante ouverte entre nos deux classes. Mais coopérer, ce sont aussi des moments informels. Par exemple, chez nous dans le Nord, une fois par trimestre, il y a les « encombrants » : les habitants mettent sur le trottoir tous les gros objets destinés à la déchetterie. Avec les collègues, on prend la plus grande de nos voitures et nous faisons le tour du quartier et récupérons ce qui peut servir pour les sciences et la technologie à l'école. C'est un moment de partage informel où nous rions beaucoup, durant lequel nous discutons aussi beaucoup du métier, de notre classe et de nos projets. »

Corinne, classe de MS

LE RASED

Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) intervient dans les classes ordinaires des écoles primaires, dont la maternelle, et regroupe des **enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique** (les « maîtres E », qui prennent en charge les difficultés d'apprentissage), des **enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative** (les « maîtres G », chargés des difficultés d'adaptation à l'école), et des psychologues de l'Éducation nationale (les « psychologues scolaires »). Avec l'accord des parents, ces spécialistes interviennent à la demande des enseignants ou suite à une réunion de l'équipe éducative pour fournir des aides aux élèves en difficulté, au sein de la classe ou hors la classe.

La première étape consiste à proposer à ces élèves en difficulté des adaptations pédagogiques (**différenciation pédagogique**) pour que chacun, à son rythme, puisse accéder aux apprentissages scolaires. Si, malgré ces adaptations pédagogiques, vous constatez une persistance des difficultés, il sera nécessaire de faire appel aux membres du RASED pour un bilan plus individualisé, voire une prise en charge adaptée. Bien entendu, le principe de la coéducation nécessite que vous rencontriez les parents, que vous leur fassiez part de vos constats et qu'ensemble, vous vous mettiez d'accord sur ce parcours d'aide.

Les membres du RASED ont aussi pour mission d'apporter leur expertise aux enseignants. Dans ce cadre, ils vous aideront à proposer des différenciations pédagogiques au sein de la classe pour vos élèves à besoins particuliers.

Des partenaires pédagogiques et éducatifs

LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Au sein de l'Éducation nationale, les **conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux** sont des partenaires à solliciter. Ils peuvent accompagner individuellement ou collectivement l'équipe pédagogique sur la conception et la mise en œuvre de projets ou de dispositifs pédagogiques, sur l'évolution des pratiques pédagogiques, sur l'explicitation des orientations nationales et académiques en matière d'éducation, la mise en place des programmes et l'évaluation des acquis des élèves.

LA MÉDECINE SCOLAIRE

La mission du médecin de l'Éducation nationale relève à la fois du Code de la santé publique et du Code de l'Éducation. Les médecins et infirmiers de l'Éducation nationale sont chargés des actions de prévention individuelle et collective et de promotion de la santé auprès de l'ensemble des enfants scolarisés³⁷. Ils n'ont pas pour vocation de soigner mais d'intervenir dans un but préventif et éducatif auprès des enfants et de leurs parents, de suivre la santé des enfants. Le médecin de l'Éducation nationale procède également à l'examen des élèves à besoins particuliers (troubles de la santé, troubles des apprentissages, situations de handicap) et notifie les protocoles en cas de projet d'accueil individualisé (PAI). Il procède également à l'examen d'un enfant à la demande pour des situations préoccupantes (protection de l'enfance, difficultés d'apprentissage, de comportement).

Les missions des médecins scolaires « s'inscrivent dans la politique de promotion de la santé en faveur des élèves définie par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, et plus largement dans la politique générale de santé. Dans ce cadre, ils [les médecins scolaires] contribuent à la réussite des élèves et participent à l'accueil et l'accompagnement de chaque élève en fonction de ses besoins spécifiques, liés notamment à sa santé physique ou psychique, en apportant leur expertise diagnostique le plus précocement possible³⁸ ».

Le bilan au cours de la sixième année de l'enfant sera fait soit en grande section, soit au début du cours préparatoire. Le médecin analyse notamment les compétences neurosensorielles et développementales, réalise un dépistage des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage de l'enfant, dans la logique d'un repérage précoce de difficultés éventuelles. Vous n'aurez pas à demander ce bilan, il est automatiquement programmé.

Dès l'école maternelle, vous pouvez solliciter le médecin de l'Éducation nationale pour la détection précoce des difficultés des élèves, mais aussi pour qu'il intervienne dans un projet d'actions de prévention de la santé sur l'hygiène, le sommeil, l'alimentation.

En outre, le médecin de l'Éducation nationale pourra être sollicité à tout moment de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour les élèves atteints de troubles de la santé (enfant diabétique, épileptique, allergique par exemple), le médecin participera à l'élaboration du projet d'accueil individualisé (PAI). Pour les élèves en situation de handicap, le médecin scolaire est membre de l'équipe de suivi de scolarisation. Il participe à la réflexion sur les conditions de scolarisation de l'élève et à l'évaluation régulière du plan personnalisé de scolarisation (PPS). Pour les élèves présentant des troubles des apprentissages, le médecin de l'Éducation nationale donne un avis sur la mise en place d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) et peut être associé à son élaboration.

Si vous faites le constat qu'un élève « régresse », rencontre des difficultés d'apprentissage ou fait preuve de comportements inappropriés (absentéisme, manifestations de violence, repli, isolement, conduites à risques, etc.), vous en discuterez avec les membres de l'équipe éducative comprenant vos collègues, le directeur, les Atsem. Suite au repérage d'un élève en difficulté, l'équipe éducative peut être amenée à solliciter le médecin scolaire. Celui-ci prend alors contact avec la famille, apporte son expertise, assure le suivi, l'accompagnement et l'orientation de l'élève vers les structures de soins appropriées. Il effectue le lien entre l'élève, la famille, les soignants et l'équipe éducative pour permettre une éventuelle adaptation de la scolarisation.

Le médecin scolaire participe également à la politique de protection de l'enfance. Si vous constatez des violences faites à un enfant laissant craindre que sa santé, sa sécurité ou sa moralité ne soient en danger, vous avez l'obligation de le signaler (voir encadré page suivante). Une évaluation médicale de la situation pourra alors être faite par le médecin scolaire.

³⁷ Voir la page consacrée aux personnels de santé de l'Éducation nationale sur le site Éduscol, cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/40/9/Guide_direction_ecole_3_fiche_sante_des_elevesmodifiee_360409.pdf

³⁸ « Être médecin de l'Éducation nationale », education.gouv.fr, rubrique « Concours, emplois et carrières », puis « Les métiers de l'Éducation nationale ».

SIGNALER UN ENFANT EN DANGER OU EN RISQUE DE L'ÊTRE

Signaler à l'autorité judiciaire (procureur de la République) ou recueillir une information préoccupante (RIP) à destination du conseil départemental est une obligation citoyenne si un enfant est **en danger ou est en risque de danger**. L'information préoccupante est une information transmise au conseil départemental pour alerter sur la situation d'un mineur « pouvant laisser craindre que sa santé, sa sécurité ou sa moralité soient en danger ou en risque de l'être, ou que les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social soient gravement compromises ou en risque de l'être. La finalité de cette transmission est d'évaluer la situation d'un mineur et de déterminer les actions de protection et d'aide dont ce mineur et sa famille peuvent bénéficier* ». Ici, l'intérêt et la protection de l'enfant priment sur toute autre considération.

En tant qu'enseignant (et citoyen), les informations susceptibles d'être recueillies sont des **faits observés, des propos entendus, des inquiétudes** [symptômes physiques, troubles du comportement, manifestations psychosomatiques, enfant auteur d'infractions], concernant le comportement d'un mineur ou d'adultes à l'égard d'un mineur [attitudes éducatives non adaptées, comportement inapproprié à l'égard de l'enfant, comportement des adultes eux-mêmes en grande difficulté].

En cas de danger grave et imminent, il faut adresser un signalement au procureur de la République, avec copie au conseil départemental. Dans les autres cas, commencez par vous entretenir avec l'élève et avec ses parents avec discrétion et bienveillance. Il ne s'agit pas de procéder à un interrogatoire, mais de les associer à la réflexion autour des besoins et de l'intérêt de leur enfant, des ressources qu'ils peuvent mobiliser. **Ne pas rester seul face à une telle situation est essentiel** : partagez vos interrogations avec vos collègues, le psychologue scolaire, l'infirmier et le médecin scolaire. Les conseillers techniques sociaux et de santé auprès de l'IA-Dasen sont des personnes ressources. Sauf si c'est contraire à l'intérêt de l'enfant [cas de violences intrafamiliales notamment] ou si vous vous sentez en grand danger, vous devez informer les parents qu'un RIP va être transmis au conseil départemental. Le directeur, le psychologue ou l'inspecteur peuvent vous accompagner lors de l'entretien. Il est important de ne pas accuser les parents mais d'indiquer que l'objectif est d'aider leur enfant à grandir dans les meilleures conditions possibles, de les aider à faire face à leurs difficultés, qu'en aucun cas il ne s'agit de leur retirer leur enfant. En tant qu'enseignant, vous aurez à transmettre une copie du signalement ou du RIP au service juridique de la DSDEN.

La cellule spécialisée du conseil départemental traite ensuite dans les plus brefs délais les informations reçues. De votre côté, vous n'aurez pas de retour sur le traitement du RIP, mais sachez qu'il est systématiquement traité par les services compétents.

* Art. R226-2-2, décret n° 2013-994 du 7 novembre 2013 organisant la transmission d'informations entre départements en application de l'article L. 221-3 du Code de l'action sociale et des familles, site Légifrance, legifrance.gouv.fr

L A P M I

Créée en France en 1945, la Protection maternelle et infantile est gérée par le conseil départemental. Le service de PMI comprend médecins de PMI, infirmiers de puériculture, psychologues, sages-femmes, éducateurs de jeunes enfants.

La PMI a notamment pour mission la prévention médicale, psychologique et sociale des enfants de moins de 6 ans. Elle intervient donc dans les écoles maternelles auprès des jeunes enfants, et organise un bilan en début de scolarité. En cas de besoin, vous pourrez contacter le médecin ou l'infirmier de PMI, mais également orienter les parents d'enfants de moins de 6 ans vers les services de la PMI, sachant qu'ils peuvent en bénéficier gratuitement.

L'ACCOMPAGNANT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Les missions d'accompagnement des élèves en situation de handicap sont confiées à des personnels qui relèvent de deux statuts différents : les AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) et les AVS (auxiliaires de vie scolaire). Ils accomplissent les mêmes tâches, mais leur recrutement et leur statut sont différents.

POSTURES ET RÔLE DE L'AVS-AESH

- Rend compte à l'enseignant du travail et/ou des attitudes de l'élève (remarques, difficultés, autonomie, fatigabilité, comportement, concentration...);
- fait preuve de discrétion dans la classe, parle à voix basse à l'élève, se fond dans le groupe pour ne pas faire écran à l'enseignant;
- s'efface lorsque l'enseignant intervient, auprès de l'élève en particulier, ou pour le groupe classe;
- peut suggérer des adaptations, des stratégies, proposer des idées, donner un avis;
- peut intervenir auprès d'autres élèves pour créer du lien, favoriser l'inclusion au sein du groupe;
- sait rester à sa place : ne porte pas de jugement sur la pédagogie ou le travail de l'enseignant;
- participe aux équipes de suivi de scolarisation : fait part de ses observations.

En tant qu'enseignant, votre rôle consiste à formaliser le rôle de l'AVS-AESH lors d'une rencontre avec les parents, à définir notamment ses missions auprès de l'élève, organiser l'emploi du temps, prévoir les modalités d'accueil en cas d'absence. Vous restez responsable des contenus, de la pédagogie, de la sécurité, de l'organisation matérielle. C'est vous qui donnez les consignes de travail à l'AVS-AESH, proposez des adaptations (quantitatives, qualitatives), définissez son rôle et ses interventions dans la situation d'apprentissage, notamment sa place par rapport à l'élève (à côté, derrière, à distance de l'enfant) selon le moment, le handicap, la situation pédagogique. Vous aurez à guider l'AVS-AESH sur les conduites à tenir, les attitudes à adopter. Vous proposerez des activités à l'élève en situation de handicap en lien avec celles du groupe classe pour favoriser l'inclusion. Tout ceci nécessite que vous vous entreteniez quotidiennement avec l'AVS-AESH, que vous lui présentiez en amont ce qui va être fait en classe, de façon à ce qu'il puisse anticiper et adapter ses gestes professionnels aux vôtres, poser des questions pour affiner sa compréhension de la situation didactique. L'une des difficultés régulièrement pointée est l'AVS-AESH qui « fait à la place » de l'élève, au risque de nuire à son autonomie. C'est un sujet que vous devrez aborder avec lui.

C'est également à vous d'évaluer le travail de l'élève et de rendre compte à sa famille des résultats scolaires. Il vous faudra ainsi définir vos rôles respectifs dans les relations avec la famille.

Vous aurez parfois à soutenir et déculpabiliser l'AVS-AESH si l'élève ne réussit pas la tâche attendue, tout comme vous aurez à prendre du recul pour ne pas vous laisser envahir par un sentiment d'échec ou d'incompétence.

LES INTERVENANTS EXTÉRIEURS

Hors institution, l'école maternelle « établit des relations avec des **partenaires extérieurs** à l'école, notamment dans le cadre des projets éducatifs territoriaux³⁹ ». En fonction de vos projets, vous aurez sans aucun doute l'occasion de travailler avec des personnels municipaux (animateur sportif, animateur culturel des musées, des médiathèques, des espaces verts), de collaborer avec des partenaires associatifs. Les partenaires extérieurs à l'école maternelle sont nombreux, nous ne les listerons pas tous, mais sachez qu'ils doivent être agréés par les services de l'Éducation nationale pour pouvoir intervenir en classe. Faire appel à un **intervenant extérieur** a pour visée d'enrichir un projet de classe ou un projet d'école et nécessite de la préparation pour s'intégrer dans votre programmation et la progression mise en place. Avec le partenaire, les objectifs d'apprentissage, le choix des situations mises en œuvre, la construction de la séquence, la répartition des rôles seront discutés et arrêtés. Le projet sera communiqué aux familles et une évaluation sera faite à mi-parcours et/ou en fin de projet, selon sa durée.

L'Atsem

Le métier est à 99 % féminin, vous travaillerez donc probablement avec *une*, plutôt qu'*un*, Atsem. Que vous soyez expérimenté(e) ou non, la relation que vous entretiendrez avec elle – ou avec lui – sera essentielle pour le climat de classe. À votre arrivée dans l'école, n'hésitez pas à aller à sa rencontre pour prendre contact.

Placé sous la responsabilité du directeur d'école pendant le temps scolaire, l'Atsem – agent territorial spécialisé des écoles maternelles – compte parmi le personnel communal. Les attributions des Atsem sont précisées dans le décret n° 2018-152 du 1^{er} mars 2018 (voir encadré page suivante). Certaines communes

³⁹ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

ont également rédigé une charte des Atsem précisant le type de tâches qui leur est dévolu, l'organisation de leur temps de travail (qui n'a pas lieu exclusivement dans la classe), les temps de pause, etc. N'hésitez pas à demander si cette charte existe et à la lire le cas échéant. Sachez également qu'aucun texte ne précise l'obligation d'un Atsem en classe de MS et GS.

ARTICLE 2 DU DÉCRET N° 2018-152 DU 1^{er} MARS 2018

« Les Atsem sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour l'accueil et l'hygiène des enfants des classes maternelles ou enfantines ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants.

Les Atsem appartiennent à la communauté éducative. Ils peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers. Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers.

En outre, ils peuvent être chargés de la surveillance des enfants des classes maternelles ou enfantines dans les lieux de restauration scolaire. Ils peuvent également être chargés, en journée, des missions prévues au premier alinéa et de l'animation dans le temps périscolaire ou lors des accueils de loisirs en dehors du domicile parental de ces enfants. »

ÊTRE AU CLAIR SUR LA RÉPARTITION DES RÔLES

Pendant leur service dans les locaux scolaires, les Atsem reçoivent leurs instructions du directeur ou de la directrice d'école : il n'existe donc pas de relation hiérarchique entre l'Atsem et vous. La répartition des tâches s'effectue également sous la responsabilité de la direction d'école. Les emplois du temps sont convenus de manière à répartir les tâches entre aide pédagogique, aide à l'hygiène et à la propreté. Il ne peut être demandé autre chose que les tâches précisées dans les textes réglementaires, cadre dont la direction est garante.

Bien entendu, ce cadre réglementaire ne suffit pas. Il vous faudra aussi communiquer et vous mettre d'accord avec l'Atsem sur un certain nombre de points. En tant qu'enseignant, vous poserez le cadre dans la classe en précisant ce que vous attendez d'elle (ou de lui) quant à la gestion du matériel et des élèves. Concrètement, c'est vous qui planifiez votre enseignement, préparez la classe, posez les objectifs d'apprentissage, organisez pédagogiquement les lieux, les espaces, les temps, les contenus, réalisez les évaluations, rencontrez les parents pour leur faire part de l'évolution et des progrès de leur enfant. Pendant ce temps scolaire, dans la classe et hors de la classe, l'Atsem vous apporte son aide matérielle, pédagogique et à l'encadrement. Elle ou il vous assiste également dans des missions éducatives d'accueil, d'animation et d'hygiène : l'accueil des enfants, l'accompagnement au dortoir, l'habillage et le déshabillage, le réconfort, le passage aux toilettes, par exemple.

Sur ce dernier point, le respect de l'intimité de chacun, le respect des besoins physiologiques de l'enfant, l'accès à l'autonomie rendent inadéquat le passage collectif aux toilettes. Il est donc nécessaire, en équipe d'école, de mettre en place une organisation qui permette l'accès individuel aux toilettes. L'accompagnement des élèves aux sanitaires fait partie des missions de l'Atsem. Elle aide, si nécessaire, les enfants à se déboutonner, à se rhabiller, à se nettoyer. En petite section, il sera important, en première période, d'aider les élèves à repérer les lieux, de leur apprendre les règles d'hygiène, comme se laver les mains après chaque passage aux toilettes, et de leur apprendre à communiquer leurs besoins.

OÙ L'ATSEM SE PLACE-T-ELLE QUAND LES ÉLÈVES SONT EN REGROUPEMENT ?

Si de prime abord cette question peut paraître anodine, elle est cependant représentative d'un ensemble de questions pédagogiques auxquelles un enseignant est confronté dans l'exercice de sa classe. L'Atsem sera-t-elle présente en classe lors des regroupements ? Sera-t-elle assise sur le banc avec les élèves ? Debout, dans leur dos ? Assise sur une chaise adaptée à sa taille à côté de vous ? Ailleurs, en train de ranger, nettoyer, préparer du matériel ? Si elle est présente, quel rôle lui attribuerez-vous ?

Si l'Atsem est en classe lors du regroupement et qu'elle accompagne ensuite un groupe d'élèves en atelier, il est important qu'elle puisse entendre les consignes que vous donnez aux élèves. Il est alors préférable qu'elle soit assise avec vous. Il s'agit ici de mettre en place un cadre propice aux apprentissages.

L'ORGANISATION EN ATELIERS

L'organisation des apprentissages en ateliers est une pratique généralisée en maternelle. Vous prendrez alors un atelier en charge, un autre peut se dérouler sous la surveillance de l'Atsem, tandis que les autres enfants seront « en autonomie ». L'une des missions de l'Atsem est de vous aider à préparer le matériel pédagogique (peinture, pinceaux, jeux, crayons, etc.), mais c'est à vous de lui dire ce que vous souhaitez mettre en place. Pour l'atelier dont elle se chargera, indiquez-lui en amont ce que vous attendez d'elle : qu'elle aide à la réalisation d'un geste graphique, qu'elle fasse verbaliser les élèves, qu'elle contrôle la tenue du crayon, qu'elle soit dans le partage éducatif autour d'un jeu, etc. et, bien évidemment, qu'elle assure systématiquement une sécurité matérielle et affective.

Lui préciser vos attentes lui permettra aussi de vous faire un retour circonstancié sur les élèves (attitude, réussite, difficulté rencontrée, etc.). Elle portera un regard plus affiné qui pourra vous aider à évaluer les élèves.

COMMUNIQUER LES ATELIERS DE LA SEMAINE

« Pendant ma première année en maternelle, j'ai travaillé avec une Atsem qui demandait à connaître à l'avance ce qui allait se faire en classe. Tous les Atsem n'ont pas cette demande explicite, mais il est évident qu'il est plus facile de se projeter et de s'organiser quand on sait ce qui va se faire. Je lui transmettais en début de semaine la liste des ateliers qui seraient mis en place et lui précisais où elle serait. Je prenais un moment pour lui montrer ce que je souhaitais que les élèves fassent et surtout les objectifs d'apprentissage. Par exemple, pour une activité de coloriage, je lui indiquais que l'objectif de telle séance en PS était la tenue du crayon, lui montrais comment je procédais pour expliquer aux élèves comment tenir leur crayon de façon à ce qu'elle ait les mêmes attentes et surtout, les mêmes points de vigilance et moyens de remédiation. Ce qui était intéressant, c'est que ces moments étaient aussi des moments de partage d'expérience. Ce qui nous permettait d'apprendre l'un de l'autre parce qu'elle avait beaucoup plus d'ancienneté en maternelle que moi. De même en classe, je demande souvent aux élèves d'être capables d'expliquer à l'Atsem ce qu'ils ont à faire avant de commencer leur travail. Son rôle alors est de valider la consigne, voire d'en repréciser la chronologie ou le vocabulaire. »

Marc, enseignant de PS-MS

UN RÔLE ÉDUCATIF PARTAGÉ

Si, en tant qu'enseignant, les apprentissages sont de votre responsabilité, tous les aspects éducatifs sont, eux, partagés avec l'Atsem. Concernant l'apprentissage de l'autonomie par exemple, qui vise, pour l'élève, d'être capable notamment de se déchausser et se rechausser, d'enfiler et de boutonner son manteau, de se laver les mains, de se déshabiller tout seul pour la sieste, il s'agit de partager avec l'Atsem des pratiques destinées à autonomiser les élèves : leur demander de faire (« Peux-tu aller chercher ton sac au porte-manteau pour qu'on puisse y mettre ton cahier ? »), leur donner oralement les procédures nécessaires à l'exécution de la tâche (« Pour décrocher ton sac, il ne faut pas tirer dessus, il faut le soulever »), leur montrer comment faire, les encourager verbalement (« Vas-y, encore un peu, tu y es presque »), commenter les procédures erronées des élèves pour qu'ils prennent conscience de l'écart entre ce qui a été fait et ce qui est à faire. Car cet apprentissage est bien entendu progressif et chaque élève arrive à l'école avec un degré d'autonomie plus ou moins important.

LA MISE EN MOTS DES GESTES DU QUOTIDIEN

« Sur le parcours de motricité, pour une meilleure proprioception, je demande à mes élèves d'être pieds nus. Cela nécessite qu'ils se déchaussent, enlèvent leurs chaussettes (ou leurs collants), mettent les chaussettes dans les chaussures, les rangent sous le banc avant d'aller sur le parcours. Cela nécessite aussi, en fin de séance, de se rechausser. Certes, cela prend du temps, mais c'est du temps utile à l'appropriation de gestes moteurs, au développement de l'autonomie.

En début d'année, beaucoup d'enfants, habitués à ce qu'on fasse pour eux, nous tendent leurs chaussettes ou leurs chaussures, voire lèvent le pied et attendent que l'Atsem ou moi-même venions à leur service. Mais nous refusons et les engageons à faire seuls. Bien sûr, nous sommes toujours là pour les guider, leur montrer, tourner les chaussettes mal mises, faire les boucles de lacets, tirer les fermetures à glissière récalcitrantes.

Nous jouons aussi régulièrement des sketches où je fais l'élève contestataire ou malhabile qui met ses chaussures à l'envers, essaie d'enfiler une chaussure qui n'est pas la sienne, etc. Le but premier de cette théâtralisation n'est pas de faire le clown, mais de mettre en mots les actions ou des émotions. »

Tiphaine, classe de TPS-PS

La mise en mots des gestes du quotidien par l'enseignant et l'Atsem sont des gestes professionnels qui soutiennent l'élève dans ses actions, l'encouragent à la persévérance et lui permettent d'enrichir son vocabulaire (*chaussures, baskets, bottines, sandalettes ; lacets, œillets, languettes, semelles ; se chausser, se déchausser, enfiler ; etc.*), de construire des phrases complètes, voire complexes, des formules de politesse.

Le langage est un moyen d'apprendre en verbalisant ce que l'on va faire (langage d'anticipation), de convoquer la mémoire de ce qui a été fait (langage d'évocation), de construire des liens entre les événements, de construire la notion de temps chronologique, d'explicitier une procédure (métacognition).

L'aide et le rôle complémentaire de l'Atsem vous permettront de mettre en place des situations d'apprentissage riches et variées (voir encadré ci-dessous). L'accueil consistera toutefois à éviter de placer l'Atsem dans une situation qui n'est pas attendue dans le cadre de ses missions.

Coopérer au sein d'une équipe, c'est s'appuyer sur la complémentarité des acteurs, ici de l'enseignant et de l'Atsem, pour offrir aux élèves une variété de situations d'apprentissage.

MENER UNE SITUATION PÉDAGOGIQUE DE CONCERT

« En moyenne et grande sections, j'organise toutes les semaines l'emprunt de livres. Chaque élève se rend dans l'espace bibliothèque avec l'Atsem, choisit un livre qu'il emportera à la maison. Le rôle de l'Atsem ici n'est pas uniquement d'emmener un petit groupe d'élèves prendre un livre et d'enregistrer les livres empruntés. Une fois que l'élève a choisi son livre, il doit le lui apporter et lui dire ce qui l'a motivé dans son choix (la couverture, un mot qu'il a reconnu, un livre qu'il a déjà emprunté et souhaite retrouver, une histoire lue en classe qu'il veut partager à la maison, un héros qu'il adore, une image rigolote, etc.). Tous les motifs sont valables et recevables. Ensuite, l'Atsem lui lit le titre du livre et le nom de l'auteur. L'élève doit mémoriser le titre. De retour en classe, l'élève dépose le livre choisi sur une petite table dans le coin regroupement. En fin de journée, je prends tous les livres : chaque élève doit reconnaître le livre qu'il a choisi et être capable de citer son titre. Il peut alors le mettre dans son sac accroché au porte-manteau.

Plus l'année avance et plus je procède, principalement avec les élèves de GS, à la reconnaissance de lettres puis de petits mots ou mots-outils déjà appris en classe, à partir du titre des livres. »

Mireille, classe de MS-GS

L'ATSEM EST ABSENT(E)

La première des choses est de **penser à la sécurité physique et affective des élèves**. Rapprochez-vous de votre direction, qui organise le service des Atsem. Peut-être un partage de service sera-t-il possible avec les Atsem des classes voisines, notamment pour quelques moments clés : les inscriptions au périscolaire, les déplacements, les passages aux sanitaires, la séance de motricité, un enfant qui aurait besoin d'être changé, le départ à l'heure de la cantine, etc.

En dépit de votre préparation de classe, certains temps seront sans doute à réaménager. Il convient de mesurer rapidement si vous pouvez faire ce qui est prévu ou si vous devez nécessairement modifier votre organisation ou les propositions pédagogiques. Cette situation imprévue est l'occasion de responsabiliser les élèves, de leur confier des tâches, habituellement réalisées avec l'aide de l'Atsem, en autonomie – la préparation du matériel pour les ateliers, le rangement, les temps d'habillage, de déshabillage, etc. C'est aussi l'occasion de travailler la coopération entre élèves.

L'absence de l'Atsem peut être anxiogène pour vous mais aussi pour vos élèves : n'hésitez pas à leur expliquer ce qui se passe et comment vous allez réorganiser certaines situations. Une classe sans Atsem se gère plus facilement si les élèves ont déjà pris certaines habitudes de fonctionnement et que ces règles ont été instaurées dès le début de l'année : ranger, se déplacer dans le calme, aller seul aux sanitaires, s'habiller seul, rester un temps donné dans l'espace de travail choisi, etc. Il est évident que gérer seul 30 élèves de 3 à 5 ans n'est pas chose aisée. Pourquoi ne pas leur demander de vous aider : « Pour cet atelier, il faut les feutres et ces feuilles. Mathieu, peux-tu m'aider et aller mettre ces feuilles et les feutres sur la table ? Ensuite, tu reviens avec nous » ; « Simona, peux-tu m'aider et aller poser la boîte de cubes sur l'autre table ? Ensuite, tu reviens t'asseoir avec nous » ?

Si une sortie est prévue le jour où l'Atsem se trouve absent(e), il conviendra en premier lieu d'échanger sur ce point avec le directeur ou la directrice, qui autorisera le maintien de la sortie seulement si les conditions de sécurité lui semblent malgré tout réunies (nombre suffisant d'accompagnateurs pour permettre une sortie en toute sécurité par exemple).

La liaison avec le cycle 2

ASSURER LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE

À l'expression « liaison GS-CP », Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Éducation nationale, préfère celle de « continuité pédagogique et éducative », dans la mesure où l'école maternelle est « une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants » et « travaille en concertation avec l'école élémentaire, plus particulièrement avec le cycle 2, pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages, un suivi individuel des enfants⁴⁰ ».

De fait, l'entrée au CP – « à la grande école » –, provoque une rupture pour l'élève que l'école doit accompagner de façon à ce qu'elle ne soit pas source de difficultés scolaires. Pour ce faire, il est intéressant de partager avec vos collègues de CP ce qui se fait en maternelle (programme et pratiques pédagogiques) pour que ces derniers aménagent leur classe de façon à accueillir « en douceur » les nouveaux élèves de CP : organiser des coins, des ateliers, planifier les temps, poursuivre l'utilisation des outils de la maternelle, permettre des déplacements et des changements de rythme pour alterner temps de « respiration » et temps d'attention ciblée. La liaison maternelle-cycle 2 a ainsi pour objectif d'assurer des continuités, de la cohérence et de la progressivité dans les comportements et les apprentissages, de permettre aux enseignants de CP de prendre appui sur le travail de l'école maternelle et les acquis des élèves de GS, d'accompagner les élèves pour qu'ils abordent sereinement les apprentissages, d'accompagner les parents pour une meilleure réussite scolaire de leur enfant. La liaison GS-CP n'est pas réservée aux enseignants de grande section. Elle se travaille en équipe de cycles 1 et 2 (voir l'encadré ci-dessous).

PARTAGER SES OUTILS AUTOUR DE LA COMPRÉHENSION DES TEXTES EN CYCLES 1 ET 2

« Dans notre école, certains collègues de cycle 2 travaillaient la compréhension des textes narratifs avec *Lectorino & Lectorinette**. Lors d'une formation sur les langages en maternelle, nous avons découvert *Narramus** et *Thèmots**, et ainsi décidé de travailler de façon concertée sur les trois cycles avec quatre outils pédagogiques : *Thèmots*, *Narramus*, *Lectorino & Lectorinette* et *Lector-Lectrix**. À la rentrée, nous ajouterons *Auditor Auditrix** à nos outils communs. Désormais, tous nos élèves passent par cette programmation concertée. L'avantage est qu'en arrivant au CP, ils ont déjà acquis certains réflexes et stratégies ; ainsi, notre collègue n'a plus qu'à rappeler le travail initié en maternelle et peut le poursuivre. Nos élèves ont souvent l'impression qu'arriver au CP, c'est arriver dans un nouveau monde. Ces outils communs leur permettent de découvrir qu'ils savent déjà des choses dont ils vont pouvoir se servir. »
Sylvie, classe de GS

* Ressources citées : Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs* ; *Lectorino & Lectorinette : apprendre à comprendre les textes narratifs* ; *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter une histoire en maternelle*, éditions Retz ; *Thèmots*, méthode pédagogique pour préparer les élèves de maternelle à la lecture, initiée par les enseignants de Saint-Brieux et de l'Inspé ; Charlotte Bruno, Delphine Imeneuraët, Julie Meunier, *Auditor Auditrix*, une ressource pour travailler la compréhension de textes au CP.

Il s'agit donc, en conseil de cycle notamment, de discuter et de partager des outils, des organisations, des procédures, et de contractualiser des modalités concrètes : harmoniser les pratiques et développer une culture professionnelle partagée concernant l'écriture cursive, l'encodage, l'enseignement de la compréhension, l'acquisition du nombre. La liaison GS-CP consiste également à communiquer des outils tels que le PÉAC (Parcours d'éducation artistique et culturelle), le cahier d'expériences, le cahier des nombres, le cahier d'écrivain, la liste des comptines et chants, certains affichages. En fin d'année scolaire, vous pourrez par exemple organiser avec vos élèves le transfert de ces outils (cahiers, classeurs, affichages) en allant les

⁴⁰ « Programme d'enseignement de l'école maternelle 2015 », education.gouv.fr, rubrique « Le BO », puis « 2015 », « spécial n° 2 du 26 mars 2015 ».

déposer dans la classe de CP où les élèves les retrouveront à la rentrée suivante. Tout comme les PS peuvent transférer leurs outils en MS et les MS en GS, même si la répartition des classes n'est pas encore définitive.

PRÉPARER LES ÉLÈVES AU CP ?

La liaison GS-CP a pour objectif d'organiser la continuité pédagogique et éducative entre les deux cycles sans pour autant « primariser » les pratiques de l'école maternelle. La pression (des familles, de l'institution) sur l'enseignant de GS – « préparer les élèves au CP » – est souvent forte. Or, vouloir faire entrer trop tôt les élèves de GS dans un pré-CP, autrement dit pratiquer la préscolarisation, c'est prendre le risque de fragiliser les plus vulnérables. Il faut garder à l'esprit que la classe de grande section fait partie du cycle 1 et doit garder les caractéristiques de ce cycle. Le cours préparatoire, quant à lui, porte bien son nom : il prépare à l'école élémentaire. Votre priorité sera donc de travailler l'acquisition des compétences de fin de cycle 1.

ACQUÉRIR LES MODALITÉS SCOLAIRES

Acquérir la compréhension des modalités scolaires, des attendus en termes de postures, aide à devenir élève. Cela passe notamment par l'explicitation de ce que vous-même attendez de lui : pour quelle raison exigez-vous qu'il lève la main pour demander la parole, qu'il ne laisse pas traîner son manteau n'importe où, qu'il se déplace en rang, qu'il reste silencieux quand vous donnez une consigne, qu'il réagisse dans l'instant à une consigne de mise au travail ou de fin de tâche ? Il est nécessaire de sortir ces situations de l'implicite afin de permettre aux élèves les plus fragiles d'entrer dans les attendus de l'école.

Pour apprendre, l'élève doit comprendre ce qu'il a à apprendre dans la tâche proposée : à l'école, le coloriage n'est pas qu'un coloriage, tout comme le jeu de domino n'est pas qu'un jeu ; ce sont des médias destinés à développer des capacités, à faire acquérir des compétences. Vous explicitez donc les objectifs, selon qu'il s'agit de découvrir quelque chose de nouveau, de s'entraîner ou d'être évalué.

ACQUÉRIR DE L'AUTONOMIE

Parmi les activités qui favorisent l'acquisition de l'autonomie, il y a celles qui apprennent à l'élève à gérer (aller chercher, ranger) progressivement tout seul son matériel, à coller ses documents dans son cahier, écrire son prénom sur ses travaux... sous votre regard bienveillant mais sans que vous fassiez pour lui, même si cela prend parfois un peu plus de temps. Il y a également le questionnement qui aide l'élève à se représenter la tâche dans sa globalité avant de s'engager : « Je vais relire une fois l'histoire. Ensuite, sur la fiche (*montrer la fiche*), vous devrez coller les personnages (*montrer les étiquettes préparées dans les petites boîtes individuelles*) qui sont dans l'histoire que je vais lire. Attention, il y a des intrus (*ce mot a déjà été travaillé*). À votre avis, faudrait-il coller toutes les étiquettes (*oui/non, les élèves doivent justifier leur réponse*) ? De quel matériel aurez-vous besoin (*lister avec eux le matériel nécessaire et poser au tableau les mots-images correspondants pour que les plus fragiles puissent s'y référer s'ils ont un trou de mémoire*) ? » Ici le questionnement est une aide, à la condition expresse que vous donniez aux élèves l'espace-temps nécessaire à la mise en mots et à la réflexion. Les élèves doivent également connaître les critères de réussite ou avoir un modèle auquel se référer une fois le travail terminé afin d'être en mesure de déterminer seul s'ils ont réussi ou pas : « Tu as fini ? Bien ! Alors va voir sur la table, j'ai mis la fiche résultat. Regarde si ce que tu as fait est identique. Et tu viens me dire après si c'est bon ou s'il y a des erreurs. » Les oublis et erreurs seront verbalisés individuellement, avec bienveillance, dans le but d'amener l'élève à développer les savoir-faire attendus (il n'est pas question de tenir des propos stigmatisants, réprobateurs, vexatoires). L'acquisition de l'autonomie passe également par la capacité à utiliser des aides (imagier, étiquette-mot, frise numérique par exemple). Là encore, cet enseignement devra être explicitement délivré aux élèves pour qu'ils apprennent comment s'en servir, au moment opportun. En outre, il est important d'organiser les situations pédagogiques de telle façon que l'élève puisse refaire, recommencer, s'entraîner pour atteindre l'objectif fixé. Ce dernier point est essentiel : donner à comprendre qu'apprendre n'est pas magique mais passe par l'engagement et la répétition.

DÉVELOPPER SA CAPACITÉ D'ATTENTION

Être attentif, être en mesure d'écouter (et comprendre) des consignes collectives est une compétence qui s'acquiert progressivement. La capacité attentionnelle n'arrive physiologiquement à maturité qu'à l'âge de 20 ans, grâce à la myélinisation progressive des fibres nerveuses⁴¹. Il est donc facilement compréhensible

⁴¹ Nicole Bouin, *Enseigner : apports des sciences cognitives*, Réseau Canopé, coll. « Éclairer », 2018.

que les enfants de maternelle aient une capacité d'attention restreinte, fragile, vite détournée par le moindre stimulus sensoriel. Cela signifie également que l'on ne peut pas demander aux élèves d'être tout le temps attentifs. En revanche, leur apprendre à être attentif au bon moment, celui où vous donnez les consignes par exemple, est essentiel. Pour ce faire, il est possible de mettre en place de petits rituels⁴² via une comptine (« Attention, attention ! Cric crac croc, c'est ici et maintenant ! »), une gestuelle (claquer trois fois des mains, des doigts, de la langue, puis chuuut ! le doigt sur la bouche et les bras croisés) ou encore une musique de cinq secondes par exemple. Cela nécessite aussi d'adapter le rythme de la classe aux besoins des enfants et d'offrir des espaces-temps pour bouger, pour parler librement. Progressivement, la durée des activités des élèves s'allonge, passant de 15 minutes en PS à 30 minutes en GS. Cependant, certains élèves très engagés dans une tâche, parce que motivés, peuvent dès 3 ans rester concentrés plus longtemps.

ACQUÉRIR LES CHANGEMENTS DE PLAN

En GS, l'élève va progressivement acquérir les changements de plan visuel – c'est-à-dire passer d'un regard vertical à un regard horizontal (du tableau ou de l'affiche murale à la feuille posée sur sa table) – tout en mémorisant une information. Vous pouvez par exemple proposer de compléter un « dessin à trous ». Cet exercice, qui amuse les élèves, entraîne le repérage spatial, les proportions et la mémoire de travail. Pour ce faire, affichez au TNI (tableau numérique interactif) l'image d'un dessin complet – par exemple, un paysage avec un soleil, deux nuages, une maison, trois arbres. Vous donnez à chaque élève un dessin incomplet où il manque le soleil, un nuage, une fenêtre ou un arbre, et vous lui demandez de compléter le dessin de façon à ce qu'il soit comme le modèle, sans lui dire ce qu'il manque. Un premier exercice vous permettra de voir qui réussit spontanément, qui a plus de difficultés. Pour tous les élèves, mais surtout pour les moins habiles, il vous faudra ensuite expliciter les stratégies à mettre en place pour réussir ce type de tâche. Si cela nécessite une organisation « frontale » des tables face au TNI, il ne faut toutefois pas transformer toute la classe de cette façon.

ANTICIPER L'ENTRÉE AU CP

Acquérir la notion de temps se travaille tout au long du cycle 1. En fin d'année de GS, vous pouvez utiliser avec vos élèves le calendrier pour visualiser le temps écoulé de l'année et celui qui reste avant l'entrée au CP. Attention cependant à ne pas inquiéter les élèves, il s'agit de les préparer en douceur à l'idée d'entrer au CP et à travailler la notion de durée, pas de les traumatiser, ni de les angoisser !

Pour réussir leur entrée au CP, les élèves ont besoin de savoir pourquoi ils y vont et de travailler leurs représentations de cette classe. Ce peut être l'occasion d'organiser un débat⁴³ : c'est quoi le CP ? On y fait quoi ? On y apprend quoi ? Il est également intéressant d'organiser des échanges, des correspondances, des visites. Cette liaison n'est pas à sens unique de la GS vers le CP. Il s'agit aussi que le CP regarde vers la GS (voir l'encadré ci-dessous).

LES CP LISENT AUX GS

« Durant tout le mois de juin, chaque jour, un élève de CP vient lire une histoire dans ma classe. Avec ma collègue de CP, nous nous mettons d'accord sur le choix des livres, dont une partie sont des livres que les élèves de GS ont étudié. De son côté, elle met en place un planning, organise des temps « entraînement à la lecture à voix haute » dans sa classe. Les élèves ont dix jours pour s'entraîner en classe et peuvent emporter le livre à la maison s'ils le souhaitent. Certains lisent et relisent tellement pour être sûrs de bien faire qu'ils finissent pas connaître le livre par cœur !

Les élèves de CP sont en général un peu stressés au moment de lire, mais repartent enthousiasmés par cette expérience. Une fois la lecture faite, nous discutons un peu avec l'élève de son vécu du CP, ce qui lui plaît, ce qui est difficile aussi pour lui car c'est important de reconnaître ses efforts et de ne pas laisser croire à mes élèves que tout sera facile. Ce projet valorise énormément les CP et donne envie à mes élèves. Bien souvent, ils me demandent si eux aussi, l'année prochaine, ils pourront revenir dans la classe pour lire ! »

Sylvie, classe de GS

Différentes rencontres, au cours desquelles les GS vont au CP et les CP viennent à la maternelle, peuvent être organisées dans l'année : des rencontres sportives, artistiques, une chorale, qui vont donner envie aux élèves de GS de grandir et aux élèves de CP de partager leur vécu, de retrouver leur classe passée et de voir le chemin parcouru.

⁴² Voir également « Les rituels de transition », p. 94.

⁴³ Voir « La discussion à visée démocratique et philosophique », contenu complémentaire à l'ouvrage, à télécharger sur le site de Réseau Canopé avec le code BDMA-271119 : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-maternelle.html

La liaison cycle 1-cycle 2 se concrétise à travers des actions et des échanges autour des pratiques enseignantes, des gestes professionnels liés aux apprentissages, des outils et supports, des organisations et dispositifs, des rencontres d'élèves, pour travailler sur leurs compétences communes.

Les parents

La coopération avec les parents a pour visée de répondre au principe de la coéducation, de construire un climat de confiance, de valoriser les rôles de chacun, de rassurer l'enfant et de lui permettre de vivre sa scolarité sereinement, à l'abri de conflits de loyauté.

LES PREMIERS CONTACTS AVEC LES PARENTS

Le premier accueil est un moment qui détermine bien souvent la relation parents-enseignant⁴⁴. Se sentir accueillis, écoutés et repartir rassurés est essentiel pour les parents. Ils confient en effet, parfois pour la première fois, leur enfant à un inconnu qui, bien que professionnel, reste un inconnu pour eux.

Le(s) premier(s) jour(s), certains enfants pleurent et ont du mal à se séparer de leurs parents. Vous pouvez, notamment pour les plus jeunes, autoriser un objet transitionnel, le fameux doudou. Pour le parent, voir son enfant pleurer en arrivant à l'école ou dans la classe provoque des émotions qu'il saura plus ou moins gérer. Il arrive que certains parents pleurent aussi, qu'ils n'arrivent pas à partir de l'école, qu'ils souhaitent repartir avec leur enfant, qu'ils se mettent en colère après lui en lui demandant d'arrêter de pleurer. D'autres cherchent à partir en catimini, sans que l'enfant ne les voie, en se disant que c'est la meilleure solution. Il est très important au contraire que les parents disent au revoir à leur enfant et lui précisent qu'ils vont revenir le chercher, même si l'enfant pleure au moment de la séparation.

UN DIAPORAMA DES PREMIERS JOURS

« Dans mon école, les parents viennent à la porte de la classe chercher leur enfant. Certains élèves, qui ont passé la matinée sans pleurs ni angoisse apparente, se mettent à pleurer quand ils voient leurs parents. Les parents s'imaginent alors que leur enfant a passé la matinée à pleurer.

Pour qu'ils voient que tout s'est bien passé, les premiers jours, je les invite à entrer en classe au moment de la sortie et à visionner un court diaporama avec des photos prises en classe. Sur les photos, je m'arrange pour avoir un maximum d'élèves, en groupe, en situation de jeux, en classe ou dans la cour de récréation. Cela a pour effet de rassurer les parents et de leur permettre de discuter avec leur enfant de ce qu'il a fait en classe. »

Tiphaine, classe de TPS-PS

Enfants et parents vous découvrent tout autant que vous les découvrez. Avoir une classe accueillante, décorée sans être surchargée des travaux de l'année passée, où il y a de l'espace pour circuler, où les espaces sont prêts à accueillir les enfants, est essentiel.

Un enseignant qui sourit, qui salue parents et enfants, qui se présente, qui explique en quelques mots chaleureux ce que les enfants feront le premier jour, qui laisse les parents entrer et accompagner leur enfant dans la classe est rassurant.

Attendez-vous à des questions de tout ordre. À cet instant, les questions qui relèvent de la vie quotidienne sont plus fréquentes que les questions d'ordre pédagogique : « À quelle heure dois-je venir le chercher ? », « Qu'y a-t-il au menu ? », « S'il pleure, vous lui donnerez sa tétine ? », etc. Le plus souvent, ces questions, en apparence « anodines », cachent une inquiétude, une demande non formulée : « Mon fils met une couche pour dormir » (sous-entendu, « Vous lui en mettez une pour la sieste ? ») ; « Emma a mis sa belle robe

⁴⁴ Voir également « Le premier jour de classe », p. 89.

aujourd'hui » (sous-entendu, « Il ne faut pas qu'elle se salisse »), etc. La qualité de la réponse que vous apporterez sera pour les parents le signe de votre professionnalisme, et donc du degré de confiance qu'ils vous porteront. Il est par conséquent essentiel de vous préparer à répondre à ces questions avec bienveillance. Ce sera également l'occasion de préciser le rôle de l'Atsem, qui pourra également clarifier le fonctionnement des temps de repas et de sieste. Concernant les activités salissantes, précisez aux parents que des tabliers, des blouses sont utilisées en classe. Vous leur indiquerez également qu'un enfant reste un enfant, que leur attention n'est pas toujours soutenue et qu'un geste malencontreux peut toujours survenir, qu'il est préférable que les enfants portent des vêtements pratiques pour les activités sportives, faire du vélo ou grimper sur les échelles murales.

LA COMMUNICATION ÉCOLE-FAMILLE

Dès le premier jour, préoccupez-vous également de savoir qui dépose et, surtout, vient chercher l'enfant sous votre responsabilité. Pour ce faire, vous aurez préparé un tableau à l'entrée de la classe, que les parents pourront renseigner avec les noms, prénoms, liens de parenté des personnes autorisées à venir chercher leur enfant. Ce tableau sera aussi destiné à recueillir les informations sur l'inscription à la cantine, à la garderie. Si les parents sont mal à l'aise avec l'écrit, notamment en zones d'éducation prioritaires, vous aurez à votre disposition des Post-it pour noter toutes les informations qui vous seront transmises oralement. Vous prendrez ensuite le temps de tout reprendre à tête reposée dans un tableau récapitulatif.

UNE ÉCOLE ACCUEILLANTE

« Lors de la préentrée, avec mes collègues, nous décorons l'école avec, par exemple, des ballons au plafond. De mon côté, je prépare et j'accroche au-dessus de chaque portemanteau une étiquette colorée avec le prénom et le nom de l'élève. Ainsi, il se sent attendu et peut y accrocher ses affaires dès le jour de la rentrée. Pour les élèves les plus jeunes (TPS/PS), un badge à pince (ou une étiquette adhésive) avec leur prénom est préparé. Il est accroché au vêtement de l'enfant à son arrivée dans la classe. Dans notre école, nous évitons les colliers prénoms que nous trouvons dangereux. Les adultes de l'école portent également un badge nominatif avec leur fonction, et un trombinoscope du personnel est affiché dans le hall et les couloirs de l'école.

La première semaine, un tableau, que les parents sont invités à remplir, est affiché à l'entrée de la classe pour le pointage cantine, garderie et le nom de la personne qui viendra chercher l'enfant à la sortie. Les premiers jours, les parents peuvent bien entendu entrer dans la classe. Les doudous (et éventuellement les tétines) sont acceptés. Nous veillons également à ce que le parent dise au revoir à son enfant, même si ce dernier pleure. À leur arrivée, les nouveaux élèves personnalisent aussi un sac en tissu. Ce sac sert à rapporter les cahiers et classeurs à la fin de chaque période et suit l'enfant tout au long du cycle de maternelle. »

Sylvie, classe de GS

UN CAHIER DE CORRESPONDANCE ?

Un certain nombre d'informations circule (et doit circuler) entre l'école et les familles. Sont transmises aux parents via différents canaux (affichage, document écrit, transmission orale) :

- les informations qui peuvent être affichées publiquement ;
- celles qui sont transmises individuellement ;
- celles qui relèvent de la vie de l'école en général ;
- celles de la classe ou de l'enfant en particulier ;
- les informations obligatoires ;
- celles qui relèvent de votre organisation pédagogique ou encore du parcours de réussite de l'élève.

Par conséquent, une des questions que vous aurez à vous poser est celle du média : utiliserez-vous un cahier de correspondance (aussi appelé cahier de liaison) pour échanger avec les parents ou responsables légaux ? Sur ce point, l'établissement a peut-être déjà fait le choix d'un outil et harmonisé ses pratiques, tant sur le fond que sur la forme, le plus souvent, un cahier petit format.

FACILITER L'ACCÈS AUX INFORMATIONS

« Dans mon école, en éducation prioritaire, nous avons abandonné le cahier de correspondance en maternelle. Nous avons en effet constaté que peu de parents le consultaient régulièrement (il restait au fond du sac) et que certains parents illettrés ou non lecteurs en langue française n'avaient pas accès à l'écrit. Nous avons donc choisi

de transmettre l'information par écrit, mais un écrit remis en main propre ou accroché à la pince prévue à cet effet au porte manteau de l'enfant. L'avantage de la remise en main propre est que nous pouvons immédiatement dire de quoi il s'agit, et l'avantage de la pince est que nous voyons tout de suite quelles familles n'ont pas pris connaissance du message qui leur était destiné, et que nous pouvons revenir vers elles.

De mon côté, je cherche aussi à transmettre des messages compréhensibles pour les parents non lecteurs.

En tant qu'enseignants, nous sommes à l'aise avec la langue écrite et nous ne nous rendons pas toujours compte que tous les parents ne le sont pas. Par exemple, dans mes informations, les mots clés sont mis en gras, et des pictogrammes sont ajoutés. À ce propos, une mère m'a dit un jour : "Ah c'est bien avec vous, on se prend pas la tête, on voit tout de suite de quoi ça parle !" »

Tiphaine, classe de TPS-PS

La relation parents-enseignants est centrée sur l'enfant élève. La communication avec les parents est essentielle au bon déroulement de la scolarité de l'enfant. Mais tous les parents n'ont pas accès aux codes de l'école, parce qu'ils maîtrisent mal la lecture, ne parlent pas français ou viennent de pays où le système scolaire est différent. C'est à l'enseignant d'adapter le mode de communication pour être compris des parents. Il doit être en mesure d'expliquer les attendus de l'école, mais également les moyens utilisés (les situations pédagogiques et didactiques)⁴⁵. Ainsi, utiliser des pictogrammes ou des photographies est un bon moyen de rendre accessible l'information due aux parents.

LE CAHIER DE VIE

Cahier de correspondance et cahier de vie ont deux fonctions différentes. Le premier sert à transmettre des informations pratiques et administratives, le second, à collecter et transmettre les moments de vie de l'enfant. Il sera donc important d'explicitier aux parents où ils peuvent écrire une demande de rendez-vous, coller un certificat médical ou une photo de la balade au parc.

En maternelle, le cahier de vie est devenu une institution. Il a pour vocation de mettre l'enfant au centre, de favoriser son accueil, d'entretenir des liens avec la famille, de rendre compte des activités menées en classe, des apprentissages de l'enfant et de ses réussites, et de sensibiliser aux principes et rôles de l'écrit que sont la permanence et la mémoire.

Deux types de cahier de vie peuvent coexister en classe :

- **un cahier collectif**, qui reste en classe et fait état de ce qui se fait au sein du groupe classe. C'est alors une sorte d'album illustré pour les parents et les enfants. Consultable à tout moment, il reste à la disposition de tous. Il est parfois réalisé en grand format (A3 ou A2) ;
- **un cahier de vie individuel et personnalisé**, plus fréquent. Le format 24 x 32 est le plus utilisé, car il permet d'y coller des feuilles A4. De plus en plus d'enseignants choisissent des cahiers à couverture transparente polypropylène, ce qui évite d'avoir à les couvrir. Cependant cette couverture très rigide n'est pas toujours facile à manipuler pour les plus jeunes élèves.

La couverture du cahier sera personnalisée par une réalisation de l'élève en arts plastiques (peinture au doigt, empreinte des mains, collage, par exemple) et le nom de l'enfant y figurera. Il s'agit ici de permettre à l'élève de s'approprier le cahier comme un outil personnel, référence de ses apprentissages.

En première page, un petit texte rédigé par l'enseignant présente le cahier et précise son rôle et son fonctionnement. Le règlement de la classe, reprenant les informations essentielles, avec les horaires de classe et le calendrier des vacances notamment, y figure également. Ensuite, une courte présentation de l'école et de la classe – avec une photo du groupe d'élèves –, de l'enseignant, de l'Atsem (noms et photos) et des autres adultes de l'école peut être faite. Au fil de l'année y seront présentées toutes les catégories d'activités : les rituels, les projets, les apprentissages dans tous les domaines, les travaux de découverte et d'expérimentation, les chants et comptines, les livres travaillés, sans oublier les moments conviviaux qui rythment l'année (les anniversaires, la venue du père Noël, le carnaval, la fête du quartier, la kermesse de l'école, etc.).

En classe, l'élève peut y coller son travail à la fin d'un atelier – que vous aurez retenu à cet effet – ou vous organiserez un temps spécifique – qui sera aussi un support d'apprentissage où langage en situation et langage d'évocation seront travaillés.

Le retour du cahier de vie doit être mis en valeur en classe : à l'accueil du matin et/ou à l'accueil échelonné de la sieste, l'enfant vous remet son cahier et vous prenez un temps avec lui pour voir ce qui a été écrit ou

⁴⁵ Voir également « Préparer une réunion avec les parents », p. 108.

collé en famille. Le cahier pourra également être un support de langage en regroupement, lors duquel l'élève présentera ce qu'il a fait le week-end.

Pour aider les familles à s'approprier le cahier de vie de leur enfant et les engager à y participer, il est possible d'écrire un court texte en haut de la page blanche ou une question en lien avec un projet en cours. Par exemple, si vous travaillez sur l'alimentation : « Quel est le plat préféré de mes parents et de mes frères et sœurs ? » Ou encore : « Avec l'aide de ma famille, je colle, je dessine, je raconte un souvenir de vacances. » Dans certaines écoles, il est très facile de faire participer les familles qui écriront volontiers dans ce cahier, raconteront des événements familiaux, des sorties en week-end ou leurs vacances, colleront des photos, etc. Pour d'autres, la contrainte est forte et le cahier de vie ne sera pas autant investi. Cependant, **l'enjeu du cahier de vie est bien d'interpénétrer les deux mondes**. Ce qui signifie aussi qu'il devra circuler, être remis aux familles au moins une fois par semaine (ou tous les quinze jours) et revenir vers l'école au retour du week-end, par exemple. Au mieux, ce cahier passera dans la classe suivante et deviendra ainsi un élément concret de la continuité des apprentissages.

EXPLICITER LES OBJECTIFS VISÉS AUX PARENTS

« Dans la classe, dans le couloir de l'école ou dans les cahiers de vie, nous avons l'habitude d'afficher les réalisations des enfants, pour décorer, mais aussi et surtout pour montrer ce qui se fait en classe. Cependant, tous les parents n'ont pas conscience que ces travaux sont des moyens d'apprentissage et qu'ils ne sont pas là juste pour faire beau. Par conséquent, sur les murs comme dans le cahier de l'élève, je précise les objectifs travaillés sur les travaux des élèves. Cela peut être par exemple : "langage écrit : j'apprends à tenir correctement mon crayon", "motricité : j'apprends à colorier sans dépasser", "sciences : j'apprends à dessiner ce que j'observe", etc. »

Gaëlle, classe de PS

La maternelle est une école, lieu d'apprentissages. Elle reste toutefois dans la représentation collective un lieu où l'enfant joue et s'amuse. Il est donc important d'explicitement aux parents qu'à l'école maternelle, l'enfant enrichit ses connaissances, poursuit ses apprentissages et acquiert des compétences.

LE PARENT ACCOMPAGNEUR

Les parents doivent être informés des sorties⁴⁶, qu'elles soient régulières, occasionnelles, obligatoires ou facultatives. Lors des sorties sans nuitées, vous ferez certainement appel aux parents pour vous aider à encadrer le groupe classe. Selon l'école, il est soit difficile de trouver des parents disponibles et volontaires, soit, au contraire, vous aurez plus de volontaires que nécessaire.

S'il y a plus de volontaires, vous avez la possibilité de les emmener tous avec vous (c'est tout à fait possible lors d'une sortie à pied en forêt par exemple, mais plus difficile pour un spectacle où les places sont limitées) ou d'organiser des tours de rôle, en précisant aux parents non choisis qu'ils vous accompagneront la fois suivante.

Toute sortie se fait sous la responsabilité de l'enseignant. Il vous faudra donc prendre le temps d'expliquer aux parents ce que vous attendez d'eux, et que vous leur faites confiance pour assurer la sécurité du groupe (et pas seulement de leur enfant).

Pour ce faire, le parent accompagnateur identifie les enfants dont il a la charge, du début de la sortie jusqu'au retour en classe, compte régulièrement le nombre d'enfants, fait respecter les consignes, le calme, ainsi qu'une attitude correcte des élèves, prévient l'enseignant au moindre incident (attitude incorrecte d'un élève, blessure, malaise, etc.), ne prend pas d'initiative (même aller aux toilettes) sans en prévenir l'enseignant, ne quitte jamais le groupe, montre l'exemple (il se tient correctement, ne fume pas, ne mange pas, parle poliment, n'utilise pas son téléphone portable sauf en cas d'urgence), ne propose aucun aliment ni friandise aux enfants pour éviter les risques d'allergie, respecte et fait respecter les valeurs de la République et le règlement intérieur de l'école, ne commente pas les consignes et décisions de l'enseignant.

En complément, vous pouvez préparer une fiche récapitulative, que vous remettrez la veille aux parents qui accompagneront la sortie.

⁴⁶ Voir également « La sortie scolaire », p. 87.

Concernant la natation, les parents qui accompagnent l'activité doivent être agréés. L'agrément d'un intervenant bénévole est lié à la participation à un stage spécifique ou à des journées d'information organisées par la commission départementale pour l'éducation physique et sportive dans le premier degré.

COÉDUCATION ET REPÉRAGE DES DIFFICULTÉS

Dès les premières classes de l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants par leur attitude, leurs difficultés d'adaptation à l'environnement scolaire ou à la vie en collectivité, leurs difficultés d'apprentissage. Ces difficultés, susceptibles de nuire à leur avenir scolaire, sont à prendre en considération dès l'école maternelle. Votre rôle est ici essentiel.

Le principe de la coéducation nécessite que vous rencontriez les parents, que vous leur fassiez part de votre constat (peut-être auront-ils les mêmes inquiétudes sans avoir osé vous en parler) et qu'ensemble, vous vous mettiez d'accord sur la suite à donner. Bien entendu, chaque enfant est différent, grandit et se développe à son rythme. Le cas d'un élève qui ne parle pas ou articule mal est généralement moins inquiétant en PS qu'en GS, mais nécessite toutefois votre vigilance. Un enfant de 2-3 ans qui dit systématiquement « non ! » est possiblement dans une phase normale de son développement et teste sa capacité à s'individualiser ; ce n'est plus le cas s'il a 5 ans. Ces situations nécessiteront votre attention et une évaluation attentive des progrès (ou non).

Notre propos n'est pas de tenir une liste exhaustive des attitudes qui doivent attirer votre attention, dès lors qu'elles sont répétées. Cependant, un élève qui pleure et hurle lors de la séparation au-delà des premiers jours d'école, surtout s'il a plus de 3 ans, un élève colérique à la moindre frustration, un élève qui détruit régulièrement son travail ou celui d'autrui, un élève qui casse les jouets, qui jette au sol tout ce qui lui passe sous la main, un élève qui tape ou mord au moindre conflit, un élève qui ne mémorise aucune comptine, un élève de plus de 3 ans qui n'arrive pas à répéter un mot ou une phrase courte, un élève de 4 ans qui n'arrive pas à courir, un élève qui ne supporte pas d'être en contact avec les autres, un élève qui fait des cauchemars répétés à la sieste, un élève passif et apathique, un élève de 4 ans qui ne dessine pas, un élève qui baille dès le matin et s'endort en classe, un élève qui a faim, un élève qui se cogne régulièrement, un élève qui ne répond pas à son prénom, un élève qui a mal aux dents, etc., doivent éveiller votre attention.

PARTAGER SES OBSERVATIONS AVEC LES PARENTS

« Il y a quelques années, j'ai eu en classe un élève assez agressif avec les autres, qui ne répondait pas quand on l'appelait, qui comprenait difficilement les consignes. À deux reprises, j'ai rencontré sa mère qui me disait qu'à la maison, ça allait, mais qu'effectivement, il n'était pas très attentif à ce qu'on lui disait. Alors, je me suis mise à l'observer de façon plus fine, et j'ai constaté qu'il sursautait quand quelqu'un surgissait dans son dos, qu'il comprenait relativement bien quand il regardait son interlocuteur, mais qu'il ne répondait pas aux sollicitations orales quand on était à côté de lui ou dans son dos, qu'il devenait violent quand il était surpris par une situation. Avec ces constats, je suis revenue vers la mère en lui précisant cette fois qu'à mon avis, son fils avait un problème de surdité. Après une consultation médicale, la surdité a été confirmée et cet enfant a pu bénéficier des aides adéquates. »

Tiphaine, classe de TPS-PS

Concernant les problèmes médicaux (type mal aux dents), vous informerez les parents dans la journée, leur conseillerez de prendre rendez-vous avec un médecin. Si besoin, vous leur donnerez les coordonnées des spécialistes les plus proches ou celles de la PMI.

Concernant les « attitudes inadaptées », il s'agit dans un premier temps d'expliquer à l'enfant ce que vous attendez de lui, de lui indiquer différents moyens d'exprimer ses émotions (par la parole, des images ou des marionnettes représentant les émotions), de travailler avec lui sa capacité à mémoriser, à parler en multipliant les interactions et en étayant son langage (en classe et en APC). Si, malgré cela, vous constatez de faibles progrès, voire aucun, il sera temps de proposer un bilan plus spécialisé. Différents partenaires peuvent intervenir pour faire ce bilan, puis aider ces élèves. Au sein de l'école, vous pouvez solliciter l'infirmier(e) et le médecin scolaire ainsi que le RASED. Hors de l'école, vous proposerez avec bienveillance aux parents de s'adresser à leur médecin pédiatre, aux services de PMI, voire à des spécialistes (orthophoniste, ophtalmologue, dentiste, ORL).

L'essentiel à retenir

Quel rôle pour les différents conseils ?

- **Le conseil de cycle** : élabore la programmation et le projet pédagogique du cycle, veille à leur mise en œuvre, en assure l'évaluation
- **Le conseil des maîtres** : donne son avis sur l'organisation du service et tous les problèmes concernant la vie de l'école, élabore les fiches actions du projet d'école
- **Le conseil d'école** : adopte le projet d'école, vote le règlement intérieur, propose l'organisation pédagogique hebdomadaire de l'école

Les conseillers pédagogiques de circonscription accompagnent :

- La conception et la mise en œuvre de projets ou dispositifs pédagogiques
- L'évolution des pratiques pédagogiques
- La mise en place des programmes
- L'évaluation des acquis des élèves

Quel rôle pour le RASED ?

- Apporte des éclairages, des pistes de remédiation et de différenciation pédagogiques pour les élèves à besoins particuliers
- Intervient avec l'accord des parents et propose alors une aide personnalisée à l'élève dans ou hors la classe

Quel rôle pour l'Atsem ?

- Assiste l'enseignant, participe à la mise en œuvre des activités pédagogiques
- Partage avec vous tous les aspects éducatifs
- Assure la sécurité physique et affective des élèves
- Assure la propreté des locaux et du matériel

Communiquer avec les parents

- Prendre le temps de les écouter et les rassurer le jour de la rentrée
- Faciliter l'accès aux informations [adapter le mode de communication pour être compris de tous]
- Organiser au minimum deux rencontres dans l'année
- Faire circuler le cahier de vie pour entretenir le lien école-famille

Éviter de placer l'Atsem dans une situation qui n'est pas attendue dans le cadre de ses missions.

Que dire au parent accompagnateur ?

- Expliquer vos attentes [assurer la sécurité du groupe, faire respecter les consignes, etc.]
- Expliciter les conditions de la sortie [lieu, organisation particulière, horaires des transports]
- Lui donner la liste des élèves dont il a la charge
- Noter son numéro de téléphone si le groupe se sépare
- En toutes circonstances, vous restez responsable des élèves et de la classe

Enfant en danger ou en risque de danger

- Une obligation d'informer [le conseil départemental ou le procureur]
- Ne jamais rester seul face à un RIP !

O R G A N

E T P R

S A C L

Organiser et préparer sa classe

I S E R

É P A R E R

A S S E

PARTIE 2

Préparer la rentrée

Préparer votre rentrée implique de penser votre classe sous différents aspects : définir votre programmation pour l'année et préparer vos séquences d'enseignement, concevoir l'aménagement de votre classe, sans oublier les différentes tâches administratives ni négliger de prendre l'attache de votre direction d'école ou de consulter vos collègues pour connaître les pratiques des autres enseignants.

Un classeur organisateur

En début d'année scolaire, vous serez vite débordé(e) d'informations : celles que le directeur ou la directrice vous transmettra, celles que les parents vous communiqueront, celles que vous collecterez, celles qui seront demandées par le conseiller pédagogique ou l'inspecteur de circonscription. Il est donc essentiel de trouver un moyen de vous organiser, pour éviter que votre bureau ne se transforme en capharnaüm et pouvoir retrouver ces informations rapidement en cas de besoin. Pour ce faire, un classeur avec intercalaires, pochettes transparentes et feuillets, facilite le classement. Si vous êtes affecté(e) sur plusieurs classes, prévoyez un classeur par classe, chacune ayant sa propre organisation.

Pour démarrer, commencez par un classeur en quatre parties comprenant les **documents institutionnels**, les **documents de l'école**, les **documents à destination des parents**, et les **documents de la classe**. Les documents qu'il vous sera utile de conserver avec vous sont détaillés ci-après. Vous adapterez ensuite votre outil avec l'expérience et la pratique, selon vos besoins. Certains enseignants préfèrent tout conserver sur une clé USB, plutôt que transporter un lourd classeur dans leur cartable : il vous faudra alors scanner un certain nombre de documents¹ et sauvegarder régulièrement vos données, car il est plus courant de perdre une clé USB qu'un classeur.

LES DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU MÉTIER

Vous débutez à l'école maternelle, en tant que jeune enseignant qui vient d'être titularisé, ou suite à une nouvelle affectation après quelques années en école élémentaire. Le **référentiel de compétences du métier du professorat et de l'éducation** est un document de référence qui présente les dix-neuf compétences attendues d'un enseignant et répertorie les gestes professionnels à développer dans l'exercice du métier. Arriver dans une nouvelle école, dans une nouvelle classe, est l'occasion de relire le référentiel et de se donner des éléments de réflexion quant à sa pratique de classe. Placer dans votre classeur la liste de ces compétences peut être utile pour garder une dynamique réflexive, tout au long de votre vie professionnelle.

¹ Il existe aujourd'hui des applications mobiles permettant de transformer une photo prise avec un Smartphone en PDF.

COMPÉTENCES INSCRITES AU RÉFÉRENTIEL DES MÉTIERS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

- Faire partager les valeurs de la République ;
- Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école ;
- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ;
- Prendre en compte la diversité des élèves ;
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ;
- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ;
- Maîtriser la langue française à des fins de communication ;
- Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ;
- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;
- Coopérer au sein d'une équipe ;
- Contribuer à l'action de la communauté éducative ;
- Coopérer avec les parents d'élèves ;
- Coopérer avec les partenaires de l'école ;
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ;
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ;
- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement ;
- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ;
- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ;
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

LE PROGRAMME DE MATERNELLE

Le *Bulletin officiel* spécial n° 2 du 26 mars 2015, consultable en ligne ou téléchargeable sous différents formats sur le site education.gouv.fr, est consacré au programme d'enseignement de l'école maternelle. Il vous sera utile de conserver dans votre classeur les attendus de fin de maternelle par domaine, auxquels vous vous référerez pour préparer avec vos collègues la programmation de cycle, ainsi qu'un exemplaire de la [synthèse des acquis scolaires à la fin de l'école maternelle](#)², dont un modèle peut être téléchargé sur le site eduscol.education.fr³. Vous pourrez aussi garder à proximité l'intégralité du programme sous format papier ou numérique.

LA CIRCULAIRE MINISTÉRIELLE DE RENTRÉE

Il conviendra de prendre connaissance de la circulaire ministérielle de rentrée, et de la circulaire Dasen – si elle existe – qui donne à l'échelle académique un certain nombre d'orientations en lien avec votre contexte d'exercice.

Dans certaines académies, la lettre de rentrée du recteur d'académie, généralement publiée quelques temps avant la rentrée scolaire, donne les directives générales, les orientations, les priorités pour l'année scolaire. Elle est actuellement transmise aux enseignants par voie numérique : il vous sera utile de conserver dans votre classeur les points concernant votre cycle, la liaison avec le cycle 2 et les éléments de l'école du Socle commun.

UN CALENDRIER SCOLAIRE

Un calendrier scolaire, disponible sur le site de l'Éducation nationale, vous permettra de préparer votre emploi du temps, en fonction de la durée de chaque période (variable selon les années).

² Voir plus loin « Se préparer à évaluer », p. 101.

³ [Eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr), rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », « Programme, ressources et évaluations », « Cycle 1 (École maternelle) », « Suivi et évaluation ».

LES DOCUMENTS DE L'ÉCOLE

LE PROJET D'ÉCOLE

Le projet d'école a vocation à répondre aux besoins particuliers des élèves de l'école, dans le respect des objectifs nationaux. Tous les enseignants participent à son élaboration, sa rédaction, sa mise en œuvre, sa régulation et son bilan. Rédigé par l'équipe pédagogique et présenté en conseil d'école, il est un instrument de cohérence, aussi bien à l'intérieur de l'école que dans les relations avec les différents partenaires. Il est obligatoire ; vous devrez donc en prendre connaissance dès votre arrivée dans l'école. En conserver une copie dans votre classeur facilitera votre intégration dans l'équipe et vous permettra de comprendre quelles sont les orientations de travail dans l'école.

CALENDRIER TYPE D'UN PROJET D'ÉCOLE

QUAND ?	QUI ?	QUOI ?
Année $n - 1$ (3 ^e trimestre)	Conseil des maîtres	<ul style="list-style-type: none"> Établir le bilan écrit du projet en cours Recueillir les données significatives de l'état de l'école et les analyser Identifier trois objectifs de travail pour le prochain projet d'école (points à améliorer, à renforcer)
Année n (prérentrée)	Conseil des maîtres	Définir les plans d'action pour chaque objectif précédemment défini
Année n (1 ^{re} période)	Conseil des maîtres	Rédiger le projet d'école et le soumettre à l'Inspection pour validation
Année n (après les élections)	Premier conseil d'école	Présentation du projet d'école définitif
Années $n, n + 1, n + 2$	Équipe enseignante et conseil des maîtres	<ul style="list-style-type: none"> Mise en œuvre Régulation des plans d'action

LE PPMS

PPMS est l'acronyme de « Plan particulier de mise en sûreté face aux risques majeurs ». Il permet aux écoles de se préparer et de gérer une situation d'événement majeur, de la manière la plus appropriée. Cette démarche a pour objectif d'assurer la sécurité de toutes les personnes présentes, en attendant l'arrivée des secours extérieurs ou le retour à une situation normale, et en appliquant les directives des autorités. Il est donc impératif de le connaître⁴.

LES FORMULAIRES

Avoir une copie de tous les documents administratifs relatifs à la gestion de la classe, tels que les demandes d'autorisation de sortie scolaire, demandes de transport en commun, demandes d'intervention RASED, activités pédagogiques avec intervenant extérieur, etc., vous permettra un gain de temps précieux.

La demande d'autorisation d'absence est un document personnel à remplir et à transmettre à la circonscription, via la direction de l'école, en cas de congé maladie ou autre absence motivée.

La numérisation des procédures dans certains départements dématérialise les formulaires : recopiez alors dans votre classeur les procédures à suivre (tutoriels simplifiés).

LE RÈGLEMENT INTÉRIEUR

Vous devez bien entendu lire et connaître le règlement intérieur de l'école dans laquelle vous travaillez. Il définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté éducative : enseignants et personnels, parents et élèves, partenaires et intervenants extérieurs. Élaboré par la direction de l'école, conformément au « règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques⁵ », le règlement intérieur est examiné puis voté lors du conseil d'école.

⁴ Voir aussi « Le devoir de surveillance et la sécurité », p. 13.

⁵ Circulaire n° 2014-088 du 9 juillet 2014, § 1. 4. 2.



L'ANNUAIRE ABRÉGÉ

Prévoyez une fiche avec les numéros de téléphone et mails de la circonscription, des conseillers pédagogiques, de l'école et des collègues, du RASED, du service médical scolaire, du collègue de secteur, et une seconde fiche avec les numéros des partenaires de l'école et du quartier (médiathèque, Maison pour tous, mairie, associations, etc.). Peut-être existe-t-il des pratiques communes au sein de l'école, voire même un document commun que vous pourrez vous procurer auprès de votre directeur ou directrice ou de vos collègues.

LES DOCUMENTS À DESTINATION DES PARENTS

Dès la rentrée, un lot de documents est transmis aux parents : fiche de renseignements individuelle, demande d'autorisation du droit à l'image, règlement intérieur de l'école, personnes autorisées à venir chercher leur enfant, fournitures. Les parents devront en compléter certains et vous les retourner, en conserver d'autres. L'accès à l'écrit pour certaines familles peut être difficile : il vous faudra adapter ces supports, de façon à ce qu'ils puissent être compris par les parents non francophones (symboles, images...), ou expliciter ces documents lors de la réunion de rentrée⁶. Là aussi, il est intéressant d'échanger avec vos collègues et de vous renseigner sur leurs pratiques.

LE CONSENTEMENT AU TRAITEMENT DE DONNÉES

Depuis 2018, le règlement général sur la protection des données (RGPD) s'impose aux écoles. Texte de référence européen en matière de protection des données à caractère personnel (DCP)⁷, renforçant et unifiant la protection des individus, le RGPD vise à limiter la collecte de ces données au strict nécessaire, à obtenir et conserver le consentement écrit des utilisateurs (ici, l'école et les enseignants) et à sécuriser les données (numériques et papier) récoltées.

À l'école, en classe, nous collectons, conservons et traitons régulièrement des données relevant du RGPD : listes d'élèves, fiches de renseignements, photos ou vidéos d'activités, échanges d'informations écrites entre collègues par mail, collectes (invisibles) de données lors de l'utilisation de certaines applications, etc. Dans ce dernier cas, il est préférable d'utiliser des applications de « mission d'intérêt public », pour lesquelles il n'est pas requis de consentement écrit. Sachez que la direction académique met à disposition des enseignants un recueil des applications autorisées ou non.

Chaque école, via les services académiques, doit tenir un registre des données collectées et traitées. Pour plus d'informations, n'hésitez pas à vous rapprocher de la direction de l'école ou des services numériques de la DSDEN qui pourront, si nécessaire, contacter le délégué à la protection des données (DPD) de votre académie.

Toutes les données collectées dans le cadre du travail pédagogique (listes d'élèves, photos ou vidéos d'activités, etc.) doivent être détruites au bout d'un an. En fin d'année scolaire, il est donc nécessaire de « faire le ménage » dans votre clé USB et l'ordinateur de la classe.

LE CONSENTEMENT À L'UTILISATION DE L'IMAGE

À l'école maternelle, la photographie, la vidéo et l'enregistrement audio sont des outils très utiles pour garder mémoire des activités, pour illustrer le cahier de vie et travailler les langages. Il est obligatoire de recueillir le consentement des parents si vous souhaitez filmer, photographier, enregistrer leur enfant. Sur le document visant à recueillir ce consentement, il est nécessaire de préciser l'usage qui sera fait de ces enregistrements, leur lieu de diffusion (au sein de l'école, sur le site de l'école, affichage hors école, etc.) et durée de conservation. Il convient d'ajouter que l'utilisation des photos ou films réalisés ne donnera lieu à aucune rémunération d'aucune sorte. En cas de refus du responsable de l'enfant, un floutage du visage de ce dernier suffit à pouvoir utiliser le support visuel. Le document signé des parents (autorisation ou refus) doit être conservé. Pensez à informer le directeur ou la directrice de la date de destruction des données.

⁶ Voir « La réunion de rentrée », p. 108.

⁷ C'est-à-dire toute information permettant de faire un lien, directement ou indirectement, avec une personne physique (nom, prénom, date de naissance, pseudonyme, avatar, données de localisation, n° de téléphone, adresse IP, donnée photographique, bande son, dossier scolaire, information médicale, etc.).

LE RÈGLEMENT INTÉRIEUR

Le règlement intérieur est validé par les parents élus au conseil d'école. Il est ensuite à faire signer par tous les parents d'élève. De même, les élèves doivent en avoir connaissance. En maternelle, il s'agira bien entendu d'en expliquer les principes avec des mots et des supports adaptés à l'âge des enfants

PERSONNES AUTORISÉES À VENIR CHERCHER L'ENFANT

Les élèves de maternelle doivent être récupérés par les personnes civilement responsables (les parents ou tuteurs légaux), ou toute autre personne nommément désignée par eux par écrit. Vous ne pourrez donc remettre un enfant qu'à une personne (autre que le père ou la mère) qui aura été désignée par écrit, en ayant soin de vérifier son identité si vous ne connaissez pas cette personne. La loi ne précisant pas l'âge des personnes civilement responsables⁸, la direction et l'équipe adoptent sur ce point une position très claire (question des fratries notamment), indiquée dans le règlement intérieur de l'école. Vous adopterez donc cette position commune.

LES INFORMATIONS PRATIQUES

Qu'un cahier de liaison soit mis en place ou non dans votre école⁹, il est utile que vous transmettiez aux parents les informations pratiques : coordonnées de l'école, calendrier scolaire, horaires de classe, etc. Vous veillerez à ce que les informations transmises ne contiennent que les éléments utiles et soient dépourvues de jargon institutionnel pour en faciliter l'accès à tous les parents.

Vous préciserez aussi aux parents les documents ou fournitures qu'ils devront apporter, notamment l'attestation d'assurance scolaire, les vêtements de rechange pour leur enfant, une boîte de mouchoirs en papier, des chaussons, etc¹⁰. Concernant les documents administratifs que vous aurez à récupérer, vous pourrez tenir de votre côté un tableau récapitulatif.

EXEMPLE DE TABLEAU RÉCAPITULATIF CONCERNANT LES DOCUMENTS ADMINISTRATIFS À RENDRE PAR LES PARENTS

ÉLÈVES	AUTORISATION PHOTO	ASSURANCE INDIVIDUELLE/ RESPONSABILITÉ CIVILE		FICHE URGENCE	FICHE RENSEIGNEMENTS	DIVERS (LUNETTES, JUGEMENT...)
Abba Zoé	oui	x	x		x	Orthophoniste
Acca Mehdi	non		x		x	Lunettes
Adda Théo	oui	x	x			Parents séparés
...						

PARENTS SÉPARÉS OU DIVORCÉS

Le principe veut que les deux parents exercent conjointement l'autorité parentale jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant et ce, quelle que soit la situation familiale (mariage, concubinage, séparation ou divorce). Seul un juge aux affaires familiales peut remettre en cause l'exercice conjoint de l'autorité par les deux parents¹¹.

⁸ Circulaire n° 97-178 du 18 septembre 1997 relative à la surveillance et sécurité des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires publiques, § 1.2.

⁹ Voir « La communication école-famille », p. 57.

¹⁰ Attention au cadre réglementaire et à ce qui peut être réellement demandé : vous pourrez vous rapprocher du directeur ou de la directrice sur ces questions pour harmoniser vos pratiques et vous renseigner sur les procédures d'usage.

¹¹ Pour en savoir plus, consultez la page « L'exercice de l'autorité parentale » sur le site eduscol.education.fr, rubrique « Vie des écoles et des établissements », « Co-éducation ». Une brochure sur l'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire, ainsi que les textes officiels, peuvent y être téléchargés.

L'école doit faire son travail d'information aux deux parents et respecter l'exercice de l'autorité parentale dans les actes quotidiens. Si un jugement a été délivré quant au droit de garde, il est utile que vous en ayez connaissance et que vous demandiez aux parents copie de ce jugement.

LES DOCUMENTS POUR LA CLASSE

LISTE DES ÉLÈVES

Dans votre classeur, vous aurez et tiendrez à jour la liste de vos élèves, avec leur date de naissance. Cette information permet non seulement de prévoir leur anniversaire dans le programme de l'année, mais aussi de vérifier précisément l'âge d'un enfant en cas de besoin : en maternelle, le niveau de développement de l'enfant est fortement lié à son âge et une différence de quelques mois est perceptible.

Le jour d'une sortie scolaire, une copie toute prête de la liste de vos élèves (format 10 x 5 cm) vous permettra de laisser le cahier d'appel à l'école, tout en ayant la liste des présents avec vous (vous pourrez barrer les absents).

LES FICHES DE RENSEIGNEMENTS

Les fiches de renseignements des élèves recueillent différentes informations telles que les coordonnées des parents, une situation médicale particulière comme une éventuelle allergie, etc. Les projets d'accueil individualisés (PAI) seront affichés en classe, en salle des maîtres, à plusieurs endroits stratégiques, et communiqués aux membres de la communauté scolaire concernée par la scolarité de l'enfant.

En cas de déplacement hors de l'école, vous devrez avoir avec vous ces informations utiles. Il est donc intéressant de regrouper l'ensemble des documents de chaque élève (fiche de renseignements, liste des personnes autorisées à venir chercher l'enfant, attestation d'assurance scolaire, droit à l'image, etc.) dans une pochette transparente dans votre classeur organisateur et de photocopier toutes les fiches de renseignements, de les placer dans un porte-vues, pour les sorties.

FICHES ÉLÈVES, UN CLASSEMENT PAR PRÉNOM

« Ayant été plusieurs années remplaçante, j'ai parfois été en difficulté au moment de trouver la fiche d'un élève en particulier. En maternelle, peu d'enfants connaissent leur nom de famille ; le prénom est l'identifiant le plus usité. Je classe donc désormais les fiches de renseignements par le prénom de mes élèves, et je note en première page cette spécificité du classement pour les remplaçants. »

Sophie

LA PROGRAMMATION

La programmation, nécessairement affichée en classe¹², peut également être mise dans votre classeur.

LES PROJETS PÉDAGOGIQUES

Chaque projet de classe doit faire l'objet d'une réflexion pédagogique. Vous en préciserez ainsi les objectifs, les grandes étapes et les modalités d'évaluation¹³. Vous pourrez récapituler vos projets de classe sur une fiche, en indiquant s'ils sont spécifiques à la classe, en lien avec d'autres classes, s'ils font appel à un intervenant ou non, et la période concernée.

LA JOURNÉE TYPE ET L'EMPLOI DU TEMPS HEBDOMADAIRE

Dans votre classeur, vous aurez préparé une journée type de votre classe, ainsi qu'un emploi du temps hebdomadaire, prenant en compte les cinq domaines d'enseignement en lien avec les programmes. Si la journée type¹⁴ est présentée aux parents, l'emploi du temps hebdomadaire est obligatoirement affiché en classe et permet d'organiser avec plus de souplesse les apprentissages en fonction des domaines pour ajuster le cas échéant cet équilibre au cours de la semaine. Votre emploi du temps précisera également les lieux utilisés.

¹² Voir « Programmation et progression », p. 81.

¹³ Voir aussi « Le projet pédagogique », p. 86.

¹⁴ Voir également « La journée type », p. 83.

Pour s'organiser au mieux, conserver avec soi :

Documents institutionnels

- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation
- Programme d'enseignement de la maternelle et fiche des compétences attendues en fin de cycle 1
- Circulaire ministérielle de rentrée et lettre de rentrée de l'académie
- Calendrier des vacances scolaires

Documents pour la classe

- Liste des coordonnées des personnels de l'école
- Tableaux récapitulatifs : documents communiqués par les parents, activités des élèves
- Tableau de service : surveillance de la cour de récréation
- Emploi du temps des salles : bibliothèque, salle de motricité, autres
- Inventaire des jeux

Documents de l'école

- PPMS
- Projet d'école
- Règlement intérieur
- Charte Internet
- Calendrier des réunions obligatoires : conseil de cycle, conseil des maîtres, conseil d'école, formation
- Exemplaire vierge des documents suivants : demande d'aide RASED, demande d'autorisation de sortie, demande d'autorisation d'absence
- Exemplaire des documents à transmettre aux parents : fiche d'urgence, règlement intérieur de l'école, charte Internet, fiche de renseignements, demande de justificatif d'assurance, liste des fournitures

Documents pour la gestion de la classe

- Liste des élèves avec date de naissance et listes au format 10 x 5 cm
- Programmation par période
- Calendrier des événements (sorties, anniversaires, élection des parents d'élèves, changement de saison, etc.)
- Journée et semaine types
- Projets de l'année
- Liste des chants et comptines par période

Aménager sa classe

COMMENT AMÉNAGER SA CLASSE ?

« [Repenser] l'aménagement des espaces à l'école maternelle ne saurait se réduire à une simple question d'agencement, d'esthétique ou de conformité à des normes de sécurité ou d'hygiène. L'enseignant invité à s'interroger sur l'aménagement de l'espace dans lequel il enseigne et dans lequel évolue un groupe d'élèves d'âges différents questionne avant tout sa pédagogie¹⁵. »

L'espace classe répond à trois exigences : assurer la sécurité, respecter les conditions d'hygiène, développer des apprentissages inscrits dans une démarche pédagogique adaptée. Votre objectif, en aménageant votre classe, est d'offrir à vos élèves un « univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité¹⁶ ».

La première des choses est de découvrir les lieux. La surface disponible est une contrainte, le type de mobilier aussi (surtout s'il est fixé au mur et non déplaçable). De même, une issue de secours ne devra jamais être obstruée. Vous commencerez donc par faire l'inventaire des contraintes (fenêtres, portes, placards, tableau mural, radiateurs, connectique ordinateur/vidéoprojecteur, etc.) et du matériel disponible (étagères, meubles roulants, bancs, tables, chaises, poufs, coussins, tapis, placards avec ou sans portes, avec ou sans tiroirs, bureau, mobilier-jeu comme la cuisine, le garage, la ferme, etc.).

Ensuite, vous listerez les espaces que vous souhaitez mettre en place. Votre aménagement sera le reflet de votre pédagogie, et vos objectifs influenceront cet aménagement : y a-t-il un coin regroupement ? Si oui, pour quoi faire et quand ? Avec des bancs et/ou des coussins au sol ? Utilise-t-on des casiers individuels pour que les enfants puissent entreposer leurs affaires personnelles (doudous, chaussons, etc.) ? Dans ce cas, ils se trouveront certainement près de la porte d'entrée. Le coin livres dispose-t-il d'un canapé, de poufs, de coussins, d'un tapis ? Et les livres, dans une ou plusieurs caisses, sur une étagère ? Le coin nécessite-t-il un affichage mural (il sera alors le long d'un mur ou au dos d'un meuble) ? Quel coin sera le plus proche de la porte d'entrée (certainement un coin qui supportera les allers-venues lors de l'accueil) ou, *a contrario*, le plus éloigné (sans doute un coin calme, nécessitant de la concentration) ? Tout le matériel sera-t-il à la disposition des élèves ? Quels seront les coins permanents ? Quelles « activités » seront modulables ? Nous ne listerons pas ici toutes les questions possibles, mais il est certain que l'aménagement nécessite de réfléchir à vos intentions et aux apprentissages associés. Ensuite, il faudra évaluer si cet aménagement a répondu à vos attentes, et le modifier au besoin.

LE COIN REGROUPEMENT

« Le coin regroupement est un choix pédagogique de l'école maternelle, mais aucunement une obligation. Avec des élèves de TPS-PS, je me suis vite aperçue qu'ils s'agitaient rapidement, n'écoutaient pas les consignes collectives, jouaient entre eux, et que ce moment de regroupement tournait vite au conflit. Ce constat a été l'occasion pour moi de réfléchir à l'intérêt du regroupement, de ce qui pouvait s'y faire ou pas, de sa durée.

Dans ma classe, il est l'espace où les élèves se réunissent pour « faire groupe », pour être et faire ensemble, un espace où ils peuvent tous se voir. C'est le lieu de rassemblement pour dire ensemble les comptines, chanter ensemble ou regarder collectivement un support au TNI. C'est aussi le lieu du "Quoi de neuf ?". Le coin regroupement est alors un lieu d'apprentissage.

¹⁵ Anne Grasser, préface au document « L'aménagement des espaces à l'école maternelle », groupe départemental enseignement en maternelle 68, juin 2014, académie de Strasbourg, direction des services départementaux de l'Éducation nationale Haut-Rhin, http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/07/Dossier_complet_aménagement_des_espaces.pdf

¹⁶ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

Je l'utilise aussi pour les changements d'activité. Dans ce cas, tous les élèves viennent s'asseoir : après avoir rangé leur matériel en fin d'atelier ; avant un déplacement (vers la salle de motricité ou la bibliothèque) ; au retour de récréation, après avoir enlevé leur manteau ; en fin de matinée ou de journée. C'est alors un lieu de transition.

Concernant les TPS, j'ai fait le choix de leur demander de rejoindre les autres, mais je ne leur impose pas de rester tout le temps du regroupement s'ils ont besoin de bouger. Ils ont alors la possibilité d'aller dans un autre coin, avec la consigne d'être silencieux pour ne pas attirer l'attention des PS. »

Tiphaine, classe de TPS-PS

En maternelle, les « coins jeux », espaces aménagés où les élèves agissent soit librement, soit de manière dirigée, reflètent les champs d'enseignement et s'y conforment en tant qu'espaces d'apprentissage :

- social : imitation de l'agir des adultes dans les coins poupées, cuisine, bricolage, bibliothèque, etc. ;
- relationnel : jouer avec les autres enfants, partager l'espace et le matériel, échanger verbalement, etc. ;
- moteur : se déplacer en faisant rouler une voiture sur une piste, s'exercer au geste graphique avec un pinceau, remettre le couvercle des boîtes dans la cuisine, habiller une poupée, colorier, enfiler des perles, etc. ;
- langagier : dire ce que l'on fait, communiquer, échanger, émettre des hypothèses, anticiper ses actions, etc. ;
- logico-mathématique : tester les effets, en manipulant avec la balance Roberval, les instruments de musique, les transvasements, les mélanges de peinture, etc. ;
- spatial : avec des puzzles, des jeux de construction, etc. ;
- scientifique : observer les poissons rouges, les vers de terre, les plantes, etc.

Tous les coins jeux permettent de travailler les langages et un même coin jeux peut répondre à tous les domaines d'apprentissage. Selon vos objectifs, les manipulations proposées et le matériel disponible, un coin « pâte à modeler », par exemple, permettra non seulement d'explorer la matière, mais aussi de travailler la motricité fine, les activités artistiques, voire même les activités mathématiques. Nous proposons dans le tableau suivant des pistes pour aménager votre classe en fonction de vos objectifs.

Les coins jeux sont aussi un support de différenciation pédagogique et peuvent s'inscrire dans un projet de classe (en sciences, en musique, en art, en littérature, par exemple).

ESPACES	DOMAINES
Regroupement	Langage
Bibliothèque	Langage oral / écrit Explorer le monde des objets
Coin calme : tente, tapis, coussin	Respecter le rythme de l'enfant
Des chiffres et des lettres : jeux de cartes, chiffres et lettres en volume, chiffres et lettres en relief, dés en mousse, lettres mobiles pour écrire son prénom, des mots	Langage Activités mathématiques
Écriture, dessin, coloriage, crayons, feutres	Langage Motricité Expression artistique Explorer le monde des objets et de la matière
Jeux de construction au sol avec ou sans tapis	Langage Motricité Activités logico-mathématiques Explorer le monde des objets ; se repérer dans l'espace
Musique : écoute, instruments	Langage Arts du son Explorer le monde des objets et de la matière
Petites voitures, garage, circuits, tapis de route	Langage Motricité Explorer le monde des objets ; se repérer dans l'espace

Poupées : couchage, habillage, lavage, repassage	Langage Motricité Explorer le monde des objets ; se repérer dans le temps et l'espace
Déguisements	Langage Motricité Mime, jeux d'imitation
Cuisine	Langage Motricité Explorer le monde des objets ; se repérer dans l'espace
Bricolage	Langage Motricité Explorer le monde des objets ; se repérer dans l'espace
Animaux : la ferme, le zoo, la savane, la montagne, etc.	Langage Motricité Explorer le monde des objets ; se repérer dans l'espace
Manipulation : puzzles, couvercles, pinces à linge, perles, emboîtement, pâte à modeler, aimants, etc.	Langage Motricité Activités logico-mathématiques Explorer le monde des objets et de la matière ; se repérer dans l'espace
Tris : graines, boutons, cubes, jetons, animaux, formes géométriques, etc.	Langage Motricité Activités logico-mathématiques Explorer le monde des objets et de la matière
Jeux de société : jeux de plateau, de dé, de cartes, etc.	Langage Motricité Activités mathématiques Se repérer dans l'espace
Peinture	Langage Motricité Expression artistique Explorer le monde des objets et de la matière
Transvasement : graines, eau, etc.	Langage Motricité Explorer le monde des objets et de la matière
Observation en sciences : aquarium, vivarium, plantes, expériences en cours, etc.	Langage Explorer le monde du vivant
Coin météo	Langage Explorer le monde
Coin temps : pendule, sablier, calendrier, éphéméride, jeux de succession, etc.	Langage Se repérer dans le temps
Coin espace : schéma corporel (double miroir pour croiser les perceptions, toise), matérialisation des reliefs (maquette montagne, objets d'accumulation)	Langage Se repérer dans l'espace

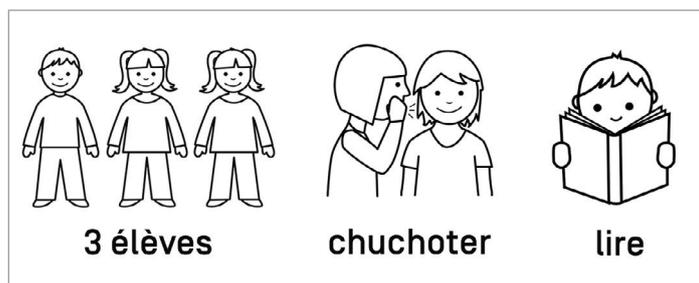
IDENTIFIER LES ESPACES

Les coins jeux sont des espaces identifiables au premier coup d'œil (délimités mais ouverts, matériel spécifique, activité spécifique). La délimitation de l'espace se fait par des meubles bas¹⁷, des tapis, des marquages au sol. Elle a pour fonction de fixer une posture de l'élève dans l'espace : il n'agit pas, physiquement et intellectuellement, de la même façon dans l'espace bibliothèque ou dans la cuisine. La délimitation est aussi contenante et sécurisante pour l'enfant : il sait où il est et ce qu'il peut faire en ce lieu. La matérialisation de l'espace aide à la structuration de l'espace chez l'enfant.

L'aménagement de la classe doit être lisible pour les élèves. Ils doivent pouvoir s'y repérer et y circuler facilement. Or, constat est souvent fait de classes encombrées de meubles, où circuler est difficile, où les activités au sol (avec ou sans tapis) ne sont pas possibles, où les « coins » placés en périphérie ne sont pas toujours faciles d'accès, et d'écoles où les espaces hors classe sont peu exploités voire inoccupés. Dans votre préparation, ne négligez donc pas les espaces disponibles hors la classe (salle annexe, couloir, bibliothèque, etc.) : ils permettent de répartir le groupe classe – et de limiter ainsi bruit et conflits – et de favoriser l'attention des élèves.

Lors de l'accueil des enfants, les espaces aménagés auront notamment une fonction transitionnelle, facilitant le passage entre la maison et l'école et le changement de statut d'enfant à élève. L'aménagement sera pensé différemment si vous accueillez des enfants de moins de 3 ans, des élèves de GS ou une classe enfantine GS-CP.

Les règles de fonctionnement dans les espaces aménagés sont à expliciter aux élèves. Elles peuvent faire l'objet d'un débat discussion et être élaborées en collectif. Penser à les afficher ensuite sous forme de pictogrammes faciles « à lire », représentant le nombre maximum d'élèves, le comportement autorisé (c'est mieux que les interdits) et l'apprentissage visé.



ÉVOLUTIVITÉ DES ESPACES

Certains coins jeux ou ateliers seront permanents, parce qu'ils nécessitent un mobilier qu'il n'est pas facile de déplacer (atelier cuisine, coin bibliothèque), parce qu'ils restent à la disposition des élèves dès qu'ils en ont besoin (coin calme). D'autres ateliers se transforment en fonction des activités et des besoins.

L'aménagement n'est pas figé pour l'année, il doit évoluer avec les apprentissages. L'évolution des espaces ne signifie pas nécessairement déménagement, réagencement de la classe. Les livres du coin bibliothèque, par exemple, changeront à chaque période. En GS, en fin d'année, un espace « écriture », face au tableau, sera nécessaire pour apprendre à vos élèves à changer de plan, tout en gardant en mémoire une information (lever la tête, se repérer sur le tableau vertical, mémoriser l'information, baisser la tête, se repérer sur le support feuille, restituer l'information gardée en mémoire, écrire ou dessiner).

Le matériel mis à disposition des élèves doit rester suffisamment longtemps disponible pour qu'ils puissent le découvrir, le manipuler, s'entraîner, et ainsi intégrer des régularités, acquérir et renforcer des compétences. Mais il est aussi utile de faire évoluer les usages du matériel pour stimuler la curiosité des élèves,

¹⁷ Pour se sentir sécurisés, les élèves ont besoin de voir l'enseignant [adulte référent]. Les meubles de séparation doivent donc être bas, à hauteur d'enfant.

les faire progresser en proposant de nouvelles activités. Il n'y aura pas de lassitude si un usage évolutif est proposé aux élèves. De même, certains matériels peuvent être mis de côté durant une ou deux périodes pour permettre une redécouverte ultérieure, ce qui facilitera d'ailleurs de nouvelles activités cognitives.

PARTAGER LE MATÉRIEL COLLECTIF

« Avec ma collègue de PS, nous alternons la mise à disposition des boîtes collectives (les cubes mousse, les Clipo, les Kappla) entre nos deux classes. Durant une période, c'est sa classe qui dispose des cubes mousse, ensuite, c'est la mienne. Puis ils retournent dans sa classe, et ainsi de suite durant l'année. Mes élèves de MS sont très contents de retrouver du matériel qu'ils ont manipulé en PS, ils se le réapproprient très vite et surtout, on voit qu'ils ont grandi, car ils évoluent dans leurs réalisations. En atelier dirigé, les élèves de PS retrouvent aussi le plaisir de la manipulation libre ou « avec contraintes » après un temps d'absence du matériel. »

Corinne, classe de MS

L'évolutivité des espaces est à penser au cours de l'année scolaire, mais également au cours du cycle. C'est une discussion qu'il est intéressant de mettre à l'ordre du jour d'un conseil de cycle : quels matériels met-on à disposition des élèves ? En accès libre ou non ? En accès libre à certains moments et en atelier dirigé à d'autres ? Quel matériel pour quelle classe ? Un matériel de fin de PS sera-t-il mis à la disposition des élèves en début de MS (idem de la MS à la GS) ? Comment faire évoluer les pratiques (et les apprentissages) avec un même matériel ? Y a-t-il un risque de lassitude des élèves s'ils manipulent le même matériel de la PS à la GS ?

FAIRE ÉVOLUER L'UTILISATION DU MATÉRIEL

Au début de chaque période, un carton contenant un nouveau matériel est mis à disposition des élèves. Lors d'une première phase, les élèves découvrent librement le matériel proposé. Puis des scénarios leur sont proposés, qui vont permettre de faire évoluer leur représentation première. Ces scénarios vont susciter l'intérêt des élèves, mobiliser leur attention, favoriser la coopération et les échanges notamment verbaux.

Phase 1. Mettre à disposition des élèves un carton contenant des formes géométriques de tailles et couleurs variées.

Phase 2. Mettre en place des situations de classement : toutes les formes bleues dans le cerceau bleu, toutes les rouges dans le cerceau rouge, les jaunes dans le cerceau jaune.

Phase 3. Faire évoluer le scénario en proposant de mettre ensemble les triangles jaunes, ensemble les ronds rouges, ensemble les carrés verts (repérer deux caractéristiques que sont forme et couleur).

D'après l'extrait du commentaire de la vidéo de la Cellule académique recherche développement innovation expérimentation (Cardie) Nancy-Metz sur le réaménagement des classes de la maternelle de Varenne en Argonne (Meuse), grâce à l'accompagnement par l'inspectrice de circonscription, www.dailymotion.com/video/x1135g8

FOURNITURES ET MATÉRIEL

Avant de passer toute commande, demandez au directeur ou à la directrice quel budget est alloué à votre classe, si certains achats sont faits en commun (pots de peinture, par exemple), s'il est possible de commander en cours d'année. Avant tout, faites l'inventaire de l'existant. Cela vous permettra de savoir ce qu'il y a dans la classe, de jeter le périmé (pâte à modeler durcie, feutres secs, etc.), d'envisager certaines propositions pédagogiques et de prévoir un minimum de fournitures pour démarrer. Il est difficile d'anticiper toutes les activités : faites une première commande pour être livré dès la prérentrée et, si possible, une seconde un peu plus tard (pour la rentrée des vacances d'automne, par exemple).

Les écoles ont des fournisseurs attitrés. La direction vous donnera le catalogue et les codes d'accès pour faire votre commande. Cependant, il n'est pas toujours simple de faire une première commande. Nous vous proposons ci-après une liste pour vous aider :

- **graphisme/écriture** : feutres à pointe large et à pointe fine, crayons de papier, crayons de couleur, gommes (en GS), taille-crayons ; pour les plus jeunes (PS), prendre des feutres et crayons larges pour une bonne tenue en main ;
- **activités artistiques et domaine « Explorer le monde »** : pâte à modeler et emporte-pièces, craies grasses, peinture, pinceaux, encres, gommettes, feuilles Canson A4 et A3, feuilles format affiche couleur et blanches, ciseaux, colles (tube, liquide, blanche pour tout type de travaux) ;
- **cahiers** : grand format (24 x 32) pour le cahier de vie, petit format (17 x 22, 48 pages) pour un éventuel cahier de liaison, cahier d'écriture (GS) ;

– **pour vous** : stylos à bille, marqueurs, cahier d'appel (sauf si le directeur ou la directrice s'en charge), tampon dateur (qui vous évite de copier la date sur chaque travail), trombones, punaises, élastiques, ruban adhésif, aimants, pinces à linge, craies, pâte adhésive, notes repositionnables, agrafeuse et agrafes, pochettes plastifiées.

Le matériel d'activités physiques, les jeux et les livres font partie d'un budget à part. Si vous estimez nécessaire d'en commander, demandez au directeur ou à la directrice la procédure à suivre.

En maternelle, il est rare de demander aux familles d'apporter du matériel. Cependant, il est possible de marquer le passage entre la maison et l'école en demandant quelques fournitures personnelles pour l'écriture (crayon à papier, gomme, feutre effaçable à sec, ardoise en GS) et pour la classe (une boîte de mouchoirs, une paire de chaussons, des chaussons de gymnastique, un coussin pour la sieste). Bien entendu, vous vous adapterez aux habitudes de l'école. Demandez à ce que chaque élève ait un sac avec des vêtements de rechange, notamment pour les plus jeunes, dans lequel il pourra également mettre ses productions (dessins, collages, peintures).

Pour le matériel de sciences (« Explorer le monde »), vous aurez besoin de matériel technique et scientifique : aquarium, terrarium, plantes, balances et masses, entonnoirs, engrenages, piles et ampoules, etc. Ces matériels coûtent cher. Si votre école ne les possède pas, il est possible de contacter la circonscription en la personne du conseiller pédagogique départemental « sciences », pour disposer de mallettes pédagogiques spécifiques. Vous pouvez également disposer de prêt de matériel en prenant connaissance des partenaires à proximité. Pensez aussi aux matériaux de récupération.

LES AFFICHAGES ET DOCUMENTS RÉGLEMENTAIRES

Vous devez obligatoirement afficher un certain nombre de documents dans votre salle de classe. Lors d'une visite de l'inspecteur, l'affichage et la présence des documents réglementaires sont contrôlés.

Les documents obligatoirement affichés en classe sont les consignes de sécurité et d'évacuation des locaux (plan d'évacuation) en fonction du type d'alerte (incendie, pollution, etc.), l'emploi du temps de la semaine, les progressions par période et par domaine.

Les documents qui doivent rester accessibles (notamment pour un éventuel remplaçant) sont la liste des élèves avec les fiches de renseignements, une copie des PAI, le registre d'appel complété par demi-journée, le livret scolaire de chacun de vos élèves, le règlement intérieur et le projet d'école validé par le conseil d'école, le tableau des surveillances.

LE REGISTRE D'APPEL

Le registre d'appel est un document obligatoire à avoir toujours en classe. Rempli quotidiennement, au stylo, il permet de contrôler la fréquentation scolaire des élèves par demi-journée. Il est aussi une base statistique pour repérer les absences répétées. Vous devez l'emporter avec vous en cas d'alarme incendie et d'évacuation : il faut donc l'avoir sous la main en permanence. Il peut servir de preuve en cas d'enquête.

Pour le remplir, vous pourrez noter d'un trait les absents en fin de matinée et d'après-midi : trait horizontal (–) le matin et trait vertical (|) l'après-midi. En fin de journée, vous totalisez les demi-journées d'absence. En fin de mois, vous totalisez les demi-journées par élève, et vous calculez le taux de présents et d'absents. Les élèves absents plus de 4 demi-journées doivent être signalés à la direction.

COMMENT CALCULER LES ABSENCES

Nombre de demi-journées possibles = nombre d'élèves x nombre de demi-journées du mois

Nombre d'absences = nombre de demi-journées d'absence du mois

Pourcentage d'absence = (nombre de demi-journées d'absence du mois / nombre de demi-journées possibles) x 100

Pourcentage de présence = 100 – pourcentage d'absence

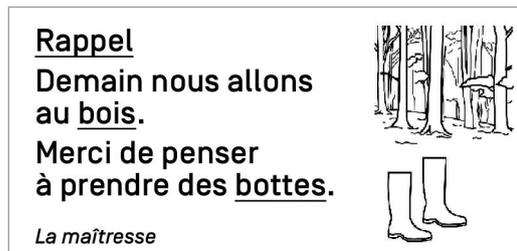


LES AFFICHAGES À DESTINATION DES PARENTS

Où placarder l'information à destination des parents ? Comment la présenter ? En première intention ou en rappel de ce qui est dans le cahier de liaison ? Sur la porte de la classe ou à proximité, vous pouvez présenter les informations suivantes : votre nom et celui de l'Atsem, la liste des élèves (avec leur photo, ce qui permet à un éventuel remplaçant d'identifier plus facilement les enfants), les heures de classe, l'emploi du temps d'une journée type de votre classe (avec des pictogrammes), l'actualité de la classe (prochaine sortie ou activité particulière, demande de parents accompagnateurs, objets à apporter pour une activité à venir, cas de varicelle répertorié...).

Une multitude d'informations peut être utile : le menu du restaurant scolaire, des posters sur l'hygiène et la sécurité (traitement contre les poux, sécurité routière, sommeil de l'enfant, l'enfant et les écrans, etc.), les coordonnées du RASED, les photos de la dernière sortie... Mais pour qu'un affichage soit efficace, il doit **être lisible**. Pour cela, délimitez des zones en fonction du type d'information : les informations prioritaires doivent être au plus près de la porte. L'affichage doit être enlevé quand il n'est plus d'actualité, quand il est déchiré, froissé, délavé.

Faire en sorte que l'information à destination des parents soit rédigée dans un langage clair (dépourvu de jargon) et précis, avec la politesse de rigueur, c'est être bienveillant à leur égard. Certains parents sont peu à l'aise avec la langue écrite : illustrer certains propos par des pictogrammes peut faciliter la compréhension du message.



Vous pouvez également tenir à jour un **cahier de vie** grand format (A2), réalisé en classe, à disposition des parents dans l'espace d'accueil ou d'attente : les parents pourront le feuilleter en attendant leur enfant ou avec leur enfant.

L'affichage à destination des parents n'exclut pas de parler aux parents, bien au contraire. Il est un rappel pour une information que vous donnez aussi de vive voix.

LES AFFICHAGES PÉDAGOGIQUES

Si l'affiche peut être présente dès le premier jour de classe, il est important de l'introduire explicitement auprès de vos élèves, en indiquant à quoi elle sert, ce que les élèves vont pouvoir apprendre avec, etc. Il n'est donc pas utile d'avoir tout installé dès la rentrée. Voyez plutôt à quel moment, dans votre progression, tel ou tel affichage va être introduit¹⁸. Vos élèves s'y intéresseront d'autant plus qu'il arrivera à bon escient.

¹⁸ Voir « Les affichages didactiques », p. 96.

Toutefois, au cycle 1, vous pouvez prévoir :

Domaine 1 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	<ul style="list-style-type: none">- Un abécédaire- Les tracés graphiques (MS, GS)- Les consignes : coller, couper, écrire, souligner, etc. (MS, GS)- Les étiquettes prénoms (tous niveaux)
Domaine 3 Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique	<ul style="list-style-type: none">- Les couleurs (tous niveaux)- Graphismes décoratifs (MS, GS)
Domaine 4 Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	<ul style="list-style-type: none">- Une frise numérique des premiers nombres en chiffres (jusqu'à 31 en GS)- Les différentes représentations des nombres (constellation, doigts et chiffrée) de 1 à 5 (en PS), de 1 à 10 (en MS et GS)- Formes et volumes géométriques (MS, GS)- Le tableau des présents et absents (tous niveaux)
Domaine 5 Explorer le monde	<ul style="list-style-type: none">- Le tableau des âges (qui peut prendre des formes variées : fleur avec 2, 3, 4, 5 ou 6 pétales, gâteau d'anniversaire avec bougies, etc.) (tous niveaux)- Les jours de la semaine (PS, MS, GS)- Les saisons (MS, GS)- La météo (MS, GS)- La carte du monde (GS)- « Les filles / les garçons de la classe » (à compléter avec photo et étiquette prénom) (tous niveaux)

L'essentiel à retenir

Que faire avant la prérentrée ?

- Prendre contact avec la direction de l'école
- Fixer avec la direction une visite de l'école
- S'informer des procédures et habitudes de l'école
- Obtenir la liste provisoire de ses élèves

Les documents accessibles en classe

- La liste des élèves avec les fiches de renseignements
- Une copie des PAI
- Le registre d'appel complété par demi-journée
- Le carnet de suivi des apprentissages de chaque élève
- Le règlement intérieur et le projet d'école validé par le conseil d'école
- Le tableau des surveillances

Les affichages destinés aux parents

- Votre nom et celui de l'Atsem
- La liste des élèves
- Un tableau pour la cantine, la garderie, le ramassage scolaire, à compléter par les parents

Et lors de la prérentrée ?

- S'informer des procédures et habitudes de l'école
- Obtenir la liste de ses élèves
- Réceptionner les documents et fournitures
- Aménager et préparer sa classe, installer les coins jeux
- Préparer l'identification des portemanteaux avec les étiquettes prénoms

L'aménagement de la classe est le reflet de vos objectifs pédagogiques.

Les affichages obligatoires en classe

- Les consignes de sécurité et d'évacuation
- Les progressions par période et par domaine
- L'emploi du temps de la semaine

Préparer sa classe

Préparer sa classe est l'une des obligations qui s'imposent à l'enseignant et recouvre un ensemble d'actions en amont de la rentrée. Cela implique de réfléchir à l'organisation matérielle et pédagogique, d'organiser une cohérence, une progressivité et une continuité des apprentissages en tenant compte du programme et des attendus de fin de cycle, mais également du niveau de classe et de son contexte. Il s'agit aussi de penser les adaptations nécessaires à certains élèves pour qu'ils puissent progresser et accéder aux savoirs enseignés¹⁹. La préparation de la classe se décline en trois phases : la programmation pour le cycle et la classe (le long terme) ; la programmation de la période, l'emploi du temps hebdomadaire et la progression des séquences d'apprentissage (le moyen terme) ; et le cahier-journal avec le déroulement de la journée, le réajustement au quotidien des séances prévues pour la séquence, et les fiches de préparation complémentaires (le court terme). Pour rappel, la programmation est un écrit obligatoire à afficher en classe.

Pour vous aider à programmer les apprentissages, vous vous appuyerez sur le programme de l'école maternelle et sur les outils d'accompagnement proposés sur le site Éduscol²⁰. Vous pourrez également vous aider des ressources proposées par Réseau Canopé²¹, Primitice²², des guides pédagogiques de certains éditeurs, etc. Certains enseignants se rendent sur les sites élaborés par des collègues et collectent les documents proposés. Il en existe de très bien conçus, riches de propositions pédagogiques et didactiques : il n'y a donc aucune raison de s'abstenir, si ce n'est qu'il est essentiel de garder une cohérence et une continuité dans votre enseignement, de définir vous-même vos objectifs d'enseignement-apprentissage en fonction de vos élèves, d'adapter pédagogiquement et didactiquement la proposition à votre contexte de classe et de ne pas limiter votre enseignement à un paquet de « fiches à faire » en classe. Que ce soit avec le matériel²³ pédagogique déjà disponible en classe, le matériel que des représentants viendront présenter dans l'école ou le matériel que vous trouverez sur Internet, toute proposition nécessitera réflexion : que vous permettra-t-elle d'enseigner ? Qu'apprendront vos élèves ? Comment vous y prendrez-vous pour atteindre vos objectifs ?

¹⁹ Voir « La différenciation pédagogique », p. 100.

²⁰ eduscol.education.fr

²¹ reseau-canope.fr

²² primitice.education.fr

²³ Nous entendons ici par « matériel » tout ce dont un enseignant se sert pour enseigner : jeux et jouets, fichiers, logiciels, CD audio, fournitures, livres, outils divers et variés, etc.

Programmation et progression

DÉFINIR VOTRE PROGRAMMATION

La programmation, ensemble des notions travaillées tout au long de l'année, est issue d'un travail d'équipe prévu en conseil de cycle. Pour construire votre programmation, appuyez-vous sur le programme du cycle 1. Attardez-vous sur les attendus de fin de cycle et repérez les objectifs visés dans chaque domaine. Identifiez ce qui relève de votre niveau de classe (PS/MS/GS). Des éléments de progressivité sont inscrits dans le programme d'enseignement de l'école maternelle²⁴, ils vous aideront à planifier les apprentissages. Vous trouverez également sur le site Éduscol, parmi les ressources d'accompagnement, des repères de progressivité²⁵, ou bien encore des propositions de programmations²⁶, en fonction des domaines, sur certains sites académiques.

ÉLABORER UNE PROGRESSION

La progression pédagogique est une présentation détaillée des activités pour chaque période. Il s'agit donc maintenant de répartir les éléments de programmation sur l'ensemble des cinq périodes de l'année en respectant une progressivité, en pensant au calendrier (la durée des périodes ; les activités d'extérieur ne sont pas idéales en plein hiver quand il pleut et qu'il fait froid). La progression s'élabore en termes de compétences à acquérir pour les élèves, ce qui facilitera la préparation des grilles d'évaluation (voir les exemples de tableaux ci-dessous et page suivante). Elle prévoit le nombre de séances par semaine dans une logique à la fois didactique et temporelle. Elle doit comprendre l'ensemble des domaines du programme.

Vous vous apercevrez que certaines notions nécessitent plus de temps d'appropriation que d'autres. À la fin de chaque période, il sera donc utile de faire le point pour modifier éventuellement la progression de la période suivante, en fonction de vos élèves et de l'avancée de leurs progrès. La progression est un cadre de travail que vous vous donnez, elle n'est pas figée pour l'année. La progression est obligatoirement affichée en classe.

DOMAINE 1 : MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS

ACTIVITÉS PROPOSÉES (OBJECTIFS)			
Période 1	Littérature	L'oral	L'écrit
du au	Albums travaillés :	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter : je m'appelle, j'ai ans, je suis une fille/un garçon ; - Formuler une phrase simple en réponse à une question ; - Dire ce que l'on a compris/reformuler 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel à l'accueil (identifier son prénom parmi plusieurs) ; - Atelier « Lettres » (composer son prénom avec des lettres mobiles) ; - Le titre de l'album (retrouver le titre de l'album par correspondance terme à terme).

²⁴ Disponible sur le site www.educ.gouv.fr, rubriques « Le B0 », « Bulletin officiel », « 2015 », « spécial n° 2 du 26 mars 2015 ».

²⁵ Repères de progressivité pour le graphisme et l'écriture, par exemple : Éduscol, eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 (École maternelle) », « Graphisme et écriture ».

²⁶ Proposition de programmation publiée sur le site de l'académie de Lyon, inspection de l'Éducation nationale d'Oullins, www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/, rubrique « Pédagogie », « Cycle 1 », « Mutualisation maternelle progressions ».

DOMAINE 2 : AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE					
ACTIVITÉS PROPOSÉES (OBJECTIFS)					
Période 1	Compétences langagières	Adapter ses équilibres et ses déplacements	S'exprimer avec son corps	Adapter ses équilibres et ses déplacements	Collaborer, coopérer, s'opposer
	<ul style="list-style-type: none"> - Langage en situation : verbes d'action - Mémoriser un répertoire de chant 	Lundi : parcours libre de motricité (sauter, rouler, marcher sur, passer sous ; s'engager dans un espace aménagé)	Mardi : rondes chantées (réactiver un répertoire travaillé l'an passé + apprendre à chanter en déplacement + compléter le répertoire). Liste de chants dansés :	Jeudi : vélo et engins roulants (parcours libre dans un espace avec obstacles : apprendre à faire attention aux autres, à s'arrêter, à adapter sa vitesse à l'environnement)	Vendredi : jeux collectifs (comprendre une consigne collective, adapter des stratégies) Liste de jeux collectifs travaillés sur la période :

PÉRIODE					
DOMAINES		OBJECTIFS POUR LA PÉRIODE	ACTIVITÉS ORGANISÉES		
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Littérature : Oral : Écrit :				
Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences langagières - Adapter ses équilibres et ses déplacements - S'exprimer avec son corps - Collaborer, coopérer, s'opposer 				
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Productions plastiques et visuelles - Univers sonores - Spectacle vivant 				
Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les nombres (cardinaux/ordinaux) - Étudier les nombres (cardinaux/ordinaux) - Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées 				
Explorer le monde	<ul style="list-style-type: none"> - Se repérer dans l'espace - Se repérer dans le temps - Explorer le monde du vivant - Explorer le monde des objets - Explorer le monde de la matière 				

SÉQUENCES ET SÉANCES

Le travail suivant consiste à préparer chaque séquence. La séquence se définit comme un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement²⁷ ». La séquence affine le travail de progression, décline un ensemble de séances d'apprentissages, depuis la situation de départ jusqu'à l'évaluation, en passant par les entraînements. Elle s'intéresse plus particulièrement au rapport entre

²⁷ Bulletin officiel n° 35 du 17 septembre 1992.

l'élève et le savoir et anticipe les pistes de différenciation possibles. Pour construire une séquence pédagogique, il faut tenir compte des élèves, du contenu de la séquence pédagogique précédente et du contenu de la séquence pédagogique suivante.

Dans une séquence, vous définissez le nombre de séances nécessaires pour que vos élèves acquièrent des compétences jusqu'à un certain niveau de maîtrise (initiation, maîtrise, expertise). Une séquence concerne un domaine particulier ou plusieurs domaines (elle s'apparente alors à un projet).

En maternelle, l'organisation pédagogique prévoit souvent que les élèves travaillent en atelier (dirigé par l'enseignant, accompagné par l'Atsem ou en autonomie). Il est intéressant d'indiquer dans vos séquences le nombre de séances en autonomie, dirigées ou accompagnées qui seront proposées à chaque élève.

Tout comme les progressions, les séquences ne sont pas figées : elles évoluent en fonction des évaluations et des résultats de vos élèves.

Vient ensuite la préparation de chaque séance. La séance est l'unité de planification la plus fine, d'une durée de 15 à 40 minutes en maternelle. La séance fait l'objet d'une fiche de préparation écrite (fiche de planification), qui rappelle notamment le domaine, la séquence, les objectifs d'apprentissage, le matériel nécessaire, les prérequis, et décrit le déroulement de chaque étape, les consignes données, les réponses ou comportements attendus, les éléments observables de réussite.

Le travail préparatoire est intense quand on commence un nouveau niveau de classe : tout est à faire ! Mais tout n'est pas à (ré)inventer : n'hésitez pas à consulter les ressources institutionnelles (circonscription, Éduscol), les ouvrages de référence disponibles à l'Institut national supérieur du professorat et de l'Éducation (Inspé) ou dans l'Atelier Canopé le plus proche, la Banque de séquences didactiques, à échanger avec vos collègues qui vous feront bénéficier de leur expérience.

La journée type

La journée type est à construire en veillant non seulement à l'équilibre des apprentissages en lien avec les cinq domaines d'enseignement – ce qui peut être plus facile à équilibrer sur la semaine – mais aussi **au respect du rythme biologique de l'enfant**. Pour les élèves de 2 à 4 ans environ, la sieste prime, sauf exception, sur d'autres activités. Les enfants doivent pouvoir dormir idéalement une heure trente à deux heures pour satisfaire leur besoin de sommeil, mais se lever après vingt minutes s'ils ne s'endorment pas. Un réveil progressif et échelonné permet aux jeunes enfants un accès adapté, à leur rythme, aux activités scolaires de l'après-midi. Ce qui signifie notamment que vous tiendrez compte du **temps de repos** (ou de sieste) dans votre organisation pédagogique et vous organiserez en début d'après-midi, en classes de PS, MS et en début de GS, des activités auxquelles les enfants pourront accéder au fur et à mesure de leur lever. De même, vous prévoierez une alternance de temps calmes/temps forts, individuels/collectifs, en autonomie/dirigés... et planifierez la durée des temps (accueil, regroupement, ateliers, récréation, etc.).

La journée type est présentée aux parents lors de la réunion de rentrée. Pour la construire, vous pourrez vous référer au document « [Les recommandations pour l'élaboration des emplois du temps à l'école maternelle](#)²⁸ » réalisé par le Pôle maternelle du Haut-Rhin (d'après, entre autres, le travail de Sonia Lorant-Royer sur la chronopsychologie, qui met en évidence les capacités d'attention des élèves en fonction des moments de la journée.

²⁸ « Les recommandations pour l'élaboration des emplois du temps à l'école maternelle », Pôle maternelle du Haut-Rhin, PDF téléchargeable en ligne : circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2016/05/Recommandations-pour-elaborer-un-emploi-du-temps.pdf

Le cahier-journal

Le cahier-journal est un outil quotidien de programmation et de planification de votre journée pédagogique. Il vous permettra d'analyser l'éventuel décalage entre ce que vous aviez prévu et ce qui a réellement été fait, et de communiquer avec un éventuel remplaçant ou votre collègue si vous travaillez à temps partagé. Ainsi, Sophie et Tiphaine, en TPS-PS, ont leur propre cahier-journal, ainsi qu'une fiche récapitulative :



« Avec ma collègue Sophie, nous sommes en classe chacune à mi-temps. Pour le cahier-journal, nous avons mis en place un double système : notre cahier personnel (l'une préfère le bon vieux cahier, l'autre l'ordinateur et des fichiers numériques sur clé USB) et une fiche récapitulative hebdomadaire [voir ci-dessous].

Sur mon cahier, quand je prépare ma journée, je décline l'organisation des ateliers (matériel, élèves, en autonomie ou accompagnés par l'Atsem ou moi-même), les objectifs d'apprentissage associés.

En fin de matinée et d'après-midi, je note tous les aléas (ce qui a été fait ou pas), les remarques sur les réussites, des commentaires, etc. pour ne pas oublier. De fait, mon cahier est raturé et commenté en fin de journée. Il me sert d'aide-mémoire et de base de réflexion pour préparer mes séances suivantes. Je prépare pour me donner un cadre de travail, mais je me laisse aussi la possibilité de profiter de ce qui se vit en classe : un élève qui apporte quelque chose, par exemple.

Sur la fiche hebdomadaire (en format A3), que nous remplissons systématiquement Sophie et moi en fin de journée, il s'agit d'inscrire ce qui a réellement été fait, non plus de façon chronologique mais en fonction des domaines du programme. Cela nous permet de voir d'un seul coup d'œil si certains domaines ont été négligés à certains moments ou très présents à d'autres et d'équilibrer nos apprentissages la semaine suivante. Cette fiche reste en classe : ainsi, un remplaçant y a facilement accès en cas de besoin. De notre côté, nous gardons notre cahier-journal avec nous. »

EXEMPLE DE FICHE RÉCAPITULATIVE DES APPRENTISSAGES MENÉS DURANT LA SEMAINE, À AFFICHER EN CLASSE POUR LE SUIVI

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer à l'oral : se présenter - Écrit / graphisme : traits verticaux - Écrit / littérature : <i>Le Petit Poucet</i> - Vocabulaire : devant, derrière, entre 	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer à l'oral : ... - Écrit / graphisme : ... - Écrit / littérature : ... - Vocabulaire : ... - Oral : phonologie 			
Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets : lancer	Adapter ses équilibres et ses déplacements : ...			
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Arts du son : chorale de classe - Art visuel : « déchirer-coller » 	Arts de l'espace / Art du langage / Art du quotidien / Art du son / Art de la scène / Art visuel			
Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	<ul style="list-style-type: none"> - Suite numérique jusqu'à 10 - Algorithme 2 couleurs - La quantité 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Suite numérique... - Construire le nombre - Grandeur et mesure - Algorithme 			
Explorer le monde	<ul style="list-style-type: none"> - Espace : devant, derrière, entre - Temps : jour de la semaine, se repérer dans la journée 	<ul style="list-style-type: none"> - Espace : ... - Temps : ... 			

EXEMPLE DE CAHIER - JOURNAL POUR LA PETITE SECTION

Jeudi 7 décembre

● = Atsem, ■ = moi, ✎ = en autonomie

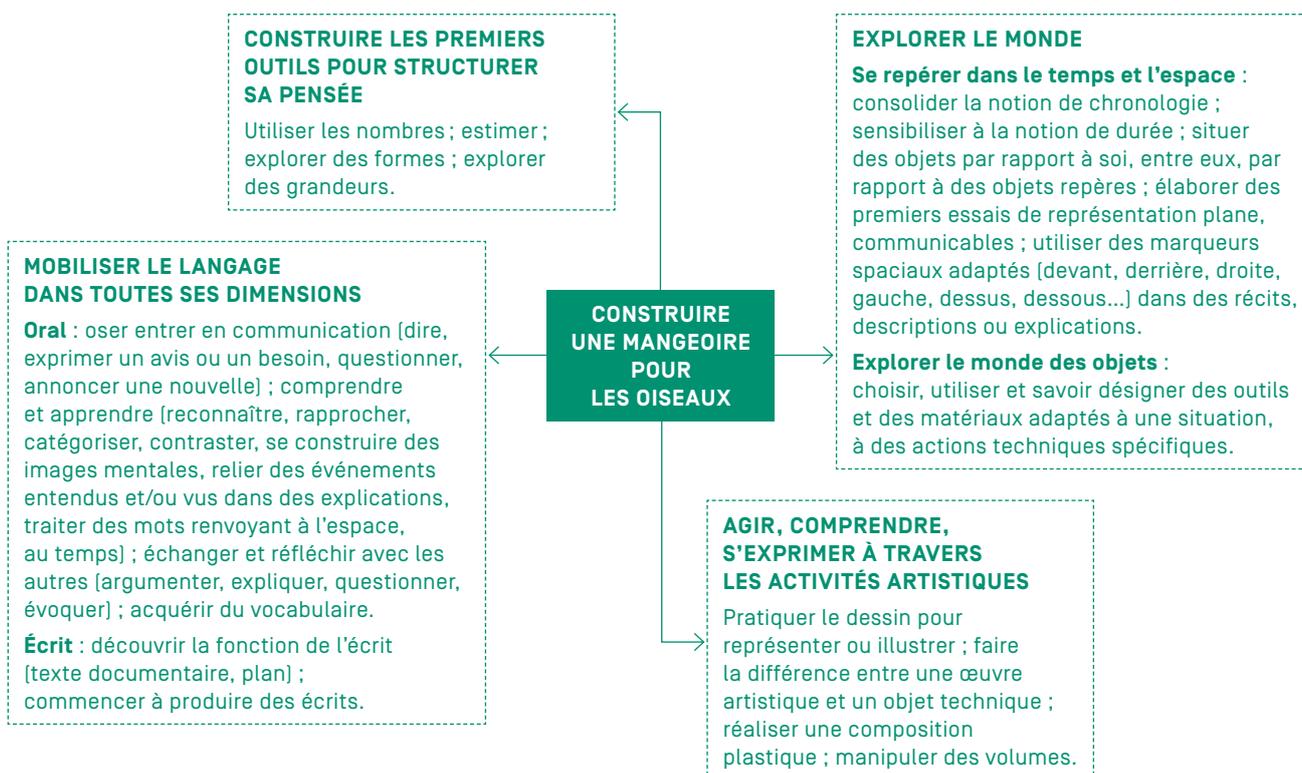
	ORGANISATION		OBJECTIFS	MATÉRIELS
8 h 20 8 h 45	Accueil (autonomie)	Mettre son étiquette Accès libre aux coins et tables installés	Accueillir enfants et parents, Accompagner les transitions, Observation et évaluation positive [1] écrit : identifier son prénom – EMC : apprendre à dire bonjour	Les « coins » + puzzle + dessins libres
	Hygiène	Passage aux toilettes (déplacement)	S'adapter aux jeunes enfants en tenant compte de leur développement	
	Rangement	Participation collective	EMC	
8 h 45 9 h 10	Regroupement Rituels ● ■	– présents/absents – jour – comptines/ jeux de doigts – présentation de la matinée	– [4] : dénombrer – [5] : apprendre la suite des jours – [3] : mémoriser un répertoire de comptines – [1] : langage d'anticipation	Train des jours La boîte à comptines
9 h 10 9 h 40	Ateliers ● ■	● art : empreintes de main (avec ATSEM) – G1 ■ jeu du serpent (avec moi) – G2 ✎ – Kappla : construire une tour – G3 ✎ – Aimants – G4 ✎ – Coloriage – G5	● [3] : découvrir un fait culturel (Noël) – laisser des traces (pour créer une tête de Père Noël) ■ [4] : construction du nombre de 1 à 3 ✎ – en autonomie : [5] explorer le monde des objets / [1] motricité fine : maîtriser son geste dans un espace donné	● peinture rouge – A4 – assiette (cf. fiche prép.) ■ boîte n° 2 [dé 1 à 3, jetons, plateau serpent] (cf. fiche prép.) ✎ – boîte « Kappla » ✎ – boîte « aimants » ✎ – photocopies dessin de Noël + crayons de couleur
9 h 45	Activités physiques (●) ■	Se déplacer avec un engin roulant	[2] expérimenter son équilibre, contourner un obstacle, accélérer, ralentir [1] langage en situation : verbaliser ses émotions	vélo, tricycle, draisiennne, trottinette, trotteur (cf. fiche prép.)
10 h 20		Boire un verre d'eau	[5] prendre soin de son corps	● Verres préparés par l'ATSEM
	Hygiène ● ■	Passage aux toilettes (déplacement)	S'adapter aux jeunes enfants : tenir compte de leur développement	
10 h 30	Se vêtir ● ■	Mettre son manteau	[2] grande motricité	
10 h 30	Récréation [de service de surveillance ■]			
11 h 00	Regroupement (collectif dirigé)	Écoute musicale silencieuse	[3] apprendre à écouter en silence – découvrir le son des instruments [1] lexique : piano, partition, touches, jouer du piano.	Séance 3/6 : [CD] Chopin, <i>Nocturne opus 9 n° 1</i> (limiter l'écoute à 2 minutes)
11 h 10	Ateliers ● ■	● art : empreintes de main – G2 ■ jeu du serpent – G3 ✎ – Kappla : construire une tour – G4 ✎ – Aimants – G5 ✎ – Coloriage – G1	● [3] : découvrir un fait culturel (Noël) – laisser des traces ■ [4] construction du nombre de 1 à 3 ✎ – en autonomie : [5] explorer le monde des objets / [1] motricité fine : maîtriser son geste dans un espace donné	● peinture rouge – A4 – assiette * ■ boîte n° 2 [dé 1 à 3, jetons, plateau serpent] * ✎ – boîte « Kappla » ✎ – boîte « aimants » ✎ – photocopies : dessin de Noël + crayons de couleur
11 h 45	Regroupement	Bilan : ce qui a été fait	[1] langage d'évocation	
	Fin de matinée	« cantine » : ● « à la maison » : ■		

Pause méridienne

Le projet pédagogique

PROJET PÉDAGOGIQUE OU PÉDAGOGIE DE PROJET ?

La **pédagogie de projet** a pour visée l'apprentissage à travers la réalisation d'une production concrète (un exposé, une maquette, une fresque, l'organisation d'un spectacle, d'une sortie, etc.). Comme l'écrit Michel Huber, le projet est semblable à une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux²⁹ ». Dans la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résoudre des problèmes, ce qui favorise le processus d'apprentissage. Le projet comprend un ensemble d'objectifs et de moyens destinés à le réaliser. Le choix du projet peut être soit décidé en classe par les élèves et leur maître ou maîtresse (c'est le principe de l'éducation nouvelle³⁰), soit décidé au préalable par l'enseignant, qui le propose ensuite aux élèves (dans le cadre d'une éducation plus traditionnelle). Dans la démarche de projet, les élèves vont chercher les informations, essayer, analyser leurs échecs, leurs réussites, chercher encore, jusqu'à ce que leur projet aboutisse. Le projet fait émerger des besoins en matière d'apprentissage. Régulièrement, les élèves font des bilans sur l'avancée du projet, en fonction des objectifs de départ. En maternelle, il peut s'agir par exemple de la construction d'une mangeoire pour les oiseaux.



Après un temps d'observation des oiseaux dans la cour de l'école et suite à une lecture documentaire expliquant notamment que les oiseaux ont du mal à trouver de la nourriture en hiver, les élèves de GS proposent de les aider en construisant une mangeoire. Ce projet nécessite de trouver sur Internet un plan de mangeoire, de lister le matériel nécessaire à sa construction et de fabriquer l'objet en question à partir de matériaux de récupération (planchettes, tasseaux de bois, boîtes données par les parents). Les mangeoires réalisées (une par groupe de trois enfants) sont installées dans la cour. La majorité d'entre elles ne résistant pas aux

²⁹ M. Huber, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Chronique sociale, coll. « Pédagogie Formation », 1999.

³⁰ Groupe français d'éducation nouvelle, www.gfen.asso.fr

intempéries, les élèves cherchent à améliorer leur réalisation et proposent de faire appel à un menuisier, qui leur explique certains principes. Il faut plusieurs mois pour mettre au point ces mangeoires à oiseaux. Mais ce projet engage les élèves dans une réflexion et des apprentissages : communiquer, échanger, se mettre d'accord, se repérer dans l'espace (le plan), utiliser des outils (motricité), entrer dans l'écrit, anticiper et se projeter dans l'action, etc. Le temps du bilan fait également partie du projet : il permet notamment de recueillir les savoirs empiriques acquis. Les bilans intermédiaires, quant à eux, sont des temps de pause essentiels : ils permettent de formaliser des connaissances acquises, mais également d'ajuster les actions à entreprendre. La démarche de projet favorise la diversité des cheminements, la différenciation des itinéraires d'expérimentation et d'apprentissage, favorise l'autonomie. La pédagogie de projet a pour principe de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.

Le projet pédagogique, quant à lui, est généralement élaboré à l'échelle d'une structure, celui de l'école, du cycle. Le projet pédagogique de votre classe s'appuiera sur le projet d'école. Il comprendra les orientations pédagogiques de votre classe et déclinera les projets artistique, culturel, sportif et scientifique. Chaque projet de classe doit faire l'objet d'une réflexion pédagogique. Vous en préciserez ainsi les objectifs, les grandes étapes et les modalités d'évaluation.

LA SORTIE SCOLAIRE

Une sortie scolaire peut éventuellement s'inscrire dans ce cadre. La sortie scolaire³¹ est une activité d'enseignement organisée à l'extérieur de l'école, qui contribue à donner du sens aux apprentissages en favorisant le contact direct avec l'environnement naturel ou culturel, avec des acteurs dans leur milieu de travail, avec des œuvres originales... Les activités pratiquées à l'occasion d'une sortie scolaire s'appuient sur le programme de l'école maternelle. Elle peut être le point de départ d'un apprentissage (aller en forêt observer, photographier et récolter pour initier un projet sur les arbres), un temps fort dans un domaine (visiter une exposition artistique), l'aboutissement d'une série d'activités et d'apprentissages (aller au jardin des cinq sens).

Il existe trois types de sortie scolaire : régulière, occasionnelle ou avec nuitée. Il est rare de proposer des sorties avec nuitée en école maternelle mais cela est tout à fait possible. Nous nous attarderons ici sur les sorties régulières et occasionnelles. Quelle que soit sa nature, une sortie scolaire avec votre classe se prépare d'un point de vue administratif, logistique et pédagogique.

Du côté **administratif**, vous devrez prévenir la direction de l'école et remplir une demande d'autorisation de sortie conforme à l'annexe 1 de la circulaire n° 99-136. C'est le directeur ou la directrice qui autorise la sortie dans la mesure où il/elle engage également sa responsabilité. Les procédures sont actuellement en cours de numérisation.

Du point de vue **pédagogique**, la sortie scolaire est une modalité de l'enseignement ordinaire. Elle est reliée à un projet, des objectifs, une planification et une organisation spécifiques. Que va-t-elle permettre d'apprendre, comment et sous quelles modalités ? En début, en fin, en milieu de projet ?

Les élèves doivent être informés en amont de la sortie. Vous en expliquerez les objectifs et l'organisation, de façon à ce qu'ils puissent se projeter et l'anticiper. Selon le projet, vous organiserez aussi des travaux préparatoires en classe. Aller au cinéma ou au théâtre nécessite par exemple de préparer les élèves à « être spectateurs », à envisager d'être dans le noir pour regarder le film ou la pièce (ce qui n'est pas toujours facile), etc. De même, les déplacements en bus ou en car impressionnent beaucoup les élèves qui n'utilisent pas ce transport régulièrement. Il est donc utile de leur expliquer comment cela va se passer.

Du côté **logistique et sécurité**, vous aurez repéré les lieux, les conditions de transport et d'accueil. Vous aurez également préparé les accompagnateurs à leur rôle, en leur précisant où vous allez, par quel moyen, et ce qu'ils auront à faire³².

³¹ Circulaire n° 99-136 du 21 septembre 1999 : organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.

³² Voir également « Sécurité et sorties scolaires », p. 15, et « Le parent accompagnateur », p. 59.

Les **parents** sont obligatoirement informés : le lieu, l'horaire et l'objet leur seront communiqués. S'il s'agit d'une sortie facultative, c'est-à-dire une sortie qui dépasse les heures de classe, vous devez obtenir leur autorisation. Pour ce faire, vous rédigerez un mot expliquant succinctement votre projet et vous vous assurerez qu'ils en ont bien compris les conditions particulières, par exemple le temps de repas compris dans la sortie ou une tenue vestimentaire adaptée.

L'essentiel à retenir

Avant la préentrée

- Prévoir sa programmation et préparer ses progressions
- Établir une journée-type et un emploi du temps hebdomadaire
- Installer les affichages obligatoires

En maternelle, la durée d'une séance s'étend de 15 min à 40 min.

Progression, séquences et séances s'ajustent et évoluent en fonction des réussites de vos élèves.

Le cahier-journal

- Faire le point à la fin de chaque demi-journée sur les apprentissages et les réussites des élèves
- Commenter les activités

La sortie scolaire

- À organiser dans le cadre d'un enseignement
- Préparer sa logistique
- Demander l'autorisation administrative au directeur
- Informer les élèves et les parents

Installer des démarches, des méthodes, des gestes professionnels

Le premier jour de classe

Le jour J est enfin arrivé. Lors de la prérentrée, vous avez affiché sur la porte de la classe votre nom et celui de l'Atsem, la liste des élèves, le tableau à compléter par les parents (cantine, garderie, car de ramassage scolaire). Vous avez prévu un carnet ou un paquet de Post-it pour noter les informations que les parents vont vous transmettre oralement et que vous devrez mémoriser. Vous avez installé les coins jeux et disposé sur les tables du matériel en accès libre pour les élèves. Pour que l'enfant se sente attendu et comprenne qu'il a sa place à l'école, vous avez aussi préparé l'identification de son portemanteau avec son étiquette prénom. Le moment de l'accueil peut être l'occasion de faire une première photo de l'enfant en classe, photo qui servira à préparer l'étiquette portemanteau pour les plus jeunes par exemple, la couverture du cahier de vie ou le trombinoscope des élèves. Dans la semaine, vous pouvez prévoir un atelier « activité artistique » pour personnaliser cette étiquette avec des gommettes, de la peinture, le collage d'une photo de l'élève, etc.

Les élèves de MS et GS connaissent déjà le fonctionnement d'une classe, son rythme, les locaux de l'école. Les élèves de TPS et PS vont découvrir tout cela dans les jours et les semaines qui viennent³³. Cependant, il est important pour chacun de visiter les lieux afin de se sentir rassuré, de s'orienter et de (re)trouver ses marques. Ce sera l'occasion de rappeler aux plus grands les règles de fonctionnement.

³³ Un livret d'accueil, qui peut comporter des photographies des lieux, ainsi évoqués avec les parents pendant les grandes vacances qui précèdent la rentrée, est parfois remis en juin au moment de l'inscription de l'enfant et permet ainsi de le familiariser au monde qui va l'entourer. Ce livret peut être également prévu à la rentrée.

L'ACCUEIL

L'organisation de l'accueil est différente d'une école à l'autre. Les conditions d'accueil auront été discutées en conseil de cycle lors de la prérentrée. Il s'agira bien sûr d'en prendre connaissance, de vous les approprier, voire de les afficher, et de s'assurer que les parents en ont bien eu connaissance. Les premiers jours, il est important que les parents puissent accompagner leur enfant en classe afin de démarrer une relation de confiance parent(s)-enfant-enseignant. Vous vous présenterez à chacun des parents, prendrez le temps de saluer chaque enfant en vous mettant à sa hauteur. Vous proposerez aux parents d'emmener leur enfant aux toilettes avant d'entrer en classe. Vous collecterez rapidement quelques informations (si l'enfant va à la cantine, à la garderie, qui viendra le chercher à la sortie, etc.). La première semaine, l'accueil durera plus longtemps pour laisser à chacun le temps de la séparation en toute quiétude. Excepté en TPS où l'accueil sera particulièrement personnalisé³⁴, il faudra ensuite respecter les horaires prévus pour l'accueil.

CAFÉ DES PARENTS

Dans certaines écoles, avec l'aide du directeur ou de la directrice (déchargé(e) ce jour-là) et de l'association des parents d'élèves, un « café des parents » est proposé. Il est organisé dans une salle annexe hors de la vue des enfants. Il permet de créer du lien social entre parents et de répondre aux questions des parents.

L'ACCUEIL DES TOUT-PETITS LA SEMAINE DE LA RENTRÉE

« Mon école est en éducation prioritaire. Lors du conseil des maîtres de prérentrée, nous proposons à l'enseignant remplaçant qui est rattaché à notre école [s'il n'a pas de remplacement à faire dès le premier jour] d'être présent dans la classe de TPS-PS en début de matinée pour faciliter l'accueil.

Je me positionne à l'entrée de la classe, lui, dans la classe, et l'Atsem se trouve plutôt dans le couloir et se déplace entre salle de sieste et toilettes. J'accueille chaque enfant qui arrive avec ses parents. En priorité, c'est à lui que je m'adresse. Ensuite, je lui propose d'aller aux toilettes avant d'entrer en classe [c'est un rituel auquel je demande aux parents de participer]. Le cas échéant, ils en profitent pour enlever la couche que porte encore l'enfant, car je n'accepte pas que mes élèves en aient en classe [sauf situation de handicap]. De retour des toilettes, s'ils y sont allés, j'invite l'enfant et ses parents à entrer en classe et à découvrir ensemble les lieux. Je leur propose de faire un dessin, de lire un livre, de jouer à la ferme ou aux petites voitures, bref d'explorer ensemble les lieux. Certains parents sont très à l'aise, d'autres pas du tout. Certains travaillent et repartent vite, d'autres restent plus longtemps. Les premières semaines, nous ne fixons pas de limite de temps pour que chacun prenne celui qui lui est nécessaire. Ce qui nous donne aussi le temps d'accueillir, d'entrer en contact et d'observer la relation parent-enfant.

En ce qui concerne le doudou, j'accepte que l'enfant le garde en classe au moment de l'accueil s'il ne peut s'en séparer. L'Atsem ou moi lui proposons de temps en temps de le mettre dans son sac ou sur son lit de sieste en précisant qu'il a le droit d'aller le voir quand il en ressent le besoin. De fait, il est rare qu'un enfant ne puisse s'en séparer totalement. »

Gaëlle, classe de PS

RASSURER LES ENFANTS ET LEURS PARENTS

Certains enfants auront besoin de garder leur objet transitionnel pour se rassurer. L'interdire d'emblée peut être très anxiogène. Il est donc préférable d'autoriser le doudou en classe, le temps de l'accueil, puis d'inciter l'enfant à s'en séparer progressivement (« Tu peux le mettre dans ton sac ou ton casier. Il sera en sécurité. Et si tu as besoin d'un câlin, tu iras le voir »).

Les pleurs sont courants à la rentrée. Pensez à avoir une boîte de mouchoirs en papier ! Ce sont parfois les parents qui pleurent : laisser pour la première fois son enfant à l'école reste émouvant, il faudra donc être rassurant et attentif à leur inquiétude en répondant à leurs questions de façon professionnelle. Si le parent demande que vous l'appeliez pour lui dire que tout va bien, répondez-lui que vous n'appellerez que s'il y a un souci. Au parent qui s'inquiète parce qu'à la maison son enfant ne dort pas dans le noir, dites que vous prenez soin de préparer les enfants dans le calme et qu'il y a toujours un adulte dans le dortoir. Au parent qui a peur que son enfant n'aille pas à temps aux toilettes, dites que vous proposez régulièrement aux élèves

³⁴ Voir à ce propos « Les moins de 3 ans », p. 34.

d'y aller et que s'il y a un « accident », il sera immédiatement changé. Au parent qui dit que son enfant ne mange que des frites et du lait, dites qu'à la cantine, on lui demandera de goûter à tout mais qu'on ne le forcera pas à manger. Au parent qui ne veut pas que son enfant se salisse, dites qu'il est préférable de mettre des vêtements non fragiles, qu'en atelier peinture ou collage, les élèves ont des blouses, que vous êtes vigilant mais qu'un incident peut aussi arriver.

Il est important que les parents ne partent pas en catimini. Rien de plus angoissant pour un enfant que de constater la « disparition » du parent. Même si l'enfant pleure au moment de la séparation, il est important que son parent lui dise au revoir et l'assure qu'il va revenir le chercher.

Si un élève pleure, commencez par aller vers lui, vous mettre à sa hauteur, lui parler doucement avec le sourire, lui dire que son parent va revenir le chercher. Un enfant dans l'action ne pleure pas : proposez-lui rapidement une activité (un dessin à faire, de la peinture, les petites voitures, un parcours de motricité, etc.). Et soyez patient !

EN CLASSE

Quand les élèves sont tous arrivés, il sera temps de proposer des activités qui favorisent le bien-être des enfants dans ce nouvel espace, qui l'aident à se l'approprier (visite des lieux) et permettent de commencer à constituer le groupe classe (comptines et chants ; se présenter ; jeux collectifs pour les plus grands).

En TPS, en PS et pour les élèves en première scolarisation, il est important de prendre le temps de découvrir la classe, les jeux, l'espace. Votre rôle sera d'entrer en relation individuelle avec chacun. Vous présenterez et visiterez les lieux (les classes voisines, toilettes, dortoir, réfectoire...). Vous serez particulièrement attentif lors des déplacements à ce que tous les élèves suivent le mouvement, qu'aucun n'essaie de partir. Vous ferez la lecture d'une histoire courte, présenterez le cas échéant la mascotte de la classe, proposerez quelques comptines. Les élèves réaliseront des productions graphiques libres. Les premières activités physiques seront libres : parcours libre en motricité, pratique libre avec les ballons, cerceaux, etc. Le travail dirigé sera proposé progressivement dans les semaines suivantes.

Si un temps d'activités libres lors de l'accueil est important, vous pourrez rapidement proposer aux élèves qui ont déjà l'expérience de la classe un regroupement (pour faire groupe), à l'occasion duquel vous rappellerez le lieu et l'intention (« Vous êtes à l'école. Vous êtes maintenant en MS/GS. Je suis le maître/la maîtresse. Je m'appelle... Nous allons passer l'année ensemble et apprendre plein de nouvelles choses... »). Un regroupement où chacun se présentera, où les comptines et chants appris l'année précédente seront partagés, où vous ferez une première lecture d'album, où vous présenterez la journée de classe.

Les premiers jours, il peut être utile de décaler le temps de récréation des PS pour qu'ils découvrent en toute sérénité la cour de récréation sans être effrayés par les plus grands qui font du vélo, qui courent partout, qui jouent en criant. Si cela n'est pas possible, organisez un espace calme réservé à ceux qui en ont besoin. Vous serez dans la cour à chaque récréation les premiers jours pour rassurer vos élèves, pour lesquels vous êtes l'adulte-référent.

En fin de journée, donner aux élèves l'envie de revenir est essentiel. Ce sera l'occasion de se regrouper, de dire une comptine ou chanter ensemble, de proposer aux élèves de repartir avec leur premier dessin, de partager un biscuit pour le plaisir, de parler de ce que vous ferez ensemble le lendemain. Évoquer les rituels qui seront pratiqués dans les jours suivants, indiquer en amont aux élèves les tâches (telles que la date) dont ils seront responsables, leur permettent de mieux se projeter ; cette anticipation est rassurante pour les enfants³⁵.

³⁵ Voir « Activités ritualisées », p. 93.

LE BRUIT EN CLASSE : S'INTERROGER SUR SES PRATIQUES

Il est primordial d'être un modèle pour vos élèves : vous déplacer sans brusquerie, parler posément, ne jamais crier, moduler votre voix. Si vous cherchez à couvrir leur voix, vos élèves n'ont aucune raison de se taire.

Le silence ne s'exige pas, surtout les premiers jours : la posture d'écoute de l'élève se construit au fur et à mesure. Aucune recette n'est magique pour obtenir le calme (voir encadré ci-dessous) et ce qui peut fonctionner un jour peut ne pas fonctionner le suivant. Si les élèves doivent peu à peu apprendre à se taire pour vous écouter, il est aussi nécessaire d'être attentif à leurs besoins, de s'interroger sur les raisons de leur agitation, par exemple le temps dédié à la tâche donnée, la clarté des consignes, etc. Se remettre en question est fondamental, tout comme analyser la journée de l'enfant, de façon à adapter les modalités de travail et adopter la bonne attitude. Il est également important d'interdire aux élèves de courir en classe ou de crier. Pour certaines activités, poser des tapis au sol ou sur les tables amortit les bruits parasites (cubes qui tombent, voitures qui roulent par exemple).

OBTENIR LEUR ATTENTION

L'enseignant peut être tenté, pour demander le silence, de dire : « Cchhhh ! Taisez-vous ! Silence ! » Le résultat est rarement au rendez-vous, notamment chez les plus jeunes. Il est alors possible d'utiliser l'effet miroir, l'effet de mimétisme. Asseyez-vous face aux élèves, et commencez à frapper doucement, régulièrement dans vos mains, à un rythme facilement reproductible, puis frapper sur vos cuisses, de nouveau dans vos mains, sur le dessus de votre tête, etc. Rapidement, les élèves vous imitent : vous avez capté leur attention ! Terminez le procédé en croisant les mains. Ils seront prêts à vous écouter.

Des élèves en activité sont toujours moins bruyants que des élèves inoccupés. S'il est important de leur laisser des espaces d'autonomie, il est aussi essentiel d'inviter un élève qui a terminé son travail à aller vers une activité libre et calme (lire un livre, dessiner, aller au coin poupées, etc.).

Vous pouvez aussi élargir l'espace disponible en supprimant les meubles en trop dans votre classe, en utilisant le couloir ou une salle annexe, afin que le taux d'élèves par m² se réduise. À l'école, des élèves confinés, les uns sur les autres, seront toujours plus agités et énervés que des élèves qui ont de l'espace pour se mouvoir.

Ritualiser les apprentissages

Les rituels à l'école maternelle sont une « forme d'organisation » rendue explicite par les textes officiels ; tous visent un apprentissage.

LES RITUELS DANS LE PROGRAMME [2015]

Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe : « Dans un premier temps, les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé...) et les obligations dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel...). **Leur appropriation passe par la répétition d'activités rituelles** et une première réflexion sur leur application. »

Le spectacle vivant : « Il les aide à entrer en relation avec les autres, que ce soit **lors de rituels de début ou de fin de séance**, lors de compositions instantanées au cours desquelles ils improvisent, ou lors d'un moment de production construit avec l'aide d'un adulte et que les enfants mémorisent. »



Univers sonores : « Les activités d'écoute peuvent faire l'objet de **temps spécifiques ritualisés, évolutifs dans leur durée**, au cours desquels les enfants découvrent des environnements sonores et des extraits d'œuvres musicales appartenant à différents styles, cultures et époques, choisies par l'enseignant. »

Explorer le monde : « Pour les plus jeunes, **les premiers repères temporels sont associés aux activités récurrentes de la vie quotidienne d'où l'importance d'une organisation régulière et de rituels** qui marquent les passages d'un moment à un autre. Ces repères permettent à l'enseignant d'« ancrer » pour les enfants les premiers éléments stables d'une chronologie sommaire et de leur proposer un premier travail d'évocation et d'anticipation en s'appuyant sur des événements proches du moment présent. »

ACTIVITÉS RITUALISÉES

Ce que les enseignants de maternelle nomment « rituels » sont généralement les activités répétées, voire répétitives, qui succèdent au temps d'accueil du matin ou qui inaugurent l'entrée dans les activités d'apprentissage. Si l'activité répétée est nécessaire au développement de l'enfant et permet l'apprentissage, l'activité répétitive est à proscrire, du fait qu'elle perd de son sens tant pour l'élève que l'enseignant. À l'école, les rituels seront donc des activités ritualisées qui visent nécessairement un apprentissage et des acquisitions, se programment à la fois de façon réitérée mais également de façon évolutive tout au long de l'année et tout au long du cycle, se complexifient en avançant le développement des compétences des élèves et font sens.

QUELS ENJEUX ?

SÉCURISER ET RASSURER

D'un point de vue psychologique, les rituels auraient cette fonction de réassurance au travers du déroulement d'activités connues et reconnues, pratiquées de manière régulière et standardisée. L'enfant, parce qu'il connaît l'organisation, l'espace-temps proposé, le cadre, va pouvoir s'investir dans l'activité et en tirer les apprentissages inhérents. Un enfant qui ne sait pas où il est, qui ignore ce qui va se passer l'instant d'après, qui se sent « trimbalé » sans « pouvoir d'agir » est insécurisé, sur le qui-vive, et n'a pas la sérénité suffisante pour profiter de l'activité proposée. En cela, votre rôle est non seulement de mettre en mots ce qui se passe et ce qui va se passer – « Maintenant, nous sommes en train de... ; ensuite, nous irons en salle de motricité pour... » ; « La lecture du livre est terminée, nous allons retourner dans la classe pour... » –, mais aussi de proposer pour toute nouvelle activité un temps de découverte libre (où les élèves découvrent librement le matériel et l'espace), suivi de temps d'activités dirigées. Par exemple, en activité physique, lors d'une première séance avec des ballons, vous mettrez à disposition des élèves différents ballons (tailles, textures différentes) et différents espaces (avec des buts, des paniers, des cibles, des obstacles à contourner, etc.). Vous observerez leur activité spontanée : au pied, à la main, les échanges, les déplacements, les lancers, les habiletés. Cette première séance d'observation (**évaluation diagnostique**) vous permettra d'ajuster votre proposition didactique pour les séances suivantes qui, elles, seront dirigées, avec des objectifs d'apprentissages spécifiques et adaptés. Vous mettre en situation d'observateur ne signifie pas pour autant que vous êtes en retrait et ne participez pas à l'activité. Bien au contraire, vous incitez les élèves à changer d'activité, à passer du pied à la main, du shoot dans le but au lancer dans un panier, du jeu en solo à l'échange de ballon avec un ou plusieurs camarades. Vous pourrez également, en début de séance, donner un ballon par élève, puis enlever au fur et à mesure un certain nombre de ballons, pour voir comment les élèves s'organisent spontanément. Ritualiser la séance d'activité physique, ce peut être par exemple, à chaque début de séance, laisser aux élèves cinq minutes d'activités libres avant de proposer des activités dirigées – « Vous avez cinq minutes pour jouer comme vous voulez avec les ballons. Ensuite, je vous proposerai des activités en ateliers ». Les élèves, qui ont besoin d'espace d'autonomie, peuvent ainsi exprimer leur spontanéité avant de participer à l'activité dirigée, et mieux accepter ensuite la contrainte.

CONSTRUIRE LA NOTION DE TEMPS

Comme l'écrit Philippe Meirieu, « l'enfant a besoin qu'on sache scander le temps et marquer les césures entre les moments où il peut se livrer à des activités librement choisies et ceux où il convient qu'il s'inscrive dans un collectif qui, tout à la fois, lui donne une place et le protège³⁶ ». L'enfant qui arrive à l'école découvre

³⁶ « Des rituels, oui... mais lesquels ? », *Les Chroniques de Philippe Meirieu*, article publié le 30 janvier 2015, www.cafepedagogique.net/lexpresso.

un monde nouveau dans lequel il doit agir sans toujours comprendre ce qu'on attend de lui. C'est à la fois grâce à la verbalisation par les adultes de ce qui se passe (langage en situation), de ce qui s'est passé (langage d'évocation) et de ce qui va se passer (langage d'anticipation) et par l'action réitérée que l'élève construit mentalement le monde dans lequel il vit et agit. Préparer une journée type (avec des pictogrammes) et l'afficher en classe n'est pas uniquement utile à l'enseignant et aux parents, mais également et surtout à l'enfant, qui doit pouvoir s'y référer quand il le souhaite. Cette représentation du temps qui passe est un outil de référence pour la classe : « Nous sommes le matin (*montrer sur l'affiche*). Après les jeux libres, nous nous regroupons pour chanter : ça, c'est maintenant (*montrer sur l'affiche le pictogramme correspondant*). Ensuite nous... et puis... Avant d'aller manger, nous... » La notion de temps se construit également avec l'apprentissage et l'usage des connecteurs de temps : *avant, après, d'abord, ensuite, puis, en premier, en dernier, pour finir*, etc.

CONSTRUIRE LE « VIVRE ENSEMBLE » ET LE « DEVENIR ÉLÈVE »

Lors des activités ritualisées, l'élève construit des comportements essentiels à la vie collective où tout le monde doit faire la même chose, pendant un temps donné, avec des référents partagés. Les élèves éprouvent les règles qui définissent l'action collective (savoir écouter, échanger, s'engager, etc.), tandis que l'enseignant est garant du cadre. Ce cadre contraint les comportements des élèves mais est également un espace d'autonomie dans lequel ils vont pouvoir agir. Les rituels marquent également les places et instaurent les rôles de chacun dans la classe (celui de chaque élève, du groupe « élèves », de l'enseignant, de l'Atsem). Par la ritualisation, chacun pourra découvrir et comprendre ces places et ces rôles. Ainsi, les rituels de l'école sont de trois ordres : l'affirmation d'un changement de statut (de l'enfant à l'élève), l'acceptation de nouvelles règles de comportements entre individus (le « vivre ensemble »), l'entrée dans un monde nouveau (celui de l'école et au-delà, de la société).

LES RITUELS DE TRANSITION

Les rituels de transition sont ceux qui, comme leur nom l'indique, permettent la transition entre la maison et l'école en début ou fin de journée, ou permettent la transition entre deux activités ou deux comportements.

L'ACCUEIL

Passage entre la maison (ou la garderie) et l'espace classe, l'accueil permet le « réveil intellectuel ». C'est pour vous un temps d'interaction individualisée avec chaque enfant. Les parents (s'il n'y a pas garderie) participent à ce rituel : ils aident leur enfant à enlever et ranger leur manteau, l'accompagnent aux toilettes avant d'entrer en classe, le conduisent jusqu'au maître ou la maîtresse, disent au revoir à leur enfant avant de partir. L'accueil est également un moment lors duquel l'enfant inscrira sa présence avec le rituel de l'étiquette-prénom par exemple. Mais comme nous l'avons indiqué plus haut, l'activité ritualisée doit prendre sens pour l'élève et permettre l'apprentissage (voir l'extrait de la conférence de Mireille Delaborde ci-dessous).

LE RITUEL DE L'ÉTIQUETTE-PRÉNOM

« [...] Dans la classe, comme dans bien des classes maternelles, il y a activité ritualisée des étiquettes-prénoms en début de journée. Par cette activité, l'intention de l'enseignante est de signifier aux élèves qu'ils entrent en classe [rituel de séparation d'avec le "monde extérieur"] et que l'ensemble des étiquettes affichées au tableau représente l'ensemble des élèves présents en classe. Les élèves arrivent les uns après les autres et positionnent leur étiquette magnétique sur le tableau.

Un rituel qui évolue

Après quelques semaines, l'enseignante demande aux élèves ce que représente l'ensemble de ces étiquettes posées au tableau, imaginant que ceux-ci vont répondre "l'ensemble des présents". Or pas un élève n'est en mesure de le dire. Pourtant ces élèves savent que l'étiquette sur ce tableau représente l'élève présent, ils savent même lire/reconnaître les prénoms des présents, ils savent que les absents ont leur étiquettes ailleurs. Mais parce que les enfants de cet âge [en GS] n'établissent pas d'emblée la relation entre les parties et le "tout", ils ne sont pas en mesure de dire le "tout".

Percevoir le "tout" n'est pas le concevoir : il leur reste à construire la notion d'"ensemble". Le syncrétisme, c'est-à-dire "les rapports que les élèves établissent entre les parties et le tout" (Henri Wallon, 1941), est une notion à enseigner qui ne s'acquiert pas par la simple fréquentation, aussi intense soit-elle [...]. »

Mireille Delaborde, *Les affichages à l'école maternelle : première entrée dans l'écrit*, Canopé académie de Nancy-Metz, 1^{er} octobre 2014, parcours M@gistère associé à consulter via la notice sur le site de Réseau Canopé, reseau-canope.fr/notice/les-affichages-a-lecole-maternelle_9581.

Si les enseignants proposent des temps d'accueil où se mêlent les référents familiaux (les parents, le doudou) et les référents scolaires (la classe et son matériel, avec l'Atsem et l'enseignant), en d'autres termes, si l'enseignant accueille parents et enfants en classe pour permettre le passage du monde familial à l'univers scolaire, il est tout aussi important de passer progressivement, quand l'école est devenue familière à l'enfant, à une coupure plus nette entre les deux mondes. C'est la ritualisation de l'accueil qui va permettre la séparation des deux mondes.

LE CHANGEMENT D'ACTIVITÉ

L'enfant a besoin de repérer qu'il a fini une activité pour « être disponible » et en démarrer une autre. Certaines nécessitent de changer de lieu (l'activité physique, la sieste, etc.), d'autres se succéderont dans le même espace classe (jeux d'imitation, peinture, lecture, comptines, etc.). Pour que l'élève acquière le repérage du temps, mais se sente également sécurisé, non ballotté et sans pouvoir d'agir, il est important de ritualiser le changement d'activité. Une petite musique, une comptine peuvent être les marqueurs transitionnels signifiant qu'il est temps de ranger, de se mettre en rang, de se retrouver au coin regroupement, de déplacer son étiquette sur un tableau des activités à choisir... Le retour au calme après une activité peut également se faire par quelques exercices de respiration ou de concentration dirigés.

LES RITUELS DE PASSAGE

Les rituels de passage sont en lien avec le changement de statut au niveau social.

LE CARNET DE SUIVI DES APPRENTISSAGES

Valider une réussite par la notification dans le carnet de suivi des apprentissages, le collage de la photo de l'activité réussie ou l'inscription d'une phrase (« Le date, Nathan a réussi un puzzle de 12 pièces ») indique à l'enfant son cheminement, le fait qu'il progresse et grandit.

LES SERVICES

Il est possible de nommer des responsables à tour de rôle pour transmettre une information aux collègues (le « facteur »), sonner la cloche indiquant la fin de l'activité, aider à sortir le matériel dans la cour de récréation, etc.

LES ANNIVERSAIRES

Outre qu'il marque le temps qui passe, fêter son anniversaire permet de montrer à l'enfant qu'il grandit et gagne en autonomie.

LES RITUELS DE POLITESSE

Les rituels de politesse relèvent du « vivre ensemble ». Il s'agit notamment de dire bonjour en entrant en classe et au revoir en partant (ce qui nécessite un apprentissage chez la plupart des enfants et, par conséquent, un acte institutionnalisé en classe). De même, apprendre à demander et à remercier fait partie de l'enseignement-apprentissage à l'école maternelle. On passe ici progressivement de formules comme « s'il te plaît », « merci », à des phrases plus complexes (« S'il te plaît, peux-tu m'aider à... », « Je souhaiterais que tu m'aides à... », « Je voudrais les feutres. Pourrais-tu me les donner, s'il te plaît ? », « Je te remercie », etc.).

LES RITUELS COGNITIFS

Les rituels cognitifs regroupent toutes les activités ritualisées (et non routinisées) qui vont permettre à l'élève d'apprendre. Pour échapper à la routine, pensez tout simplement à l'évolution et la progressivité de l'activité que vous proposez. Nous présentons ici, à titre d'exemple, le moment de l'appel³⁷.

³⁷ Voir également le PDF téléchargeable sur les activités ritualisées autour de l'appel sur le site Éduscol, eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 [École maternelle] », « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « Partie I. L'oral. Ressources pour la classe. Activités ritualisées ».

Si noter les absents est une obligation professionnelle pour l'enseignant, repérer les présents/absents de la classe est pour les élèves source d'apprentissages. Il permet à l'élève de créer du lien avec le groupe, de se sentir appartenir à ce groupe, en apprenant tout d'abord à reconnaître son prénom et à y répondre quand on l'appelle, puis à identifier les autres comme sujets singuliers appartenant au même groupe (en connaissant leur prénom, en reconnaissant leur présence ou absence, etc.). Les enfants apprendront progressivement à répondre à leur prénom en disant « Je suis ici », « Je suis présent », à formuler une phrase complète (« Steven n'est pas en classe aujourd'hui, il est absent »), à utiliser féminin et masculin à bon escient : « (Théo) il est absent », « (Léa) elle est absente », à émettre des hypothèses sur l'absence d'un camarade (« Peut-être est-il malade ? ») et se rendront compte, pour les plus jeunes, que l'absence n'est pas liée à une « disparition » mais que l'absent est ailleurs.

L'appel peut garder la même forme toute l'année mais évoluera sur le fond (les compétences évolueront dans et par l'activité) si l'enseignant introduit en cours d'année, par exemple, le nom de famille des enfants (en moyenne ou grande section), notamment parce que l'identité ne se réduit pas à un prénom.

Ce temps est également l'occasion de travailler la reconnaissance écrite du prénom de tous les élèves (« Quel est le prénom écrit sur cette étiquette ? »), d'apprendre à les épeler en GS (lettre à lettre), d'identifier tous les prénoms qui commencent par la lettre X ou tous ceux qui contiennent telle lettre. Si ce travail est fait en collectif classe, il est également à faire en petits groupes, en atelier dirigé, notamment pour que les élèves les plus discrets ne se cachent pas derrière le groupe.

L'appel des élèves peut être le point de départ d'autres apprentissages, telle la numération : combien d'élèves sont absents aujourd'hui ? Combien sont présents ? Y a-t-il plus d'absents ou de présents ? 25 élèves, c'est 2 groupes de 10 élèves et 5 élèves. 25 présents : avec quels chiffres écrit-on ce nombre ? Où est 25 sur la frise numérique ?

L'appel peut être suivi d'un travail de classifications variées (garçon/fille, avec ou sans lunettes, cheveux attachés ou pas) ou d'observation (« Qui a un pull bleu ? Des chaussettes jaunes ? Un pantalon rayé ? »).

Les affichages didactiques

Comme nous l'avons évoqué précédemment, certains affichages réglementaires sont obligatoires, d'autres sont présents à titre d'information³⁸. L'affichage en classe a plusieurs fonctions : sociale, administrative, informative, esthétique, didactique. Nous nous concentrerons ici sur les affichages didactiques, « outils de référence et d'aide construits par la classe au cours des apprentissages³⁹ » – qui doivent être pensés pour être utilisés par les élèves et destinés à favoriser leur autonomie –, et insisterons sur le fait qu'il ne suffit pas aux élèves de « regarder attentivement » l'affichage mis à disposition pour comprendre le savoir présenté.

³⁸ Voir « Aménager sa classe », p. 71.

³⁹ Voir « Les affichages dans la classe », PDF téléchargeable sur le site de l'académie de Grenoble, ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/les_outils_pour_la_classe_12_-_les_affichages_dans_la_classe.pdf

UN SYSTÈME DE SIGNES À EXPLICITER

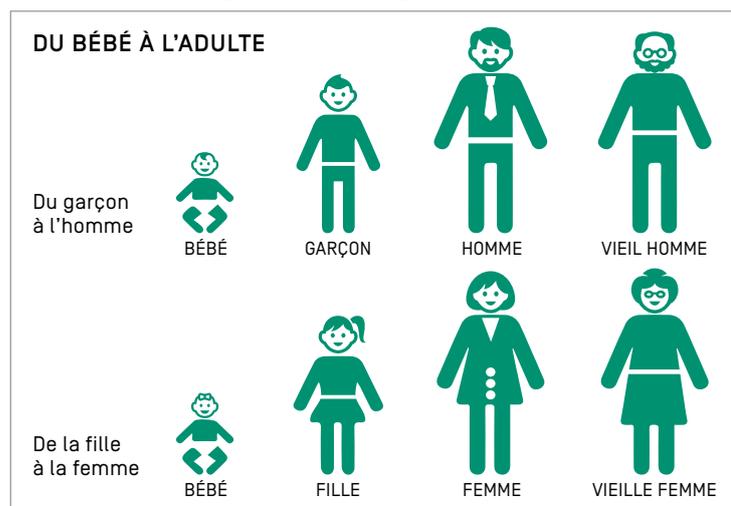
Les enseignants sont reconnus experts en littératie⁴⁰. L'un des enjeux de l'école est de faire acquérir cette compétence aux élèves. Or cet apprentissage n'est pas spontané chez l'enfant (voir l'encadré ci-dessous). Son enseignement commence dès la maternelle et doit rendre explicitement visible un ensemble d'informations et de gestes : comment tourne-t-on les pages d'un livre, quel est le sens de la lecture (de gauche à droite), quelles sont les informations disponibles sur la couverture d'un livre, quelle est l'organisation de l'écrit dans un tableau, un album, un documentaire ou un journal, le rôle d'une illustration (dessin, photo, schéma) selon le support, comment se servir d'un support (affiche, dictionnaire, imagier) pour s'aider à réaliser une tâche, etc. Dans l'exemple ci-après, Mireille Delaborde décrit une situation de classe :

« En classe de MS, l'enseignant distribue à chaque élève du groupe deux étiquettes qu'il doit placer dans la bonne colonne en fonction de la première lettre du mot écrit. À un élève qui a les étiquettes "Anaïs" et "Adénaïs", il demande de lire le prénom écrit. L'élève ne sachant répondre, l'enseignant lui demande d'aller voir le tableau "dictionnaire des prénoms" où, à chaque prénom, est accolée la photo de l'élève correspondante et de trouver la réponse. L'élève va vers ce "dictionnaire" avec ses deux étiquettes et regarde, regarde ses étiquettes, regarde le tableau, tourne les étiquettes, regarde le tableau dans tous les sens... et ne trouve pas : cette élève ne sait pas comment procéder. Pour l'enseignant, la proposition d'aller voir l'affichage "dictionnaire des prénoms" était une aide. Or, pour l'élève, l'aide s'est transformée en "piège". La procédure, évidente pour l'enseignant expert en littératie, ne l'est certainement pas pour cet élève de MS. »

Mireille Delaborde, *Les affichages à l'école maternelle : première entrée dans l'écrit*, Canopé académie de Nancy-Metz, 1^{er} octobre 2014, www.reseau-canope.fr/notice/les-affichages-a-lecole-maternelle_9581.

L'affichage est ici support d'apprentissage. À condition bien sûr que les élèves comprennent qu'il s'agit d'apprendre quelque chose ! Ce n'est pas parce que l'élève voit, perçoit une chose, qu'il la comprend. L'affichage pédagogique est là pour soutenir l'apprentissage. Il est donc essentiel d'explicitier aux élèves comment s'en servir, de les inciter à les utiliser et de vous y référer vous-même régulièrement pour qu'ils comprennent qu'ils sont des outils au service des apprentissages.

De plus, l'écrit ne se résume pas à des « lettres qui font du bruit ». Quand un élève est confronté à un affichage, il a à donner du sens à tous les éléments rencontrés. Autrement dit, il va falloir expliciter aux élèves un certain nombre de « signes muets » : la feuille grand format utilisée pour l'affiche représente l'unité que constitue l'ensemble⁴¹ (tout ce qui sera sur cette feuille a un lien et tout va ensemble) ; la position haute du titre, en soi signifiante et évidente pour l'enseignant, est une convention à enseigner, non seulement par la phrase « c'est un titre », mais également par son sens (un titre est commun à tout ce qui est sur l'affiche, il dit l'ensemble) ; le sens de lecture, de la gauche vers la droite ; les espaces blancs entre les mots, les lignes, les colonnes sont également des signes « muets » de l'écrit.



© Réseau Canopé

⁴⁰ Littératie : « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (« Littératie à l'ère de l'information », rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, OCDE, 2000).

⁴¹ Henri Wallon, *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1941, rééd. 2002.

Ainsi, choisir de positionner en ligne un ensemble d'éléments peut signifier un ordonnancement (ordre croissant, ordre chronologique, ordre d'arrivée, etc.), mais peut également n'être juste qu'une façon de faire pour une meilleure visibilité. La couleur utilisée sur l'affiche est lui aussi un élément à interpréter (par exemple, les règles de vie de classe, où le rouge signifie « interdiction » et le vert, « autorisation », alors que le choix du vert pour les pictogrammes ici a simplement une fonction esthétique). L'espace entre deux mots peut représenter un espace-temps ou n'être rien d'autre qu'un espace de confort visuel entre deux éléments. La forme de l'écrit (majuscule/minuscule, variation de la taille des lettres ou des mots, en gras ou en italique, etc.) et sa couleur s'ajoutent à l'ensemble. L'élève est face à une situation complexe ! Ce que l'on sous-estime bien souvent, précise Mireille Delaborde⁴².

Quand l'ensemble de ces « signes muets » n'est pas explicité, on « perd » involontairement mais sûrement un certain nombre d'élèves et ce, tout au long de leur scolarité. Pour lever le voile de l'invisibilisation des savoirs, veillez à expliciter vos intentions (à vous-même et aux élèves) et questionnez-vous sur l'accessibilité des affichages de classe.

L'ORIGINE DES AFFICHES

L'affichage peut avoir été créé par l'enseignant seul, avec les élèves ou être un objet « authentique » (le calendrier des postes par exemple, une affiche de cinéma, un alphabet graphique, une représentation d'œuvre d'art, etc.). Dans tous les cas, il est nécessaire de penser son accessibilité cognitive.

L'ACCESSIBILITÉ

L'affichage peut être vertical (sur un mur, une porte, un tableau, etc.), dans ou hors la classe (couloir, salle de motricité, bibliothèque), dans un classeur, un porte-vues, etc. Son accessibilité, une fois encore, ne garantit pas l'apprentissage ; le rôle de l'enseignant est essentiel.

LA DURÉE D'EXPOSITION

L'affichage permanent ou de longue durée ne garantit pas l'apprentissage. Il doit être présenté, explicité aux élèves (à quoi il fait référence, à quoi il sert, comment on s'en sert). Il en est de même pour l'affichage évolutif et modulable (par exemple, la construction d'un abécédaire collectif à partir des prénoms de la classe, de « maisons des sons », d'un poster sur la croissance d'une plante, le tableau des élèves absents, l'âge des élèves, etc.). Pensez aux élèves absents pour qui une séance « de rattrapage » sera nécessaire : elle peut se faire en collectif, où les élèves présents expliquent en quoi l'affichage a évolué (ce sera un bon moyen pour vous d'évaluer la compréhension de l'activité, des acquis, de relever et dissiper les malentendus).

LA MOBILITÉ

La plastification et l'aimantation des supports illustrés (étiquettes, photos, illustrations, photocopies de couverture d'album, comptines, etc.) facilitent la mobilité de l'affichage, permettent des manipulations par les élèves comme par l'enseignant, individuellement, en petits groupes ou en grand collectif.

LE CHOIX GRAPHIQUE

En GS, voire en MS, les étiquettes-mots, les étiquettes-prénoms sont souvent présentées avec deux ou trois graphies : capitale d'imprimerie, minuscule et cursive. Pourquoi choisir deux ou trois graphies différentes ? Une simple présence dans l'environnement suffit-elle pour assurer un apprentissage par imprégnation ?

⁴² M. Delaborde, *op. cit.*

Dans notre exemple (hiver), comment s'assurer que l'élève infère le mot « hiver » à partir de l'image « bonhomme de neige » (et quid des régions où la neige n'existe pas ? Ne neige-t-il pas parfois en automne ou au printemps) ? À quel moment et comment introduire les trois graphies ? Ce que nous questionnons ici, c'est le processus d'apprentissage et le rôle de l'enseignant dans ce processus.



PROPOSITION DE PROGRESSION
DE L'ÉTIQUETTE-PRÉNOM AU COURS DE LA PS

MIREILLE DELABORDE

L'enseignant invite l'élève à s'approprier progressivement l'objet et à se focaliser sur le matériau alphabétique.



Le premier trimestre, l'élève a une étiquette avec son prénom et sa photo. Il se l'approprie en la personnalisant (en collant des gommettes, en choisissant un animal totem, etc.). Au deuxième trimestre, la photo est retirée de l'étiquette. Au troisième trimestre, ou avant selon les compétences acquises par les élèves, tous les signes non linguistiques sont enlevés et seul l'écrit est présent sur l'étiquette.

Mais le travail reste à faire pour que l'élève intègre que « S, O, F, I, A » ne renvoie pas à elle en tant que personne mais « au bruit » de son prénom, c'est-à-dire qu'elle construise la relation entre l'écrit et le son du prénom, qu'elle apprenne à orienter son regard et apprenne que, pour lire, il va de gauche à droite, que la première lettre est S et qu'il y a une suite ordonnée des lettres (SOFIA ≠ SIFOA ≠ OSFAI). L'apprentissage initié en PS se poursuit donc en MS et GS.

Mireille Delaborde, *Les affichages à l'école maternelle : première entrée dans l'écrit*, Canopé académie de Nancy-Metz, 1^{er} octobre 2014, parcours M@gistère en ligne : magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php#offer=350&source=hub

L'ÉVOLUTION DE L'AFFICHAGE

L'évolution de l'affichage dans le temps est à penser sur l'année scolaire mais aussi sur le cycle. En conseil de cycle, elle est intégrée aux discussions sur la programmation et les progressions. Quand introduit-on minuscules, capitales d'imprimerie et écriture cursive ? Jusqu'à combien va la frise numérique selon le niveau de classe ? Quelles formes l'affichage du jour, du calendrier en classe prennent-elles ? Etc.

LES TRAVAUX D'ÉLÈVES

Il est régulier de voir dans les classes et les couloirs des écoles maternelles des travaux d'élèves affichés au mur. En dehors de la fonction esthétique des affichages, et comme percevoir n'est pas comprendre ni apprendre, il conviendra d'organiser un temps d'échange collectif sur les réalisations de chacun pour permettre aux élèves d'accéder à un certain niveau d'élaboration, à la compréhension et à l'apprentissage par la mise en commun.

« C'est pour les parents, qu'ils voient ce qu'on fait en classe. » Effectivement, exposer le travail de l'école est essentiel. Mais que peuvent comprendre les parents du travail cognitif et des apprentissages des enfants s'ils ne sont pas eux-mêmes enseignants ? Pour ne pas se limiter à la fonction esthétique de l'affichage, pensez à ajouter un cartel qui précisera l'apprentissage visé et le domaine concerné.

La différenciation pédagogique

L'école maternelle est une école qui s'appuie sur le principe fondamental selon lequel tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser, et que l'école doit prendre en compte les connaissances, les savoir-faire, les expériences et les apprentissages que les enfants ont déjà développés.

Enseigner, c'est nécessairement prendre en compte ce que sont nos élèves, là où ils en sont, sachant qu'un groupe classe n'est jamais homogène. Autrement dit, la question de savoir s'il faut ou non différencier ne se pose pas : la différenciation pédagogique est au cœur du métier.

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE :
LES POSTULATS DE ROBERT BURNS [1972]

Il n'y a pas deux élèves qui :

- progressent à la même vitesse ;
- soient prêts à apprendre en même temps ;
- utilisent les mêmes techniques pour apprendre ;
- résolvent des problèmes de la même façon ;
- possèdent le même répertoire de comportements ;
- possèdent le même profil d'intérêt ;
- soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Cité par J.-P. Astolfi, in « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », 1995.

La différenciation s'inscrit donc dans la mise en place de votre démarche pédagogique : elle suppose en effet d'observer et d'évaluer vos élèves, de réguler et d'adapter vos séances, vos progressions et votre programmation, d'évaluer de nouveau les progrès et les acquisitions des enfants. Pour cela, il faut assurer le suivi de chaque élève (voir page suivante).

Vous aurez donc à penser en amont, lors de la préparation de vos séances de classe et du cahier-journal, à ces pistes d'adaptations possibles : différenciation des supports, des formes de groupes, des attitudes pédagogiques, des activités et des tâches, des situations, de vos interventions et étayages, des formes d'apprentissages proposés, de l'organisation du temps et de l'espace.

La difficulté est un passage, une étape normale dans l'apprentissage. Comme l'ont postulé en leur temps Lev Vygotsky ou John Dewey, c'est parce que l'on surmonte une difficulté que l'on apprend. Différencier, ce n'est donc pas baisser le niveau d'exigence mais travailler de façon différente avec les élèves pour que chacun entre dans le processus d'apprentissage et apprenne, c'est-à-dire construise des savoir-être, des connaissances procédurales et des connaissances notionnelles nécessaires à sa réussite scolaire.

EXEMPLE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

LORS D'UNE SÉANCE VISANT L'APPRENTISSAGE ET L'ASSOCIATION DES COULEURS ET DES FORMES

« J'utilise le jeu Colorama⁴³, un jeu de plateau avec deux dés et des pièces de cinq formes et quatre couleurs différentes. En atelier, je travaille le plus souvent avec des groupes hétérogènes de façon à ce que les moins avancés soient stimulés par les plus avancés. Cependant, tous mes élèves ne sont pas capables de jouer avec l'ensemble des règles. J'adapte donc la règle en fonction de chacun. Bien sûr, j'en informe les élèves avant le début du jeu. Certains ne joueront qu'avec le dé de couleur ou celui des formes, d'autres auront les deux dés et devront associer forme et couleur. Avec les plus avancés, j'introduis l'utilisation de la face "joker" du dé.

⁴³ Colorama, jeu éducatif Ravensburger, de 3 à 6 ans, 1 à 6 joueurs.

En début de séance, pour aider les élèves qui ont du mal à percevoir les formes [carré, trapèze, hexagone, disque, triangle], je leur rappelle leur nom [“Ça, c’est un triangle. Il est rouge. C’est un triangle rouge”]. Je demande aux élèves de répéter au moins la dernière phrase [“C’est un triangle rouge”] et je les laisse manipuler à tour de rôle les pièces présentées. »

Corinne, classe de MS

S'ADAPTER AUX BESOINS DES PLUS JEUNES

« Dans ma classe, il n’est pas toujours facile d’avoir l’attention soutenue des plus jeunes (moins de 3 ans) durant plusieurs minutes. Lors du regroupement, j’attends d’eux qu’ils soient présents, qu’ils participent. Mais je sais aussi que certains vont vite s’agiter et finir par perturber l’écoute des autres en se roulant par terre, en se levant, en jouant avec leur voisin de banc... Ces attitudes sont le signe que le regroupement devient trop long pour eux et ne fait pas sens. Je leur propose alors d’aller dans un coin jeux, pendant que je poursuis avec le reste de la classe.

Dans un premier temps, je ne voyais pas cette proposition comme une “adaptation” mais plutôt comme un geste qui rendait possible le travail collectif avec le reste du groupe en éloignant l’élément “perturbateur”. Finalement, je me suis aperçue qu’il répondait à un réel besoin de l’enfant : celui de bouger et d’agir avec son corps à un âge où la spontanéité prime sur le reste. C’est une adaptation au sens où elle n’est proposée qu’à ceux qui montrent des signes d’agitation et d’inattention.

Je constate aussi l’évolution. Au deuxième trimestre, ces élèves vont de moins en moins dans les coins jeux, et s’intéressent de plus en plus à ce qui se dit et se fait en regroupement. Certains même me surprennent en étant capables de formuler des apprentissages qui se sont faits “sans” leur présence : c’est donc qu’ils écoutaient malgré tout. »

Gaëlle, classe de TPS-PS

Se préparer à évaluer

« L’évaluation constitue un outil de régulation dans l’activité professionnelle des enseignants : elle n’est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s’attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l’enfant et les progrès qu’il fait par rapport à lui-même⁴⁴. » Observer attentivement, interpréter, identifier les réussites de chacun et les procédures mises en place, en garder trace, permettre à chaque enfant de percevoir ses réussites sont autant de gestes professionnels mis en œuvre par l’enseignant pour évaluer. Pour ce faire, deux outils sont obligatoirement mis en place : le carnet de suivi des apprentissages et la synthèse des acquis des élèves en fin d’école maternelle⁴⁵.

Trois types d’évaluation sont pratiqués : l’évaluation **diagnostique** qui sert à mesurer ce que sait déjà chaque élève, afin de savoir d’où il part ; l’évaluation **formative** pour déterminer ce que chaque élève a retenu, analyser les erreurs, les procédures utilisées et continuer à progresser à son rythme ; l’évaluation **sommative**, qui recueille ce que chaque élève a retenu à la fin du parcours proposé.

⁴⁴ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

⁴⁵ Exemples de carnets de suivi des apprentissages et modèle national de la synthèse des acquis scolaires des élèves en fin d’école maternelle, à télécharger sur eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d’enseignement », « Programme, ressources et évaluations », « Cycle 1 [École maternelle] », « Suivi et évaluation », eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html

L'ÉVALUATION POSITIVE

L'évaluation positive s'appuie sur le principe fondamental selon lequel tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. Elle laisse du temps aux élèves pour essayer, échouer, réessayer, s'entraîner, faire et refaire jusqu'à ce qu'ils réussissent. Accompagné par l'enseignant durant les trois (ou quatre) ans de l'école maternelle, il s'agit pour chacun d'entre eux de progresser à son rythme, de comprendre également qu'apprendre nécessite de s'exercer, de refaire ce que l'on ne réussit pas encore, de comprendre que l'erreur et la non-réussite immédiate font partie du processus d'apprentissage.

L'évaluation positive nécessite d'intégrer dans sa pratique professionnelle quotidienne l'évidente hétérogénéité de la classe. Il n'y a pas un moment d'évaluation unique pour tous à un instant t, mais bien des temps d'observation multiples de chaque élève en action, en situation usuelle.

L'évaluation positive reconnaît le progrès, même minime, de l'élève. Elle relève un ensemble de petits pas qui marque le cheminement. Un élève qui vient spontanément demander à l'enseignant de l'aider à fermer son manteau au moment de sortir en récréation, même avec un mot-phrase, alors qu'il ne s'exprimait pas précédemment, doit être valorisé dans ses efforts et ce progrès, noté par l'enseignant. Le progrès d'un élève qui compose son prénom avec des lettres mobiles en respectant le sens de l'écriture alors qu'il procédait précédemment de façon aléatoire est repéré. Pour vous aider à construire des repères, vous trouverez sur le site Éduscol [une carte mentale interactive](#)⁴⁶ proposant des indicateurs de progrès en fonction des cinq grands domaines d'apprentissage et des objectifs visés.

L'évaluation positive s'attache à souligner ce qui est acquis (plutôt que ce qui manque). Il est toutefois important de repérer aussi les manques, pour organiser au sein de la classe les moyens de les dépasser ou de les combler.

L'évaluation positive, c'est voir chaque élève là où il en est sans le comparer au reste de la classe ni à une « norme » selon laquelle à tel âge ou dans tel niveau de classe, à tel moment de l'année, tous les élèves devraient connaître, ou savoir faire, ou savoir être comme ceci ou comme cela. C'est bien le progrès individuel qui nous intéresse ici.

L'évaluation positive est participative : elle offre aux élèves la possibilité de dire ce qu'ils ont réussi, de mettre en mots leurs procédures, d'argumenter leurs avis. Ce qui signifie aussi que les élèves connaissent les critères explicites de réussite. Valider avec l'élève et rendre visible sa réussite l'aident à renforcer sa confiance en lui, à poursuivre ses efforts et à comprendre l'intérêt de venir à l'école. Il convient également de mettre en mots l'évolution, le progrès de l'élève : « Avant, tu avais besoin d'un modèle pour écrire ton prénom. Maintenant, tu réussis à l'écrire sans modèle. Tu as progressé. » C'est le moment où vous rendez compte à l'élève de sa réussite : « Tu t'es entraîné plusieurs fois à faire ce puzzle. La dernière fois, nous avons dit que ce serait noté dans ton carnet de réussite. Alors quand tu auras fini le puzzle, tu viens me le dire et je prendrai une photo que tu colleras dans ton carnet. »

S'il est plus facile de rendre compte du résultat final (notamment pour l'élève et les parents), il est essentiel pour vous d'observer, de prendre des notes pour garder en mémoire (par exemple, le réinvestissement du lexique), d'identifier les procédures, notamment dans le but d'ajuster vos situations pédagogiques, de proposer différenciation, étayage, remédiation. Cela exige une grande disponibilité.

⁴⁶ Carte mentale interactive sur eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programme, ressources et évaluations », « Cycle 1 (École maternelle) », « Suivi et évaluation ».

OBSERVER SES ÉLÈVES

Source d'informations pour la différenciation et l'évaluation, l'observation attentive des élèves est primordiale. Elle peut être spontanée au cours de l'activité, mais doit aussi être préparée et planifiée. Vous déterminerez donc lors de vos préparations de séquences et séances ce que vous voulez observer (et évaluer) en identifiant les critères observables. « Mes élèves sont-ils capables de reconstituer un puzzle de six pièces avec modèle ? » Un tableau à double entrée avec, d'un côté, le nom des élèves et de l'autre, la photo ou le nom des quatre ou cinq puzzles de six pièces choisis pour leur progressivité vous permettra de dater facilement la réussite de vos élèves. Si cela peut suffire pour renseigner le **carnet de suivi des apprentissages**, cela n'est pas suffisant pour vous. En tant qu'enseignant, il vous faut aussi repérer les procédures efficaces et l'attitude de vos élèves face au puzzle. Observer, c'est donc également noter des informations qualitatives : « Pierre abandonne très vite la tâche quand il est confronté à la difficulté ; Sohan tente et retente, persévère dans l'effort, mais n'a pas compris qu'il pouvait retourner la pièce du puzzle ; Tatiana donne des coups de poings pour faire entrer les pièces ; Lucie ne s'aide pas du modèle pour faire le puzzle ; Max le réalise en 30 secondes. » Ces observations faites sur les procédures et attitudes de vos élèves face à la tâche, il vous faudra réfléchir aux stratégies à travailler avec eux pour qu'ils réussissent non seulement la tâche demandée mais qu'ils intègrent et conscientisent ces stratégies pour devenir autonomes. Ici, un travail de verbalisation relevant du langage en situation à partir de la difficulté et du geste à exécuter (tourner ou retourner la pièce, commencer par décrire l'image modèle pour se repérer avant de commencer, observer la pièce du puzzle pour repérer les indices qui correspondent au modèle, par exemple) peut être proposé en étayage. Le puzzle est un objet qui permet à l'élève de visualiser seul sa réussite (le puzzle est reconstitué ou pas), mais ceci ne doit pas vous empêcher de notifier cette réussite à l'élève en la verbalisant, et si vous estimez le moment venu, en l'inscrivant dans le carnet de suivi des apprentissages en présence de l'élève, voire en lui proposant de coller lui-même la photo de sa réussite dans ce carnet. Pour Max, il sera bien sûr nécessaire de proposer des puzzles plus complexes, voire des constructions en 3D à reproduire.

Tous les moments de la journée sont propices à observer vos élèves (accueil, regroupement, activité dirigée, activité libre, transition, etc.). Cependant, vous ne pourrez passer votre journée à les observer (il faut aussi conduire la classe). Choisissez alors le moment en fonction des objectifs que vous aurez préalablement définis mais accordez-vous de la souplesse : l'évaluation peut s'effectuer sur des temps dédiés, mais aussi en fil conducteur à partir d'observations régulières. Une compétence acquise ne pourra vous échapper puisque, par définition, l'élève sera en capacité de la transférer. Prenez un peu de recul pour laisser aux élèves la liberté et l'initiative de l'action. Aux coins jeux, par exemple, joue-t-il seul ou avec d'autres enfants ? Interagit-il verbalement ? Partage-t-il les jouets ? Prend-il en compte l'avis des autres ? Commande-t-il ? Range-t-il ? Si votre évaluation porte sur le langage oral (« Communiquer avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre »), vous pouvez écouter les conversations entre enfants et noter comment il interagit verbalement avec autrui : par mot-phrase, en faisant des phrases, en utilisant « je », en utilisant des connecteurs, le temps des verbes, l'articulation et la prononciation, etc. ? Intéressez-vous aussi aux « petits parleurs » : comment communiquent-ils avec les autres élèves ?

S'ORGANISER POUR RENDRE COMPTE DE L'OBSERVATION DE SES ÉLÈVES

« Prendre des notes au fur et à mesure n'est pas toujours simple. Très vite, je me suis retrouvée avec des Post-it, des papiers un peu partout sur mon bureau qu'il fallait "remettre au propre". C'était fastidieux. Finalement, j'ai opté pour un carnet dans lequel j'ai découpé des encoches, une par élève (type répertoire). J'y colle les objectifs de la période et j'y note mes observations pour chaque élève au fur et à mesure. Quand j'estime que des réussites sont stabilisées, je prends les élèves ou leur travail en photo en leur précisant bien que c'est parce qu'ils ont réussi. Sur l'ordinateur, j'ai un dossier "carnet des réussites" dans lequel je classe les photos. Régulièrement, je les imprime, et sur un temps de langage, je reviens sur ces réussites avec chaque élève qui me dit ce qu'il a réussi à faire. J'ajoute alors (grâce à mes notes) une phrase explicative à destination des parents du type "Maël connaît la comptine des nombres jusqu'à 12", "Tom sait pédaler". »

Gaëlle, classe de PS

Bien entendu, si l'observation est l'occasion de noter les réussites, elle permet aussi de repérer des difficultés, auxquelles vous tenterez de remédier.

LE SUIVI DES APPRENTISSAGES

À l'école maternelle, le suivi des apprentissages et la communication autour des progrès des élèves passent par deux outils : un carnet de suivi des apprentissages (aussi appelé cahier de progrès ou cahier des réussites), renseigné tout au long du cycle, et une synthèse des acquis de l'élève, établie à la fin de la dernière année du cycle 1. « L'évaluation est mise en œuvre selon des modalités définies au sein de l'école. Les enseignants rendent explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle⁴⁷. »

LE CARNET DE SUIVI DES APPRENTISSAGES

Il sert à rendre compte des progrès de l'élève, donne à voir ses réussites, à son rythme, tout au long du cycle 1. La tenue du carnet de suivi des apprentissages est obligatoire, mais le format du document est laissé à l'appréciation de l'équipe enseignante. La forme qu'il prend et les modalités d'utilisation sont donc discutées en conseil de cycle. Sur Éduscol, vous pouvez consulter [des exemples de carnets de suivi des apprentissages](#)⁴⁸ : celui d'Enzo par exemple récapitule ses réussites en TPS et PS pour les domaines « Mobiliser le langage » et « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Vous trouverez également sur le site de la circonscription d'Illfurth et du pôle maternelle 68⁴⁹, ainsi que sur le site de Réseau Canopé⁵⁰, des ressources et supports utiles.

Dans notre école, nous privilégions un outil flexible, relié, auquel nous ajoutons des pages au fur et à mesure de son élaboration. La page de couverture, titrant « cahier de progrès », indique également les coordonnées de l'école ; nom, prénom et date de naissance de l'élève ; nom des enseignants ; année scolaire et niveau de classe. Une première page introduit le document en expliquant aux parents de quoi il s'agit :

« Voici le cahier de progrès de votre enfant. Il reprend sept rubriques : apprendre ensemble et vivre ensemble (page rose), mobiliser le langage : l'oral (page vert clair), mobiliser le langage : l'écrit (page verte), activités physiques (jaune), activités artistiques (orange), premiers outils pour structurer sa pensée (bleue), explorer le monde (blanche). Le cahier est complété au fur et à mesure des progrès et des acquisitions de votre enfant. En fin de cahier se trouvent les commentaires de l'enseignant. Il vous sera transmis deux fois pendant l'année scolaire lors d'une rencontre avec le maître ou la maîtresse. Vous devrez le signer. Vous pourrez l'emporter à la maison, mais il faudra le retourner rapidement à l'école pour qu'il soit complété par l'équipe pédagogique ».

La deuxième page présente sous forme de tableau l'école du Socle, de la maternelle à la fin du collège, expose les spécificités de l'école maternelle (une école qui s'adapte aux jeunes enfants, une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage, une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble) et fait référence au programme en cours (actuellement le *Bulletin officiel* spécial n° 2 du 26 mars 2015).

La troisième page reprend les attendus en fin d'école maternelle selon les cinq domaines d'apprentissage. Sur les pages suivantes sont notifiées au fur et à mesure les réussites datées des élèves, sous forme d'une phrase type « Autonomie : Gabriel sait enfiler seul son manteau (10 octobre 2018) » par exemple, à laquelle vous pouvez ajouter une photo de Gabriel en situation. Vous pouvez également indiquer textuellement ce que dit l'élève de sa réussite et noter les compétences liées.

Même si l'inscription est chronologique, il est important de dater sur le cahier les événements évalués. L'intérêt d'avoir un document relié par une baguette ou placé dans un classeur est que vous pouvez ajouter des pages au fil du temps et construire ainsi chaque parcours de façon individualisée. Le cahier de progrès suit l'élève tout au long de l'école maternelle : il sera donc complété par vos collègues (ou vous-même si vous avez une classe multi-niveau) l'année suivante. En cas de changement d'école, vous devrez remettre le carnet de suivi des apprentissages aux parents en leur précisant qu'il doit être transmis au futur maître ou future maîtresse. Le cahier présenté page suivante concerne un élève de PS fin janvier.

⁴⁷ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

⁴⁸ Eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programme, ressources et évaluations », « Cycle 1 [École maternelle] », « Suivi et évaluation ».

⁴⁹ www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/mission-departementale-maternelle/axes-de-travail-2011-2012/le-cahier-de-progres/

⁵⁰ Cprim école, Réseau Canopé, www.cprim-education.fr/cprimecole.php



Au cahier de suivi des apprentissages peut être adjointe une annexe avec quelques productions illustrant l'évolution de l'enfant. Par exemple, le tracé du bonhomme de la PS à la GS. Pour ce faire, vous proposerez tous les mois à vos élèves de dessiner un bonhomme sur une feuille A4. Vous conserverez l'ensemble des productions de l'année. En fin d'année, vous les assemblerez et les joindrez aux réalisations des années précédentes. En fin de cycle 1, vous aurez ainsi toute l'évolution pour chaque élève.

L'élaboration du carnet de suivi des apprentissages se fonde sur un relevé, au fil des jours, tout au long de l'année scolaire, des faits notables qui surviennent pour chaque élève. Par conséquent, vous ne remplirez pas en même temps tous les cahiers de progrès de la classe, ni de la même façon, puisqu'il est rare que tous les élèves réussissent les mêmes étapes au même moment. Comme il est préférable de le remplir avec l'élève concerné pour que celui-ci prenne conscience qu'il grandit et fait des progrès, il vous faudra prévoir des temps pour le faire en classe (l'après-midi, de retour de récréation par exemple). Vous aurez préalablement imprimé les photos et/ou les étiquettes illustrant ses réussites, et avec l'élève, vous reprendrez vos notes et observations. Ce temps sera l'occasion de verbaliser à nouveau avec lui ses réussites et son parcours.

Lors de la réunion de rentrée, vous pourrez présenter succinctement le carnet de suivi aux parents (ou responsables légaux). Mais vous vous attacherez surtout à l'expliquer plus finement au moment où vous le leur remettrez, sachant qu'il doit leur être communiqué **au minimum 2 fois par an**. Ils devront le signer pour attester en avoir eu connaissance. Remettre le carnet de suivi est donc l'occasion d'un entretien avec les parents, durant lequel l'enfant est au centre du dialogue, où ses efforts, essais et réussites sont valorisés. Pour les familles éloignées du monde scolaire ou peu à l'aise avec l'écrit, il est important de trouver les mots pour expliciter ce que représente le carnet de suivi de leur enfant.

Si les réussites des élèves (et non les manques) sont notifiées, cette rencontre est également l'occasion d'aborder, le cas échéant, les difficultés ou inquiétudes identifiées qui n'apparaissent pas dans le carnet de suivi des apprentissages. Un dialogue avec les parents permettra de relever s'ils font les mêmes constats que vous (un éventuel retard cognitif, un bégaiement persistant par exemple) ou non. Dans ce second cas, il est possible que les parents n'aient pas pris conscience du problème que vous soulevez, ou bien ils « savent » mais refusent de l'entendre. Quelle que soit leur attitude, vous aurez à agir avec bienveillance et professionnalisme. Si vous avez les mêmes inquiétudes, vous pouvez les inviter à prendre contact avec leur médecin ou la PMI pour un bilan. S'il y a désaccord ou déni, vous aurez à leur témoigner vos constats « en classe » : « En classe de MS, on demande aux élèves de rester en atelier une vingtaine de minutes. Mais j'ai constaté que Léo n'arrivait pas à tenir en place. Très rapidement, il se désintéresse, il va voir ailleurs. En regroupement, il ne tient pas assis non plus : il se lève, se roule par terre, se déplace. Au cinéma, la semaine dernière, c'était pareil. Je l'ai observé dans la cour de récréation, il n'est jamais plus de 2 minutes au même endroit. Et à la maison, comment ça se passe ? » Ici, plusieurs exemples dans des situations variées étayaient les constats, et la question finale propose aux parents de s'exprimer sur ce qu'ils ont aussi remarqué (ou non) à la maison. Il s'agit de construire un dialogue en mettant l'enfant au centre, sans jugement sur l'éducation offerte par les parents. En conclusion de cette discussion, deux orientations sont possibles en fonction de la situation : vous proposez de continuer à observer leur enfant pour voir comment il évolue en classe (de leur côté, ils en font autant à la maison) et vous faites ensemble un point un ou deux mois plus tard ; vous les invitez à se rapprocher de leur médecin ou du pédiatre de la PMI pour un bilan ; ou encore vous proposez que l'enfant soit observé par le psychologue du RASED. Au cours de cette discussion avec les parents, il n'est pas question de comparer les élèves entre eux, mais de relever des éléments précis concernant leur enfant.

En cas de constat de difficultés, il sera également crucial d'expliciter aux parents ce que vous mettez en place en classe et en activités pédagogiques complémentaires pour traiter ou remédier à ces difficultés. Il est également intéressant de leur suggérer ce qu'ils peuvent faire à la maison pour aider leur enfant à progresser : certains parents ne se rendent pas compte du rôle éducatif qu'ils ont à jouer, comme en témoigne Mireille, en MS-GS :



« Je remets en main propre le carnet de suivi des progrès aux parents. Je rencontre donc à cette occasion la mère de Maxime. Nous feuilletons ensemble le livret que je commente au fur et à mesure. J'essaie de positiver ses acquis, mais lui explique aussi qu'il ne maîtrise pas encore la quantité même s'il récite "comme un robot" la comptine numérique jusqu'à 30, qu'il a du mal à tenir un crayon (peu de force musculaire), qu'il n'est pas très à l'aise avec son corps (attraper un ballon avec ses mains ou shooter dedans, monter sur une poutre lui pose problème), etc. Je lui demande alors ce qu'il fait à la maison comme activités. La mère de Maxime me dit qu'elle fait tout pour lui, que pour l'aider à grandir, elle lui a acheté une tablette et qu'il joue à toutes sortes de jeux pédagogiques. Il m'a fallu lui expliquer que jouer, à l'âge de Maxime, ce n'était pas être sur une tablette, mais avoir des jouets et des jeux qui certes encombrant parfois le salon, mais sont plus adaptés à son âge, que jouer, c'est aller au parc grimper sur les structures et faire du toboggan, et que jouer avec lui était une bonne chose pour son développement. Je lui ai aussi suggéré de lui acheter des coloriages à faire avec des crayons. "Mais sur la tablette, il fait ça aussi !" m'a-t-elle répliqué. Certes, mais il ne travaille pas ses muscles moteurs, ni la motricité (coordination du geste et de l'espace) nécessaire pour apprendre à écrire. Ce n'est pas toujours facile de se faire comprendre des parents qui pensent bien faire en mettant entre les mains de leur enfant des objets technologiques dernier cri. Finalement, je lui ai proposé de lire un article du Dr Anne-Lise Ducanda, médecin de PMI en Île-de-France, sur la surconsommation des écrans chez les enfants de 3-4 ans, et de rester à l'accueil avec Maxime sur des jeux mathématiques ou du coloriage, lors desquels j'ai pu lui expliquer progressivement les apprentissages qu'il y avait derrière les activités et l'engager à être davantage en interaction verbale avec son fils. »

En fin de GS, une dernière rencontre est programmée pour un bilan de fin de cycle, durant laquelle le carnet de suivi des apprentissages et la synthèse des acquis scolaires sont remis aux parents.

LA SYNTHÈSE DES ACQUIS SCOLAIRES

La synthèse des acquis scolaires est un [document type à télécharger sur eduscol.education.fr](#) et à compléter en fin de cycle 1. Elle a pour objectif d'assurer la continuité du suivi et de mettre à la disposition des enseignants de CP des éléments pédagogiques leur permettant de cerner rapidement, dès le début de l'année scolaire, les capacités et les fragilités de chaque élève. Elle est établie pour chaque élève à l'issue de la grande section, dernière année du cycle 1, renseignée par les enseignants de maternelle réunis en conseil de cycle, puis transmise à l'école élémentaire lors de l'admission de l'élève au CP.

Pour compléter le document de synthèse, il n'est aucunement besoin de réaliser des évaluations spécifiques. C'est sur la base de ce que sait faire l'élève que la synthèse est renseignée, en s'appuyant sur le carnet de suivi des apprentissages. Le cas échéant, elle mentionne les besoins à prendre en compte pour aider au mieux l'élève dans la suite de son parcours scolaire. Le document de synthèse est communiqué aux parents ou au responsable légal, qui doivent le signer. C'est l'occasion de dialoguer avec les familles, de les rassurer si besoin sur la prise en charge des besoins et fragilités de leur enfant à l'entrée du cycle 2.

L'essentiel à retenir

Le premier jour de classe

- Saluer chaque enfant et ses parents, les rassurer
- Collecter les informations (garderie, cantine, qui vient le chercher à la sortie)
- Proposer rapidement une activité, visite des lieux par exemple
- Entrer en relation individuelle avec chacun
- Proposer des activités libres
- Donner aux élèves l'envie de revenir le lendemain en lisant une histoire ou en chantant une comptine !

Les affichages didactiques

- Expliciter le contenu et les signes (couleur, image, graphie, etc.)
- Prévoir l'évolution sur l'année et le cycle
- Éviter
 - le fourre-tout
 - la multiplication des systèmes sémantiques
 - l'accumulation progressive
 - de n'afficher que les « belles » ou « bonnes » productions d'élèves

L'évaluation

- Est positive : elle reconnaît et notifie les progrès et les réussites
- Est participative

Les activités ritualisées permettent

- De rassurer les enfants pour s'investir dans les apprentissages
- De construire la notion de temps
- De définir le cadre du « vivre ensemble » et les rôles de chacun

Les activités ritualisées sont à privilégier

- Lors de l'accueil
- Pour passer d'une activité à une autre

La différenciation pédagogique

- Est au cœur du métier
- Prend en compte là où en est l'élève
- N'est pas quantitative

Deux outils obligatoires pour évaluer vos élèves

- Le carnet de suivi des apprentissages
 - renseigné tout au long du cycle
 - format du document laissé à l'appréciation de l'équipe enseignante
 - communiqué au moins 2 fois par an aux parents
- La synthèse des acquis des élèves
 - renseignée en conseil de cycle à la fin du cycle 1
 - ne nécessite pas d'évaluations spécifiques

Préparer une réunion avec les parents

Les textes officiels précisent que deux réunions au moins seront organisées dans l'année. En général, la première réunion a lieu dans les deux semaines suivant la rentrée scolaire. La coprésence de l'Atsem est souhaitable : vous pourrez ainsi vous présenter respectivement aux parents, expliciter votre rôle et vos espaces de travail respectifs. Quelle que soit la modalité, il est important d'en informer les parents le plus tôt possible pour qu'ils puissent s'organiser.

La réunion de rentrée

La réunion de rentrée est une obligation professionnelle. Un des objectifs premiers de cette réunion est de favoriser la confiance. L'école maternelle est une école bienveillante, dont la mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, s'affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. Favoriser la confiance, c'est aussi rassurer les parents sur le fait que *votre élève* reste *leur* enfant, et qu'école et famille sont complémentaires. N'hésitez pas à préciser que l'enfant aussi a besoin de cette confiance pour se sentir bien à l'école et que de votre côté, vous avez la volonté que ce soit le cas. Il s'agit aussi de présenter l'école maternelle en général et ses enjeux particuliers (ce que l'élève apprend, comment il apprend, ce à quoi il se prépare), d'explicitier le fonctionnement particulier en fonction de l'âge des enfants (les rythmes, la place du jeu, la place des manipulations et bien sûr, l'importance du langage). Le dernier objectif visé est d'impliquer les parents (importance de la ponctualité, de la fréquentation régulière, de l'hygiène, du sommeil), sans être injonctif. En tant qu'enseignants, nous n'avons pas à nous immiscer dans la vie personnelle et familiale des parents, mais il est tout à fait possible de leur rappeler qu'un enfant quotidiennement présent en classe, qui a suffisamment dormi, qui a pris un petit-déjeuner dans le calme avant de venir en classe sera davantage disponible pour les apprentissages. Le fait de poser clairement ces règles d'hygiène de vie permet aussi d'en parler. Il est alors possible que certains parents s'expriment, à cet instant ou plus tard, sur leur difficulté à coucher leur enfant par exemple. Avec bienveillance, vous leur direz que c'est effectivement un sujet important, qu'il est possible d'en discuter avec leur médecin traitant ou l'infirmière de la PMI, que vous pouvez aussi les rencontrer pour dire comment cela se passe en classe pour leur enfant (s'il s'endort en fin de matinée, s'il est agité, etc.). Mais comme cette réunion est collective, précisez d'emblée que vous ne parlerez pas, ici et maintenant, des cas particuliers.

Préparer la réunion

Animer une réunion, quelle qu'elle soit, ne s'improvise pas. La première chose, nous l'avons dit, c'est informer les parents de la date et de l'heure, s'assurer que tout le monde a eu l'information, et comprendre l'importance de venir. Dans votre message, vous pouvez préciser l'ordre du jour. Assurez-vous que les deux parents aient eu l'information, notamment pour les parents divorcés ou séparés.

Demander aux parents de préciser les questions qu'ils se posent vous permet de les anticiper et de les intégrer à votre propos.

Préparer ce que vous allez dire évite d'omettre certaines informations, et permet de planifier la durée de cette réunion. Une durée de réunion d'une heure permet de dire l'essentiel (et oblige à être concis) et de répondre aux questions en gardant l'attention de tous. Commencez par lister tout ce que vous et votre Atsem souhaitez dire aux parents, puis organisez votre propos par thématique : les aspects pédagogiques, les aspects relationnels.

Au niveau pédagogique, il s'agit d'indiquer le nombre d'élèves de la classe, de présenter une journée type, le contenu des apprentissages, les modalités d'apprentissage, les projets de l'année, les modalités d'évaluation. Ne détaillez pas tout le programme, ce serait fastidieux, mais pointez un ou deux éléments caractéristiques. Par exemple, en PS, pour le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » : savoir dénombrer jusqu'à 3, connaître la comptine numérique jusqu'à 10, savoir trier en fonction des formes ou des couleurs. Parce que certains parents pensent qu'à l'école maternelle, les enfants ne font que jouer, il est essentiel de rappeler que le jeu, la manipulation, les projets ont pour visée des apprentissages. Quant aux évaluations, s'il est important d'aborder le sujet, l'essentiel ici est d'en présenter les modalités : le carnet de suivi des apprentissages est complété au fur et à mesure que l'élève progresse ; il est remis aux parents lors d'un entretien.

Au niveau relationnel, il s'agit de présenter le cahier de liaison, le cahier de vie, les rendez-vous enseignant-parents, le rôle des parents accompagnateurs en sortie, l'espace parents s'il y en a un, les projets école-famille (par exemple, si vous organisez des matinées jeux ou des séances d'arts plastiques comme la Grande Lessive⁵¹) pour lesquels les parents sont invités à participer. Ces moments, simples à organiser, sont riches, améliorent le climat scolaire et favorisent la coéducation. N'hésitez pas à en proposer !

Pensez à préparer la salle de classe, à organiser l'espace pour que tout le monde puisse s'asseoir, se voir et vous voir. Pour faciliter la convivialité, il est possible de proposer café, thé ou verre d'eau avant de démarrer la réunion.

⁵¹ La Grande Lessive, créée en 2006 par la plasticienne Joëlle Gonthier, est une manifestation artistique semestrielle destinée à développer le lien social grâce à la pratique artistique et qui reprend le principe d'étendage du linge comme modalité d'exposition.

Animer la réunion

En début de réunion, pour faciliter le suivi du déroulé, n'hésitez pas à présenter aux parents l'ordre du jour (préalablement inscrit au tableau). Si vous avez un tableau numérique ou un vidéoprojecteur, vous pouvez préparer un diaporama et illustrer au fur et à mesure votre propos par des photos prises en classe.

À l'évidence, commencez par vous présenter de façon concise. Si vous êtes nouveau dans l'école, vous pouvez présenter rapidement votre expérience professionnelle. Si vous êtes débutant, évitez de l'annoncer d'emblée car certains parents craignent l'inexpérience. Demandez aux parents de se présenter en indiquant le prénom de leur enfant ; cela vous permettra de repérer ceux que vous n'avez pas encore eu l'occasion de voir. À son tour, votre Atsem se présentera et précisera le contour de sa mission. Si une auxiliaire de vie scolaire est présente en classe, précisez aux parents son rôle auprès de l'enfant concerné tout en restant discret sur le handicap de celui-ci : « M^{me} ou M. X est l'AVS d'un enfant de la classe. Elle/il est ici pour l'accompagner dans le quotidien de la classe, pour l'aider dans ses apprentissages. Elle nous accompagnera aussi lors des sorties pour s'occuper de cet enfant. »

Il est important d'indiquer les moments où vous êtes disponibles pour les rencontres individuelles. Il est préférable que les parents prennent rendez-vous pour vous rencontrer, cela évitera les discussions « entre deux portes » et vous permettra de préparer la rencontre.

Si ça n'a pas été fait en réunion plénière, vous rappellerez rapidement l'organisation pédagogique de l'école : nombre de classes, nom du directeur ou de la directrice, horaires de classe et de garderie périscolaire. Vous présenterez ensuite la classe – sa composition (effectif, répartition s'il s'agit d'une classe multi-niveau), une journée type, les différents espaces et coins jeux –, et informerez les parents du projet d'école et du projet de classe.

Faites régulièrement des pauses pour demander aux parents s'ils ont des questions. En classe de grande section, la préparation au CP sera une attente des parents, il faudra donc en parler. En PS, ce sera plutôt l'accueil bienveillant de leur enfant, mais vous aurez aussi à rappeler qu'il y a des apprentissages attendus. Rappelez l'importance de la circulation de l'information entre la famille et l'école pour créer du lien et de la cohérence (pour le bien-être de l'enfant) : le cahier de liaison est régulièrement lu, les mots, signés. Les événements qui pourraient altérer le comportement de l'enfant sont communiqués (maladie, nuit agitée, événement familial, conflit avant d'arriver à l'école, etc.). Le cahier de vie est partagé en famille.

« Dans mon école, la réunion de rentrée se fait en deux temps. Dans la première partie, chaque enseignante se présente et nomme l'Atsem avec qui elle travaille. La directrice présente ensuite le fonctionnement général de l'école : horaires, APC, plan sécurité, visite de l'infirmière de la PMI (parcours santé), partenariats, sorties et animations prévus dans l'année, etc. Dans la seconde partie, chaque enseignante rejoint sa classe avec les parents. De mon côté, après avoir invité les parents à me poser les éventuelles questions qu'ils pourraient avoir au fil des points que j'aborde, je présente la classe, et notamment Ernestin le toucan, marionnette et mascotte de la classe, qui part en week-end chez les enfants à tour de rôle.

Je souligne l'importance de l'acquisition du langage en maternelle et j'indique les actions que les parents peuvent aussi mettre en place à la maison, en insistant sur la verbalisation des situations usuelles. Par exemple, on dit ce que l'on fait pendant le bain, l'habillage, quand on prépare le repas, en rangeant avec son enfant... On raconte ce que l'on a fait, on parle de ce que l'on va faire. J'explique aussi combien il est important d'écouter un enfant et de lui répondre, de lui laisser le temps de dire ce qu'il veut dire, de l'interroger. J'incite les parents à lui lire des histoires ou à en raconter, à chanter avec lui. Pour les parents dont le français n'est pas la langue première, il convient de les rassurer quant à leur rôle et de les encourager à utiliser "leur" langue pour les échanges du quotidien. Par exemple, quand leur enfant rapporte un livre de l'école et raconte l'histoire qu'il a mémorisée en français du mieux qu'il le peut, les parents peuvent tout à fait commenter dans la langue de la maison, interroger l'enfant sur des détails qu'il aurait oubliés et que suggèrent les images. Il en va de même pour les chansons, comptines, poèmes.

En fin de réunion, je fais passer une liste de présence que chaque parent signe à côté du prénom de son enfant et sur laquelle il indique ses disponibilités pour accompagner les sorties ou encadrer des activités au sein de l'école. Pour finir, j'invite les parents, peu disponibles ultérieurement, à me rencontrer dans la foulée pour échanger à propos de leur enfant. »

Jeanne-Claude, classe de PS-MS

Cette réunion est l'occasion de présenter les outils de la classe, notamment le cahier de vie, le cahier de liaison, le classeur de PÉAC (Parcours d'éducation artistique et culturelle)⁵².

Un point à ne pas oublier est l'évaluation et le carnet de suivi des apprentissages de l'élève. Ce document inquiète parfois les parents qui se soucient de l'évolution de leur enfant par rapport à une norme scolaire. Il est donc important de leur expliquer comment vous procédez pour compléter le carnet de suivi des progrès, que chaque enfant évolue à son rythme même s'il y a aussi des attendus de fin de cycle. Précisez-leur que s'ils ont des inquiétudes, ils peuvent venir en discuter avec vous et que de votre côté, si vous repérez des fragilités, vous leur proposerez une rencontre. De même, la remise du carnet de suivi des apprentissages se fera lors d'un entretien individuel avec les parents, ce qui sera l'occasion de rassurer chaque parent, de discuter de l'adaptation et des progrès de leur enfant.

Après la réunion, il est utile de transmettre un compte rendu à tous les parents, présents comme absents. Ce compte rendu sera également posté aux parents éloignés (parce que séparés ou divorcés).

L'ENTRETIEN INDIVIDUEL : UN DISPOSITIF INSTITUTIONNALISÉ

« Catherine Hurtig-Delattre, enseignante chevronnée et directrice d'une école maternelle, s'est emparée de la nécessité de tisser des liens avec les parents de ses élèves. Pour cela, elle a développé [...] les "entretiens individuels systématiques" institutionnalisés [...]. Deux fois dans l'année à dates fixées, chaque parent est invité à se rendre à l'école, à l'heure qui lui convient le mieux, pour une demi-heure d'entretien avec des objectifs explicites : faire connaissance en début d'année et faire le bilan de l'année. Les parents qui ne se présentent pas sont relancés avec insistance et persistance jusqu'à ce que le rendez-vous se concrétise. [...]

La finalité est de constituer un capital-confiance dans lequel puiser lorsqu'il y aura à gérer d'éventuelles situations délicates, se décentrer pour acquérir une autre vision de l'enfant, appréhender la diversité culturelle des familles et l'hétérogénéité de leurs rapports à l'institution scolaire. [...] Catherine Hurtig-Delattre conçoit son travail envers les parents comme fondateur de la relation enseignant-parent(s). »

Extrait de l'entretien vidéo « Les entretiens individuels enseignant-parent(s) ; un dispositif institutionnalisés », publié sur le site de l'Institut français de l'éducation, centre Alain-Savary, centre-alain-savary.ens-lyon.fr

L'essentiel à retenir

Objectifs de la réunion de rentrée

- Favoriser la confiance
- Présenter l'école et ses enjeux
- Impliquer les parents

Préparer la réunion

- Informer les deux parents
- Lister ce que vous voulez dire
- Durée limitée : 1 h
- Anticiper les questions

Animer la réunion

- Présentation de l'enseignant et de l'Atsem
- Présenter le fonctionnement général
- Présenter les outils tel que le cahier de vie, le PÉAC, le carnet de progrès
- Donner vos disponibilités pour rencontrer les parents

Transmettre un compte rendu écrit aux deux parents

⁵² Voir « La communication école-famille », p. 57 ; « Initier le parcours d'éducation artistique et culturelle », p. 149.

D E S

P R A

Des pratiques

T I Q U E S

PARTIE 3

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » met en avant deux objectifs prioritaires de l'école maternelle : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit », qui reposent tous deux sur le postulat selon lequel le processus d'apprentissage se tisse à travers les interactions entre langage, pensée et action.

Langue et langages

La **langue** est un produit social et culturel. Elle n'est pas un objet figé, mais une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisements et d'emprunts. Quel que soit le patrimoine linguistique de l'élève, lié à ses origines géographique et sociale, l'école maternelle a pour vocation de travailler à l'enrichissement de ce capital linguistique. Le **langage**, « ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit¹ », désigne quant à lui une fonction humaine qui a une triple dimension, psychologique, sociale et cognitive. Il est « le produit d'une activité intellectuelle, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue² ». L'évolution du langage est très fortement influencée par les conditions dans lesquelles grandit l'enfant. Les pratiques orales familiales s'inscrivent en général dans des situations quotidiennes connues, elles sont faciles à décrypter. Si l'école maternelle a pour objectif d'enrichir cet usage premier du langage, elle a surtout celui d'enseigner et développer un langage qui intellectualise les relations au monde, un usage « second » du langage, qui permet de reconfigurer une expérience, de la décontextualiser, pour la construire en savoirs. « Par exemple, à la maison, on mange une orange ; à l'école, on la range dans la catégorie des fruits, on la décrit ; on en nomme les différentes parties (la peau, la pulpe, les pépins) ; on la dessine, on explique comment on peut en extraire le jus puis on évoque, plus tard, les différentes étapes de cette action qui sont écrites, via la dictée à l'adulte, pour pouvoir se les remémorer³. »

¹ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

² Ressource « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Cadrage général », p. 6, septembre 2015, eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 (École maternelle) ».

³ *Ibid.*, p. 7.

Ainsi, au travers d'activités pour nommer, décrire, raconter, expliquer, argumenter, il s'agit d'aider les élèves à comprendre que, à l'école, il faut davantage parler « sur » que parler « de ».

À l'école maternelle, le **langage oral** est travaillé en production autant qu'en réception. Les élèves apprennent à s'exprimer, à communiquer, de plus en plus clairement et précisément. Ils apprennent aussi progressivement à écouter et comprendre une poésie, une histoire lue ou racontée, l'exposé d'un événement ou d'une expérience vécue, une consigne. Le langage oral devient ainsi un moyen de comprendre, d'apprendre et de réfléchir le monde dans lequel ils vivent et interagissent.

DU TEMPS ET DES ESPACES DE PAROLE POUR TOUS

L'organisation de temps et d'espaces de parole est par conséquent structurée, de manière à induire différentes prises de parole :

- la parole pour soi (le monologue pour dire et redire, mais aussi pour faire et refaire) est un espace-temps d'appropriation, où l'élève peut (ré)explorer seul une activité, en autonomie (coins jeux, coin livres, coins sciences, etc.) ;
- le dialogue enseignant/élève est un temps privilégié au cours duquel l'élève peut s'appuyer sur la parole de l'adulte pour affirmer sa pensée et consolider les formes langagières en cours d'acquisition ;
- les discussions en petits groupes, hors de la présence de l'adulte, sont des temps où l'élève est notamment amené à communiquer avec ses pairs par le langage, en se faisant comprendre, et durant lesquels il développe ses compétences sociales ;
- l'organisation d'échanges verbaux, en petit ou grand groupe dirigé par l'enseignant, à partir de supports concrets et diversifiés, conduit les élèves à concevoir et formuler leurs points de vue, donc à préciser leurs observations ou leur pensée pour les rendre compréhensibles, à prendre conscience de points de vue différents et à tenir progressivement compte des avis ou des connaissances des autres⁴. Pour aider à la prise de parole et étayer l'enrichissement conjoint du discours et de la pensée, il est utile d'utiliser albums, photos, dessins, schémas, images, empreintes, maquettes, enregistrements audio ou vidéo, écrits divers, selon les objectifs d'apprentissage visés et les capacités de vos élèves.

LE LANGAGE ORAL ET LE LANGAGE ÉCRIT AU QUOTIDIEN

Le langage oral comprend le **langage en situation**, le **langage d'évocation** et le **langage d'anticipation**⁵. Ces trois orientations sont à travailler à la maternelle. Le langage en situation est chronologiquement le premier langage accessible chez l'enfant : il permet de dire ce que l'on fait, ici et maintenant, en nommant, décrivant, comparant, qualifiant, quantifiant, catégorisant, ordonnant. Abordés dès la fin de la PS, les langages d'évocation et d'anticipation sont systématiquement travaillés en moyenne et grande sections, en début ou en fin de séance, pour rappeler ce que l'on a fait, vu et compris, pour faire un bilan, pour envisager les séances suivantes, mais également pour se préparer à agir en répondant à la question : « Comment vas-tu faire pour réaliser le travail demandé ? » Il permet d'anticiper, de planifier, de prévoir, de décontextualiser, de formuler une réponse adéquate, de manière plus générale, et donc de construire la pensée. Les langages d'évocation et d'anticipation sont des langages décontextualisés, attendus en MS et surtout en GS.

Le **langage écrit** est rapidement introduit en classe de maternelle, ne serait-ce que par la fréquentation régulière des albums, des affichages divers (liste des prénoms, calendrier, affiches, etc.), des dictées à l'adulte (dès la MS). Progressivement, les élèves découvrent les spécificités et le rôle du langage écrit – pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent – et produisent eux-mêmes dessins, copies, productions d'écrits, schémas, etc.

⁴ Ressource « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I.4 : L'oral. Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières », septembre 2015, eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 [École maternelle] ».

⁵ Voir également « Activités ritualisées », « Construire la notion de temps », p. 93.

« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », en classe, nécessite de proposer des activités langagières quotidiennes dans tous les domaines du programme scolaire (activités physiques, artistiques, littéraires, mathématiques, scientifiques, spatiales, temporelles, etc.). Après avoir abordé les gestes professionnels d'étayage liés aux langages, en classe, dans les première et deuxième parties de cet ouvrage, nous traiterons dans ce chapitre le développement des compétences langagières nécessaires pour une entrée dans l'oral et l'écrit scolaire réussie.

La conscience syllabique, phonologique et phonémique

La **conscience phonologique** est l'habileté à identifier et à manipuler les mots et les parties d'un mot dans une phrase (les syllabes, les rimes et les phonèmes) : reconnaître des mots qui riment, trouver des mots qui riment, découper un mot en unités (segmentation en syllabes), trouver le nombre de mots dans une phrase, segmenter les sons-phonèmes dans une syllabe [R-a], combiner des sons pour produire des mots ou pseudo-mots, se remémorer des sons dans des mots parlés (et écrits, à partir du CP), relier sa conscience des sons à sa connaissance des symboles qui représentent ces sons (à partir du CP). Son acquisition est un prérequis facilitateur à l'apprentissage du principe alphabétique, et donc à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. La conscience phonologique s'acquiert par un travail spécifique, programmé de la PS à la GS.

La **conscience phonémique** est le plus haut niveau de la conscience phonologique, correspondant à l'habileté à identifier et à manipuler les phonèmes.

QUELQUES DÉFINITIONS

La syllabe, qui contient une voyelle, est ce qui se prononce d'une seule émission de voix. C'est l'unité d'articulation des mots : kan/gou/rou.

Les phonèmes sont les plus petits sons que nous articulons lorsque nous parlons. Ils sont une unité indécomposable. Ils sont dénués de sens. Notre langue en compte 36, répartis en consonnes et voyelles.

Le mot « tour » compte trois phonèmes : [t], [u], [R].

Les graphèmes sont la transcription écrite des phonèmes à partir des 26 lettres de l'alphabet. Un phonème peut avoir plusieurs graphèmes. Le phonème [t] n'a qu'un graphème, mais [o] peut s'écrire o, au, eau, aux, eaux, ot, op... Le phonème [ɛ], [œ] compte jusqu'à 24 graphèmes : in, un, ain, ein, im, ym, ingt...

L'attaque et la rime : l'attaque est le phonème initial du mot ou de la syllabe ; la rime est le phonème qui termine le mot ou la syllabe. Dans pantalon, [p] est l'attaque, [ɔ̃] est la rime.

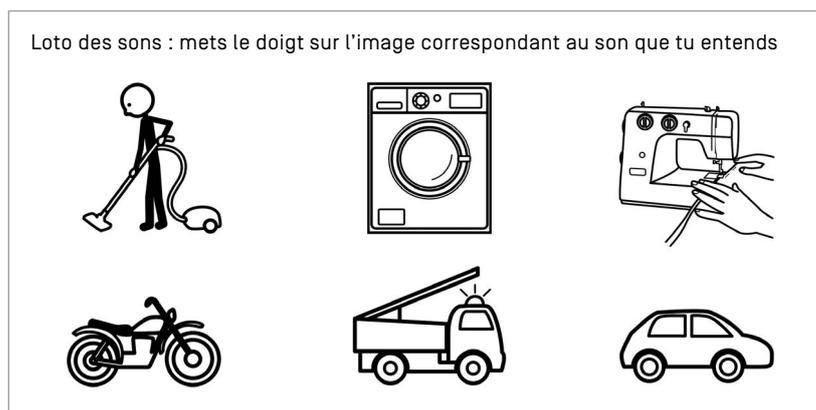
Les pseudo-mots sont des mots inventés, qui ne veulent rien dire. Ils sont utilisés pour faire travailler la conscience auditive et phonologique.

La phonologie, étude des phonèmes et de leur(s) graphème(s), dont la prononciation des mots, reste à acquérir par bon nombre d'élèves à l'école maternelle. On entend régulièrement *pèstac* (pour spectacle), *maicresse* (maîtresse), *crocodile* (crocodile), etc. Vous apporterez donc une vigilance particulière à la prononciation des élèves (une mauvaise prononciation qui perdure en MS et GS peut être le signe d'une mauvaise audition ou d'un besoin de traitement auprès d'un orthophoniste). Obliger un enfant à prononcer correctement peut être vécu par l'élève comme une situation stigmatisante, et provoquer des blocages (refus de parler, par exemple). Vous devez donc faire preuve de bienveillance et de tact, proposer la prononciation correcte, mais ne pas obliger systématiquement l'enfant à répéter s'il ne le souhaite pas. L'acquisition et le développement de la conscience phonologique requièrent de nombreuses activités, régulières et méthodiques.

LA DISCRIMINATION AUDITIVE

La première étape consiste à apprendre à reconnaître des sons au travers d'activités de discrimination auditive. En PS, par exemple, à partir d'une bande-son⁶, les élèves identifient des bruits de la rue, des cris d'animaux, des bruits domestiques.

Un jeu de « loto des sons » est proposé. En début de séance, explicitez les attendus aux élèves : « Nous allons apprendre à écouter et à identifier des bruits, des sons. » Dans un premier temps, les sons sont présentés sans supports imagés. Après deux écoutes, demandez aux élèves d'émettre une hypothèse : « À votre avis, quelle machine fait ce bruit ? D'où vient ce son ? » Ensuite, introduisez les images en exposant en grand format, visible de tous (A3 ou au tableau numérique), la fiche imagée.



Commencez par faire décrire les images, de façon à ce que les élèves identifient l'objet représenté : « Qu'est-ce que c'est ? Que représente cette image ? Oui, quelqu'un qui passe l'aspirateur. À quoi sert un aspirateur ? Où s'en sert-on ? Donc l'objet, ici, c'est l'aspirateur. » Puis passez aux images suivantes. « Maintenant, nous allons réécouter la bande sonore et vous allez montrer l'image correspondante. Il va falloir associer l'image avec le son. Il faut dire quelle machine fait le bruit qu'on entend. Attention, les sons ne sont pas dans l'ordre des images. » Vous faites entendre aux élèves les sons les uns après les autres, et vous validez au fur et à mesure les réponses données. Une autre façon de procéder consiste à préparer des capsules vidéo : dans un premier temps, seuls les sons sont présentés aux élèves (l'image est cachée). La validation se fait par le visionnement « son + image ». Dans le cadre d'ateliers en autonomie, les élèves peuvent ensuite travailler avec une fiche individuelle, un baladeur et un casque, ou un casque branché sur un ordinateur.

En PS, il s'agira de faire identifier seulement la syllabe de début de mot. Tout d'abord à partir des prénoms des élèves (le rapport affectif leur permet de se sentir concernés par la proposition). Lors du regroupement par exemple, lire les prénoms des enfants et leur faire remarquer que certains prénoms commencent par le même son : « Oh, écoutez ! Anita, Anna, Amarisa, Arthur. Qu'est-ce qu'on entend ? A-nita, A-nna, A-marisa, A-rthur. » Laissez les élèves faire des propositions. Puis demandez-leur de prononcer ces quatre prénoms (les prénoms de vos élèves, bien sûr) pour leur faire prendre conscience de la similarité, en associant la prononciation à l'écoute du son. Si vos élèves ne repèrent pas encore cette similarité, ne vous découragez pas, c'est la fréquentation répétée de l'activité qui va les amener, progressivement, à cette prise de conscience. Cette activité peut se faire en diverses occasions, en petits groupes ou en relation duelle : « Oh, écoutez ! Chaussure, chaussette, ça commence comme chocolat. »

⁶ Il existe des banques de sons que vous pouvez utiliser pour créer votre propre bande sonore ou vous pouvez trouver dans le commerce des CD de discrimination auditive du type « quel est ce bruit ? ».

A I D E À LA P R O G R A M M A T I O N

« L'enfant est d'abord sensible à l'unité syllabe, puis à la rime. La sensibilité au phonème apparaît plus tardivement*. » La syllabe est donc travaillée en PS, MS et GS, le phonème en GS.

Commencez par la reconnaissance de syllabes de type consonne-voyelle [BA – SO – NI – TO]. Ensuite, en GS, seront abordées les syllabes consonne-consonne-voyelle [TRA] ; les syllabes consonne-voyelle-consonne [DUR] sont plus difficilement identifiées.

Commencez par la reconnaissance de syllabes en début de mot [PS-MS], puis en fin de mot [MS-GS], et seulement ensuite, à l'intérieur d'un mot [GS].

Il est plus facile de reconnaître une voyelle qu'une consonne. Identifier une voyelle initiale [i, a, o, é] pourra se faire dès la PS.

« Il est plus facile de reconnaître une consonne continue (dont l'articulation se prolonge, comme le son de la lettre f, que l'on peut allonger : fffffff) qu'une consonne brève (comme le son de la lettre t)*. »

* L. Stary, C. Faux, « La conscience phonologique... en quelques mots », octobre 2005, www.ac-grenoble.fr/ien.g4, rubrique « Pédagogie », « Cycle 1 », « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ».

La conscience phonologique peut se travailler à partir de comptines, chants et poèmes : « Où ai-je mis mes chaussettes ? » dit la chouette. « Dans la brouette ! » répond la poulette. » En MS, après avoir répété plusieurs fois la comptine, demandez aux élèves s'ils remarquent des sons identiques, des mots « qui sonnent pareil ». Validez la réponse : « On entend [ɛ t]. » Si aucune réponse satisfaisante ne vient, répétez la comptine et demandez aux élèves de la dire (l'élocution à voix haute facilite généralement la prise de conscience). Reposez la question. Si le son n'est toujours pas repéré, il faut alors donner la réponse de façon à ce qu'ils comprennent votre attente : « Dans cette comptine, il y a quatre mots qui se terminent par le son [ɛ t]. Quels sont ces mots ? » Vous répétez à nouveau la comptine. Les élèves identifient alors les quatre mots, qui sont repris par l'enseignant, puis collectivement : « chaussette, chouette, brouette, poulette. » L'activité se poursuit en demandant aux élèves s'ils connaissent d'autres mots qui se terminent par [ɛ t]. Vous notez les mots validés, de façon à pouvoir les réutiliser lors de la prochaine séance. Si aucun mot n'est proposé, ne vous découragez pas : énoncez vous-même trois mots supplémentaires que vous avez préparés (clochette, omelette, girouette, balayette, etc.). Avec ces mots, vous pouvez proposer aux élèves de créer une nouvelle comptine. N'hésitez pas à construire avec vos élèves un dictionnaire des mots travaillés : affichage collectif, carnet de vocabulaire, étiquettes image-mot mises à disposition dans une boîte, pour que les élèves puissent les manipuler en autonomie. Ces étiquettes donneront également l'occasion de créer des défis pour les élèves, et constitueront un moyen de valider leurs acquisitions : « Dans la boîte, trouvez les images de trois mots qui riment ; trouvez au moins trois mots qui riment avec... »

Le développement de la conscience phonologique commence toujours par des **activités uniquement auditives** : il s'agit bien d'entendre (percevoir) les sons, non d'associer un mot avec une image. L'apport d'images ne doit donc pas être systématique. Tout comme le mot écrit, l'image n'est qu'un moyen de remémoration ; elle sera donc introduite uniquement si vous construisez avec les élèves un imagier des sons, un « loto des sons ». L'image peut en effet perturber le travail cognitif de certains enfants, qui auront tendance non pas à chercher à entendre un son, mais à déterminer ce que l'image représente, comme cela s'est passé dans le témoignage suivant :

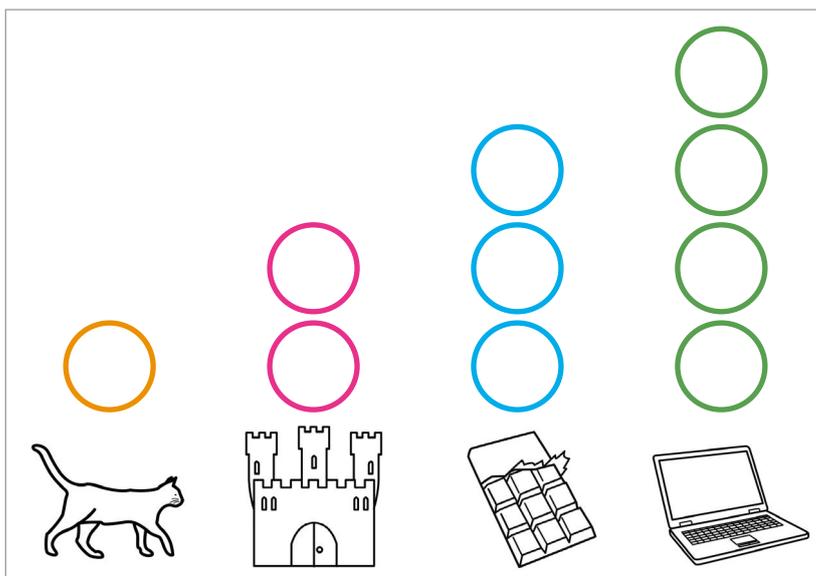
 « Dans ma classe, j'ai mis en place un "puzzle des rimes". Cette activité consiste à demander aux élèves de sélectionner les images qui représentent des mots qui riment et de les assembler. Pour créer les puzzles, j'ai pris un carton rectangulaire et collé deux images qui riment dessus. J'ai ensuite découpé le carton selon ces deux images pour former deux morceaux qui, une fois assemblés, forment donc une rime.

Je propose cette activité en ateliers autonomes, dans la mesure où la validation est directe (les morceaux du puzzle s'emboîtent si l'appariement est correct). Un jour, Thomas, élève de GS, n'a pas réussi à produire ce que je demandais. Comme je l'interrogeais pour savoir ce qui n'allait pas, il me répondit : « Le chat mange la souris : ça va ensemble. Le ballon et la fleur vont dans le jardin, mais je n'arrive pas à les mettre ensemble. Et l'infirmier, je ne peux pas la mettre dans la maison. » Thomas n'associait pas les mots auxquels j'avais pensé (fleur/docteur, chat/rat, ballon/maison), car il voyait « infirmier » au lieu de « docteur » et « souris » au lieu de « rat » ; de plus, il se racontait une « histoire ». »

LA SEGMENTATION SYLLABIQUE, UNE AUTRE ÉTAPE ESSENTIELLE

La segmentation syllabique passe d'abord par le corps : il s'agit de proposer aux élèves, pour chaque syllabe de leur prénom ou d'un mot connu, de sauter, de faire un pas, de frapper dans les mains ou sur un tambourin. Dans un premier temps, l'enfant oralise la syllabe en même temps qu'il la marque corporellement. En GS, si les élèves ont déjà expérimenté la segmentation accompagnée du corps, il est possible de les engager à subvocaliser (dire dans leur tête) les syllabes. Une fois que les élèves ont compris le principe de la segmentation, le comptage des syllabes entre en jeu : « Combien de fois je frappe dans mes mains quand je dis *tambourin* ? *vélo* ? *ordinateur* ? *bol* ? Il est important de comprendre ici que la segmentation syllabique de l'oral est distincte de celle de l'écrit : *bol*, *plante*, *ville*, *âne*, *tente*, *peur*, *beurre* n'ont qu'une syllabe orale ; *poubelle*, *armoires*, *baignoire* en comptent deux, et *Caroline* trois (ce qui sera différent à l'écrit : *plan-te* (2), *â-ne* (2), *pou-belle* (2), *ar-moi-re* (3), *bai-gnoi-re* (3), *peur* (1), *beur-re* (2), *Ca-ro-li-ne* (4). En maternelle, le comptage syllabique sera celui de l'oral, les élèves n'ayant pas accès à l'orthographe des mots pour comprendre une segmentation orthographique. La syllabation de l'écrit n'a d'intérêt qu'à partir du moment où l'enfant commence à lire et écrire (elle facilite alors le décodage et l'encodage).

Voici une activité qui inclut corps et comptage des syllabes en MS et GS : en salle de motricité, disposez des cerceaux en ligne, au sol (comme sur le schéma ci-dessous). L'élève pioche une carte sur laquelle figure une image. Il doit dire à voix haute le mot correspondant. Ensuite, il scande le mot en frappant dans les mains. Il indique le nombre de syllabe(s) et se place devant la bonne colonne (1, 2, 3 ou 4 syllabes), puis il saute (ou marche) d'un cerceau à l'autre en prononçant les syllabes.



La segmentation sur fiche ne sera proposée aux élèves qu'en fin de GS, quand ceux-ci auront vécu de multiples séances de manipulation syllabique. Il sera alors temps de faire le lien entre le travail corporel, le comptage des syllabes et la trace écrite sur fiche (du type « colorier autant de cercle(s) que de syllabe(s), écrire le nombre de syllabes »). Attention toutefois à bien valider une segmentation syllabique **orale**, comme précisé plus haut.

D'AUTRES ACTIVITÉS POUR TRAVAILLER LA CONSCIENCE SYLLABIQUE

« **Inverser les syllabes** » est un jeu proposé en MS et GS, avec des mots de deux syllabes. En début de séance, il est nécessaire d'indiquer aux élèves que, à travers un jeu sur la langue française, ils vont apprendre à identifier les sons des syllabes, ce qui leur servira ensuite pour apprendre à écrire et lire les mots. « Nous allons jouer à inverser les syllabes. Loto : *to-lo*, jambon : *bon-jam*, mignon : *gnon-mi*, bonjour : *jour-bon*, fourmi : *mi-four*, ballon : *lon-ba*. » Les premiers exemples donnés seront travaillés un à un avec les élèves, jusqu'à ce qu'ils comprennent comment procéder : « Dans le mot *chapeau*, combien y a-t-il de syllabes ? » Scandez le mot

en frappant des mains : « Cha-peau. Il y a deux syllabes. » Ensuite, scandez plusieurs fois le mot en ouvrant la main droite, puis la gauche, pour chacune des syllabes (comme sur l'illustration). « Maintenant, j'inverse les syllabes : peau-cha » et répétez vos gestes en croisant vos mains, afin que les élèves voient l'inversion s'opérer. Répétez les gestes et l'énonciation plusieurs fois. Puis invitez les élèves à faire de même. Associer le geste à la parole peut être complexe pour eux, il n'est donc pas nécessaire d'exiger qu'ils l'exécutent. L'important est qu'ils comprennent l'inversion. Procédez avec deux ou trois mots pour les premières séances. Ensuite, le jeu s'incorpore aux rituels de la classe (en début ou en fin de matinée, par exemple).



© Réseau Canopé

Le **domino des syllabes**, proposé en GS, consiste à accrocher deux mots, selon une syllabe – finale pour le premier mot et initiale pour le deuxième – commune. Comment procéder ? Commencez par enseigner la chanson « Trois Petits Chats » : « Trois petits chats, trois petits chats, trois petits chats, chats, chats, chapeau de paille (x 3), paille, paille, paillason (x 3)... » Il est important de faire comprendre aux enfants le principe qui régit cette chanson, comment les mots, ou groupes nominaux, s'enchaînent. Pour cela, faites-leur écouter la liste des mots en insistant légèrement sur la proximité des sons et demandez-leur ce qu'ils remarquent : petits **chats**, **chapeau** de **paille**, **paillason**.... Comprendre que c'est la syllabe finale d'un mot qui est identique à la syllabe initiale du mot suivant n'est pas simple. N'hésitez pas à travailler en petits groupes pour faciliter l'attention des élèves et proposez différentes « listes-dominos » (par exemple : caméra, radis, dîner, ménuphar, farandole ; dimanche, manchot, chocolat, lapin, pinceau).

Proposez-leur de répéter plusieurs fois la même liste ; cette entrée en matière facilite la compréhension du principe. Il est essentiel de faire verbaliser aux élèves qu'ils ont compris l'appariement des syllabes finale-initiale. Pour s'assurer que chacun a compris, un travail d'appariement par paires est ensuite proposé : « Si je dis loto, quel mot s'accroche ensuite ? Tirelire, toboggan ou taboulé ? Loto-tirelire ? Loto-toboggan ? Loto-taboulé ? »

Il est important de faire justifier la réponse proposée par l'élève, car c'est à travers cette verbalisation que la réflexion et l'élaboration mentale se font. Les élèves peuvent ensuite s'exercer à partir de cartes-images qu'ils pourront appairer (comme précédemment, il faudra vous assurer que les élèves ont bien identifié les mots représentés par les images avant de les laisser en autonomie). Vous devrez aussi veiller à ce que la « lecture » et l'appariement des images se fassent de la gauche vers la droite.

Le tableau ci-contre récapitule cinq activités à travailler pour l'identification des syllabes et des rimes, puis pour l'identification des mots dans les phrases simples. Concernant l'identification des mots dans la phrase, il est important de varier la taille des mots, de manière à ce que les élèves n'assimilent pas une syllabe à un mot. Proposez des mots plus longs dès la deuxième phrase. De même, les phrases que vous choisirez comprendront plus ou moins de mots : « Les élèves sont dehors ; Le canapé est rouge ; Le rhinocéros est un animal ; Les pouvoirs de Margot sont extraordinaires ; Le léopard peut grimper aux arbres ; Je vois une minuscule souris sous le canapé. »

Une fois le principe du comptage des mots compris, vous pouvez jouer sur la variation d'un (ou de plusieurs) mot(s) dans la phrase (Le petit chat est noir ; Le grand chat est noir ; Le minuscule chat est noir ; Le petit chat est gris ; Le petit lapin est gris), et demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils repèrent. C'est le moment où ils prennent conscience que changer un mot dans la phrase ne change pas le nombre de mots. Attention, les élèves qui n'ont pas encore accès à l'écrit ne pourront pas dissocier l'article éliidé du nom (l'animal, l'oiseau, l'avion).



NIVEAU DE CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	DESCRIPTION DE L'HABILITÉ	EXEMPLES D'ACTIVITÉS
rime	Reconnaître, identifier et produire des mots qui riment	« Nomme un mot qui rime avec <i>chouette</i> . »
syllabe	Distinguer et manipuler (ajouter, inverser, enlever) les syllabes d'un mot	« Tape des mains pour chaque syllabe de ton prénom. » « Enlève la syllabe /fan/ dans le mot <i>fantôme</i> , dans le mot <i>éléphant</i> . » « Inverse les syllabes du mot <i>chapeau</i> . »
mot	Distinguer et manipuler les mots dans les phrases	« Avance d'un pas pour chaque mot de la phrase : le chat est noir. »

L'IDENTIFICATION DES PHONÈMES

La conscience phonémique, le plus haut niveau de la conscience phonologique, correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les phonèmes, et n'est travaillée qu'à partir de la GS. Nous présentons ci-après l'ensemble des manipulations qu'il est possible de travailler au niveau des phonèmes. Le premier point de vigilance est de bien expliciter aux élèves qu'il ne s'agit plus de travailler la syllabe, mais bien le son (le phonème). Celui-ci correspond souvent à une seule lettre de notre alphabet (s, r, t, m), mais peut également correspondre à une association de lettres (ph, ch). Il est donc important de travailler, dans un premier temps, l'audition (et l'identification des sons), sans introduire l'écriture des mots. Ce travail étiendra ensuite une première approche de l'écriture de mots.

Par quelle activité commencer ? La *fusion* est une activité qui va permettre aux élèves de comprendre qu'un mot est composé de plusieurs sons. Commencez par jouer aux devinettes avec les prénoms des élèves : « Écoutez bien, j'appelle un élève. De qui s'agit-il ? /s/ - /o/ - /f/ - /i/ - /a/. » Articulez bien chaque son en les prolongeant un peu. Puis répétez l'ensemble des phonèmes en raccourcissant votre prononciation, jusqu'à ce que les élèves aient identifié le prénom. Il vaut mieux débiter cet apprentissage avec des mots choisis dans leur vocabulaire courant. L'expérience montre que les élèves se prennent au jeu de relever le défi pour trouver les mots décomposés en phonèmes. Il leur faut toutefois un temps pour comprendre l'activité, cela nécessite en général de la proposer plusieurs fois avant que la majorité des élèves ne comprenne l'enjeu de l'activité. Celle-ci devient rapidement un rituel de début de séance. Elle se poursuivra lors des séances d'écriture, au moment où l'élève apprendra à identifier le son correspondant aux lettres de son prénom. Il sera alors important d'expliquer la différence entre le nom de la lettre et le son qu'elle produit. Le travail se développera avec l'écriture de mots étudiés en classe, à partir d'albums ou lors de séances de sciences, par exemple.

Lors des séances d'identification de phonèmes, il est encore très important de commencer (comme dans l'exemple ci-dessous) par des mots dont les premières syllabes sont distinctes, afin de ne pas induire de confusion entre phonème et syllabe. Si vous proposez les mots *papa*, *paquet*, *parapluie*, par exemple, il est fort probable que vos élèves répondent la syllabe « pa » au lieu du phonème [p].

D'autre part, il est important de commencer par travailler avec des phonèmes éloignés quant à leur prononciation, comme [p] et [k] par exemple. Dans un second temps, vous pourrez choisir des mots dont l'attaque comprend des sons proches ([ʃ]-[s]-[z], [f]-[v], [n]-[m], [t]-[d], [b]-[p]). En fonction de l'avancée de vos élèves, cette distinction pourra faire l'objet d'une différenciation pédagogique : avec les élèves les plus à l'aise, vous proposerez l'identification de phonèmes proches, tandis que vous renforcerez l'identification de phonèmes éloignés pour les autres.

La *segmentation*, la *soustraction*, l'*addition* et la *substitution* de phonèmes sont des habiletés de haut niveau. Ces activités ne sont programmées qu'en fin de GS, après avoir travaillé les habiletés précédentes.

Lors de ces activités langagières, il est important d'apprendre aux élèves à justifier leur réponse. Cette démarche les engage dans une réflexion : il ne s'agit pas uniquement de « faire un exercice », mais de réfléchir au fonctionnement de la langue qu'ils parlent.

CONSCIENCE PHONÉMIQUE EN GS		
PHONÈME	DESCRIPTION DE L'HABILITÉ	EXEMPLES D'ACTIVITÉS (PE = ENSEIGNANT)
Isolation	Reconnaître les sons individuels qui composent un mot	PE : « Quel est le premier son dans <i>souris</i> ? » Élève : [s]
Identification	Reconnaître le même son dans différents mots	PE : « Quel même son entend-on dans <i>main</i> , <i>muguet</i> , <i>mouette</i> ? » Élève : [m]
Catégorisation	Reconnaître qu'un des mots de l'ensemble a un son différent des autres	PE : « Quel mot ne débute pas* par le même son que les autres : <i>pomme</i> , <i>porte</i> , <i>crayon</i> ? » Élève : <i>crayon</i> .
Fusion	Écouter une séquence de sons et les combiner afin de former un mot	PE : « Quel mot fait [l]-[a]-[k] ? » Élève : <i>lac</i> .
Segmentation	Diviser le mot en sons, dire chaque son, en tapant ou en comptant	PE : « Quels sons entend-on dans <i>niche</i> ? » Élève : [n]-[i]-[ʃ]
Soustraction	Identifier le « mot restant », lorsque le 1 ^{er} phonème d'un mot est enlevé	PE : « Que devient le mot <i>neuf</i> sans le son [n] ? » Élève : <i>euf</i> → <i>œuf</i>
Addition	Former un mot nouveau en ajoutant un phonème à un mot existant	PE : « Dis le mot <i>riz</i> . Maintenant, ajoute le son [k] au début du mot. » Élève : <i>riz</i> → <i>cri</i> .
Substitution	Substituer un phonème par un autre pour créer un mot nouveau	PE : « Dis le mot <i>sol</i> . Maintenant, change le s pour b. » Élève : <i>sol</i> → <i>bol</i> .

D'après J. Giasson, L. Saint-Laurent, Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture (Indisse), université de Laval (Québec).

* Concernant la catégorisation, deux autres points de vigilance sont à souligner. Le premier concerne la consigne négative, contre-intuitive chez les élèves : il vous faudra donc insister sur la négation et très certainement donner plusieurs exemples avant qu'ils n'en acquièrent la compréhension.

Enrichir le vocabulaire

Dans le langage courant, lexique et vocabulaire sont synonymes. Dans l'étude de la langue, le **lexique** désigne l'ensemble complet des mots d'une langue, et le **vocabulaire**, l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral.

L'acquisition du vocabulaire est un élément essentiel dans l'apprentissage de la langue et un prédicteur majeur de la réussite scolaire, en général⁷. Or, constat est fait que les enfants qui font leur entrée à l'école maternelle présentent des écarts importants quant à leur degré d'exposition au vocabulaire⁸. À 4 ans, un enfant issu d'un milieu défavorisé a entendu 30 millions de mots de moins qu'un enfant issu d'un milieu favorisé⁹. Il maîtrise aussi en moyenne deux fois moins de mots qu'un enfant de milieu favorisé, ce qui ralentira son apprentissage ultérieur de la lecture. Avant même l'entrée en maternelle, une grande partie des enfants est donc déjà concernée par des difficultés que l'école doit s'efforcer de résorber.

Nous savons aujourd'hui que le stock de mots jugé nécessaire pour faciliter l'apprentissage de la lecture au CP est de 2 000 à 2 500 mots, sachant toutefois que la maîtrise d'un texte simple de la vie courante nécessite environ 5 000 mots¹⁰. Organiser son enseignement pour faciliter l'acquisition du vocabulaire est donc incontournable.

QUEL VOCABULAIRE ENSEIGNER ?

Il s'agit d'abord de vous assurer que tous vos élèves détiennent ou acquièrent le vocabulaire de base, essentiel à une compréhension commune. Les premiers apprentissages visent donc les mots les plus fréquents. Pour vous aider à l'évaluation des acquis et à la programmation de votre enseignement, plusieurs listes de fréquence lexicale – établies à partir de corpus de mots plus ou moins étendus – sont disponibles sur le site Éduscol¹¹.

La découverte des champs lexicaux se fait d'abord à partir du vécu et de l'intérêt du jeune enfant. Aussi, vous privilégieriez une progressivité des acquisitions en commençant par les mots relatifs aux actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos), aux activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions), aux relations avec les autres (salutations, remerciements). Les séquences d'apprentissage s'orienteront progressivement vers des éléments plus abstraits, en rapport avec les récits personnels ou le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, relations entre eux, enchaînement logique et chronologique) et l'expression des émotions et sentiments¹². Pour l'enfant, aucun mot n'est plus difficile qu'un autre à mémoriser. C'est davantage la fréquence de son écoute qui déterminera sa mémorisation, puis son passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif.

⁷ A. Lieury, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1991 ; R. Anderson, P. Freebody, « Vocabulary Knowledge », université de l'Illinois, 1979 ; M. Déro, F. Fenouillet, « Estimation du vocabulaire encyclopédique scolaire mémorisé à l'école élémentaire », *Bulletin de psychologie*, n° 530, 2014 ; Goumi, 2015.

⁸ Voir le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », p. 88.

⁹ Hart B., Risley T. R., *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Company, 2003 [1995].

¹⁰ Ressource « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.1 : Le lien oral-écrit. Lexique et syntaxe », p. 6, septembre 2015, [eduscol.education.fr](https://www.eduscol.education.fr), rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 (École maternelle) ».

¹¹ « Liste de fréquence lexicale », [eduscol.education.fr](https://www.eduscol.education.fr), rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 2 (École élémentaire) », « Infothèque – cycle 2 ».

¹² « Les mots de la maternelle », PDF téléchargeable sur [eduscol.education.fr](https://www.eduscol.education.fr), rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 (École maternelle) », « Deux guides pour les apprentissages en maternelle ».

VOCABULAIRE PASSIF - VOCABULAIRE ACTIF

Le vocabulaire passif est le vocabulaire compris, mais non directement utilisé en situation de discours. Il est quantitativement très supérieur au vocabulaire actif et ce, quelle que soit l'expertise du locuteur (enfant ou adulte).

Le vocabulaire actif est le vocabulaire utilisé en situation de production orale ou écrite.

Faut-il privilégier un enseignement explicite du vocabulaire au travers de séances dédiées ?

Il n'est pas envisageable de privilégier l'un ou l'autre des vocabulaires (passif ou actif), mais il est au contraire essentiel d'organiser votre enseignement selon ces deux axes.

Le premier axe se développe au cours d'activités, lorsque vous employez un vocabulaire précis et adapté à la situation, en veillant à ce que les élèves l'utilisent eux-mêmes, progressivement. À titre d'exemple, pour l'atelier coloriage, il s'agira d'utiliser les mots justes, en distinguant « feutre », « crayon de couleur », « craie », « pastel sec », et de différencier un bleu clair d'un bleu foncé (PS), puis un bleu ciel d'un bleu marine (MS, GS). Lors de séances d'activités physiques, travailler avec différents objets à lancer permet également de travailler un vocabulaire précis (balle, ballon, anneau, cerceau, sac de graines ; balle dure, balle souple, ballon de football, ballon de basket-ball, ballon de baudruche), et d'explicitier notamment la différence entre une balle et un ballon, un anneau et un cerceau. De même pour les différentes formes de sauts : sauter à cloche-pied, en hauteur ou en longueur, en GS. De la même manière, en géométrie, une pyramide n'est pas un cône, un cercle et un disque se distinguent du rond. Votre rôle est également de verbaliser tous les gestes du quotidien pour permettre à vos élèves d'acquérir le vocabulaire passif inhérent afin, dans un second temps, d'être en mesure de le réutiliser. « Ton lacet est défait. Je vais relacer ta chaussure. » Reformuler ce que dit l'élève est un détour didactique qui lui permettra d'entendre une formulation correcte de sa pensée. Pour qu'il ne se sente pas dévalorisé, vous pouvez user de phrases telles que : « Si j'ai bien compris, tu dis... » En PS, l'objectif premier est l'utilisation du langage en accompagnement de l'action et du vécu. Les enfants doivent ainsi très régulièrement entendre l'adulte rappeler ou anticiper des situations. C'est ce que vous ferez en début et fin de séances. En MS et GS, demander aux élèves de produire des phrases complètes et correctes sera une autre exigence à avoir. Cela nécessite de prendre le temps d'une relation bienveillante et sécurisante, où l'enfant ne se sentira ni acculé ni discriminé. Si vous repérez l'emploi de régionalismes et de locutions spontanées tronquées (comme la négation), ce sera l'occasion de planifier des séances « étude de la langue » sur les diverses façons de dire les actions, de découvrir les niveaux de langue ou certains points de syntaxe et d'enrichir ainsi le parler des élèves (« Un verre d'eau ira avec toi ? » = « Veux-tu boire de l'eau ? As-tu soif ? », « clencher la porte » = « ouvrir la porte », « Dégage ! » = « Laisse-moi seul », « Peux-tu t'éloigner ? », « Je veux le faire seul », « C'est trop beau ! » = « C'est très beau »).

L'approche transversale du langage consiste à associer systématiquement un objectif langagier à chaque situation d'apprentissage. En effet, chaque domaine permet non seulement de travailler avec précision le vocabulaire qui lui est spécifique, mais aussi d'activer, de manière naturelle et répétée, des structures syntaxiques¹³. Toutefois, cette approche exigera de votre part de ne pas tomber dans l'excès langagier et de veiller à assurer un temps d'activité suffisant (activité physique, activité d'exploration ou de manipulation, par exemple) permettant d'atteindre les objectifs propres au domaine concerné.

Le second axe consiste à organiser des séances régulières, dont l'objectif est l'acquisition de vocabulaire. Au sein des disciplines, le vocabulaire est à la fois un outil et le vecteur des apprentissages, mais aussi objet en soi. Il s'agit alors de faire acquérir le vocabulaire de la discipline et de veiller à sa mémorisation. Pour ce faire, un mot doit être présenté à de multiples reprises, dans des emplois relativement variés, pour en affermir l'usage. Vous proposerez donc une alternance de séquences en situation et de séquences spécifiques à l'acquisition de vocabulaire. Par exemple, dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre au travers des activités physiques », à la suite d'une séance de motricité avec les engins roulants par exemple, vous pouvez regrouper les élèves autour des engins et travailler l'acquisition des noms (vélo, bicyclette, trotteur, trottinette, draisienne, tricycle, selle, roue, pédale, guidon, etc.). À partir d'une vidéo faite lors de la séance, il est possible d'enrichir le lexique avec des verbes d'action (pédaler, avancer, reculer, zigzaguer, freiner, s'arrêter, déraper, tomber, s'équilibrer, etc.). La vidéo sera aussi l'occasion de mettre à distance l'événement vécu, pour parler de l'effet de l'action : « Parce qu'il s'est trop penché, Arthur est tombé », « Pour avancer avec la

¹³ *Ibid.*

trottinette, Nolwenn se propulse avec une jambe : elle appuie sur son pied de l'avant vers l'arrière. » Vous pouvez également mettre des cartes-images à la disposition des élèves pour des jeux de loto, de Memory, des devinettes, qui renforceront l'ancrage mémoriel. Associer différentes représentations de l'objet permet aux élèves d'accéder à sa conceptualisation : vélo de l'école photographié, photos de différents vélos, dessins de vélos. Ces cartes-images permettront aussi de travailler la catégorisation : regrouper tous les vélos, toutes les trottinettes, etc., les engins roulant avec/sans moteur, les engins à deux, trois ou quatre roues, les objets qui sont des moyens de transport et ceux qui n'en sont pas.

Le lexique est un ensemble organisé : un mot n'est jamais isolé, il prend son sens par rapport à d'autres mots, avec lesquels il entretient des relations de sens (synonymes, antonymes, champ lexical), des relations hiérarchiques (termes génériques, termes spécifiques) et des relations morphologiques (mots de la même famille). Comme nous venons de le voir, vous pouvez spécifier des objectifs langagiers au cours des activités : manipuler un réseau de mots regroupés autour d'une thématique (le champ lexical), regrouper des mots dans des catégories différentes (la banane est un fruit / le chou un légume), opposer certains termes (rugueux / doux), découvrir qu'un même mot peut avoir plusieurs sens, selon son contexte d'utilisation (l'avion décolle / je décolle une gommette)¹⁴. À partir d'une lecture ou d'une activité (physique, artistique, scientifique), en MS et en GS, il est essentiel d'apprendre aux élèves à catégoriser les mots, selon qu'ils sont de la même famille (*chaussures, chaussettes, se chausser, déchausser, chaussons, chaussé*) ou du même champ lexical (*sandale, botte, bottine, basket, savate, chausson, escarpin, soulier ; lacet, semelle, talon ; ciré, lacé, crotté, vernis, troué*). Ce travail facilite notamment la mémorisation et le rappel ultérieur du lexique.

Le jeune enfant doit posséder au moins 150 noms dans son bagage lexical pour que se réalise une « explosion de l'acquisition » (période où l'enfant va acquérir 4 à 10 mots nouveaux par jour). C'est seulement cette étape franchie que la syntaxe pourra se mettre en place. Avec les mots lexicaux (noms, adjectifs, verbes, adverbes), l'enfant devra également acquérir les mots grammaticaux ou « mots-outils » (prépositions, déterminants, conjonctions et pronoms), qui ont une grande importance dans la langue française. Constat est fait que les enseignants privilégient trop souvent l'acquisition des noms au détriment des verbes et des mots grammaticaux¹⁵. Or, ces deux dernières catégories sont essentielles pour l'acquisition de la syntaxe. Ainsi, dès la PS, vous veillerez à travailler l'association du nom et de ses déterminants (les articles – et à travers eux, leurs genres, notamment pour les élèves dont la langue française est une langue seconde), ainsi que les adjectifs qualificatifs, dont l'acquisition par paires opposées en facilite la mémorisation (*gros/maigre, petit/grand, gigantesque/minuscule*). Puis les déterminants possessifs et cardinaux en MS ; et les déterminants indéfinis et démonstratifs en GS.

Dans les textes narratifs, les adverbes fournissent de précieux indices pour comprendre les situations et les émotions, pour anticiper la suite du récit. Certains sont des connecteurs temporels ou logiques qui construisent le déroulement du récit (*puis, alors, enfin, tout à coup, etc.*). Travailler explicitement leur compréhension en MS et en GS soutient le développement langagier de vos élèves.

PRONONCER POUR MÉMORISER

« Rosenthal et Ehri (2011) ont montré qu'en demandant systématiquement et régulièrement aux élèves de prononcer les mots nouveaux qu'on vient d'expliquer, on améliore considérablement leur mémorisation à long terme et leur compréhension. En procédant de la sorte, on permet aux élèves de stocker en mémoire deux connaissances d'un même mot ou d'une même expression : l'une sémantique, l'autre phonologique. Ce sont ces deux modalités qui permettent ensuite aux élèves de reconnaître, de comprendre et de produire le vocabulaire nouvellement appris. »

S. Cèbe, R. Goigoux, I. Roux-Baron, « *Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter* », conférence donnée à l'Institut français de l'éducation (IFÉ), 1^{er} décembre 2017, disponible en ligne sur le site du centre Alain-Savary, centre-alain-savary.ens-lyon.fr, rubrique « Éducation prioritaire », puis « Ressources », « Axe 1 : Maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement », « Lire, écrire, parler pour apprendre dans toutes les disciplines ».

¹⁴ Ressource « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.1 : Le lien oral-écrit. Lexique et syntaxe », septembre 2015, eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 (École maternelle) ».

¹⁵ *Ibid.*, p. 5.

M E T T R E D A N S L A B O Î T E - M É M O I R E

Les enfants ne savent pas comment mémoriser, ils le font de manière inconsciente. Pour les aider à être cognitivement actifs, vous pouvez leur expliquer que la mémoire est « comme une boîte dans laquelle on range les mots, les images, les sensations ». Dès qu'un nouveau mot est à mémoriser, demandez-leur d'ouvrir leur « boîte-mémoire ». Prononcer le mot et montrez-leur une image (photo, vidéo) représentant l'objet, le personnage, l'animal, l'action, le qualificatif, la préposition ou le sentiment en question. Demandez-leur de prononcer le mot. Puis proposez-leur de ranger le mot dans leur boîte-mémoire en associant le mot et l'image, mais aussi de l'associer à d'autres mots de la même famille ou à des mots du même champ lexical en les rangeant côte à côte, puis de visualiser ce rangement. Pour faciliter la représentation de cette activité chez les élèves, vous aurez une boîte dans laquelle vous mettrez les images et les mots travaillés.

S. Cèbe, R. Goigoux, I. Roux-Baron, « [Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter](#) », conférence citée.

Concernant l'enseignement explicite du vocabulaire, le programme « Thèmots. Deux mots par jour¹⁶ » se propose d'enrichir le bagage lexical des élèves, de favoriser leur entrée dans la lecture, d'améliorer leur niveau de compréhension orale et enfin, dès 4 ans, de développer leurs compétences en production d'écrits. Il permet également d'intégrer l'usage des TICE dès l'école maternelle. De la PS à la GS, il propose de travailler à partir de thèmes. En PS : les vêtements, la cuisine, les transports, les animaux ; en MS : les jeux et jouets, la météo, le zoo, la mer, les contes ; et en GS : l'école, la grande motricité, le corps humain, le jardin, les émotions. Pour chaque thème, 32 mots (16 noms, 8 verbes et 8 adjectifs) sont à faire découvrir aux élèves. L'ensemble des ressources sont gratuitement accessibles sur le site [Apprentilangue](#)¹⁷. En GS, par exemple, les élèves découvrent chaque jour deux mots nouveaux sous forme de devinettes. Après la découverte des deux mots du jour, les deux grandes cartes qui leur correspondent sont affichées sur le « mur des mots ». Au cours de la présentation des devinettes, la présence de pastilles de couleur (catégorisation grammaticale) est expliquée aux enfants de manière simple : « Il y a différentes catégories de mots. Il y a des déterminants (pastille marron), des noms (pastille bleue), des verbes (pastille rouge), des adjectifs (pastille verte) et d'autres mots (pastille noire). » Lors des séances, vous nommerez ensuite la catégorie correspondante à chaque illustration, quand elle apparaît. Une fois les 32 mots découverts, vous mettrez en place la « boîte à écrire ». Celle-ci contient les 32 mots du thème en cartes à deux faces : l'une présente le mot au singulier, dans les deux écritures (majuscule et cursive), ce qui facilite les activités différenciées, selon la zone de compétences de vos élèves ; l'autre face présente le pluriel des mots, ce qui permet d'écrire des phrases dans l'une ou l'autre forme.



Source : [Apprentilangue](#). Production écrite d'un élève de GS dans la classe de Laurence Le Corf (Saint-Brieuc)

Chaque élève prélève les cartes qu'il souhaite pour composer une phrase. Avant d'écrire, il devra la verbaliser, afin de s'assurer qu'il y a bien une correspondance entre ce qu'il a construit et ce qu'il pense avoir construit. Il recopie ensuite la phrase, puis il l'illustre. L'illustration n'est pas un temps anodin. Elle fixe en effet la pensée de l'élève, en confortant le sens de ce qu'il a écrit. De plus, elle sera pour vous un moyen d'évaluation. Si, par exemple, l'élève dessine le Petit Chaperon rouge cueillant des fleurs, alors qu'il a écrit qu'elle mange des fruits, il faudra lui faire remarquer le décalage entre son illustration et le sens de la phrase. Les productions écrites se font soit sur l'ardoise – celle-ci est ensuite photographiée et la trace écrite placée dans le cahier d'écriture –, soit directement réalisée sur le cahier d'écriture.

¹⁶ Programme issu de la recherche (Inspé de Bretagne, université Rennes 2), développé par Fanny De La Haye-Nicolas et Marianne André-Kérébel.

¹⁷ apprentilangue.jimdo.com

Au-delà de cette démarche, vous prendrez appui sur les thèmes proposés pour organiser des lectures d'albums ou des explorations dans ou hors la classe, afin de renforcer la mise en réseau de ces mots.

Lire des livres et albums aux élèves est une ouverture privilégiée sur le monde de l'écrit à l'école maternelle. Même s'il peut sembler relever de l'oral, cet écrit conserve toutefois certaines de ses caractéristiques, parmi lesquelles la syntaxe, la permanence. L'accès aux livres renforce les compétences lexicales et syntaxiques des élèves, qui tiennent un rôle déterminant pour l'accès à la langue de l'école, l'entrée dans l'écrit et la réussite scolaire. Il est donc indispensable que les élèves fréquentent quotidiennement les « livres » (albums, documentaires, imagiers, encyclopédies, bandes dessinées, etc.), à la fois en autonomie et avec des adultes. Il est également essentiel, de la part de l'enseignant, de travailler explicitement et conjointement lexique et syntaxe.

L'acquisition du lexique et de la syntaxe a pour visée de permettre aux élèves non seulement d'avoir une meilleure compréhension du monde (comprendre ce qui se dit, et plus tard, comprendre ce qui se lit), mais aussi d'exprimer plus précisément leur pensée. Pour ce faire, apprendre à raconter des histoires entendues est l'un des objectifs à travailler en classe.

Apprendre à raconter des histoires

À leur entrée en maternelle, les jeunes enfants font usage d'oraux spontanés, pratiques, portés par l'expérience, qui s'appuient sur des éléments vécus ou directement observables, liés au contexte. Or, depuis les travaux de Lahire¹⁸, nous savons que l'école demande un rapport second, plus élaboré et distancié au langage. Pour l'enseignant, il s'agit alors non seulement de stimuler et d'améliorer le rapport premier au langage mais aussi, par un enseignement explicite, intentionnel, progressif et adapté à l'âge des enfants, de leur apprendre à s'éloigner du contexte pour reconfigurer une expérience, la relater, la décrire, l'expliquer.

La recherche « Lire-écrire au cours préparatoire¹⁹ » souligne l'influence des compétences initiales des élèves en compréhension de textes entendus sur la qualité de leurs futurs apprentissages en lecture. À sa suite, la conférence de consensus du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur le thème « Lire, comprendre, apprendre²⁰ » recommande notamment d'enseigner aux élèves à comprendre les textes lus à haute voix par l'adulte, dès l'école maternelle. L'enseignement de la compréhension d'un texte lu passe par le développement des compétences inférentielles, en travaillant notamment la représentation mentale, le lexique et la syntaxe. Or, diverses recherches, dont celles de Roland Goigoux en France, ont montré que le meilleur moyen d'apprendre à comprendre les histoires est d'apprendre à les raconter. L'école a ici un rôle essentiel à jouer, sachant que « les élèves de condition sociale modeste ne bénéficient pas, chez eux, d'activités de "lectures partagées" et ne peuvent donc compter que sur l'école pour construire les compétences que d'autres, plus favorisés, développent avec leurs parents²¹ ».

Ce travail de compréhension de textes entendus commence par une explicitation des apprentissages en classe : « Nous allons étudier ensemble une histoire qui s'appelle... Pour que vous la compreniez bien et

¹⁸ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

¹⁹ R. Goigoux (dir.), « Lire-écrire au cours préparatoire », 2014.

²⁰ « Lire, comprendre, apprendre », conférence de consensus, Conseil national d'évaluation du système scolaire [Cnesco], mars 2016.

²¹ S. Cèbe, R. Goigoux, I. Roux-Baron, « Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter », conférence citée.

pour que vous soyez capables ensuite de la raconter tout seuls, nous allons travailler longtemps sur la même histoire. » Il s'agit ensuite d'expliquer le vocabulaire, avant même de lire la première partie de l'histoire, pour que les élèves puissent se créer une représentation mentale du décor, des personnages, des actions. Garder l'attention de jeunes enfants au-delà de 20 minutes n'est guère possible. La lecture sera donc découpée en plusieurs parties, et sa compréhension travaillée par épisodes : 15 minutes pour l'acquisition du vocabulaire²² (le matin) ; 20 minutes pour la lecture d'un épisode et le travail de compréhension (seconde partie de matinée ou après-midi). Lors des lectures d'albums, les enfants sont habitués à ce qu'on leur montre les illustrations. L'enseignant perçoit ce geste comme un étayage à la compréhension. Ici, vous procéderez différemment, en prévenant les élèves que vous n'allez pas leur montrer les illustrations, parce que vous savez qu'ils sont capables de fabriquer eux-mêmes les images dans leur tête, comme un petit film ou un dessin animé, au fur et à mesure que vous lisez. Après une première lecture, posez votre livre et expliquez aux élèves que vous allez raconter cette première partie de l'histoire. Il est important de dissocier clairement les temps de lecture des temps où vous racontez avec vos propres mots. Cette reformulation a pour objectif de permettre aux élèves de compléter l'image mentale qu'ils ont commencé à fabriquer. Ensuite, vous montrerez la première illustration et demanderez aux élèves de la commenter. Il s'agit de décrire ce qu'ils voient et de faire le lien avec ce qu'ils ont entendu. Pour faciliter la construction d'une représentation mentale fiable, vous proposerez à un ou deux élèves d'imiter ce que fait le personnage ou de jouer la scène avec des objets. Après observation, les autres élèves pourront apporter des précisions, des commentaires, qui permettront d'affiner la représentation. Passez à l'illustration suivante. Il est plus facile de maintenir l'attention des élèves s'ils voient correctement les illustrations : pensez à les afficher en grand format ou via un vidéoprojecteur. Invitez ensuite un élève à venir raconter le début de l'histoire. Il s'agit bien de raconter, non de réciter le texte de l'album. N'hésitez pas à aider l'élève au besoin. Ultérieurement, dans la journée, revoyez le vocabulaire expliqué lors de la phase 1, en passant par le mime, par exemple. Dans de nombreuses histoires, ce que pensent ou ressentent les personnages n'est pas explicite. Le lecteur (et l'auditeur) infèrent ces informations. Questionner les élèves sur ces implicites, leur faire jouer la scène, en tant qu'acteurs ou via des marionnettes ou des petits personnages, sont des leviers didactiques à mobiliser²³.

LES SIX NIVEAUX DU DÉVELOPPEMENT DU RÉCIT

« Boisclair *et al.* (2004) ont construit une grille de développement du récit en plusieurs niveaux entre lesquels se répartissent des enfants de cinq groupes d'âge.

Niveau 0 : les enfants ne rappellent aucun élément du récit ou dénomment seulement les images de la couverture. 15 % des enfants âgés de 3 à 4 ans sont à ce niveau, contre seulement 8,33 % des enfants dans la tranche des 4 à 4,6 ans.

Niveau 1 : ils nomment un ou plusieurs personnage(s), pensant que cela suffit à constituer une histoire.

Niveau 2 : ils sélectionnent quelques actions « pertinentes » [c'est-à-dire renvoyant à une des images de l'album] mais elles sont ponctuelles et isolées.

Niveau 3 : début de la structuration du récit. Les enfants commencent à comprendre que les actions ont des rapports entre elles et ont une finalité. 45 % des plus petits en sont encore là.

Niveau 4 : apparition de la successivité des actions et de la temporalité.

Niveau 5 : les enfants introduisent des rapports de causalité entre les actions. 5 % seulement de ceux qui appartiennent à la première tranche d'âge l'atteignent, 13,33 % des 4 à 4,6 ans et 18,68 % des 4,6 à 5 ans.

Niveau 6 : il est caractérisé par l'« apparition de la double causalité » et la conscience qu'une histoire est « un message commun [...] construit à partir du problème, du but, des épisodes, de la fin et de la solution » (Makdissi et Boisclair, 2004, p. 16).

La majorité des élèves de PS-MS correspondent aux deux premières tranches d'âge. »

Aldo Gennai, Micheline Cellier, « Le "sac à histoires" : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1 », *Repères* [En ligne] 54 | 2016, p. 79-100, <https://journals.openedition.org/reperes/1092>, p. 82.

²² Concernant la procédure de mémorisation, voir les encadrés « Prononcer pour mémoriser », p. 125, et « Mettre dans la boîte-mémoire », p. 126.

²³ Vous pouvez retrouver cette méthodologie décrite en détail dans les ouvrages de S. Cèbe et R. Goigoux, *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter une histoire en maternelle*, éditions Retz.

METTRE EN PLACE DES SACS À HISTOIRES

Le discours narratif est l'un des langages élaborés que l'école doit enseigner et que le dispositif « sac à histoires » permet également de mettre en place. De quoi s'agit-il ? Après avoir travaillé avec vos élèves la compréhension d'un album et la capacité à raconter l'histoire, vous leur proposez d'emporter à tour de rôle un sac contenant le livre et un matériel manipulable, qui leur permettra de raconter l'histoire à la maison.

Le travail préparatoire en classe se déroule en plusieurs étapes successives et conjointes. Le projet comprend l'étude d'un livre par période, soit cinq séquences (une par livre). Nous vous proposons ici une méthodologie légèrement différente de la précédente. La **première séance** consiste à découvrir le livre par son titre et ses illustrations, et à formuler des hypothèses sur l'histoire. L'ensemble des hypothèses est noté par l'enseignant sur une affiche. L'enseignant relit ensuite toutes les hypothèses, lit l'album en entier, puis demande aux élèves ce qu'ils ont compris de l'histoire. La **deuxième séance** consiste à relire l'histoire et à travailler le lien avec les illustrations. La **séance 3** a pour objectif de comprendre les raisons pour lesquelles les personnages agissent, les causes et conséquences de leurs actes. En conclusion de chaque séance, un élève est invité à raconter l'histoire avec ses propres mots. La **séance 4** permet de travailler le rappel du récit. Pour cette séance, vous aurez préparé au préalable un texte racontant l'histoire et le matériel manipulable (marottes, éléments de décor, accessoires, jeux, etc.). À l'aide du matériel, vous racontez l'histoire, la mettez en scène. Votre objectif sera notamment de faire comprendre les pensées et les intentions des personnages, en introduisant par exemple quelques dialogues. La semaine suivante, vous alternez le récit avec la manipulation et la lecture de l'album. Si l'on peut prendre quelques libertés et apporter des variantes lorsqu'on raconte une histoire, l'écrit est permanent et ne bouge pas d'une virgule. Cela est à expliciter aux élèves. Au fur et à mesure, les élèves sont invités à tenir un rôle (une marotte, par exemple) puis tous les rôles, à prendre part au récit. Des espaces temps sont organisés pour qu'ils puissent s'exercer devant un petit groupe ou le groupe classe entier (à l'accueil, en atelier). L'enseignant reste disponible pour étayer la prise de parole, inciter à l'utilisation du lexique de l'album. Des jeux de loto, de Memory, de Dobble sont mis en place pour faciliter la mémorisation des personnages et des actions. La manipulation des objets participe à la construction de la signification des mots. Elle autorise un espace fictionnel, dans lequel l'imaginaire de l'enfant se déploie. Les objets concrétisent certains aspects de l'histoire et soutiennent la remémoration. Si la manipulation peut parfois freiner la fluidité de l'oral, les objets aident considérablement les enfants et assurent leur parole.

Quand les élèves sont suffisamment autonomes pour raconter l'histoire, il est temps de réaliser le « sac à histoires », dans lequel sont mis l'album, les marottes, les éléments de décor, les jeux, un imagier, une notice pour les parents spécifique à l'album traité (« Ce livre a été travaillé en classe. Votre enfant aura peut-être envie de vous le raconter avec les objets et les personnages. Vous pouvez lui lire l'histoire et jouer avec lui aux jeux proposés »). Les enfants emportent le sac chez eux à tour de rôle ; il sera confié à chaque élève, un soir seulement pour être prêté à un autre élève le lendemain.

L'utilisation du « sac à histoires » à domicile n'est possible que si les enfants se sont convenablement approprié l'album. Cela passe par un ensemble d'activités ritualisées organisées en classe, qui donnent aux élèves le temps d'expérimenter avec succès : récits, lectures, restitutions à partir d'illustrations tirées de l'album, jeux pour ancrer le vocabulaire relatif à l'histoire. Il ne s'agit pas de faire apprendre par cœur le texte, mais bien de permettre le passage des termes dans le vocabulaire actif des enfants.

Le « sac à histoires » porte des enjeux sociaux et culturels susceptibles de donner du sens aux apprentissages scolaires et ainsi de les favoriser : il implique les parents dans une médiation partagée à la lecture et à la culture de l'écrit, instaure des moments intergénérationnels, propose une rencontre intime avec un texte, une interaction avec les autres, il articule les différents lieux de l'enfant (école-domicile). Le « sac à histoires » œuvre à la construction, dès l'école maternelle, du futur rapport des élèves à la lecture et à la culture de l'écrit et au développement de la littératie. Pour l'enfant, emporter le livre à la maison, c'est prendre conscience que le livre ne se cantonne pas au cadre scolaire et s'étend aux pratiques ordinaires et à l'ensemble de la vie sociale.

Le « sac à histoires » est l'une des actions du projet « relation école-famille ». Comme l'ensemble du projet, cette action est à expliciter aux parents pour qu'elle fonctionne au mieux. Pensez à la présenter lors de la réunion de rentrée. Les parents devront en effet se rendre disponibles le soir où le « sac à histoires » arrivera à la maison. Le mot présent dans le sac à leur intention n'est qu'un rappel du projet. Vous pouvez aussi demander aux familles d'inscrire leur nom sur le calendrier des prêts, ce qui facilitera leur engagement.

La motricité fine

La motricité se divise en deux grandes catégories :

- la motricité globale, qui concerne les mouvements sollicitant les grandes masses musculaires et que l'on retrouve dans des activités telles que ramper, marcher, courir, sauter, lancer ou attraper un objet ;
- la motricité fine qui, elle, fait référence aux mouvements liés aux petits muscles des doigts et des mains sollicités dans des actions telles que lacer un soulier, dessiner, boutonner un vêtement, écrire, jouer d'un instrument, découper, qui nécessitent des gestes précis et coordonnés.

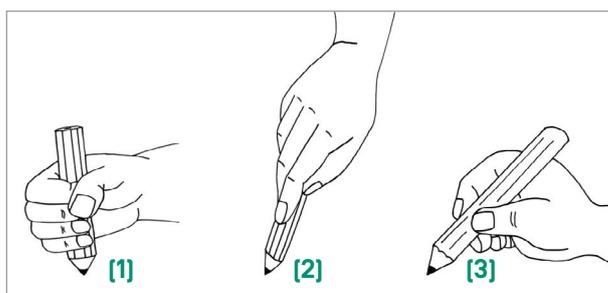
L'ACQUISITION DE LA MOTRICITÉ FINE

L'acquisition de la motricité fine mobilise principalement les mains et les doigts, le sens du toucher, la coordination avec les yeux, ainsi qu'un contrôle musculaire des parties du corps impliquées. Les bases de la motricité fine s'acquièrent dès la naissance, jusqu'à 6 ans. La latéralisation arrive entre 2 et 4 ans : en MS, on peut généralement déterminer si un enfant est droitier ou gaucher. En PS, certains enfants changent encore régulièrement leur main d'exécution, passant le crayon de la droite à la gauche selon qu'ils veulent dessiner à droite ou à gauche de la feuille. Entre 3 et 4 ans, les gestes deviennent de plus en plus précis : l'enfant est capable d'utiliser une paire de ciseaux et de boutonner sa veste. Vers 5-6 ans, il peut découper des formes complexes (avec changement de direction), reproduire des lettres et exécuter des mouvements de plus en plus fins, comme faire ses lacets. L'apprentissage de la motricité fine ne s'arrête pas à 6 ans, mais se perfectionne ensuite tout au long de la vie, en apprenant à maîtriser d'autres objets et outils (couture, bricolage, jonglerie, instruments de musique, etc.).

L'école maternelle ne peut donc faire l'impasse de cet enseignement-apprentissage transversal. Au quotidien, les élèves doivent pouvoir s'exercer grâce aux jeux et activités libres, mais également par les activités dirigées. Si nous nous concentrons ici sur la tenue du crayon, vous trouverez également les jeux de mains et de doigts dans le chapitre « Agir, s'exprimer et comprendre au travers des activités artistiques » (p. 149), le découpage dans le chapitre « Explorer le monde » (p. 200) et le collage dans le chapitre complémentaire en ligne²⁴, « Des pratiques transversales ».

LA TENUE DU CRAYON

Apprendre à tenir correctement un crayon (un feutre ou un stylo) est l'un des objectifs d'enseignement-apprentissage qui doit être mis en place tout au long du cycle 1. Commencé dès la PS, il doit être poursuivi en MS et GS. Spontanément, le jeune enfant attrape son crayon à pleine main. Ce geste « naturel » ne permet pas de tracer de façon précise et mettra l'élève en difficulté quand il devra commencer à apprendre à écrire. Il est donc nécessaire de lui apprendre à bien tenir son crayon dès les premiers jours de PS, afin qu'il n'ancre pas de mauvais gestes. On observe souvent chez les plus jeunes la saisie cylindrique palmaire (1) ou la saisie digitale quadripode (2). Il convient alors, avec tact et constance, de leur (ré)apprendre la bonne tenue du crayon (3).



© Mysticlolly.fr

²⁴ Contenu complémentaire à l'ouvrage, à télécharger sur le site reseau-canope.fr, avec le code BDMA-271119.

L'élève doit comprendre quels doigts tiennent le crayon, lesquels sont « inutilisés », quelles tensions musculaires minimale et maximale sont nécessaires. Tandis que le pouce et le majeur maintiennent le crayon en place, l'index est posé dessus sans tension. L'annulaire et l'auriculaire sont posés sur la table. C'est le fait de plier le pouce qui rend mobile le crayon sur la feuille, il n'y a aucun mouvement du poignet, du coude ni de l'épaule. De même, le poignet est toujours dans l'alignement du bras, jamais cassé, ni dans un sens ni dans l'autre.

Dès la PS, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs doigts pour les rendre autonomes, les dissocier les uns des autres. Avant un atelier coloriage, graphisme ou écriture, vous pouvez travailler par exemple ces trois petits exercices quotidiens, quel que soit votre niveau de classe :

- « la pince » : joindre la pulpe du pouce et de l'index deux ou trois fois de suite, puis passer à la pince pouce-majeur, puis pouce-annulaire, pouce-auriculaire ;
- « la caresse » : glisser doucement le pouce le long de l'index (sur la face latérale) jusqu'à la pulpe du doigt, puis le long du majeur, de l'annulaire, de l'auriculaire. Chaque exercice est fait avec une main, puis avec l'autre ;
- « les salutations » : plier les doigts les uns après les autres (les autres doigts restent droits).

Toutes ces activités doivent se faire avec douceur et calme, afin de ne pas engendrer de contracture musculaire ni forcer les articulations. La bonne tenue du crayon implique une bonne tenue corporelle générale : s'asseoir correctement sur sa chaise, les pieds posés au sol, chaise et table à la bonne hauteur. Les élèves sont repris en douceur quand ils s'affalent sur la table, s'ils sont à califourchon sur leur chaise, si la main est mal positionnée.

Les ateliers coloriage, voire ceux de graphisme²⁵, sont souvent placés en autonomie ou laissés à la surveillance de l'Atsem. En tant qu'enseignant, vous êtes garant de l'apprentissage des bons gestes. N'hésitez donc pas à expliquer à l'Atsem les gestes attendus, de façon à rester vigilant et pouvoir intervenir. De même, pour les ateliers en autonomie, un rappel oral avant le début de l'atelier rendra vos élèves plus vigilants. Si besoin, une monstration rapide remet en mémoire le geste correct. Au cours de l'atelier, garder un œil sur les techniques et les procédures mises en œuvre par les élèves est toujours nécessaire.

Pour les travaux d'écriture, il est également important de veiller à l'orientation de la page. Elle doit être parallèle au bras (et non parallèle à la table) pour éviter de casser le poignet.

FEUTRE, CRAYON DE COULEUR OU CRAYON DE CIRE?

Le feutre a souvent la faveur des élèves, parce que les couleurs sont vives et le tracé facile : il suffit de le poser pour qu'il laisse une trace. Le crayon de couleur ou le bâton de cire sont moins sollicités par les élèves, car ils exigent une certaine musculature et un contrôle du pouce. Il faut en effet davantage appuyer pour laisser une trace, ce qui est difficile pour les plus jeunes.

Certains ergothérapeutes proposent de commencer par le crayon de cire, un outil exigeant. Il nécessite d'appuyer suffisamment – mais pas trop pour éviter de le casser – et de le tenir correctement pour « faire sortir la couleur ». Une fois la maîtrise du bâton de cire acquise, il est temps de passer au crayon à mine ou encore au crayon de couleur en bois.

Le guide-doigt peut être utile pour expliquer aux élèves qui rencontrent des difficultés le positionnement correct des doigts. C'est un outil de remédiation également utilisé par les ergothérapeutes et les orthophonistes : son usage doit rester ponctuel, du fait qu'il ajoute de l'épaisseur au corps du stylo et oblige les enfants à écarter les doigts, ce qui est inconfortable.

²⁵ Si les activités de coloriage relèvent du domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », les ateliers graphisme quant à eux s'inscrivent bien dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », lorsqu'ils ont pour objectif l'entrée dans l'écrit, même lorsqu'ils prennent la forme du dessin. Dans ce cadre, les outils scripteurs sont le crayon gris puis le stylo (en fin de GS).

Travailler la tenue du crayon et la motricité fine du tracé nécessite de mettre l'élève en situation quotidienne de colorier, dessiner, copier, suivre un tracé (avec un calque, par exemple), suivre un contour (avec des pochoirs), de reproduire un graphisme²⁶, compléter un dessin, joindre des points qui forment un dessin, dessiner à partir d'une dictée (voir ci-dessous), dessiner à partir d'un modèle séquentiel étape par étape²⁷, s'entraîner à écrire les lettres (son prénom, des mots) et les chiffres... Ces activités se feront librement et en ateliers dirigés.

LA DICTÉE DESSINÉE

Il s'agit pour vous de dicter les étapes d'un dessin (inconnu des élèves), qu'ils découvriront au fur et à mesure de sa réalisation : par exemple, une maison à partir de formes géométriques. L'objectif d'apprentissage est la compréhension de consignes orales et le repérage dans l'espace de la feuille.

La dictée dessinée peut être pratiquée dès la MS et plaît beaucoup aux enfants. Elle permet de prendre conscience qu'une même consigne peut donner des résultats différents, quoique justes. Après la réalisation du dessin, demandez aux élèves d'afficher leur production, et reprenez avec eux les consignes pour qu'elles soient validées (le carré est-il au centre de la feuille ? le triangle est-il au-dessus du carré ? etc.).

L'éveil à la diversité linguistique

L'ÉVEIL À LA PLURALITÉ DES LANGUES

L'éveil aux langues a pour objectif de développer des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, motivation des élèves pour l'apprentissage des langues, de développer des capacités d'observation et de raisonnement qui faciliteront l'accès aux langues enseignées à l'école, de développer une culture linguistique qui aidera à la compréhension du monde dans lequel nous vivons, de prendre conscience que toutes les langues et cultures ont de la valeur, que l'une ne vaut pas plus que l'autre. De même, valoriser d'autres langues et cultures – notamment celles des enfants nouvellement arrivés (ENA) – est un facteur de réussite scolaire.

Concernant les élèves bilingues (ou multilingues), il est fortement déconseillé de leur demander de traduire des comptines, des phrases entendues, notamment parce que leur conscience linguistique n'est pas suffisamment développée pour ce type d'exercice : ce serait prendre le risque de les mettre en difficulté.

À partir de la MS, des séances pédagogiques sont mises en place pour faire découvrir aux élèves l'existence de langues (parfois très) différentes de celles qu'ils connaissent. Il ne s'agit pas d'apprendre une langue, mais bien de découvrir et prendre conscience que le français n'est pas la seule langue pratiquée en France (langue des signes française, langues régionales, langues des migrations) et dans le monde. C'est l'occasion de découvrir que dans la classe, certains élèves parlent (ou fréquentent) plusieurs langues.

C'est au travers de situations ludiques (jeux, comptines, etc.) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues, par exemple) que les élèves vont progressivement prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français.

²⁶ À partir d'un répertoire graphique comprenant points, lignes verticales, horizontales et obliques, ronds, quadrillages, lignes brisées, créneaux, ponts, vagues, boucles, spirales, etc.

²⁷ Par exemple, Ph. Legendre, *J'apprends à dessiner les monstres*, Fleurus éditions.

PRENDRE CONSCIENCE DE LA PLURALITÉ DES LANGUES VÉCUES AU QUOTIDIEN

Les jeunes enfants n'ont pas toujours conscience qu'ils vivent dans plusieurs langues. Ainsi, Maëla est scolarisée en MS dans une école bilingue, sa maîtresse et l'Atsem parlent breton. À la maison, le français est majoritairement parlé. Avec ses grands-parents et quelques voisins, les deux langues sont pratiquées. Un matin, à la maison, la radio est allumée, quand Maëla s'écrie : « Oh ! ils parlent comme à l'école ! » Ce jour-là, elle a pris conscience que deux langues coexistaient dans sa vie : le français et le breton.

Témoignage de Nathalie, mère d'élève

COYOTE MAUVE, UNE HISTOIRE EN LSF²⁸

Avec vos élèves de GS, vous pouvez découvrir l'histoire directement en LSF, sans l'avoir préalablement lue. Il est possible que vos élèves n'aient jamais vu quelqu'un signer, ni entendu parler de la langue des signes française. « Nous allons visionner une histoire. Elle est racontée dans une langue qui s'appelle la LSF. Je vous laisse d'abord regarder et ensuite nous en discuterons. » Projetez ensuite le film en coupant le son. Après le visionnement, à partir d'une question ouverte du type « Qu'en pensez-vous ? », laissez un temps aux élèves pour exprimer leurs impressions, ce qui les a surpris, etc. L'objectif ici n'est pas de comprendre l'histoire²⁹, mais bien d'être confronté à une langue. Après ce temps d'expression libre, demandez-leur : « Quelle est la particularité de cette langue ? » La LSF utilise non seulement les mains pour parler mais également tout le corps : les expressions faciales, le positionnement du corps sont importants. Cependant, la LSF n'est pas un mime ; comme toute langue, elle a aussi sa propre syntaxe (cette notion ne sera pas abordée ici). « Nous allons maintenant voir plus précisément deux passages. Le premier est au tout début³⁰. Trois mots sont ici signés. Il y a les mots *titre*, *coyote* et *mauve*. Pouvez-vous retrouver chacun de ces mots ? » Passez plusieurs fois l'extrait, puis laissez les élèves proposer les signes. Donnez-leur ensuite la réponse : des « crochets » pour le mot *titre*, une longue queue touffue pour le deuxième signe (*coyote*), un geste des deux mains pour *couleur* et *mauve*. Proposez-leur de signer « coyote » et « mauve ». Après quelques essais, passez le deuxième extrait³¹ : la nuit tombe (un seul signe en mouvement) et la lune monte (deux signes se succèdent : lune, puis « lune qui monte dans le ciel »).

UN PROJET ÉCOLE-FAMILLE

Dans le cadre de la coéducation et de la relation école-famille, votre projet d'éveil à la diversité linguistique et à l'interculturalité peut comprendre une invitation aux parents à venir raconter une histoire ou chanter des comptines dans leur langue d'origine ou une langue qu'ils maîtrisent bien. « Mais ils ne vont pas comprendre ! » est souvent l'inquiétude première des parents. Vous aurez donc à leur expliciter votre objectif : « Dans notre projet de classe, cette année, nous avons "l'éveil aux langues du monde". Il s'agit de faire prendre conscience aux enfants qu'il existe de nombreuses langues parlées aussi bien en France que dans le monde entier. Pour ce projet, nous aimerions que les parents qui parlent une autre langue puissent venir nous raconter ou nous lire une histoire, nous apprendre une chanson ou une comptine. Ça peut être une langue régionale, une langue d'Europe, d'Afrique, d'Asie, un dialecte ou une langue officielle. Toutes les langues sont les bienvenues. Il ne s'agit pas d'apprendre la langue, mais bien de comprendre qu'il existe d'autres langues. Il est probable que les enfants ne comprennent pas, mais c'est l'occasion de comparer quelques mots ou expressions. Par exemple, le mot *loup* (*wolf* en anglais, allemand, néerlandais ; *lobo*, en espagnol, portugais ; *lupo*, en italien ou *lup* en roumain) ». Le moment de l'accueil ou la fin de journée sont à privilégier pour faciliter la disponibilité des parents.

²⁸ J.-L. Cornette, *Coyote mauve*, illustrée par J.-M. Rochette, Paris, École des Loisirs, coll. « Pastel », histoire signée [en ligne] : <http://www.youtube.com/watch?v=89F-140hqPM>, 07 min 40 sec.

De nombreuses autres histoires signées sont disponibles sur internet ou en DVD, notamment *Mes mains ont la parole*. Chez l'éditeur spécialisé Monica Companys, monica-companys.com, vous trouverez des ouvrages et jeux en LSF.

²⁹ Dans le film, la compréhension est soutenue par les illustrations du livre ; cependant, celles-ci ne permettent pas de comprendre l'implicite des situations.

³⁰ Les dix premières secondes.

³¹ De 01 min 47 sec à 02 min 01 sec.

PREMIÈRE DÉCOUVERTE D'UNE LANGUE SINGULIÈRE

La première découverte d'une langue singulière consiste à exposer régulièrement les élèves, lors de temps courts et variés, à une langue vivante étrangère. Le projet d'école précisera la langue étudiée au cycle 1 dans la perspective d'une continuité vers les cycles 2 et 3. Adossé au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe, l'enseignement apprentissage d'une langue vivante étrangère (LVE) passe par une démarche d'apprentissage dite « actionnelle », pour amener les élèves à acquérir une compétence de communication par la pratique d'activités de compréhension et de production, à l'oral puis à l'écrit, à l'école élémentaire³². À l'école maternelle, il s'agit de développer un intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère et de proposer un premier enseignement de la langue orale.

Vous pouvez utiliser le temps du regroupement pour cet apprentissage. Il sera important de rendre explicite ce moment *dans une autre langue que le français* en le formalisant. Pour ce faire, vous verbaliserez le moment pour les élèves et pourrez afficher un drapeau au tableau ou porter un accessoire typique. Utiliser une marotte (personnage représentant la langue) est un bon levier didactique, car il rend également explicite le temps de l'activité. Évitez d'utiliser la même mascotte que celle de la classe pour éviter les confusions quant aux attentes langagières.

Oser créer un environnement scolaire dans lequel les langues seront beaucoup plus présentes est l'une des recommandations des auteurs du rapport 2018 sur les langues. Vous pouvez par exemple proposer des temps de jeux de société, d'activités physiques ou artistiques en LVE. De même, il y est inscrit que l'apprentissage est plus aisé à l'école primaire, quand la répartition des temps d'enseignement se déroule sur quatre ou cinq jours hebdomadaires, en séquences de 15 à 20 minutes, ce qui est totalement adapté aux capacités attentionnelles des enfants de maternelle. De plus, cette organisation permet « une construction progressive de la compétence de communication où l'enseignant peut proposer des contenus de plus en plus complexes et réactiver plus régulièrement ce qui a été appris précédemment. C'est ce que les spécialistes de didactique nomment la démarche "spiralaire" d'apprentissage, expression illustrant visuellement la progression par retours sur les acquis et franchissement de nouveaux obstacles qui permettent d'élargir connaissances et compétences³³ ».

Les auteurs du rapport font aussi le constat qu'en France, l'une des raisons principales du retard pris dans l'enseignement de l'anglais « résulte du fait que l'on n'enseigne pas du tout le rythme très spécifique de cette langue, rythme qui est diamétralement opposé à celui du français ». En effet, la langue anglaise est une langue accentuée, rythmée, où, au contraire du français, 70 % des syllabes ne sont pas prononcées. Sachant que la « musique » de l'anglais vient de son alternance entre des syllabes accentuées et inaccentuées, c'est à partir de la dimension communicationnelle de la langue un des éléments à transmettre à vos élèves. Il est indispensable de s'appuyer sur des supports authentiques, c'est-à-dire écouter des chansons, comptines (et les apprendre), histoires et contes par un locuteur natif, visionner des petits films et des émissions produites dans la langue étudiée. Ces supports sont utilisables tout comme pour l'enrichissement de la langue française et aident les élèves à la production orale simple. L'apprentissage visera à produire des phrases simples, permettant d'entrer en contact avec un locuteur natif pour se présenter, donner la météo, compter et jouer avec les nombres, connaître les couleurs, les civilités, les formules de vœux et félicitations (bon anniversaire, bonne année, joyeux Noël, etc.), et pouvoir dire comment on se sent.

Apprendre une langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou autre, nécessite encouragements et bienveillance. Se précipiter pour reprendre, voire sanctionner la moindre inexactitude, est une entrave à l'apprentissage. Un élève interrompu dans son effort pour parler se décourage vite. Par conséquent, comme vous le faites en français, vous attendrez que l'élève termine son propos, puis vous reformulerez au besoin la phrase en la prononçant correctement pour que les enfants aient un modèle sur lequel s'appuyer, le tout sans stigmatisation.

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère dès la maternelle est une nouveauté de la rentrée 2019. Vous pouvez prendre contact avec le conseiller pédagogique « langues vivantes » de votre département.

³² « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères », rapport remis le 12 septembre 2018 par Alex Taylor et Chantal Manes-Bonnisseau.

³³ *Ibid.*, p. 52.

L'essentiel à retenir

Travailler le langage dans tous les domaines d'enseignement : associer systématiquement un objectif langagier à chaque situation d'apprentissage.

Enrichir le vocabulaire et la syntaxe des élèves

- Utiliser un vocabulaire riche et varié et une syntaxe correcte
- Verbaliser les actions et mettre en évidence les situations de cause à effet
- Proposer à l'élève de répéter des phrases correctement construites

Pour vous aider à la programmation de votre enseignement

- Organiser :
 - des séances dédiées au langage dans chaque domaine d'apprentissage
 - des séances dédiées à l'acquisition du vocabulaire
- Commencer par les champs lexicaux proches du vécu de l'enfant
- Combiner l'apprentissage de mots lexicaux et de mots grammaticaux (mots-outils)
- Explorer explicitement, dans le cadre d'un projet, les différents sens d'un mot
- Varier les modes de regroupement : alterner les échanges en collectif et les entretiens individualisés

Le langage oral

- Un enseignement pour enrichir l'expression spontanée et développer un langage qui intellectualise : nommer, décrire, raconter, expliquer, argumenter, anticiper...
- Des temps et des espaces de parole pour tous les élèves : seul, avec l'enseignant, avec ses pairs en petit et en grand groupes
- Inciter, mais ne pas forcer, un enfant à parler
- Travailler les langages en situation, d'évocation et d'anticipation, dans tous les niveaux de classe
- Aider l'élève à construire des phrases complètes

Faciliter la mémorisation du vocabulaire

- Plus le mot est entendu et utilisé, plus vite il sera mémorisé
- Travailler les réseaux de mots
- Combiner les apprentissages incidents à des activités explicites
- Organiser des activités de mise en réseau des nouveaux mots : selon leurs relations de sens, leurs relations hiérarchiques et leurs relations morphologiques
- Organiser des activités d'appropriation par la manipulation

Vers le langage écrit

- Exercer les élèves :
 - à la discrimination auditive, la segmentation syllabique, en PS, MS et GS
 - à l'identification des phonème, en MS et GS, au travers d'activités variées
- Fréquenter les livres ne suffit pas, il faut également travailler la compréhension du texte écrit
- Apprendre aux élèves à raconter des histoires
- Enseigner, tout au long du cycle 1, la tenue du crayon pour dessiner et écrire

Éveil à la diversité linguistique

- Ne pas demander aux élèves bilingues ou multilingues de traduire
- Faire découvrir aux élèves cette diversité en chantant, en écoutant des histoires, en regardant de courtes vidéos, etc.
- Organiser une démarche spiralaire d'apprentissage
- Des séances de 15 à 20 min pour l'apprentissage d'une LVE
- Inviter les parents à participer au projet

Diversifier les activités pour faire entrer l'élève dans l'écrit

- Lecture de textes variés aux élèves
- Observation de l'adulte en train d'écrire
- Observation de phrases écrites et découverte de leur organisation
- Distinction entre le langage parlé et le langage écrit par la dictée à l'adulte
- Développement de la conscience phonologique
- Découverte du principe alphabétique
- Découverte des correspondances entre les trois écritures
- Découverte des fonctions de l'écrit
- S'entraîner à la graphie, produire de l'écrit (dessin, schéma, mots et nombres)

Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Les activités physiques sont organisées, didactisées et visent des apprentissages par le corps en mouvement. Elles contribuent « au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants, [...] mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles. Elles permettent aux enfants d'explorer leurs possibilités physiques, d'élargir et d'affiner leurs habiletés motrices, de maîtriser de nouveaux équilibres. Elles les aident à construire leur latéralité, l'image orientée de leur propre corps et à mieux se situer dans l'espace et dans le temps³⁴ ». Elles participent également à la construction des bases corporelles essentielles pour apprendre à parler, lire, écrire et compter. Obligatoire et inscrite à l'emploi du temps de la classe, l'activité physique fait l'objet d'une programmation annuelle et d'une programmation de cycle.

Les différents temps d'une séance

À leur arrivée à l'école maternelle, tous les enfants ne sont pas au même niveau de développement moteur : certains sont très habiles pour grimper, sauter, rouler, lancer, marcher sur une poutre, se déplacer dans différents milieux ; d'autres beaucoup moins. À l'école maternelle, une séance d'activités physiques, d'une durée de 30 à 45 minutes environ, est organisée quotidiennement. Si la durée de la séance peut varier selon la nature des activités, l'organisation choisie, l'intensité des actions réalisées, le comportement des enfants et le moment dans l'année, il est essentiel que les enfants soient réellement en activité. Trop souvent, constat est fait qu'en ôtant le temps consacré aux multiples consignes et au temps d'attente avant chaque « atelier », la durée réelle de l'activité physique de l'enfant est bien au-dessous des 45 min dévolues à la séance. Pour éviter cet écueil, il est intéressant, dans votre préparation de séance, de limiter le temps de consigne

³⁴ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

(1 à 2 min suffisent), de mettre les élèves en activité, puis de proposer des temps de régulation (de 1 à 2 min) en grand groupe ou en groupe atelier selon l'activité proposée. À titre d'exemple, pour une activité de lancer à la main (en MS et GS), la première consigne consiste à leur dire que :

- la séance se déroulera en plusieurs temps ;
- le premier temps sera dédié à l'exploration, en passant librement d'un atelier à l'autre (lancer loin, lancer sur cible murale, lancer dans un panier mural, lancer dans un cerceau au sol, lancer pour soi et rattraper, etc.) ;
- ils devront ensuite arrêter et vous observerez ensemble quelques élèves en train de faire ;
- ils pourront ensuite reproduire les gestes de leurs camarades ;
- il y a des points de sécurité à respecter (ne pas pousser, ne pas lancer le projectile sur le copain, etc.).

Le premier temps d'exploration libre est un temps où vous observez vos élèves, les techniques qu'ils emploient, les difficultés qu'ils rencontrent, leurs succès également (vous notez vos observations pour en garder mémoire, compléter le carnet de suivi des apprentissages). Après ce premier temps d'exploration libre, qui aura permis à tous les enfants d'être rapidement en activité et de répondre à l'impatience de certains, vous regroupez les enfants et passez à un temps d'observation. Un maximum de trois élèves sur un atelier (par exemple, « lancer loin ») vous permet de constater différentes façons de faire, sans y passer trop de temps. Demandez-leur de bien vouloir montrer aux autres comment ils font pour lancer loin. Comme vous avez préalablement observé vos élèves, vous avez pu déterminer lesquels vous allez solliciter. Vous pouvez demander aux plus âgés (en GS) comment ils font (notamment la position des jambes, des bras, avant le lancer et après le lancer). S'ils ne peuvent verbaliser leur geste, demandez à un élève observateur de décrire le geste réalisé (ce qui suppose un apprentissage progressif, car cela relève d'une compétence de haut niveau pour des élèves de maternelle) : pour un lancer à une main, avant, les deux pieds sont décalés, un devant, un derrière, et le bras opposé armé vers l'arrière ; après le lancer, le bras lanceur se trouve devant, les jambes n'ont pas changé de place, mais il s'est produit une bascule du poids de la jambe arrière vers la jambe avant. Proposez ensuite au groupe de mimer le geste juste (sans projectile), puis d'explorer à nouveau l'espace librement. Placez-vous sur l'atelier observé (ici, le lancer loin), et travaillez plus précisément avec les élèves qui passent. Il n'est pas utile de faire des groupes : en effet, la régulation aux ateliers se fera d'elle-même (soit l'enfant attend son tour, soit il se dirige spontanément vers un autre atelier et revient plus tard à celui qu'il n'a pas pu faire). En revanche, vous vérifierez que chaque enfant est bien passé par l'atelier où vous vous êtes placé(e) et a pu bénéficier de votre enseignement. L'Atsem vous aidera à faire respecter les consignes de sécurité, notamment en ce qui concerne la récupération des projectiles après le lancer. Concernant le nombre d'ateliers, organisez l'espace de façon à ce qu'il y ait un atelier pour cinq enfants. Au besoin, proposez deux ateliers de chaque type pour éviter les bousculades.

Le langage dans les activités physiques

L'intitulé « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » souligne l'intention d'amener les enfants à dépasser le « faire » pour parvenir à « penser le faire », c'est-à-dire mettre en réflexion l'action : comment différentes actions peuvent-elles avoir des résultats différents ? Comment agir pour que mon action ait le résultat escompté ? Comment analyser mon action pour la mettre en relation avec le résultat obtenu ? À titre d'exemple, dans un jeu collectif d'opposition en GS type « l'épervier », lors duquel les enfants ne doivent pas se faire attraper par l'épervier, faire verbaliser les stratégies possibles après deux ou trois passages est une activité langagière. En parallèle, leur permettre de « jouer à l'épervier » avec une maquette et des figurines, tout en verbalisant les stratégies utilisées, poursuit ce travail d'élaboration mentale. « Mobiliser le langage » est un domaine à travailler à l'occasion des activités physiques. Cela concerne l'apport de vocabulaire spécifique à la discipline, mais également le langage de communication, le langage en situation, le langage d'anticipation ou d'évocation avant ou après l'action, avant ou après la séance, et le langage écrit.

APPRENDRE À RECONNAÎTRE, VERBALISER ET GÉRER SES ÉMOTIONS

Verbaliser les émotions qui surviennent lors d'une phase d'activité physique fera également partie de votre proposition pédagogique, dans le cadre d'une relation duelle enseignant-élève, ou plus largement enseignant-groupe d'élèves. La verbalisation permet aux enfants de comprendre qu'ils ne sont pas seuls à vivre des émotions, qu'il est possible de les vivre pleinement sans qu'une catastrophe n'en découle, voire de les dépasser, quand le cadre est suffisamment sécurisant. Il est inutile de tenir un discours du genre : « N'aie pas peur ! C'est facile, vas-y ! » Un enfant confronté à une peur, tout comme un adulte, ne peut la gérer que s'il se sent suffisamment en confiance. Il vous faudra davantage l'accompagner, en reconnaissant tout d'abord cette peur : « Oui, tu as peur. C'est normal. » Demander à l'enfant s'il a besoin de votre aide, sans lui imposer votre présence, est une marque de respect de sa personne : « As-tu besoin d'aide ? Veux-tu que je t'aide ? » Vous l'accompagnerez ensuite vers la résolution du problème auquel il est confronté, en lui demandant comment il pourrait faire (vous l'aidez à formuler sa demande – redescendre de la structure par un chemin différent ou demander votre main pour l'aider ou pour le réceptionner, etc.). Certains enfants aiment se faire peur et gérer seuls les situations dans lesquelles ils se mettent. Ceux-là ne demanderont généralement pas votre aide ; attention alors à ce qu'ils ne dépassent pas leurs capacités et ne se mettent pas en danger. Vous proposerez des situations diversifiées, où chacun pourra trouver réponse à ses besoins. Leur permettre, par exemple, d'explorer l'action à accomplir en proposant différentes hauteurs pour qu'ils gagnent en confiance, de se réceptionner sur des surfaces différentes (piscine de mousses, tapis de réception), d'emprunter un chemin de traverse ou un plan incliné leur permettant de redescendre sans sauter. À la piscine, vous proposerez aux plus craintifs de commencer par s'immerger progressivement dans l'eau (à hauteur de cheville, puis du genou), s'amuser via des jeux à s'éclabousser seul, puis s'immerger le corps, avant de se laisser glisser depuis des tapis flottants et finalement de sauter depuis le bord (dans une hauteur de bassin suffisante). Lors d'activités d'opposition type lutte, accepter le contact physique, être bloqué et apprendre à se dégager tout en gérant ses émotions passe par des jeux au sol, des jeux de contact, mais aussi par des déplacements dans des parcours étroits et confinés (entrer et sortir à quatre pattes d'un tunnel réalisé avec de petites chaises, passer dans des espaces resserrés réalisés avec des plinths recouverts d'un tapis, etc.).

LE LANGAGE POUR PENSER L'ACTION

Mobiliser le langage en activité physique, c'est aussi apprendre aux élèves à mettre progressivement à distance l'action, par le langage et la mise en œuvre de modélisations de la situation, pour permettre d'échanger et de réfléchir sur l'action. À titre d'exemple, le projet « Facile, difficile », expérimenté dans l'académie de Montpellier³⁵, dans lequel les élèves de PS apprennent d'abord à percevoir la différence entre facile et difficile : « Facile ou difficile de remplir de sable une petite bouteille ? un bol ? » ; « Facile ou difficile de lancer un sac de graines dans une petite boîte ? dans une grande boîte ? » Pour ce faire, ils manipulent puis verbalisent les situations, leurs difficultés et réussites à partir de mini-films réalisés durant l'exploration, puis codifient à l'aide d'une émoticône (comme celles présentées page suivante) la situation. Dans une troisième étape, les élèves sont invités à pratiquer différentes activités de lancer de précision : toucher une photo ou un foulard accrochés à une corde à linge, lancer dans une petite ou une grande boîte des sacs de graines, lancer horizontalement dans la bouche grande ou peu ouverte d'un personnage, lancer dans un cerceau de près ou de loin. La question de départ est : « Dans chaque atelier, il y a un jeu facile et un jeu difficile. Mais lequel... et pourquoi ? » L'étape suivante, en petit groupe lors d'un « atelier langage », consiste à présenter aux élèves une maquette de chaque jeu, avec des personnages prêts à lancer, et de demander aux élèves quel jeu est facile ou difficile en plaçant l'émoticône correspondante, mais surtout en expliquant pourquoi. L'étape n° 5 consiste à montrer aux élèves deux jeux identiques et à leur demander comment on peut rendre l'un des jeux plus difficile (par exemple, en reculant la zone de tir, en réduisant la cible, en mettant la cible plus en hauteur). À partir des propositions des élèves, l'étape n° 6 consiste à jouer aux différents jeux : chacun commence par une activité du « pays facile » ; s'il réussit, il peut ensuite se rendre dans le « pays difficile ». Le travail langagier se poursuit avec l'étape n° 7, durant laquelle les élèves sont invités à proposer les règles d'un jeu auquel ils n'ont pas joué (lancer un sac de graines sur une table sans qu'il ne tombe). Le jeu est présenté sous forme d'une maquette que les élèves peuvent manipuler pour aider à la verbalisation.

³⁵ Voir la fiche descriptive « Projet "Facile ou difficile ?" », [PDF téléchargeable en ligne] sur le site de l'académie de Toulouse, circonscription de Colomiers, edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/ien31-colomiers

Ce projet, présenté sur le site de l'académie de Montpellier, se déroule sur les trois années du cycle 1 et se poursuit donc l'année suivante en MS, puis en GS, sur le même principe, mais avec une progressivité dans la construction des compétences : comment mémoriser ses réussites ? Comment font les enfants qui réussissent ?



© Réseau Canopé

Le **langage écrit** peut comprendre des activités de recueil de performances (nombre de balles ayant atteint la cible, nombre de points en fonction de la longueur sautée, etc.), la lecture d'une fiche de consigne (matériel nécessaire, installation du matériel, nombre de joueurs, etc.) Les jeux d'orientation peuvent être l'occasion de travailler l'écrit et le repérage sur un plan.

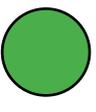
« Je pose, tu retrouves »

« Je pose, tu retrouves » est un jeu évolutif qui peut se dérouler à l'oral, puis à partir de consignes écrites en GS. Dans un premier temps, les élèves sont placés en binômes ; l'un d'eux ira déposer un objet dans la cour de récréation (ou dans l'école) et le second devra le retrouver le plus rapidement possible, à partir des consignes orales que lui donnera son camarade. Pour le premier élève, il s'agit de déposer un objet, de mémoriser et situer un emplacement ; pour le second, de mémoriser une information, de se repérer dans l'espace et de retrouver l'objet. Une fois les élèves en binômes et le rôle de chacun déterminé, votre première consigne sera : « Vous déposez votre objet quelque part dans la cour, puis vous revenez auprès de moi. » Deuxième consigne : « Vous expliquez à votre camarade où vous avez déposé votre objet. » Troisième consigne (aux seconds des binômes) : « Vous allez chercher l'objet le plus vite possible et vous revenez ici. » Ensuite, les rôles sont échangés. Décomposer la consigne en trois temps oblige les élèves à structurer leur pensée et exige d'eux qu'ils mémorisent sans se précipiter. Plusieurs essais sont effectués. Le temps d'un débriefing, durant lequel les réussites et les difficultés sont verbalisées, est institué. Ce temps est essentiel pour « penser l'action » et dépasser la simple activité. En effet, bon nombre d'élèves agissent dans un esprit de compétition, où l'essentiel est de faire vite, au détriment de la réflexion et de la recherche de stratégie. Une seconde séance est proposée pour laisser le temps aux élèves de s'approprier le jeu.

En parallèle, vous organisez une séance (également relative au domaine « Explorer le monde » du programme), durant laquelle les élèves sont invités à **fabriquer la maquette de la cour de récréation**. Il s'agit tout d'abord d'explicitier ce qu'est une maquette et de discuter en grand groupe des éléments présents dans la cour, de la façon dont on pourrait les représenter en miniatures (utiliser des Lego, des Duplo). Ensuite, votre présence étant indispensable pour aider les élèves à verbaliser et argumenter leurs propositions, une séance par groupe sera nécessaire (en atelier). Il s'agit ainsi d'apprendre à repérer les positions des objets et à communiquer à propos de leur localisation. Ne pas hésiter à sortir dans la cour pour vérifier *de visu* l'organisation des espaces : décrire leur forme, leur taille, leur nombre, ainsi que leur orientation, puis déterminer l'objet qui le représentera (une ou plusieurs briques Lego sur lesquelles on colle un dessin peuvent représenter l'élément voulu). Sur une planche représentant l'espace de la cour, chaque groupe construit une maquette. Utiliser une figurine représentant un enfant qui se déplace dans la cour peut aider à la mise en place des différents éléments. Chaque groupe présente sa maquette, qui doit être « lue » par les autres. À la fin, une maquette unique validée restera en classe et servira de support complémentaire pour la séance suivante.



La séance suivante consiste à **travailler la notion de plan**. Il s'agit tout d'abord d'expliquer ce qu'est un plan. Proposez aux élèves de photographier la maquette vue de dessus et de tracer le contour des éléments de la maquette sur une feuille. Si les différents éléments restent relativement identifiables sur une photo, cela l'est beaucoup moins sur un tracé réalisé à partir de la maquette. Sur les photos, les dimensions changent selon la taille d'impression ; sur la feuille, les dimensions seront identiques puisque réalisées à partir de la même maquette. Ces différences sont à faire remarquer aux élèves, ce qui permet ensuite de donner son nom à chaque représentation : la photo de la maquette de la cour de récréation/le plan de la cour. Ensuite, il devient nécessaire de catégoriser les éléments dans un tableau. Concernant le plan, il vous faudra décider comment représenter chaque type d'élément. Pour apprendre à passer d'une représentation à l'autre, un tableau à double entrée est construit avec les élèves :

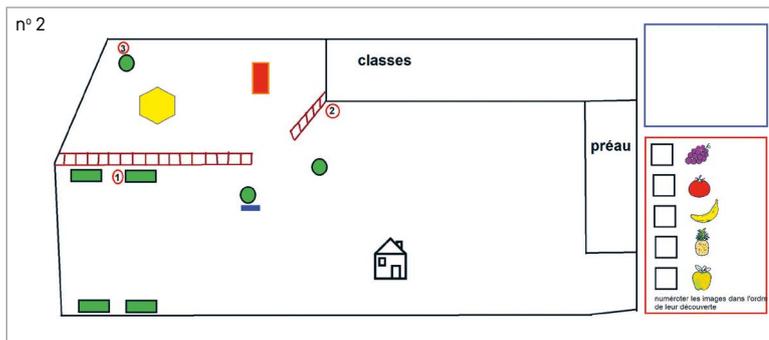
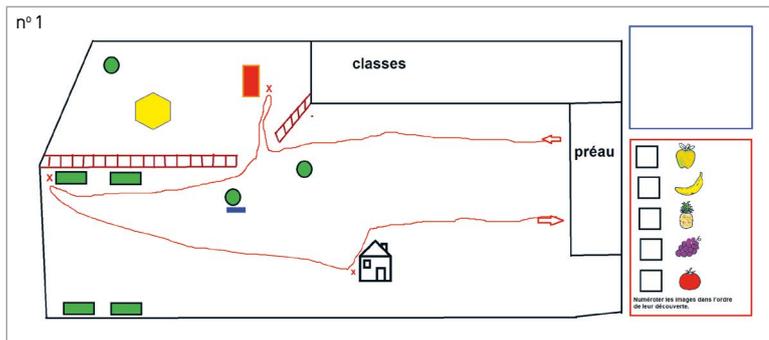
	PHOTO	MAQUETTE VUE DE FACE	MAQUETTE VUE DE DESSUS	PLAN
Arbre	 1	 2	 3	
Toboggan				
Jardinière				
Etc.				

Photos : 1. Bruno Bleu/shutterstock, 2. et 3. © Réseau Canopé

Une activité de **lecture de plan** suit l'activité de production. Il s'agit de se familiariser avec cet outil, en le sortant de son contexte de production. Pour ce faire, vous reprenez l'activité de la séance 1 « Je pose, tu retrouves », mais cette fois, la consigne est écrite : vous donnez à chaque binôme d'élèves un plan, où une croix est tracée. À cette croix correspond une boîte que vous avez déposée dans la cour. Les binômes doivent repérer l'emplacement, trouver la boîte, prendre à l'intérieur une étiquette image, et vous la rapporter. Quand ils vous rapportent l'image, vous validez et leur proposez un autre plan, où une autre boîte est à découvrir. À la fin de chaque séance, un temps de bilan est proposé, pendant lequel les stratégies utilisées, les réussites et difficultés rencontrées sont explicitées par les élèves. Une fois familiarisés avec le plan, les élèves peuvent jouer à deux : l'un d'eux dépose un objet, signale l'emplacement sur le plan par une croix ; il transmet ensuite le plan à son copain qui doit retrouver l'emplacement et rapporter l'objet.

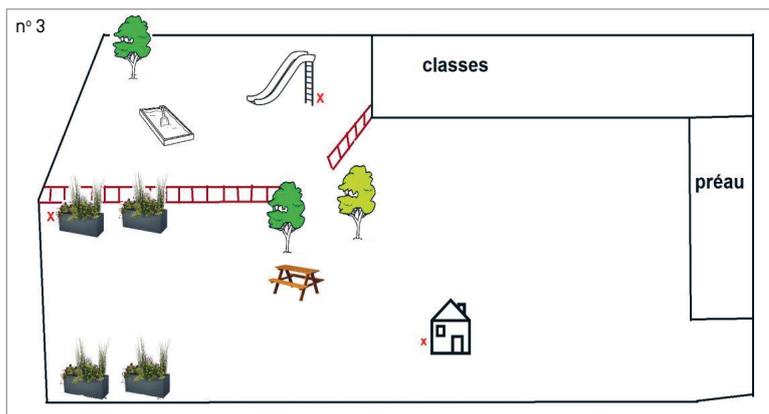
Les séances suivantes, vous travaillez la **notion de parcours à suivre** pour retrouver trois photos (ou dessins) : chaque binôme suit un parcours que vous avez tracé sur le plan, découvre les photos dans l'ordre proposé et numérote sur sa fiche chaque photo trouvée. Sur le plan n° 2, page suivante, les photos sont fixées sur le toboggan, une jardinière et la cabane. Dans cet exemple, cinq fruits sont proposés sur la fiche ; seuls trois sont à trouver et à numéroter dans l'ordre de leur découverte. Comme prérequis, cela nécessite que les élèves aient acquis que 1 vient avant 2 qui vient avant 3. Pour les aider à écrire les nombres, une fiche modèle peut être mise à leur disposition.

Dans une séance suivante, vous proposez aux élèves de trouver trois objets ou photos dans un ordre donné, sans préciser de chemin à suivre (aller du point 1 au point 2, et du point 2 au point 3, comme sur le plan n° 3). Une variante consiste à ne pas donner le plan aux élèves : ils doivent mémoriser les emplacements et retrouver les photos dans l'ordre demandé, puis venir dire ou inscrire leur découverte.



Élément de différenciation pour les élèves de GS en fin d'année : au lieu de trouver une boîte et de numéroter leur découverte, vous pouvez leur demander de recopier le nom de l'objet qui sera inscrit sur l'étiquette trouvée (celle-ci est fixée, les élèves ne peuvent donc repartir avec et doivent recopier le nom inscrit). Pour les élèves de MS, il est plus facile de se repérer à partir de photos de l'espace ou sur une représentation plane avec photos ou dessins, comme ci-dessous. La consigne peut être simplifiée : il s'agit d'abord de trouver une boîte et de rapporter une photo. Une fois le principe compris, vous pouvez leur demander de trouver et rapporter trois photos : « Là où il y a une croix, il y a une boîte. Il y a trois croix, donc il y a trois boîtes à trouver et trois photos à rapporter. »

Pour les parcours d'orientation, vous préparerez plus de plans que de binômes : les élèves qui ont validé un premier parcours pourront en réaliser un autre. Ainsi, les plus rapides seront en activité, sans attendre que tout le monde ait fini pour continuer.



SÉQUENCE « ORIENTATION »

- Séances 1, 2 (MS, GS) : « Je pose, tu retrouves », jeu d'orientation avec consigne orale ;
- Séances 3, 4, en atelier (MS, GS) : réaliser une maquette ;
- Séances 5, 6 (GS) : réaliser un plan ;
- Séances 7 et suivantes (MS, GS) : lecture de plan, jeu d'orientation avec consigne écrite.

Le parcours de motricité

La motricité fait appel aux **activités de posture et locomotion**. Celles-ci impliquent tout le corps, s'exercent dans les milieux aménagés ou naturels. Il s'agit d'agir avec le corps seul (s'équilibrer, marcher, courir, sauter, grimper, descendre, franchir des obstacles, ramper, rouler, glisser en milieu terrestre ou aquatique) ou d'agir avec des instruments : rouler avec un porteur, un tricycle, une trottinette, glisser avec une luge.

QUELQUES REPÈRES À CONNAÎTRE POUR AIDER À LA PROGRAMMATION DES SÉANCES

À 2 ANS

Motricité	Il monte et descend l'escalier seul sans alterner les pieds (pose les 2 pieds sur chaque marche). Il court vite (l'équilibre est meilleur), tourne en cercle, sautille, grimpe, danse. Il tape dans un ballon avec précision et équilibre.
Préhension	Il a acquis une grande souplesse du poignet et une bonne rotation de l'avant-bras : dessine avec un crayon bien tenu (prise digitale). Il sait tourner la poignée d'une porte, dévisser un couvercle, manger avec une cuillère. Vers 2 ans et demi, il copie un rond.
Langage	C'est l'âge de l'explosion du vocabulaire. Il parle constamment. Il fait des « phrases explicites » et abandonne le jargon du langage global, mais aura encore un langage enfantin qui ne doit pas inquiéter. Il utilise le « je », le « moi », le « tu ». Il utilise le « verbe ». Il réunit 2 ou 3 mots en une phrase.
Compréhension générale	Il nomme 4 à 5 images. Il comprend 2 à 3 ordres donnés. Il peut désigner 4 à 5 parties de son corps. Il peut être propre la nuit. Il connaît 1 à 2 couleurs et peut placer un objet sur un autre de la même couleur. Il peut compter jusqu'à 3-4. Il est capable de placer 3 à 4 éléments d'un puzzle correctement. Il aide pour se déshabiller.

À 3 ANS

Motricité	Il monte et descend les escaliers comme un adulte (en alterné). Il saute la dernière marche de l'escalier (par jeu). Il saute sur un pied et peut maintenir l'équilibre sur un pied quelques secondes (à la demande). Il conduit un tricycle.
Préhension	Il peut s'habiller seul et très souvent sait utiliser boutons et fermetures Éclair. Il peut mettre des chaussures seul : vers 4 ans, il lacera. Il aide à desservir la table sans casser la vaisselle. Il sait dessiner un cercle : début du bonhomme têtard. Il fait une tour de 10 cubes (démonstration). Il copie une croix. Il utilise une paire de ciseaux à bouts ronds.
Langage	C'est l'éclosion du vocabulaire, l'avalanche de questions aux parents : pourquoi ? Sa soif de mots est intarissable. Il utilise correctement le temps des verbes.
Compréhension générale	Il connaît quelques chansons enfantines. Il sait compter jusqu'à 10. Il peut nommer 8 images et 8 parties de son corps. Il répond à 3 ou 4 ordres donnés à la suite. Il a une maîtrise des sphincters anal et vésical (propreté totale). Il dit son nom et son âge. Il dit son sexe.

À 4 ANS

Motricité	Il pédale bien avec une bicyclette sans roues latérales. Il monte et descend de la voiture.
Préhension	Il peut boutonner complètement ses vêtements. Il construit des ponts de cubes. Il copie un carré.
Langage et compréhension générale	Il pose des questions sur sa taille. Il sait reconnaître quel est le plus large de 2 traits. Les notions haut, bas, grand, petit sont acquises. Il s'interroge sur hier, demain, pareil, pas pareil, quand (durée) et comment. Les phrases sont constituées. Il raconte de petites histoires.

À 5 ANS

Motricité Il sautille sur ses deux pieds, saute à cloche-pied. Il s'habille et se déshabille.

Préhension Il peut lacer ses chaussures. Il reproduit un triangle.

Langage et compréhension générale Il distingue le matin de l'après-midi. Il compare 2 poids.

À 6 ANS

Motricité Il saute pieds joints. Il tape la balle dans le but.

Préhension Il enroule le fil autour d'une bobine. Il coud avec une grosse aiguille.

Langage Le langage est correct avec une extension du vocabulaire et une amélioration de la syntaxe.

Compréhension générale Il nomme les jours de la semaine. Il reconnaît sa droite et sa gauche. Il connaît son adresse et son téléphone.

Source : parcours M@gistère « Éducation physique en PS/MS : de la phase d'exploration à la phase de structuration », Lydie Bourget, académie de Nantes.

Parmi les activités physiques à l'école maternelle, le « parcours de motricité » est un classique. L'installation du parcours de motricité est liée aux locaux dans lesquels vous exercerez : le parcours peut être une structure plus ou moins mobile, plus ou moins permanente. En PS, il est recommandé de le mettre à disposition permanente des élèves, dans un espace de la classe ou à proximité immédiate. Il permet alors de répondre au besoin d'activité physique des jeunes élèves. Une organisation en ateliers – sauter, escalader, passer sous, marcher sur, rouler, etc. –, que l'élève fréquente les uns après les autres, est parfois appelée « parcours de motricité ». Nous vous proposons ici d'expérimenter un espace de motricité libre sans atelier.

Le principe de la motricité libre est de proposer un espace aménagé que l'élève explorera à son rythme, dans le sens qu'il souhaite, sans consignes autres que celles de sécurité (ne pas pousser, crier, courir, mordre, provoquer d'accident, etc.). La motricité libre peut s'exercer dans différents lieux : dans la classe (espace aménagé avec chaises, tables, bancs ou mobilier spécifique comme cela est recommandé en PS) ; dans la salle de motricité avec des structures mini-gym, des cordes, des élastiques ; dans la cour avec ses aménagements, au square, au gymnase, au stade, à la piscine, en milieu naturel (au bois, sur chemin de promenade, en montagne, etc.).

On distingue deux types d'équilibre : l'équilibre statique et l'équilibre dynamique. Entre 2 et 6 ans, il est important que l'enfant vive des situations d'équilibre habituelles, mais aussi inhabituelles (la tête en bas, par exemple) et qu'il explore l'espace dans toutes ses dimensions. Le rôle de l'enseignant est alors de donner à l'enfant l'occasion de faire des expériences de rééquilibration et de lui offrir des situations stables et instables. Par des **activités exploratrices**, l'enfant pourra construire la notion d'espace et construire son rapport à la séparation (par la manipulation et le déplacement d'éléments), un rapport d'ordre (la perception de disposition relative d'objets les uns par rapport aux autres), le rapport intérieur/extérieur et le rapport à la frontière. L'activité motrice a pour conséquence, d'une part, de favoriser la maturation des centres nerveux chez l'enfant et d'autre part, la découverte puis la fixation de nouvelles habiletés motrices par la répétition. La motricité libre, quant à elle, prend en compte la singularité du développement propre à chaque enfant.

La motricité libre répond donc aux exigences du programme de l'école maternelle, qui indique que l'enseignant doit prendre en compte, dans la perspective d'un objectif commun, les différences entre enfants : elle permet donc d'accueillir chaque enfant là où il en est de son développement ; elle lui permet de progresser à son rythme ; elle répond aux exigences de différenciation pédagogique.

ORGANISER UNE SÉANCE DE MOTRICITÉ LIBRE

Avant la séance, vous aurez organisé en amont l'espace dans la salle de motricité et installé du matériel pour grimper, sauter, rouler, passer dessous, passer par-dessus (poutres, bancs, chaises, plan incliné, trampoline, plint, tapis de réception, cordes tendues, tunnel, etc.), ainsi que du matériel sensori-moteur (tapis de différentes textures, plots à picots, surface rugueuse, corde avec pinces à linge pour accrocher des foulards, etc.). Si la salle est très grande, l'espace est délimité par les tapis sur lesquels le matériel est posé.



Avant d'entrer dans l'espace organisé, les élèves s'assoient et prennent le temps de regarder ce qui est mis à leur disposition. « Que venons-nous faire ici ? Pourquoi y a-t-il tout ce matériel ? Que peut-on faire avec tout ça ? » Il s'agit de prendre le temps d'appréhender l'espace, mais également de (re)poser les règles de vie dans cet espace : « Peut-on marcher ? Courir ? Sauter ? Pousser un copain ou une copine ? Pousser le cylindre en mousse ? Crier ? Rire et s'amuser ? Peut-on marcher avec ses chaussures ? » La motricité passe par la proprioception – la capacité du corps à ressentir les stimuli sensoriels qui passent par le toucher –, il est donc essentiel ici que les pieds soient directement en contact avec les éléments. « Maintenant, avant d'aller dans l'espace motricité, vous enlevez vos chaussures et vos chaussettes. Vous les rangez correctement le long du mur en mettant les chaussettes dans les chaussures. » Se déchausser, se rechausser, enlever et remettre ses chaussettes sont des actes moteurs intégrés à la séance : ce n'est pas du temps perdu, mais un apprentissage. Pour éviter que tous les élèves ne se précipitent sur le matériel et ne se bousculent, apprenez-leur à attendre d'être appelé : « Quand j'appelle votre prénom, vous pouvez vous lever et aller jouer. »

Les enseignants qui découvrent la motricité libre ont parfois des inquiétudes ou des difficultés quant à la posture à tenir. Pour l'enseignant habitué à tout organiser et diriger, laisser librement évoluer ses élèves à leur rythme peut être déstabilisant. D'une part, votre rôle essentiel consiste ici à assurer la sécurité physique et affective des enfants, la verbalisation des situations, des émotions et des actions (langage en situation), ainsi que l'engagement de l'élève dans la tâche. Vous n'êtes aucunement obligé(e) d'intervenir quand l'élève est en difficulté (sauf s'il se met en danger) : c'est à lui de trouver comment résoudre le problème auquel il fait face. Par une posture bienveillante d'accompagnement physique et verbal, vous amenez l'élève à dépasser ses peurs et à expérimenter, sans pour autant l'obliger à faire. D'autre part, le matériel mis à disposition des élèves est suffisamment riche de propositions pour permettre à tous de s'engager, d'expérimenter des actions variées et de progresser.

MOUVEMENT ET DÉVELOPPEMENT PSYCHOMOTEURS

Les mouvements innés sont les mouvements qui utilisent uniquement l'information héréditairement fixée dans le but d'adapter l'organisme à son milieu : les mouvements instinctifs (respiration, tétée) et les mouvements réflexes (réflexe tendineux, réflexe rotulien, etc.).

Les mouvements acquis visent la simple adaptation à une situation donnée. L'apprentissage intervient ici sous toutes ses formes, d'où l'importance de la médiation et des stimulations pédagogiques : comment tenir la cuillère, le couteau, le stylo, etc. Suivant le milieu dans lequel évolue l'enfant, certains mouvements seront permis, d'autres interdits en fonction des valeurs, des dangers ou des spécificités culturelles.

Les mouvements volontaires : Il ne s'agit plus d'une simple adaptation mais d'atteindre un but. Il y a là une mise en projet du mouvement. Plus l'activité cognitive se développe, plus le mouvement volontaire s'exprime et devient porteur de sens.

Les bases physiologiques du mouvement : Chez l'homme, le mouvement met en jeu différents éléments complémentaires : le système osseux, le système nerveux (central et neurovégétatif), les articulations et les muscles. Sans l'un de ces éléments, le mouvement est impossible.

Deux conditions sont nécessaires au développement de la motricité : d'une part, l'achèvement du processus de maturation neurophysiologique (myélinisation) qui peut durer 6, 7 mois, voire plus chez certains enfants et, d'autre part, la qualité et la quantité de stimulations permettant les premiers apprentissages moteurs.

Source : parcours M@gistère « Éducation physique en PS/MS : de la phase d'exploration à la phase de structuration », L. Bourget.

La motricité libre permet à l'enfant d'expérimenter, de tester ses capacités, de surmonter les obstacles ou d'abandonner s'il ne se sent pas prêt. Il peut choisir de traverser la poutre debout en marchant un pied devant l'autre, de marcher en crabe, de traverser à quatre pattes ou d'avancer à califourchon, il peut même descendre en cours de route s'il le souhaite. L'important ici est qu'il s'autorise librement à faire ce qu'il estime être capable de faire. L'élève a également le droit de rester observer ce que font ses camarades, sans rien faire d'autre que regarder. Certains ont besoin d'observer les autres avant de s'engager eux-mêmes, et il faut parfois plusieurs séances avant qu'un élève n'ose agir tout seul.

Si vous avez l'impression que certains enfants « ne font pas grand-chose », observez-les en action et vous verrez qu'ils sont actifs physiquement et cognitivement. Ainsi de ceux qui n'explorent pas l'ensemble de l'espace et restent longtemps sur un même agrès (monter et descendre l'espalier durant plusieurs minutes, par exemple) : les gestes moteurs qu'ils font et refont sont l'occasion d'éprouver leur corps, de tester et valider le résultat d'une action. Ceux qui explorent l'ensemble de l'espace et des propositions mobilisent au

contraire l'enchaînement des actions. Concernant les enfants qui n'ont qu'une seule manière d'agir, votre rôle ici sera de faire évoluer progressivement leur comportement pour qu'ils explorent d'autres possibles, découvrent d'autres façons de faire et enrichissent leur savoir-faire. Vous pouvez, par exemple, leur proposer d'observer d'autres enfants en train d'agir et les inviter à les imiter.

En les observant, vous constaterez que les élèves régulent d'eux-mêmes l'intensité de leurs actions : parfois, le rythme s'accélère et s'intensifie, à d'autres moments, il s'apaise. Vous n'interviendrez que si le rythme intense que certains s'imposent devient dangereux : ils ne font plus attention ou ils s'épuisent. L'enfant qui se met en danger, c'est aussi celui qui fait trop vite, trop fort, trop haut, se cogne, tombe. Dans cette situation, demandez à l'enfant de s'asseoir un instant en expliquant qu'il « fait trop » et que cela devient dangereux. Restez auprès de lui, proposez-lui d'observer ce que font les autres, discutez un moment avec lui : ce sera l'occasion d'un temps de langage en relation duelle.

La motricité libre, par le matériel que vous mettez à leur disposition, permet aux enfants d'explorer différentes façons de faire. Par exemple, pour sauter d'un plint sur un tapis de réception, certains enfants cherchent à sauter haut, d'autres à sauter loin, ou encore à sauter puis rouler, certains ont peur et préfèrent se laisser glisser le long du plint. Certains enfants préféreront faire seuls, tandis que d'autres joueront entre copains à se suivre, à se poursuivre, à se cacher, à s'imiter les uns les autres, etc. Expérimenter avec son corps (escalader, ramper, sauter, grimper, rouler, etc.) et mettre à l'épreuve ses émotions participe au développement de l'enfant.



Nous l'avons dit, la motricité libre offre à l'élève la possibilité de refaire le même geste encore et encore. C'est le moyen pour lui de vérifier qu'un geste produit systématiquement le même effet. La répétition permet à l'enfant d'apprendre à maîtriser ce geste, mais également à gérer ses émotions, comme en témoigne Gaëlle-Anne, en TPS-PS :

« Un jour, Helena a trébuché et est tombée en passant d'un tapis dur à un tapis mou. Sur le moment, elle a été surprise et un peu effrayée. Ne sachant comment réagir, je l'ai vue me chercher du regard. De loin, et parce qu'elle ne s'était pas blessée, je me suis contentée de l'encourager d'un sourire. Ça a suffi à la rassurer. Et à mon grand étonnement, elle a ensuite passé une dizaine de minutes à tomber volontairement au même endroit. Elle s'est laissée tomber tout doucement sur les fesses, puis sur le côté, et finalement de face, sans prendre de risque inconsidéré. Cette expérience lui a appris qu'elle pouvait tomber sans se faire mal, et à maîtriser sa peur de la chute. Cette séance de motricité libre a été riche d'enseignement pour elle. »

Certains élèves évoluent dans l'espace sans prendre en compte les autres : ils bousculent, poussent pour passer devant, mordent, tapent, empêchent les autres de faire, etc. Apprendre à respecter les règles du vivre ensemble fait partie de l'apprentissage, quelle que soit l'activité proposée. Votre rôle d'enseignant est ici essentiel : verbaliser avec l'enfant son comportement inadapté, ainsi que le comportement attendu, l'éloigner et lui faire observer comment les autres pratiquent. Si besoin, éloignez-le et mettez-le un temps au calme.

QUELLE PROGRESSIVITÉ DE L'ATELIER ?

Des modifications systématiques trop importantes de l'espace d'une séance à l'autre insécurisent les enfants qui ont du mal à s'adapter aux changements. Il est donc important de garder des éléments référents (consignes, déroulement, matériel) sur plusieurs séances, pour donner également aux élèves le temps de tout explorer. Cependant, il est tout aussi essentiel de faire évoluer la proposition pour que chacun puisse agrandir son champ d'expériences et progresser. Il s'agit d'introduire de nouveaux matériels (par exemple, des cordes reliées aux différents éléments qui formeront une « toile d'araignée »), d'augmenter la hauteur du matériel ou d'organiser autrement le matériel disponible.

LE « BRIC-À-BRAC ! » (MS, GS)

Certaines écoles sont peu dotées en matériel de motricité, n'ont pas de salle dédiée. Vous pouvez alors utiliser le mobilier de classe, associé à quelques matelas pour sécuriser les chutes, et proposer un « bric-à-brac ! ».

Dans votre salle de classe, mettez d'abord de côté tout le petit matériel et dégagez un espace central. Ensuite, placez au centre le mobilier qui servira à la motricité libre : tables, chaises de différentes tailles, bancs, quelques tapis, plots, coussins, etc. Proposez ensuite à vos élèves d'installer un parcours de telle sorte qu'ils puissent passer d'un mobilier à l'autre sans poser le pied à terre. Une fois le matériel installé par les élèves, demandez-leur de se reculer et d'observer l'espace construit : ils en auront ainsi une perception globale. Questionnez-les : « À votre avis, peut-on traverser l'espace d'un point à un autre sans poser le pied par terre ? » Quelques modifications peuvent alors être proposées par les élèves et le parcours, modifié. Comme nous l'avons indiqué précédemment, il est préférable que les élèves soient pieds nus. Une fois chaussures et chaussettes rangées, rappelez les consignes de sécurité (ou les faire rappeler par un élève si l'activité a déjà été expérimentée). Appelez ensuite les élèves par leur prénom pour les autoriser à se rendre dans l'espace et laissez-les explorer leur installation. En fin de séance, c'est aux élèves de ranger le matériel et de remettre la classe en ordre. Le fait d'installer et de désinstaller le matériel est une activité motrice : il leur faut pousser, soulever, tirer, mais aussi interagir, s'entraider, coopérer pour réussir à construire un parcours, confronter leurs idées à celles des autres. L'activité collective permet de créer des situations variées en fonction des idées de chacun et leurs propositions seront différentes à chaque séance : l'imagination des élèves est sans fin.

Une grille d'observation des élèves, durant 10 minutes pendant 3 séances, proposée dans le parcours M@gistère « Éducation physique en PS/MS », vous permettra de prendre note de leurs actions :

Nom et prénom de l'élève :			
ACTIONS MOTRICES	SÉANCE 1	SÉANCE 2	SÉANCE 3
	DATE :	DATE :	DATE :
Tirer			
Pousser			
Marcher debout en équilibre			
Marcher à quatre pattes			
Ramper (ventre/dos)			
Grimper			
Sauter			
Enjamber			
S'équilibrer			
Autre			
Autre			

Source : parcours M@gistère « Éducation physique en PS/MS : de la phase d'exploration à la phase de structuration », L. Bourget.

Après quelques séances durant lesquelles la notion de parcours est travaillée, faites évoluer le travail d'équilibration, en demandant aux élèves de transporter des objets (anneau, balle, poupée, etc.) d'un point A à un point B du parcours. La facilité de préhension de l'objet est une variable didactique à prendre en compte.

De même, un travail de représentation de l'espace (maquette et plan), comme décrit plus haut (voir « Je pose, tu retrouves »), est envisageable. Après avoir appris à schématiser un parcours réalisé et vécu, le travail consiste, pour les élèves de GS, à proposer un parcours « sur le papier », puis à le réaliser pour pratiquer ensuite l'activité physique.

L'essentiel à retenir

- Programmer des activités relevant des 4 sous-domaines du programme
- Une séance quotidienne de 30 à 45 min selon l'âge et l'activité
- Limiter le temps de consigne pour que les élèves soient effectivement en activité
- Rester garant de la sécurité physique et affective des élèves

Des gestes professionnels au quotidien

- Mobiliser le langage pour enseigner le vocabulaire, penser l'action, apprendre à gérer ses émotions, garder mémoire
- Prendre le temps d'observer les élèves
- Accueillir avec bienveillance les émotions vécues
- Évaluer les progrès de chaque élève

Des activités variées et structurées

- Diversifier :
 - les lieux de pratique pour adapter ses équilibres et déplacements
 - les jeux [d'opposition, de coopération, de poursuite, avec objets, pour lancer, sauter, courir...]
 - les matériels à explorer
 - les activités à visée expressive et artistique

Séances de motricité

- Laisser le temps aux élèves d'explorer librement l'espace et le matériel
- Des séances de motricité libre pour répondre aux besoins de chacun
- Diversifier les lieux, le matériel et les objets

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Initier le parcours d'éducation artistique et culturelle

La pratique artistique à l'école maternelle n'est pas limitée aux arts plastiques, dans lesquels l'enfant prend plaisir à peindre, colorier, coller, modeler, manipuler matières, couleurs et textures, mais s'appuie également sur le plaisir de produire des sons avec la voix et des instruments, de s'exprimer avec son corps seul ou avec autrui, d'être spectateur et auditeur, d'acquérir de nouvelles connaissances. Le **parcours d'éducation artistique et culturelle** (PÉAC), que chacun accomplit tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, est initié dès l'école maternelle³⁶. Parce que « les activités artistiques contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants³⁷ » et « mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles³⁸ », il s'agit de proposer aux enfants de pratiquer, de produire, mais aussi de fréquenter des œuvres ou de rencontrer des professionnels des métiers d'art et des artistes.

Les activités artistiques font l'objet d'une programmation annuelle et doivent permettre aux élèves de pratiquer régulièrement et fréquemment. Cette programmation prévoit également, sur l'ensemble du cycle, la familiarisation avec une dizaine d'œuvres d'époques différentes dans divers champs artistiques (peinture, sculpture, cinéma, etc.). Ainsi, la fréquentation des œuvres, associée à la pratique avec contraintes, permet aux enfants de commencer à construire des connaissances, qui seront stabilisées ensuite pour constituer progressivement une culture artistique.

³⁶ « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle », en ligne sur le site Éduscol, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines_artistiques/49/9/2013_EAC_guide_bdef_287499.pdf

³⁷ *BO* spécial n° 2 du 26 mars 2015.

³⁸ *Ibid.*

LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS MULTIPLES

Les activités artistiques développent des habiletés motrices, socio-affectives, cognitives et langagières, en lien avec les autres domaines : avec les activités physiques quand il s'agit d'expression corporelle, de danse, ou d'activités circassiennes ; avec le domaine « Explorer le monde » quand il s'agit de découvrir, manipuler, explorer la matière (mélanges, empreintes, transparence/opacité, etc.) ; en lien avec l'écrit quand il s'agit de réaliser des gestes graphiques précis (tracés verticaux, spirales, boucles, points, etc.), de se repérer ou s'orienter sur un espace plan, sur une feuille.

Concernant **les habiletés de grande motricité**, faire de la peinture nécessite, entre autres, de mettre un tablier ou d'enfiler une blouse. Au cours de l'activité, la grande motricité est également développée, par exemple, chez un enfant qui se déplace sur un support au sol, pieds nus enduits de peinture pour y laisser des empreintes, ou encore quand il presse ses paumes de main maculées de peinture sur la feuille puis les fait glisser sur la surface. La diversité des outils utilisés (pinceau, rouleau, craie, bâton, crayon, etc.) et la variété des gestes produits (tracer, déchirer, couper, coller, malaxer, etc.) développent des habiletés de petite motricité. Leur pratique régulière contribue progressivement à façonner la tenue en main des outils scripteurs et traceurs, ainsi que la coordination de l'œil et du geste.

Au niveau socio-affectif, l'enfant développe son pouvoir d'agir et de s'appropriier le monde, quand il peut choisir ses couleurs, ses outils, ses matériaux, une musique, lors d'activités d'expression libre. L'art est en effet à la fois un territoire à conquérir, un champ des possibles, et un moyen de décoder et de comprendre le monde³⁹. Les productions artistiques des élèves sont des expériences personnelles, signifiantes et authentiques, qui leur permettent d'exprimer leur originalité et leur individualité. Les activités artistiques collectives permettent également de se confronter au regard d'autrui et participent progressivement à la construction du vivre ensemble.

Les **habiletés cognitives** se construisent quand l'enfant est amené à penser ce qu'il fait et à résoudre des problèmes : planifier, choisir son matériel, organiser son espace de travail, réussir à représenter ce qu'il souhaite, défier les lois de la gravité ou de l'équilibre dans la réalisation d'une sculpture, percevoir des similitudes et différences dans les formes, couleurs, textures, utiliser et transformer les symboles, mémoriser un répertoire et moduler sa voix en lien avec le groupe, etc.

Les **habiletés langagières** sont mobilisées et se déploient quant à elles lors de réalisations collectives, lorsque les enfants sont amenés à communiquer entre eux pour s'échanger du matériel, se mettre d'accord sur des choix à opérer, etc. Outre les habiletés communicationnelles, il s'agit aussi pour l'enseignant d'amener les élèves à enrichir le vocabulaire de l'action, des ressentis, des émotions, le vocabulaire disciplinaire et technique.

AIDE À LA PROGRAMMATION

Les productions plastiques et visuelles comprennent le dessin, le graphisme décoratif, les réalisations plastiques planes et en volume, la reproduction et la transformation d'images.

Les univers sonores comprennent les activités d'écoute [découverte d'environnements sonores et d'extraits d'œuvres musicales, activité chorale ou rythmique] et de production [jouer avec sa voix, acquérir un répertoire de comptines et chansons, explorer les instruments, utiliser les sonorités du corps via les frappes, les frottements, bruits de bouche, reproduire des formules rythmiques, etc.].

Le spectacle vivant comprend les activités des arts du spectacle [danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes, etc.].

³⁹ J. Gonthier, *Dessin et dessin. Pédagogie et contenu des arts plastiques*, Paris, ESF éditeur, 1990.

ALTERNER EXPLORATION LIBRE ET RÉALISATIONS AVEC CONTRAINTES

Il est essentiel de proposer aux élèves des temps d'exploration libre et d'essais spontanés, lors desquels ils pourront s'exprimer librement (avec de la peinture, des crayons de couleur, de la pâte à modeler, des collages ; écouter de la musique, danser et bouger à son rythme ; jouer avec le théâtre de marionnettes, etc.), et des temps où ils devront répondre à une ou plusieurs contraintes données. Dans ce second cas, la « contrainte » ne doit pas être un modèle à suivre à tout prix, mais un moyen de visualiser ce vers quoi tendre, tout en laissant la créativité s'exprimer. L'erreur serait d'attendre un résultat précis correspondant à ce que vous avez en tête, et de trop cadrer les situations en donnant des consignes fermées. Les activités artistiques ont pour objectif de permettre aux élèves d'explorer un univers et les activités langagières dans ce domaine, de s'intéresser aux effets produits et aux résultats de leurs actions, de situer ces effets ou résultats par rapport à leurs intentions initiales, de confronter leurs productions à celles des autres, d'exprimer leurs émotions et sentiments. Dans le cas d'activités libres, votre rôle consistera à mettre à disposition de l'enfant le matériel nécessaire, à veiller à son usage en toute sécurité, à l'accompagner dans ses essais par un accueil encourageant de ses productions⁴⁰.

L'AMÉNAGEMENT SPATIAL ET MATÉRIEL

La zone de création doit être aérée et lumineuse. Les enfants doivent pouvoir se déplacer sans se bousculer, se lever sans être obligés de rester assis, afin d'explorer et développer au mieux leurs habiletés motrices.

Les affichages (reproductions d'œuvres, règles de vie, tracés des graphismes, réalisations des élèves) rendent explicite l'espace de création. Ils sont régulièrement renouvelés.

Des rangements accessibles aux élèves (étagères, boîtes, etc.) contiennent les matériaux et les outils. Ils sont renouvelés si besoin et régulièrement enrichis. Les outils dangereux [qui coupent ou piquent] sont placés hors de portée et ne sont distribués que sous votre surveillance vigilante ou celle de l'Atsem.

La diversité des expériences artistiques se construit à travers des pratiques, des savoirs et des rencontres. Les savoirs sont le fruit d'une construction progressive tout au long du cycle 1 : il s'agit de constituer un premier répertoire de techniques graphiques et picturales, un répertoire de chansons et comptines, d'œuvres musicales et visuelles variées, et un répertoire lexical disciplinaire.

Le langage dans les activités artistiques

Le langage traverse l'ensemble des activités et situations d'enseignement-apprentissage à l'école maternelle. Penser et programmer des situations de langage dans les activités artistiques vise non seulement à faire acquérir aux élèves du vocabulaire, mais aussi à développer et enrichir à travers les activités langagières une pensée réflexive, c'est-à-dire amener les enfants à dépasser le « faire » pour « penser le faire », mettre en réflexion l'action : comment différentes actions peuvent-elles avoir des résultats différents ? ; « comment agir pour que mon action ait le résultat escompté ? » ; « comment analyser mon action pour la mettre en relation avec le résultat obtenu ? » Ainsi seront travaillés non seulement le vocabulaire spécifique à la discipline, mais aussi le langage de communication, le langage en situation, les langages d'anticipation ou d'évocation et le langage écrit. Progressivement, l'enfant passe d'une création « par hasard », par tâtonnements, à une création plus réfléchie, plus anticipée. Un enfant de PS peindra plutôt des motifs au hasard, en choisissant des couleurs qu'il aime, tandis qu'un enfant plus âgé pourra dire ce qu'il a envie de faire avant

⁴⁰ Voir « Des postures et des gestes professionnels », « Encourager les élèves », p. 19.

l'activité (par exemple, peindre un château fort avec un roi et une reine), se tenir à cette envie jusqu'à la fin de sa réalisation, en choisissant les couleurs et la composition de son dessin.

À titre d'exemple, lors de l'étude du conte *Le Petit Chaperon rouge*, vous souhaitez créer avec vos élèves une représentation des différentes étapes de l'histoire et des personnages en 3D. Lors d'une séance « modelage » en MS et GS⁴¹, demandez aux élèves de l'atelier comment ils imaginent pouvoir procéder, quelles seront les différentes étapes et gestes utilisés pour réaliser la tête, les pattes et la queue du loup. Accueillez les propositions, puis laissez-les expérimenter. Questionnez ensuite les essais, les réussites, les difficultés rencontrées, les moyens utilisés pour réaliser un « effet poil » ou pour surmonter les obstacles (par exemple, mettre une cale sous le ventre du loup, qui sera enlevée quand la pâte aura séchée, pour solutionner l'affaissement du corps avec une pâte à modeler encore fraîche). Vous pouvez aussi développer les comparaisons en proposant à vos élèves de regarder la vidéo d'un sculpteur et les techniques employées⁴².

Lors d'un atelier en autonomie, vous laisserez à l'enfant un temps d'exploration et de manipulation libres, lors duquel il pourra faire, défaire, refaire à loisir. Vous lui demanderez ensuite ce qu'il fait, comment il le fait et suivrez ses instructions pour « faire pareil ». Cette forme de **dictée à l'adulte**, praticable dès la PS, engage l'enfant à entrer en communication (interaction duelle), à exprimer verbalement ses gestes et intentions.

Le langage a une double fonction : une fonction de structuration de la pensée, qui permet à l'enfant de décoder le monde et de se constituer comme un être singulier, et une fonction de communication. Accéder à la capacité de regarder, ressentir, penser par soi-même et partager avec d'autres, c'est être en capacité de mettre en mots ses expériences, ses émotions, ses observations, par le langage oral, le dessin, le codage, l'écrit. Vous pourrez, selon les situations, le niveau de vos élèves et vos objectifs langagiers, mettre en place des mises en mots narrative, descriptive, comparative, explicative.

Des traces en PS

La démarche présentée ici s'adresse à des élèves de PS, mais peut également s'envisager avec des MS ou GS. Son objectif est d'introduire un médium, un outil, un support ou un geste. Elle mobilise le langage en action pour aller vers le langage d'évocation et s'appuie sur la découverte spontanée, le plaisir de faire, pour se diriger vers un geste réalisé avec une intention précise et contrôlé par l'œil.

Elle peut être réalisée dès le début de l'année, une seule fois ou, au contraire, tout au long de l'année, et devenir un rendez-vous destiné à la découverte de nouveautés.

La séquence décrite ci-après, qui vise l'apprentissage de gestes pour peindre avec les mains, se déroule en trois phases : une **phase d'exploration**, une **phase de verbalisation et d'observation** et une **phase de réinvestissement**. À l'issue, l'élève sera capable de réaliser une nouvelle trace avec le matériel choisi par l'enseignant.

⁴¹ Voir le travail réalisé par Sylvie Sédillot, intervenante en arts visuels, www.sylvie-sedillot-plasticienne.com/9136/modeler-des-petits-loups-en-argile-a-lecole-maternelle

⁴² Telle que la vidéo proposée sur la plateforme YouTube concernant la sculpture d'un rhinocéros, www.youtube.com/watch?v=ocAc--CQdPw

PHASE D'EXPLORATION

Le matériel :

- 6 barquettes en plastique ou assiettes en carton suffisamment grandes pour les mains des enfants ;
- gouache pâteuse de différentes couleurs ;
- une vingtaine de feuilles de dessin (120 ou 160 g), format A3 ;
- du papier essuie-tout.

La table de travail, protégée, est à proximité d'un point d'eau (ou d'un seau), pour que les enfants puissent se rincer les mains. Les élèves de l'atelier (maximum 6) portent un tablier ou une blouse. Quand tout le monde est prêt, vous donnez la consigne : « Vous allez mettre une main dans la peinture et faire des traces sur votre feuille. » Vous déposez ensuite les barquettes auprès des élèves et les autorisez à commencer. La consigne est volontairement ouverte : « Allez-y ! » Les élèves produiront toutes sortes de traces, jusqu'à couvrir la feuille, mélangeront les couleurs, peindront même ailleurs que sur les feuilles pour les plus jeunes. Votre rôle consiste à mettre en mots leur exploration, en nommant et en les incitant à nommer leurs gestes (« Que fais-tu ? » ; « Tu as appuyé, frotté, tourné... »), et en mettant ces gestes en lien avec les traces produites (« Quand tu fais ça, que se passe-t-il ? Que vois-tu ? » ; « Des traits, un point, une empreinte, un rond, un mélange de couleur... »). Une deuxième feuille peut être fournie si la première est rapidement remplie. Lorsque les élèves ont suffisamment exploré (environ 15 min), vous arrêtez le travail et enlevez les feuilles. C'est le temps pour un premier bilan avec eux : « Qu'avez-vous fait ? » Vous sollicitez tous les élèves : tous ont utilisé des gestes intéressants à reprendre. Puis vous sélectionnez un geste/une trace à exploiter : empreinte de mains, mélange de couleurs, tracé en spirale, points, etc., et proposez aux élèves d'observer la trace : « Vous avez vu ce qu'a fait X ? Comment peut-on reproduire la même chose sur une autre feuille ? » Vous aidez l'élève à mettre en mots ses gestes pour les rendre intelligibles aux autres enfants.

Vous demandez ensuite explicitement aux élèves de laisser une trace identique : « Maintenant, nous allons laisser des empreintes de mains, comme X tout à l'heure. Pour cela, il faut mettre de la peinture sur la paume de sa main, et appuyer toute la main pour faire une belle trace. » Vous donnez de nouvelles feuilles ; les élèves font le geste demandé. Puis ils passent à la trace suivante : les mélanges, par exemple. Pour une même séance, deux types de traces explicites en PS, jusqu'à trois en MS et GS, seront proposés.

L'élève, pris dans le besoin d'explorer, peut avoir du mal à s'arrêter ou à suivre une consigne. Dans un premier temps, ce n'est pas grave : l'exploration fait partie du plaisir de faire, première étape de l'apprentissage. Et c'est sur cette base que viendront bientôt se construire de nouveaux apprentissages : respecter une consigne, donner une intention à ses gestes, garder une même intention jusqu'au bout, des connaissances sur les couleurs, les mélanges, les outils, etc.

PHASE D'OBSERVATION ET DE VERBALISATION

Lorsque tous les élèves de la classe ont participé à l'atelier, il est temps de passer à la phase d'observation-verbalisation. Pour ce faire, trois productions sont affichées dans le coin regroupement. Cette phase est courte (10 minutes au plus) ; elle permet aux élèves de partir de la trace pour revenir au geste : « Que voit-on ? » Laissez aux élèves le temps de s'exprimer mais recentrez-les sur la question s'ils digressent. « Comment X a-t-il fait pour faire ces traits/tâches/empreintes ? » Cette activité langagière peut également donner l'occasion d'une trace écrite sous forme de tableau (voir page suivante), destiné à comparer différents types d'empreintes et de traces, et qui sera complété au fur et à mesure.

TRACE	EXEMPLE	OUTIL	PROCÉDÉ (DICTÉE À L'ADULTE)
Empreinte de main		Main, peinture.	« Il faut mettre de la peinture sur la paume de sa main. On appuie ensuite sa main bien à plat sur la feuille, sans bouger. Et on enlève sa main sans glisser. »
Point		Doigt, peinture.	« On met son doigt dans le pot de peinture. Ensuite, on pose le doigt sur la feuille puis on le lève. Il ne faut pas glisser sur la feuille. »

PHASE DE RÉINVESTISSEMENT

Peu de temps après, la semaine suivante par exemple, vous proposerez aux élèves de réutiliser ces gestes dans un atelier qui pourra être, cette fois, supervisé par l'Atsem. Lors de ce second atelier, il sera important de ne pas trop « cadrer » l'activité des élèves par des consignes précises. L'intérêt, pour vous, est de voir comment les élèves s'approprièrent ce qu'ils auront observé au cours des activités précédentes. Vous pourrez leur proposer, par exemple, une grande feuille au format fresque, avec la consigne suivante : « Vous vous souvenez de ce que vous avez fait la dernière fois (*en montrant les traces réalisées précédemment*) ? Aujourd'hui, vous allez peindre avec vos mains, tous sur la même feuille. Nous allons faire une grande fresque. »

En prolongement de ces séances, il devient ensuite possible de cadrer les consignes pour réaliser de petits projets décoratifs pour les couvertures des cahiers, le portemanteau, etc. Cette démarche est reproductible dès que l'on souhaite introduire un nouveau geste graphique ou moteur, induit par un outil particulier. Varier les outils a pour objectif d'enrichir le répertoire moteur, graphique et lexical des élèves et de développer leur imaginaire.

Les boîtes d'arts plastiques (MS-GS)

Le dispositif des boîtes permet aux élèves de créer librement à partir de contraintes proposées par l'enseignant. Ce dernier joue sur la curiosité des enfants, qui découvriront le contenu de la boîte et le manipuleront avec plaisir. Ce faisant, ils trouveront les associations qui leur donneront des idées pour créer.

EXEMPLES DE BOÎTES

Boîte « noir et blanc » : fusains, craies blanches, feutres noirs, papiers noirs et blancs. Variante : boîte monochrome (avec gommettes, mais soufflé, papiers décorés, etc.)

Boîte « collage » : papiers colorés, unis et décorés, yeux mobiles, papier mousse, gabarits de formes, ciseaux, colle.

Boîte « textures » : papiers texturés, feutrine, coton hydrophile, tissus, plumes, boutons, colle, ciseaux.

Boîte « nature » : papier kraft, galets, bouts de bois, fleurs et feuilles séchées. C'est encore mieux si le matériel est réuni par les enfants pendant une sortie. Pas de colle : l'enseignant prendra en photo les assemblages et les imprimera.

Boîte « Noël » : papiers cadeaux, gommettes étoiles et autres formes de Noël, coton hydrophile, paillettes dans la colle, perforatrices de formes de Noël.

Boîte à couture : coton mouliné de différentes couleurs, papier cartonné, poinçon, aiguilles en plastique, gros boutons, perles.

En regroupement, les élèves découvriront tout d'abord le contenu de la boîte au travers d'une activité langagière. Il s'agira de nommer les objets qu'elle contient, puis d'échanger sur les idées qui viennent : « Cette couleur me fait penser à... » ; « Avec ça, on pourrait faire... » Vous pourrez éventuellement (s'il s'agit d'une découverte) montrer certaines techniques, l'utilisation de la gouache en pastille qui nécessite un verre d'eau, par exemple. Vous rappellerez les règles de sécurité pour utiliser des outils comme le poinçon, les perforatrices, les paires de ciseaux. Les boîtes sont thématiques et permettent de travailler la classification : demandez aux élèves de donner un nom à la boîte (toutes les propositions devront être argumentées pour être validées).

La deuxième étape consiste en un temps de création à partir du contenu des boîtes. Les enfants peuvent être laissés en autonomie, sauf pour la boîte à couture (voir encadré ci-dessus) qui nécessite une surveillance pour l'utilisation du poinçon, aider à faire les nœuds et à enfiler les aiguilles.

La dernière étape, activité langagière également, est collective. Il s'agit d'observer les productions, de permettre aux élèves d'expliquer leur projet, leur faire verbaliser les matières et techniques employées et valoriser leur recherche. Toutes les productions sont recevables, puisqu'il s'agit d'un atelier créatif. Toutefois, certains élèves ne peuvent s'empêcher d'émettre un jugement, dévalorisant ainsi leur propre travail ou celui des autres. Vous anticiperez ces réactions, en précisant que le travail créatif n'admet pas de jugement de valeur, chacun étant libre de faire ce qu'il veut, ce qu'il peut. En revanche, il est essentiel de permettre à chacun de verbaliser les techniques utilisées et, s'il le peut, d'explicitier la différence entre ce qu'il avait envisagé et le résultat obtenu.

La valorisation de ce travail peut se faire par la création d'un musée de classe. Une prolongation est également possible avec la rencontre d'œuvres d'art au musée ou le visionnement de films ayant pour sujet des artistes en cours de création⁴³.

La voix qui chante

Chanter ou dire des comptines constitue le support privilégié d'apprentissages pour les enfants et développe leurs moyens de communication et d'expression de soi, s'ils sont pratiqués régulièrement et progressivement. Ce sont des activités qui mettent en jeu à la fois le corps et le langage.

Chanter, s'exprimer avec sa voix et son corps régulièrement, développe également un ensemble de compétences dites « transversales » : socialisation, contrôle de soi, travail en équipe, recherche de la qualité individuelle et visée collective, mémorisation, écoute, attention, conscience phonique de la langue, sensibilisation au langage poétique, communication, prise de risque.

⁴³ Par exemple, une présentation des collages de Matisse, www.youtube.com/watch?v=rLgSd8ka0Gs, le documentaire *Visit to Picasso* de Paul Haesaerts, www.youtube.com/watch?time_continue=110&v=CkRS3wDg1xU, ou encore cette autre vidéo sur le travail de Picasso, www.youtube.com/watch?v=UOMiJKFWwc.

Concernant les attendus de fin de cycle 1 relatifs au chant, les élèves doivent avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et être en mesure de les interpréter de manière expressive ; ils doivent savoir jouer avec leur voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance ; et savoir repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.

Universelles, les comptines, textes à dire ou à chanter, existent dans toutes les langues du monde et représentent avec les jeux de doigts les premières « histoires » racontées aux tout-petits. La comptine, construction rythmée de courtes séquences à caractère narratif, est composée d'éléments langagiers poétiques et ludiques, tout en étant une sorte de langage-musique, où le plaisir du son prime sur le sens. Une comptine est un objet d'apprentissage, de la PS à la GS : pour les jeux avec la voix parlée et chantée (intonation, intensité, hauteur, tempo, rythme), pour le développement, de manière ludique, de la précision gestuelle (dissociation ou coordination des gestes des mains, des doigts), pour le pur plaisir de jouer avec les mots et les sons en écoutant, en répétant et en inventant. Les comptines sont aussi des aide-mémoires efficaces pour apprendre la suite des nombres ou des lettres, des jours de la semaine, le nom des doigts de la main, etc.

Il est également possible d'instrumentaliser les comptines au service d'apprentissages linguistiques pour :

- améliorer la prononciation et l'articulation, la discrimination des sons proches ([t_R], [g_R], [k_R]), grâce aux virelangues, par exemple (« Trois gros rats gris dans trois trous creux ») ;
- s'approprier les réalités sonores de la langue, en favorisant la découverte de ressemblances sonores dans les rimes et les assonances, avant d'aborder le repérage des phonèmes ;
- développer la capacité à entendre qu'il y a, dans le flux de parole, des coupures et des oppositions, ce qui facilitera ensuite le travail cognitif sur la langue ;
- s'imprégner de règles linguistiques et de modèles syntaxiques par la répétition de phrases affirmatives, négatives, interrogatives, exclamatives, injonctives, et des reformulations (« Mon chapeau a quatre bosses / Quatre bosses a mon chapeau ») ;
- s'approprier la trace écrite de la langue par l'exploration visuelle du texte écrit de la comptine connue par cœur, ce qui facilite la découverte de correspondances entre l'oral et l'écrit ;
- développer l'imaginaire et la créativité (inventer, improviser) en jouant avec les sonorités, les mots, sans souci de réalisme.

Jouer avec la langue ne consiste pas tant à s'occuper du sens de ce qui est dit que de la forme. La comptine et les formulettes favorisent donc une approche ludique de la langue préparant, de manière implicite, le travail de structuration et les traitements réflexifs sur la langue⁴⁴.

DÉCOUVERTE SONORE PAR L'ENFANT : QUELQUES REPÈRES

- À 3 ou 4 ans, pour l'enfant, l'intuition des rimes est possible, mais le repérage n'est pas conscient ;
- À 4 ou 5 ans apparaissent l'identification et la segmentation en syllabes orales ;
- À 6 ans environ, les premiers signes d'une conscience phonique apparaissent chez les enfants exposés au contact de l'écrit.

D'après C. Barléon, F. Fuchs, O. Walch, *Chanter à l'école maternelle*, Réseau Canopé, 2007.

Les **chansons à gestes** permettent également d'entrer dans le langage : dire ensemble des textes/chansons à gestes aide les jeunes enfants à entrer dans l'activité de chant. Les gestes ritualisés, par leur répétition, créent en effet une accroche entraînant chacun dans la dynamique collective du groupe. Le geste permet également aux plus jeunes, ou aux élèves ne parlant pas encore français, d'entrer dans l'activité sans verbaliser. La gestuelle aide à la mémorisation et permet à chacun de participer selon ses capacités. Les chansons à gestes permettent d'apprendre à synchroniser gestes et paroles sur un rythme bien précis.

Comment procéder avec les élèves ? Commencez par leur dire qu'ils vont apprendre une nouvelle chanson. Chantez-la (avec la gestuelle) dans son entièreté pour qu'ils l'appréhendent dans sa totalité. « Vole, vole, vole papillon (*geste des mains du papillon qui vole*), au-dessus de mon école (*mains qui forment un toit au-dessus de la tête*). Vole, vole, vole papillon (*geste des mains du papillon qui vole*), au-dessus de ma maison (*mains qui*

⁴⁴ C. Barléon, F. Fuchs, O. Walch, *Chanter à l'école maternelle*, Réseau Canopé, 2007.

forment un toit au-dessus de la tête). Tournez, tournez, les jolis moulins (*mains qui tournent*). Frappez, frappez dans vos petites mains (*frapper en rythme*). Ah, les jolies mains mesdames ! (*les mains font les marionnettes*) Ah, les jolies mains que j'ai ! (*mains marionnettes*) » En classe de PS, proposez dans un premier temps aux élèves de n'effectuer que les gestes, en vous imitant. Chantez ensuite phrase par phrase avec les gestes correspondants et invitez les élèves à reprendre à votre suite. Demandez à l'Atsem de participer en même temps que les enfants ; cela les aide à comprendre ce que vous attendez d'eux. Chantez avec les gestes : « Vole, vole, vole papillon (*geste*), au-dessus de mon école (*geste*). » Reprenez en invitant les élèves à participer. Puis passez à la phrase suivante. Et ainsi de suite jusqu'à la fin de la chanson. Regardez vos élèves les uns après les autres, invitez-les par le regard à faire comme vous pendant que vous chantez. Si l'un de vos élèves hésite à participer, approchez-vous et effectuez les gestes face à lui. Vous pouvez aussi, si l'enfant accepte, lui prendre les mains et l'aider à réaliser les gestes tout en chantant. Pour clore la chanson, mettez un doigt sur la bouche, ne parlez plus, faites uniquement les gestes.

En MS et GS, les élèves apprennent progressivement à chanter sans le support vocal de l'enseignant, uniquement en suivant ses consignes gestuelles (l'enseignant devient progressivement un chef de chœur qui donne le top départ, soutient par le geste la durée, la tonalité, la rythmique, puis fait démarrer et clôt les phrases musicales). En GS, vous apprendrez progressivement aux élèves à devenir chefs de chœur. Vous donnerez envie de piloter l'animation en confiant d'abord ce rôle à l'un de ceux qui auront parfaitement mémorisé les paroles, l'air et la gestuelle accompagnant chaque chanson. Vous favoriserez ensuite la possibilité pour chacun d'essayer progressivement le rôle d'animateur du groupe, avec une chanson ou une comptine de son choix.

Pour valoriser le travail et les apprentissages, il est envisageable d'organiser une rencontre chorale au sein de l'école, voire avec les écoles voisines. Il s'agit de prévoir un chant commun pour chaque rencontre, le reste des chants étant à l'initiative de chaque enseignant et classe. Cette rencontre est un temps convivial, mais également un moment pendant lequel les enfants sont spectateurs (ils écoutent leurs camarades de la classe voisine), découvrent d'autres chansons et se produisent sous le regard bienveillant de leurs copains. La rencontre se clôt par le chant commun aux deux classes.

Fréquenter des œuvres

Aller au musée, au cinéma, au spectacle est un bon moyen de fréquenter des œuvres originales. Mais on oublie parfois que l'art se trouve au coin de la rue : visiter la commune et découvrir son architecture, l'art des jardins, l'art urbain sont aussi des façons de fréquenter des œuvres originales.

LOIN D'UN CENTRE CULTUREL ?

Toutes les écoles n'ont pas la chance d'être à proximité d'un musée, d'un cinéma, d'un théâtre, d'un centre culturel. Toutefois, il est rare de n'avoir dans sa commune aucun monument officiel, édifice religieux ou statue, qui ne soient eux-mêmes des œuvres d'art !

Pensez aussi à l'artothèque, qui met à disposition des collectivités des œuvres d'art contemporain. Dans le cadre d'un projet, votre école peut s'abonner et disposer ainsi d'œuvres originales à exposer.

Face à une œuvre, deux approches sont possibles : la première est **l'approche sensible**, qui s'appuie sur ce que l'on voit, perçoit, ressent. Elle renvoie à notre imaginaire, à notre histoire personnelle, et est soumise à interprétation. La seconde approche est **descriptive** : elle est liée à la description, la dénomination, l'organisation des éléments entre eux ; elle renvoie à l'intelligible et au signifiant. Il est important de fournir aux élèves ces deux portes d'entrée : ces deux approches, relatives à la connotation et à la dénotation, doivent cohabiter pour se nourrir l'une de l'autre. Il s'agit d'outiller les élèves pour qu'ils apprennent à passer de l'une à l'autre.

COMMENT DÉCOUVRIR UNE ŒUVRE ?

Nul besoin d'être un expert pour apprécier l'œuvre d'un artiste et donner envie à vos élèves de s'y intéresser. Face à un tableau ou une sculpture, vous pouvez tout simplement commencer par demander à vos élèves de décrire ce qu'ils voient. Au commencement, vous obtiendrez très probablement une description très générale (« C'est dans la cuisine », « Il y a des fruits », par exemple, pour la « nature morte au compotier », *Compotier, Verre et Pommes* de Paul Cézanne, entre 1879 et 1880). Le jeune enfant possède en effet une vision synchrétique, c'est-à-dire que lorsqu'il regarde un ensemble, il le voit dans sa globalité. La vision synchrétique se distingue de la vision analytique, qui n'apparaît chez l'enfant qu'entre 6 et 8 ans. L'attention synchrétique du jeune enfant, qui ne prend donc pas en compte les détails, ne distingue pas le fond de la forme, est propice à une démarche artistique et se rapproche d'ailleurs de celle de l'artiste. Cela étant, votre rôle consiste ici à aider les enfants à construire progressivement une vision analytique. Pour ce faire, vous leur demanderez d'observer, percevoir et décrire les détails (« Il y a des fleurs », « Du raisin », « En bas, il y a un miroir », lors d'une description du tableau *Les Cinq Sens* ou *Les Quatre Éléments* de Jacques Linard, 1627). Progressivement, par l'activité langagière, vous les amènerez à préciser leur propos en situant les éléments les uns par rapport aux autres (devant, derrière, à côté, au premier plan, au second plan, etc.), à préciser les couleurs, les textures, etc. La description sera l'occasion d'apporter du vocabulaire quant aux objets présents, aux techniques utilisées, au style de peinture. La découverte de ce qu'est une nature morte, dans l'exemple choisi, vous conduira à proposer de voir et de comparer différentes natures mortes, du XVI^e siècle à nos jours (au musée, dans des livres, vidéoprojetées).

Il est important d'aller au-delà de la description : l'art est aussi un moyen d'expression, un moyen de développer l'imaginaire et la sensibilité. Pour cela, vous pouvez proposer à vos élèves de chercher ce que l'œuvre évoque pour eux (un souvenir ? un livre ? un film ?), et quelle émotion elle suscite. Ce principe de tissage (langagier et émotionnel), qui participe à la mémorisation, est une stratégie d'apprentissage à proposer de façon régulière.

QUELQUES PROLONGATIONS POSSIBLES

- En atelier, mettre à disposition des élèves un compotier, un torchon, un couteau à bout rond, un verre à pied, des pommes et du raisin, et leur demander de reproduire le tableau de Cézanne. Ce travail a pour visée de faire travailler le passage de la 2D à la 3D, compétence à travailler en maternelle. C'est aussi un travail d'observation fine.
- Composer des natures mortes avec des objets de la classe (ou des fruits et légumes de saison) que les élèves pourront photographier et/ou exposer.



« Natures mortes », réalisées et photographées en binômes par des élèves de MS, avec des objets mis à leur disposition.

- En GS, après avoir travaillé sur les cinq sens, vous pouvez demander à vos élèves de les retrouver dans le tableau de Jacques Linard : « Vous vous souvenez des cinq sens ? Quels sont-ils ? [laissez le temps de répondre aux élèves]. À votre avis, dans ce tableau, qu'est-ce qui peut représenter la vue ? le goût ? le toucher ? l'odorat ? l'ouïe ? »

DÉVELOPPER L'OBSERVATION FINE

Vous pouvez engager vos élèves à une découverte partielle ou tronquée d'une œuvre. Pour ce faire, une fonction « cache », « projecteur » ou « rideau » est disponible sur certains TNI ; vous pouvez ainsi n'en projeter qu'un élément, un détail, au tableau. Autrement, il vous est possible de fabriquer un cache recouvrant toute l'œuvre, dans lequel vous aurez découpé des fenêtres. Le travail langagier des élèves consistera à décrire ce qu'ils voient, mais également à émettre des hypothèses sur ce qui manque. Autre suggestion, vous affichez

morceau par morceau une œuvre « découpée » en six pièces façon puzzle. Chaque morceau est détaillé, décrit, avant que le puzzle ne soit reconstitué et l'œuvre visible dans son entièreté.

Provoquer l'**observation fine** peut se travailler à partir de reproductions erronées, sur le principe du jeu des sept erreurs. Vos élèves commencent par décrire l'œuvre originale. Vous leur proposez ensuite trois reproductions, dont une seule est identique à l'originale. À eux de retrouver la « bonne copie ». Autre proposition : sur le principe du puzzle, vous donnez à un élève un morceau d'une œuvre picturale : à lui de trouver où elle se place dans le tableau. Si la pièce proposée est en noir et blanc (tandis que l'image est en couleur), vous augmentez la difficulté : l'élève ne peut s'appuyer que sur des indices de forme et de nuances de gris.

Une autre approche pour développer l'observation fine est le mime : demandez à vos élèves de mimer une scène, par exemple celle du tableau *Parau Api* (les nouvelles du jour) de Paul Gauguin. Ce travail nécessite de capter les expressions faciales, la direction des regards, les positions corporelles et de les orienter dans l'espace.

Une autre proposition pédagogique, pour les œuvres les plus narratives, est de raconter la scène qui s'y joue (sur le principe de « À musée vous, À musée moi », émission diffusée sur Arte) : cela engage l'imaginaire et nécessite de relier les éléments présents dans l'œuvre. Vous pouvez fabriquer des marottes, en photocopiant et en découpant les personnages du tableau ; les élèves pourront ainsi les manipuler, endosser le personnage et verbaliser plus facilement.

Pour chacune de ces activités, la verbalisation est une étape essentielle : elle met en mots les actions, permet de faire des liens, de rendre intelligibles les stratégies mises en place, etc.

QUESTIONNER UNE ŒUVRE CHORÉGRAPHIQUE

« Quels personnages dansent ? Avec quels costumes ? Où dansent-ils ? Que représente le décor ? Par où entrent et sortent les danseurs ? Sont-ils resserrés ou dispersés sur la scène ? Quel trajet font-ils ? Dansent-ils tous en même temps ? Font-ils tous la même chose ? Se touchent-ils ? Dansent-ils tous de la même façon ? Quel personnage ou danse avez-vous préféré ? »

C. Charvet-Néri, conseillère pédagogique à vocation départementale EPS, direction des services départementaux de l'Éducation nationale Rhône, « [Lecture d'œuvre et parole d'élèves](#) », intervention dans le cadre du dispositif « Enfance, art et langages », janvier 2015, PDF téléchargeable en ligne : 2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/eps/IMG/pdf/lecture_d_oeuvre_-_parole_d_eleves.pdf

DEVENIR SPECTATEUR

S'il est tout à fait possible de laisser aux élèves le plaisir de la découverte totale d'un spectacle, ils l'apprécieront d'autant mieux s'ils en ont les codes d'accès et sont préparés *a minima* à ce qui les attend.

Avant le spectacle

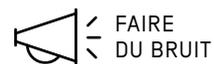
Préparer la rencontre avec l'œuvre aide les élèves à se projeter dans la posture de spectateurs, en suscitant leur curiosité et en leur donnant des « clés de lecture ». Il s'agit tout d'abord d'informer les élèves qu'ils se déplaceront dans un lieu de spectacle, leur décrire ensuite comment cela se passe et quel comportement adopter : « Chacun va s'asseoir dans un fauteuil. Durant tout le film, nous resterons assis. Quand tout le monde sera arrivé, les lumières seront éteintes et il fera noir. » Pour que les plus jeunes élèves comprennent, vous pouvez associer à l'explication le fait de fermer les rideaux de la classe. Certains enfants sont angoissés à l'idée d'être dans le noir, il faudra les rassurer lors du spectacle, notamment en les plaçant près de vous. « Au théâtre, il ne faut pas parler pour ne pas gêner les autres spectateurs ni les comédiens. À la fin du spectacle, il est possible d'applaudir. C'est une façon de remercier les artistes et de leur dire qu'on a aimé ce qu'ils ont fait. » Ce sera l'occasion de construire avec eux une première « charte du spectateur » (voir « La Charte du cinéphile », page suivante). Vous leur donnerez des informations sur la nature du spectacle auquel vous allez assister. Pour les aider à se représenter mentalement la situation, vous pouvez leur faire visionner un cours extrait d'une représentation, selon le type de spectacle concerné. Leur proposer de décrypter l'affiche du spectacle ou du film est un bon moyen de les engager dans une anticipation, d'émettre des hypothèses que vous noterez et qui seront validées (ou non) par les élèves à votre retour.

LA CHARTE DU CINÉPHILE

Au cinéma :

- j'entre et je sors calmement ;
- je m'installe confortablement ;
- je respecte les lieux ;
- je regarde le film sans faire de bruit ;
- je peux rire, avoir peur ou pleurer ;
- j'ai le droit d'aimer ou de détester ;
- mes voisins je ne dois pas gêner ;
- je reste assis, je suis attentif, j'observe et j'écoute.

Colorie en vert ce que tu as le droit de faire au cinéma



© Pictogrammes : Réseau Canopé.

L'entrée dans la salle

Faites entrer calmement les élèves (ils seront passés aux toilettes avant d'entrer dans la salle). Demandez-leur d'enlever leur manteau. Vérifiez que tous sont confortablement installés. Avoir une bonne vision de la scène ou de l'écran évite qu'ils ne s'agitent pour mieux voir.

Pendant le spectacle

Laisser les enfants vivre l'instant. N'intervenez pas pour « sous-titrer » ce qui se passe : faites confiance à leur intelligence sensible ! Installez-vous confortablement et regardez le spectacle : si vos élèves ne vous sentent pas attentif, ils ne le seront pas non plus. Si un enfant s'agite, une main posée sur son épaule rassure et calme davantage qu'un « Tais-toi ! Reste tranquille ! »

Après le spectacle

Devenir spectateur ne se limite pas à connaître les règles de bonne conduite dans une salle de spectacle, c'est aussi être curieux, attentif, actif, connaisseur et critique. Après la séance, il est essentiel de consacrer au moins un temps pour échanger sur le film ou le spectacle, parler, débattre, décrire, raconter, évoquer, remémorer, analyser. Il s'agit de comprendre ce que le spectacle raconte et comment, en revoyant par exemple quelques extraits, en dessinant une scène qui a marqué, en faisant des liens avec d'autres œuvres, d'autres domaines artistiques ou encore des livres lus en classe. Ce sera aussi l'occasion, pour les enfants qui le souhaitent, d'exprimer leur ressenti, leurs émotions, de dire s'ils ont aimé ou non. Pour aider les élèves à s'exprimer, vous pouvez proposer que chaque phrase commence par « J'ai vu... », « J'ai entendu... », « Il y avait... », « Ça m'a rappelé... », « J'ai aimé quand... », « J'ai eu peur quand... », « Ça m'a fait rire au moment où... », en limitant chaque intervention à un seul élément.

Avec les plus grands (GS), il est envisageable de commencer à comprendre comment le spectacle est réalisé, par quels professionnels. Dans le parcours du spectateur, vous pouvez également prévoir une visite guidée des coulisses d'un théâtre ou d'un cinéma.

Comme l'indique la Charte du jeune spectateur de la Ligue de l'enseignement, chacun appréhende un spectacle, une exposition, un concert, en fonction de sa sensibilité, de son histoire personnelle. Très souvent, les adultes qui accompagnent les enfants aux représentations attachent une grande importance à l'idée d'une compréhension exhaustive du spectacle. Beaucoup pensent par exemple que des mots compliqués constituent des obstacles infranchissables pour les enfants. En réalité, nul besoin de tout comprendre pour apprécier un spectacle ! De plus, aller au spectacle est une expérience à la fois intime et collective, que chacun appréhende en fonction de ce qu'il est, au moment où il le vit. Il est par conséquent capital de respecter l'expérience intime de chaque enfant : si le spectacle l'a touché très profondément, il a le droit de ne

pas en parler ; s'il y a vu ce que personne d'autre n'a vu, c'est aussi son droit, et s'il n'a pas aimé (ou aimé) contrairement à la majorité de ses camarades, son avis doit être respecté.

La rencontre avec une œuvre donnera lieu à une trace écrite dans le portfolio du parcours d'éducation artistique et culturelle (PÉAC) : dessin, dictée à l'adulte, associé éventuellement à la copie de l'affiche (avec la date du spectacle). Ce portfolio est un outil utile quand il s'agit de retrouver trace d'une œuvre artistique précédemment vue. Il facilite le travail de remémoration, de lien, de comparaison. En outre, il garde en mémoire l'ensemble du parcours PÉAC de l'enfant, idéalement élaboré dans et hors l'école.

L'essentiel à retenir

Initier le PÉAC dès la PS

Rencontrer des œuvres, des professionnels des métiers d'art et des artistes, fréquenter des lieux de culture

- Sculpture, peinture, photographie, film, musique, bande-son, chant, poésie, etc.
- Architecture civile, militaire et religieuse, génie civil, jardins, monuments commémoratifs, etc.
- Musée, cinéma, théâtre, opéra, centre culturel, atelier, conservatoire, etc.

Programmer des activités dans les 6 domaines de la création artistique

[arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, de la scène, du visuel]

Acquérir des connaissances

- Techniques et procédés, gestes graphiques et moteurs, vocabulaire disciplinaire et technique
- Alternier l'approche sensible et l'approche descriptive
- Faciliter le passage de la vision synchrétique à la vision analytique

Pratiquer et expérimenter

- Tous les jours [peindre, dessiner, coller, modeler, chanter, etc.]
- Alternier les séances d'exploration libre et les réalisations avec contraintes
- Éviter les « modèles à copier »
- Respecter l'expérience intime de chaque enfant

Mettre en place avec les élèves une charte du spectateur et du cinéphile

Garder trace du PÉAC dans un portfolio

- Tout au long du cycle 1
- À transmettre au cycle 2

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » s'intéresse aux nombres et à leur utilisation, aux formes, aux grandeurs, aux algorithmes et à la résolution de problèmes. Les situations d'apprentissages dans ce domaine s'appuient sur les jeux, les manipulations, les expérimentations, avec un matériel varié, le tout associé à l'observation, à la verbalisation et à la représentation. Les élèves apprennent progressivement à regrouper et catégoriser selon différents critères (couleur, forme, masse, longueur, etc.), à identifier et distinguer solides et formes planes, à reconnaître et compléter des suites algorithmiques (suites organisées), à exprimer, représenter et décomposer une quantité, à déterminer un rang ou une position, etc. Ils se familiarisent également avec l'écriture chiffrée, apprennent à nommer et à tracer les chiffres.

Du jeu libre au jeu structuré

Tout au long du cycle 1, les enfants manipulent et agissent sur les objets. Rapidement, en comparant et en observant, ils commencent à regrouper, à trier, à partir de critères qu'ils auront à expliciter. Ces activités déclenchent la réflexion, suscitent les échanges verbaux, notamment pour valider les solutions, aident à développer le raisonnement et la capacité à s'organiser. Votre rôle consiste alors à conduire les élèves à élaborer des stratégies, afin d'acquérir une première compréhension du nombre. Ces apprentissages longs et complexes s'effectuent dans la durée, tout au long du cycle, par une complexification progressive et un entraînement régulier pour stabiliser les acquisitions.

Ainsi, l'enfant apprendra progressivement à passer du jeu libre au jeu structuré et le jeu sera pour votre enseignement un support d'apprentissages⁴⁵ : dans le domaine de la construction du nombre, par exemple, les opérations de répartition et partage sont explorées à partir de contenants compartimentés (boîtes à

⁴⁵ Voir « Des modalités spécifiques d'apprentissage », p. 21.

œufs, bacs à glaçons, etc.). Les **jeux de construction** posent les bases de la géométrie. Vous proposerez de découvrir, puis de pratiquer régulièrement, les **jeux à règles** impliquant des connaissances logico-mathématiques, tels que :

- les jeux de cartes, de Memory, les dominos, les jeux de plateau ;
- les jeux géométriques (labyrinthes, puzzles géométriques en 2D et en 3D) ;
- les jeux numériques (sur le principe du Yam's, du Nain jaune, du 421, etc.) ;
- les jeux de parcours, de piste, de déplacements, qui associent contraintes spatiales et données numériques.

Le langage, outil indispensable à la structuration de la pensée

S'il a été montré que « le progrès des enfants dépend de la façon dont l'enseignant et les élèves dialoguent autour des nombres⁴⁶ » et que « la parole est donc l'une des composantes importantes du progrès⁴⁷ », « les capacités langagières des élèves contraignent les progrès possibles dans le domaine du nombre⁴⁸ ». Il est donc essentiel de fréquenter quotidiennement les nombres, non seulement par le jeu, les manipulations, les activités dédiées, mais aussi en les « parlant », pour y familiariser chaque enfant. L'un des enjeux est également d'acquérir une vision positive et une posture ouverte quant aux nombres et aux mathématiques.

ÉCRIRE LES NOMBRES AVEC LES CHIFFRES

« Les enfants rencontrent les nombres écrits notamment dans des activités occasionnelles de la vie de la classe, dans des jeux et au travers d'un premier usage du calendrier⁴⁹ ». Au travers de supports culturels (peinture, architecture, etc.), vous les amènerez tout d'abord à identifier les signes utilisés pour écrire les nombres – c'est-à-dire les chiffres –, puis à associer progressivement une écriture en chiffres au mot-nombre correspondant.

ORGANISER UNE « CHASSE AUX NOMBRES »

En fin de PS, en MS ou en GS, vous pouvez par exemple organiser une « chasse aux nombres » dans l'école, durant laquelle chaque groupe d'élèves devra trouver au moins cinq ou six nombres. Il s'agit ici d'identifier les chiffres comme des signes, à distinguer des lettres ou d'autres signes de l'écrit (symboles, ponctuation, etc.), non d'un travail de lecture décodage des nombres à proprement parler, bien que les élèves de MS et GS puissent déjà lire certains nombres.

Au tableau, affichez la frise numérique de 1 à 9 ; précisez aux élèves qu'il s'agit des chiffres et qu'ils servent à écrire les nombres. Procédez à leur lecture ou demandez aux élèves de les lire s'ils savent le faire. Dites-leur ensuite qu'ils vont faire une sorte de chasse au trésor, une « chasse aux nombres » ; qu'en binômes ou trinômes, ils circuleront dans l'école pour trouver ces chiffres (sur des affiches, des portes, des horloges, le menu de la cantine, etc.). Quand ils trouvent un chiffre, ils l'entourent sur la bande numérique que vous leur donnez. Si vos élèves sont habitués à utiliser des tablettes numériques, vous pouvez aussi leur demander de photographier les nombres qu'ils trouvent.

⁴⁶ R. Brissiaud, « Le nombre dans le nouveau programme maternelle : deuxième partie », article publié sur Le Café pédagogique, www.cafepedagogique.net, vendredi 9 octobre 2015, consulté le 14 novembre 2019.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

Une autre suggestion consiste à proposer un travail de collecte : il s'agit de découper dans des magazines ou prospectus les nombres rencontrés et de réaliser ensuite une création artistique collective par collage.

Lors des sorties, des déplacements dans l'école ou en classe, n'hésitez pas à verbaliser régulièrement (mais pas systématiquement pour ne pas lasser vos élèves) la rencontre avec un ou plusieurs nombres, en précisant ce que représente ce nombre. Cette observation-verbalisation permet à vos élèves de prendre conscience qu'ils sont entourés de nombres et que ces nombres ont une fonction sociale.

En GS, quand les élèves connaissent oralement la comptine numérique⁵⁰ de 1 à 30 et qu'ils possèdent une première représentation de l'écriture des nombres de 1 à 21, des supports culturels tels que des reproductions d'œuvres d'art (par exemple, *Zero-Nine* de Jasper Johns, 1958-1959 ; *Army K, Chiffres*, 2002 (voir ci-dessous) ; *David Ferreira, Chiffres*, 2015) ou des ouvrages jeunesse⁵¹ pourront être utilisés. En séance d'art visuel, les œuvres et ouvrages sont d'abord présentés aux élèves. Dans un deuxième temps, en « construction du nombre », chaque groupe d'élèves reçoit les différents supports ainsi qu'une bande numérique. Ils doivent faire l'inventaire des nombres (de 1 à 21) qu'ils reconnaissent dans les tableaux et livres distribués, nommer les nombres qu'ils connaissent, entourer ceux trouvés sur la bande numérique. Dans un troisième temps, une frise numérique est affichée au tableau et la comptine numérique est reprise dans l'ordre. Chacun des groupes passe au tableau et indique dans l'ordre (de 1 à 21) les nombres trouvés, en les nommant puis en les montrant sur les supports. Dans un quatrième temps, une bande numérique est réalisée à partir des nombres collectés sur l'un des supports, que vous aurez photographiés ou photocopiés. Lors de cette activité, les élèves observent, identifient, analysent les images qui représentent des nombres ou des chiffres, constituent un inventaire des nombres de 1 à 21, reconnaissent la représentation logographique du nombre, réalisent collectivement une affiche de la représentation graphique des nombres de 1 à 21. Ils apprennent à établir des correspondances entre ce que l'on entend et ce que l'on écrit, ce que l'on voit et ce que l'on énonce, à passer progressivement de la numération orale à la numération écrite, à différencier le code alphabétique et le code numérique, à comprendre le système de la numération orale.



Army K, *Chiffres*, 2002, acrylique sur toile, 100 x 100 cm.
© Amandine Khouri.

⁵⁰ C'est-à-dire : la suite orale des mots nombres.

⁵¹ Par exemple *Les nombres dans l'art*, A. Guéry, O. Dussoutor, éditions Palette, 2009, un livre-jeu qui invite les enfants à décoder les nombres, de zéro à vingt, laissés volontairement ou non par des artistes majeurs de la peinture occidentale, de la Renaissance à nos jours. Ou encore *La Cité des nombres*, S. T. Johnson, Paris, éditions Circonflexe, 1998, présentant 21 tableaux de la peinture occidentale permettant aux enfants de découvrir autant de nombres.

L'ÉCRITURE CHIFFRÉE POUR COMMUNIQUER

« Les premières écritures des nombres ne doivent pas être introduites précocement mais progressivement, à partir des besoins de communication dans la résolution de situations concrètes⁵² ». Donner du sens à l'écriture chiffrée comme outil pour mémoriser nécessite de mettre en place des situations dans lesquelles les élèves devront (ou pourront) écrire les nombres, sans que cela ne soit une consigne de l'enseignant, mais bien une nécessité pour mémoriser. Certaines situations du quotidien (noter le nombre d'enfants allant à la cantine, par exemple) permettent d'explicitier que l'écriture garde en mémoire l'information. De même, des activités de jeux de la marchande ou du cafetier, avec des commandes à préparer et à livrer, permettent de travailler l'intérêt d'écrire les nombres pour se souvenir des quantités⁵³. Les situations doivent être suffisamment complexes pour qu'il y ait intérêt à écrire les nombres : par exemple, en atelier, jouer au restaurant en demandant au serveur de prendre la commande (en notant en face des images la quantité commandée) et d'apporter les plats et boissons demandés, symbolisés par des cartes que le serveur ira chercher « en cuisine » et qu'il distribuera à chacun des hôtes du restaurant. Les hôtes auront à se souvenir de ce qu'ils ont commandé.

À l'école maternelle, la lecture des nombres est globale. Les notions de dizaine et d'unité ne seront introduites qu'au CP. De ce fait, il n'y a aucune raison de distinguer par la couleur les deux chiffres de l'écriture des nombres à partir de 10 – en outre, ce n'est pas la couleur qui fait la valeur mais bien la position. En revanche, il faut construire la notion d'ordre par le sens de lecture pour que les élèves acquièrent que 12 et 21 ne signifient pas la même quantité, puisque les chiffres ne sont pas dans le même ordre, et que « douze » s'écrit en chiffres « 1 suivi de 2 ». Vous veillerez également à travailler différentes décompositions des nombres ($5 = 2 + 3 = 4 + 1 = \dots$).

ENSEIGNER PROGRESSIVEMENT LE TRACÉ DES CHIFFRES

« L'apprentissage du tracé des chiffres se fait avec la même rigueur que celui des lettres. La progression de la capacité de lecture et d'écriture des nombres s'organise sur le cycle, notamment à partir de quatre ans⁵⁴. » En PS, les élèves découvriront progressivement les chiffres par les affichages, l'écriture au tableau par l'enseignant, etc. L'apprentissage organisé du tracé des chiffres se fera en MS et GS. Il nécessite une bonne motricité (tenue du crayon, coordination visio-spatiale, tonicité musculaire suffisante). Tout comme pour le tracé des lettres, le tracé des chiffres doit respecter un cheminement et une orientation que l'enfant devra mémoriser, par un entraînement régulier. Vous proposerez à vos élèves de s'entraîner à suivre le tracé avec le doigt (avec des chiffres rugueux, en creux, tracés sur une feuille plastifiée), à tracer dans le sable, puis à tracer avec un outil scripteur sur une feuille, une ardoise, le tableau vertical. Pour aider au tracé, passer par la verbalisation peut aider l'élève à conscientiser le geste à produire. Attention toutefois à ne pas occasionner une surcharge cognitive au moment du tracé (devoir se concentrer sur le geste tout en écoutant une consigne est une situation de double tâche impossible à réaliser). Il s'agira donc de verbaliser votre geste et non celui de l'élève, et vous ne demanderez pas à l'enfant de verbaliser pendant qu'il trace.

⁵² BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

⁵³ Voir les activités proposées dans les ouvrages de Dominique Valentin.

⁵⁴ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

« Découvrir les nombres et leur utilisation »

Le nombre « n'existe pas », au sens où il n'est pas un objet mais un concept mathématique, un modèle mental, qui peut être représenté sous une multitude de formes. En cela, son appropriation par les élèves est longue et parfois difficile.

La construction du nombre est un apprentissage qui débute avant l'école maternelle : l'enfant, dès son plus jeune âge, acquiert une intuition des grandeurs (beaucoup/« pas beaucoup » ; grand/petit) et est en mesure de comparer des tailles, des longueurs et des quantités. Les petites quantités (1, 2, 3) sont très tôt discernées, puis identifiées dans leur forme culturellement connue (constellation du dé ou du domino, doigts de la main). Très vite, l'enfant acquiert le début de la suite numérique, sans qu'il en comprenne pour autant le sens. À l'école maternelle, l'enjeu est d'amener l'enfant à comprendre progressivement que les nombres expriment soient une quantité (dans leur usage cardinal), soit un rang ou un positionnement dans une liste (dans leur usage ordinal), à stabiliser ses connaissances pour un usage maîtrisé et à résoudre des problèmes mettant en jeu les premiers nombres.

La construction du nombre s'appuie sur la notion de quantité, l'acquisition de la suite orale des nombres (« comptine numérique »), la codification orale et écrite, l'usage du dénombrement. Elle demande du temps et une confrontation régulière à de nombreuses situations impliquant des activités prénumériques, puis numériques, en comparant des quantités, en résolvant des problèmes, en mémorisant la suite des nombres, en dénombrant, en associant le nombre et son écriture chiffrée. La manipulation est présentée comme un moyen d'accéder aux savoirs mathématiques et de donner du sens à ces savoirs. Cependant, le passage de la « méthode naturelle », c'est-à-dire la manipulation dans sa réalité concrète, à la construction de l'abstraction et des savoirs n'est pas automatique et sera tout l'enjeu de votre enseignement.

Il s'agira de « trouver des modalités d'apprentissage s'appuyant certes sur la manipulation, mais aussi s'en détachant, de faire passer les élèves d'agir dans le monde à utiliser le concept de nombre pour penser leur action dans le monde⁵⁵. »

L'enjeu de l'apprentissage du nombre à l'école est de permettre à tous d'accéder à cet outil construit par l'homme pour lui permettre de résoudre certains problèmes pratiques, qualifiés de « problèmes sociaux de référence » dans la mesure où ils sont recensés dans toute société humaine : mémoriser une quantité, mémoriser une position, comparer des collections, anticiper le résultat d'une action sur une ou plusieurs collections. Cet apprentissage comportera parallèlement et de façon dialectique deux aspects : l'étude des nombres et la résolution des problèmes à l'aide des nombres.

Cette construction progressive du nombre comprend des connaissances à acquérir tout au long du cycle 1 :

- les mots nombres (un, deux, trois, etc.) exprimés à l'oral ;
- l'écriture des nombres (des chiffres pour écrire les nombres) ;
- les constellations du dé, les constellations des cartes à points, les doigts de la main ou d'autres représentations analogiques par des collections organisées.

⁵⁵ Voir sur cette question les travaux d'un collectif de l'IFÉ (Institut français de l'éducation) – rassemblant le Créad (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique) de Rennes et EducTice à Lyon – et de la Copirelem (Commission permanente des instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques sur l'enseignement élémentaire) : « Enseigner le nombre à l'école maternelle, pourquoi ? », [PDF en ligne] sur le site de l'Arpeme, arpeme.fr, rubrique « Ressources », puis « Malette maternelle : la construction du nombre ».



Ces connaissances s'enseignent et s'acquièrent à partir de différents supports :

- la comptine numérique (égrenage des mots) qui aide à la mémorisation des mots nombres ;
- les affichages de diverses représentations des premiers nombres, afin de développer au-delà de « trois » des procédures de dénombrement sans recours au comptage un à un (reconnaissance directe du nombre d'éléments) ;
- les étiquettes nombres, qui fournissent des représentations écrites de nombres « isolés » à des enfants encore non scripteurs ;
- la bande numérique, qui permet d'accéder à une présentation ordonnée des écritures des premiers nombres.

Outre l'acquisition de connaissances sur les nombres, il faudra faire découvrir, puis maîtriser, à vos élèves les techniques de résolution de ces problèmes à l'aide des nombres, mais aussi les conduire à être capables, face à la diversité des situations rencontrées, de discerner celles dans lesquelles l'utilisation des nombres sera pertinente. Vous proposerez donc à vos élèves de rencontrer et travailler les quatre types de problèmes sociaux de référence sous divers habillages, notamment au travers de situations de jeux dirigés.

Chaque enfant évolue à son rythme et acquiert plus ou moins vite les notions enseignées ; certains ont des difficultés à mémoriser : répétition et entraînement mis en lien avec l'hétérogénéité de la classe seront donc pris en compte dans votre organisation et la programmation de votre enseignement.

La construction du nombre commence à l'école maternelle et se poursuit avec la numération et les opérations au cycle 2, puis au cycle 3.

ORDINAL OU CARDINAL ?

La langue française dispose de mots spécifiques, les adjectifs et noms ordinaux, pour dire une suite ordonnée : premier, deuxième, troisième, etc. Cependant, les cardinaux (un, deux, trois, etc.) sont parfois utilisés dans une fonction ordinale : « Nous sommes le 24 janvier » signifie que nous sommes le 24^e jour du mois de janvier. Pour repérer un objet dans une collection ordonnée, on peut dire « c'est le numéro 3 », plutôt que « c'est le troisième ». De même, Stella Baruk précise que lorsque l'on utilise la suite numérique pour compter, c'est en fait l'aspect ordinal du nombre qui prime⁵⁶.

Le nombre est également utilisé pour indiquer une quantité ; c'est ce qu'on appelle « le nombre de ». Combien y a-t-il de cubes ? « Il y a cinq cubes ; il y en a cinq. » Dans ce cas, c'est l'usage cardinal du nombre qui est requis.

Le sens du nombre peut toutefois disparaître, dans les numéros de téléphone par exemple ou certaines références de produits manufacturés.

Dans l'album *Le coq qui voulait voyager*⁵⁷, la représentation triangulaire proposée par l'auteur permet de visualiser l'aspect ordinal (« 2 est après 1 », « 3 après 2 », etc.) et l'aspect cardinal (« 5, c'est un de plus que 4 »). Si on dit que le coq rencontre les quatre tortues avant les cinq poissons, on se situe dans le cadre de l'ordinalité (4 est avant 5). Mais si on dit que quatre est plus grand que trois mais plus petit que cinq, on se situe dans le cadre de la cardinalité du nombre. L'aspect ordinal est étroitement lié à l'aspect cardinal. Si un objet est cinquième dans une liste, c'est que quatre objets le précèdent.

⁵⁶ Stella Baruk, *Comptes pour petits et grands*, vol. 1, Paris, Magnard, 2003.

⁵⁷ Eric Carle, *Le Coq qui voulait voyager*, Namur, Mijade, 1997.

Construire le nombre pour exprimer les quantités

Associer un nombre et une quantité n'est pas un concept spontané chez l'enfant. La construction de la notion de quantité passe par la construction de la notion de collection. L'enfant doit concevoir que la quantité n'est pas la caractéristique d'un objet, mais celle d'une collection d'objets. Il s'agit donc de donner du sens à l'expression « aller ensemble ». Toutes les **activités prénumériques de tri et de classement** concourent à cet apprentissage. En mettant ensemble des objets de forme ou de couleur identique, ou possédant une ou des caractéristiques communes, l'élève construit la notion de collection et, progressivement, celle de quantité.

METTRE EN PLACE DES PROCÉDURES NON NUMÉRIQUES

La notion de quantité s'acquiert également par les **activités de comparaison** (sans comptage mais par une procédure perceptive ou de correspondance terme à terme). Il est ainsi possible de dire s'il y en a *trop, pas assez, plus que, moins que, autant que, juste ce qu'il faut*. Mettre en place des procédures non numériques, c'est par exemple comparer sans compter. Vous pouvez notamment travailler cette compétence en distribuant à chaque élève une boîte à alvéoles (type boîte d'œufs) et un nombre d'œufs : « Y a-t-il assez d'œufs pour remplir la boîte ? » La validation se fera par la manipulation (remplir les alvéoles) et la verbalisation (dire s'il y a assez d'œufs, juste ce qu'il faut d'œufs, s'il y en a trop ou pas assez). Les **procédures perceptives** (aussi appelées estimatives) ou de **correspondance terme à terme** (l'enfant met un œuf dans chaque alvéole) ne nécessitent pas de compter-dénombrer. Ultérieurement, il sera possible d'introduire le comptage (des alvéoles et des œufs) et de comprendre qu'il y a la même quantité ou non par la comparaison du mot-nombre. À l'étape suivante, il s'agira de comprendre que la quantité cinq est plus grande que la quantité quatre. La manipulation permettra ensuite de valider la réponse proposée.

Une fois la compétence « Mettre en correspondance terme à terme deux collections » maîtrisée, les activités proposées progresseront vers la construction de **collections équipotentes**, activités lors desquelles il s'agira d'« aller chercher en une seule fois une collection équipotente à une collection de référence (qui n'est plus visible) sans que la consigne n'indique l'utilisation du nombre⁵⁸ ». Cette situation met en jeu la maîtrise de deux types de tâches : la première consiste à dénombrer une collection de n objets, c'est-à-dire compter un nombre n d'objets et mémoriser la quantité, une fois cette collection non visible ; la seconde, à construire une collection de n objets en utilisant le nombre mémorisé pour construire la nouvelle collection. Dans cette situation, la manipulation est bien présente, puisque les deux collections sont matériellement construites, mais une partie de la manipulation est empêchée par l'éloignement (dans l'espace ou dans le temps) de la collection de référence et de la collection à construire. C'est par cet éloignement que l'utilisation du nombre devient incontournable, et l'élève est ici confronté à ce qu'a vécu bien avant lui l'humanité : l'impossibilité de résoudre le problème de façon pratique (par la seule manipulation) oblige à utiliser le nombre. Dans les situations d'apprentissage, une fois le problème résolu, l'élève pourra procéder à l'appariement des deux collections pour vérifier par lui-même la solution qu'il a proposée. Un élément fondamental de cette situation d'apprentissage est l'absence d'indication quant au nombre dans la consigne initiale : « aller chercher en un seul voyage juste ce qu'il faut de passagers pour en placer un à chacune des places libres d'un bus, sans laisser de place vide, ni de passager sans place », « aller chercher en un seul voyage juste ce qu'il faut de voitures pour en placer une dans chaque garage et que chaque voiture ait son garage », « une collection d'animaux étant donnée, aller chercher en un seul voyage juste ce qu'il faut de portions de nourriture pour que chaque animal reçoive une portion »⁵⁹. C'est à cette condition que l'autonomie des élèves face à la résolution de problèmes

⁵⁸ Copirelem, Créad, IFÉ, art. cit.

⁵⁹ *Ibid.*

et leur discernement quant à l'utilisation pertinente ou non des nombres pourront se construire. Garder en mémoire « le nombre de » (la quantité) est une difficulté récurrente pour certains élèves. C'est l'occasion de travailler avec eux les stratégies de mémorisation (visualisation mentale, utiliser ses doigts par exemple), puis d'introduire l'intérêt de l'écrit comme aide-mémoire (utiliser une carte avec constellation, une carte où le nombre est écrit en chiffre, un papier sur lequel l'élève aura écrit le nombre en chiffre).

DÉNOMBRER, ÉNUMÉRER, COMPTER

Dénombrer, c'est dire la quantité, quelle que soit la procédure utilisée (*subitizing*⁶⁰, comptage, calcul) : « Il y a sept voitures. » Le dénombrement peut prendre la forme d'une stratégie de décomposition-recomposition s'appuyant sur des quantifications partielles : « Il y a 2 unités ici, 2 là et encore 1 là, 5 unités en tout. » Il peut également s'effectuer en prenant en compte les unités l'une après l'autre, sans répétition ni oubli, c'est-à-dire en procédant à ce qu'on appelle une *énumération* de ces unités. **Énumérer** consiste à passer en revue tous les éléments d'une collection, sans en oublier aucun et sans en considérer un plusieurs fois. **Compter**, c'est énumérer les objets un par un, tout en énonçant au même rythme la comptine numérique (ou suite orale des mots-nombres). Compter peut également signifier « dire la comptine numérique ». Mais connaître la comptine numérique ne suffit pas pour savoir dénombrer. Le dénombrement fait appel à la capacité d'énumérer et de compter, qui nécessite de connaître la suite numérique, et non le contraire. Si la connaissance de la comptine numérique est essentielle pour dénombrer des quantités, elle peut être un frein, comme dans l'exemple suivant.

En atelier « construction du nombre », une maîtresse de MS donne à chaque élève une image représentant un arbre et ses fruits. Les élèves doivent dénombrer le nombre de fruits représentés par des cercles, mémoriser ce nombre pour aller chercher à distance autant de châtaignes que de fruits sur l'arbre. Une fois la tâche réalisée par les élèves, l'enseignante demande à chaque élève de dire combien il a de châtaignes. Un élève répond « 1, 2, 3 » en pointant du doigt les fruits. « Combien as-tu de châtaignes ? » insiste la maîtresse. L'élève reprend : « 1, 2, 3. » L'élève a intégré que compter consiste à dire la suite des nombres, mais n'a pas encore compris la relation entre le mot-nombre et la quantité ; il n'est pas encore capable de dénombrer.

Cette situation sera une étape de l'apprentissage à dépasser : vous veillerez à ce qu'elle ne s'ancre pas dans l'esprit de l'enfant. Pour l'y aider, il vous faudra mettre systématiquement en relation la question et la réponse : « Combien y a-t-il de fruits ? Il y en a trois. Il faut aller chercher trois fruits. » Puis proposer à l'élève de répéter ce que vous venez de dire. Les enfants étant capables de dénombrer tout nombre inférieur à quatre par le *subitizing*, le comptage n'est pas ici une procédure à privilégier. Pour les nombres supérieurs à trois, le comptage avec la suite de nombres 1, 2, 3, 4, 5, etc. nécessite que vous explicitiez aux élèves que c'est le dernier mot-nombre qui représente la quantité – « 1, 2, 3, 4, 5. Cinq ! Il y en a cinq. Tu dois aller chercher cinq fruits » – en insistant sur le nombre correspondant à la quantité, mais aussi en explicitant : « C'est le dernier mot-nombre qui dit la quantité dont on a besoin : 1, 2, 3, 4, 5, c'est cinq la quantité nécessaire. » Il faudra peut-être attendre la fin de la MS pour que certains enfants fassent le saut cognitif nécessaire, mais il est de toute façon essentiel d'organiser une confrontation régulière à des situations variées de dénombrement pour permettre ce saut cognitif.

Ces situations régulières sont aussi l'occasion de confronter les élèves au **processus d'essais-erreurs**⁶¹, essentiel à la construction mentale des situations et à la résolution de problèmes. Il s'agit de laisser l'élève tenter jusqu'à ce qu'il réussisse. Une fois le problème résolu, vous lui demandez de montrer comment il a fait. Le fait d'avoir à refaire nécessite qu'il mémorise la procédure utilisée, voire qu'il soit en capacité de la verbaliser. Cela l'amène à prendre conscience de ses actions et à comprendre progressivement qu'il peut les anticiper afin d'obtenir un résultat donné. Dans l'exemple ci-dessus, l'élève, pour qui chaque mot de la comptine numérique désigne un objet (qu'il pointe du doigt) et non une quantité totale, utilise une procédure erronée de comptage que Rémi Brissiaud nomme le « comptage numérotage⁶² ». L'enseignement de la numération doit éviter cet écueil et, le cas échéant, déconstruire cette représentation erronée du comptage.

⁶⁰ Le *subitizing*, ou perception globale, est la discrimination immédiate des petites quantités [jusqu'à 3], rendue possible par ce que les chercheurs nomment les systèmes numériques précis (SNP). Voir plus loin, p. 175.

⁶¹ Pour travailler sur les processus d'essais-erreurs, voir les ouvrages de Dominique Valentin ; par exemple, *Découvrir les mathématiques*, Paris, Hatier, 2015.

⁶² R. Brissiaud, *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, éditions Retz, 1989.

PROCÉDURES NUMÉRIQUES ET NON NUMÉRIQUES DE QUANTIFICATION

Pour construire une collection, les procédures utilisées par les élèves peuvent être numériques (*subitizing*, collection témoin, procédure de comptage, procédure s'appuyant sur les relations entre nombres) ou non numériques (la correspondance terme à terme, la procédure perceptive).

Le **subitizing** est l'énumération d'une collection inférieure à 4 objets **de façon immédiate**, ou la quantification d'une collection organisée (la constellation du dé, par exemple).

La **collection témoin** est une collection de référence (configuration de doigts, constellation du dé), qui sert à évoquer le nombre d'éléments d'une collection d'objets que l'on ne sait pas encore nommer. Par exemple, certains élèves ne sont pas encore capables de dire le nombre, mais tout à fait capables de montrer le nombre de doigts équivalent.

Le **comptage** comme procédure de **dénombrement** qui met en correspondance terme à terme des éléments d'une collection avec un mot-nombre, où le mot-nombre est associé à la quantité : « 1, 2, 3, 4, j'ai 4 objets. »

Les **procédures s'appuyant sur la relation entre nombres** lors de la réunion de deux sous-collections ; par exemple, une collection de 3 objets et une collection de 1 objet : « 4, c'est 3 et encore 1 » ; « 3 objets auxquels j'ajoute 1 objet font 4 objets ».

La **correspondance terme à terme** permet de comparer (et de valider directement) s'il y en a autant sans avoir besoin de compter.

La **procédure perceptive** permet de comparer deux collections quand la quantité de chacune est suffisamment distincte : beaucoup / pas beaucoup ; « il y en a plus ici que là ».

ENSEIGNER LE COMPTAGE DÉNOMBREMENT

Dès la PS, il est important de proposer aux élèves des situations leur permettant d'accéder aux quantités, sans passer par le comptage numérotage.

Construire des collections ayant le même nombre d'éléments qu'une collection donnée, en utilisant le *subitizing*

Préparez des boîtes d'œufs découpées selon une, deux ou trois alvéoles. Demandez aux élèves d'aller chercher la quantité d'œufs nécessaire pour remplir la boîte. L'énonciation « 1, 2, 3 » n'est pas souhaitée ici ; la validation se fait visuellement. En revanche, la réussite ou l'échec de la procédure est, elle, à verbaliser : « Tu as réussi à compléter la boîte en un seul voyage » ; « Tu as pris trop d'œufs [ou pas assez] par rapport au nombre de places dans la boîte. Alors je te demande de recommencer. »

Toutes les activités similaires permettant d'introduire (sans passer par le comptage) les quantités un, deux et trois sont à pratiquer régulièrement : mettre la table (deux ou trois assiettes sont posées sur la table dans le coin dînette, vous demandez à un élève de compléter avec les verres, à un autre avec les fourchettes, au troisième avec les cuillères ; lors d'un atelier, vous demandez à un élève d'aller chercher un pot de colle pour chaque élève assis autour de la table ; lors des activités physiques, mettez les enfants en binômes ou trinômes et demandez à un « chef d'équipe » de distribuer un cerceau à chaque enfant de son groupe.

Comparer des collections, au plus égales à trois, en utilisant les collections témoins

Il s'agit de mettre en correspondance une collection d'objets à une collection témoin. La désignation des quantités sera d'abord analogique, avec des collections témoins sous forme de constellations du dé, de diverses collections de doigts. Progressivement, elle deviendra symbolique avec l'introduction des nombres en écriture chiffrée.



Ici, en PS, il s'agit de proposer à l'élève une collection d'animaux (1, 2 ou 3 animaux). L'élève doit trouver parmi les cartes posées sur la table la carte qui indique la même quantité. Sur la première photo, l'élève indique d'ailleurs avec l'index et le majeur la même quantité, alors que la carte représente un pouce et un index levés.

COLLECTIONS TÉMOINS

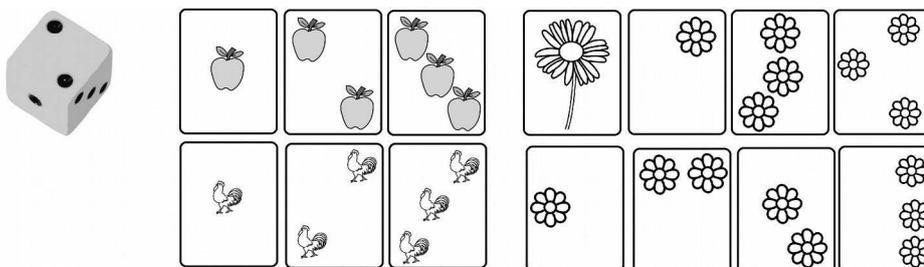
« En PS-MS, je mets en place un atelier avec un gros dé en mousse dans le coin regroupement. Je dispose des boîtes comprenant 1 à 3 jetons pour les PS (1 à 6 jetons en fin de MS). Je demande aux élèves de lancer chacun leur tour le dé, de donner le résultat [quantité de points sans les compter], puis de prendre la boîte avec le nombre de jetons correspondant. La validation se fait en posant les jetons sur les points du dé. Pour les PS, j'ai transformé un dé pour n'avoir que les quantités 1, 2, 3. Pour les MS, j'utilise le dé classique de 1 à 6 points. »

Gaëlle-Anne, classe de PS-MS



« En MS, en "atelier du nombre", j'utilise en début d'année un dé avec constellations de 1 à 3. Chacun leur tour, les élèves lancent le dé, puis repèrent la carte sur laquelle il y a autant d'objets que de points sur la constellation. Je reviens régulièrement sur cette activité au cours de l'année pour que les élèves acquièrent la correspondance et une représentation variée des quantités. En termes de progression, dans un premier temps, les objets sont positionnés sur les cartes comme les constellations, puis progressivement agencés différemment. »

Corinne, classe de MS



LE COMPTAGE DÉNOMBREMENT POUR CONSTRUIRE LE « AJOUTER 1 »

Il s'agit de faire comprendre aux élèves que le nombre désigne une quantité, non un objet ou un numéro.

« Combien y a-t-il de lapins dans le jardin ? » Les élèves sont rapidement capables de reconnaître la quantité trois (*subitizing*). « Nous allons compter pour vérifier : un lapin (*en désignant le lapin ou en le déplaçant légèrement*). Un lapin et encore un lapin (*en rapprochant le 2^e lapin du 1^{er}*) : deux lapins (*montrer les 2 lapins*). Et encore un lapin (*en rapprochant le 3^e lapin des deux premiers*) : trois lapins (*montrer les 3 lapins*). Il y a bien trois lapins. » Cette procédure de comptage consiste à construire le « ajouter 1 », et vise à enseigner que « deux, c'est un et encore un » ; trois, « deux et encore un » ou « un et encore un et encore un ».

L'enseignement du comptage dénombrement se fait par la mise en relation du pointage des objets et de l'énonciation de la suite des mots-nombres⁶³ ; il est important de coordonner le geste et la parole, surtout en début d'apprentissage. Voici une procédure à privilégier : mettre tous les objets, disons des cubes, dans un coin de la table. Prendre le premier et le poser au milieu de la table en énonçant : « un, un cube ». Faire glisser le deuxième cube jusqu'au premier et dire : « deux, il y a deux cubes ». Faire glisser le troisième cube jusqu'aux deux premiers et dire : « trois, il y a trois cubes ». Il est important de verbaliser la quantité quand le cube supplémentaire (+ 1) est avec les autres, de façon à ce que l'élève comprenne que c'est l'ensemble qui fait la quantité deux puis la quantité trois. L'enfant entre dans l'apprentissage du nombre par les quantités, c'est-à-dire les « nombres de » (cubes, crayons, voitures, etc.). Dans un premier temps, il est donc important de nommer l'objet dans les situations de comptage dénombrement – « 1 cube ; "et encore 1", 2 cubes ; "et

⁶³ R. Brissiaud, « Le nombre dans le nouveau programme maternelle », art. cit., 2015.

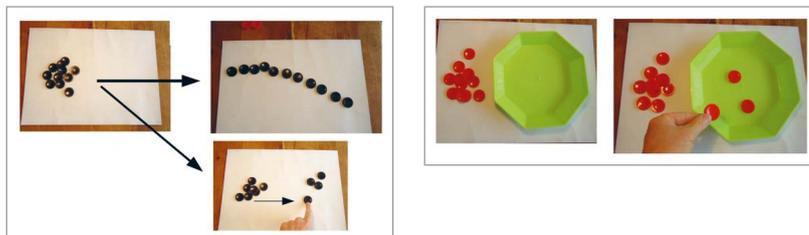
encore 1", 3 cubes » – pour rendre plus explicite encore la situation. Progressivement, vous passerez à la formulation : « 1 ; “et encore 1”, 2 ; “et encore 1”, 3. »

Pour enseigner le comptage dénombrement d'unités alignées et non déplaçables (une file de points dessinés par exemple), on peut masquer l'ensemble des unités avec un cache avant de découvrir successivement chaque unité, tout en explicitant combien d'unités sont visibles après chacun des mouvements du cache. Ce procédé n'est à utiliser qu'avec les enfants qui ont acquis les trois premiers nombres.

ÉNUMÉRER UNE COLLECTION

Énumérer consiste à passer en revue tous les éléments d'une collection, sans en oublier et sans en considérer un plusieurs fois. Observer les procédures d'énumération de vos élèves vous permet de constater leurs erreurs éventuelles. L'une d'entre elles est de compter plusieurs fois le même objet. Quelles stratégies enseigner pour éviter le double comptage et faire prendre conscience à l'élève qu'il ne doit compter qu'une seule fois chaque élément ? Il est possible de déplacer les objets mobiles, de les aligner. Pour qu'une telle stratégie fasse sens chez les élèves, il est important qu'elle émerge suite à une erreur ou une difficulté. En GS, par exemple : « Nous allons compter les cubes pour dire combien il y en a. Je vais en donner à chacun une poignée. Vous allez devoir me dire combien vous avez de cubes. » Chaque élève procède au comptage dénombrement. Ensuite, vous leur demandez de répondre à la question : « Combien as-tu de cubes ? » Chacun répond (ce qui nécessite de se souvenir du résultat, première difficulté). Explicitiez aux élèves qu'ils devront garder en mémoire cette quantité, ce nombre, pour pouvoir dire combien ils en ont. Mémoriser a aussi un intérêt si ce nombre doit servir ultérieurement à comparer s'ils ont plus ou moins de cubes que le voisin, par exemple. Ce sera aussi l'occasion de travailler avec les GS sur l'écriture comme aide-mémoire.

Travailler les procédures passe par un questionnement du type : « Comment as-tu fait pour compter, pour trouver le nombre de cubes ? » En petits groupes, les élèves explicitent chacun leur tour comment ils ont fait, ce qui leur permet de constater que plusieurs procédures sont possibles. Si des erreurs apparaissent, c'est l'occasion de les pointer : le double comptage, l'élève qui se perd dans la suite numérique, l'élève qui se perd dans l'espace et n'arrive pas à organiser le comptage. La question qui vient ensuite est celle de la stratégie efficace : « Comment faire pour ne pas se tromper, ne pas compter deux fois le même cube ? » Laissez-les proposer et expérimenter les stratégies exposées. Si aucune procédure n'est donnée, ce sera à vous de dire comment faire : il est possible d'aligner les cubes ou de les regrouper en les comptant un à un au fur et à mesure, comme sur les illustrations ci-dessous.

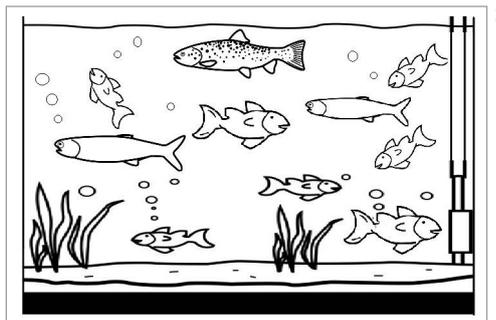
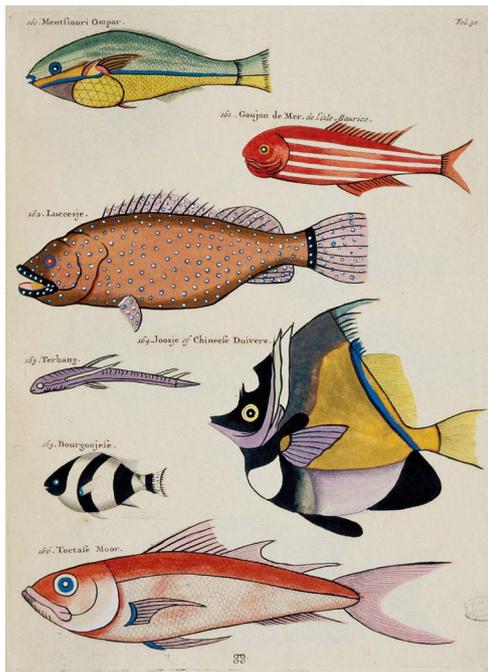


Dénombrer, créer, comparer des collections sont autant d'apprentissages qui s'appuient sur la manipulation d'objets, tout au long du cycle 1. Le travail sur fiche est souvent introduit trop tôt dans la scolarité des élèves, alors qu'à leur âge, ils ont encore besoin de percevoir, de toucher, de déplacer. Tant que l'élève ne maîtrise pas le dénombrement avec manipulation, le travail sur fiche ne doit pas être proposé ; vouloir aller trop vite ne permettrait pas de procéder aux sauts cognitifs nécessaires. La différenciation (y compris en GS) sera donc de mise pour que chacun des élèves progresse à son rythme.

De même, le passage à l'abstraction est progressif. En PS, l'élève commence par manipuler des objets figuratifs. La première étape de l'abstraction consiste à remplacer ces objets par des pions, des jetons ou des cubes. Il est bien sûr nécessaire de l'expliquer aux élèves : « Désormais, les lapins sont remplacés par des jetons ou des pions, le carré dessiné sur la feuille représente leur clapier. » L'abstraction passera ensuite par une représentation plane (dessin sur une feuille, un tableau), puis par l'écriture chiffrée.

Comment énumérer une collection fixe, non manipulable ?

Cela exige de l'enfant une bonne coordination spatio-visuelle, car il doit repérer spatialement des objets, mémoriser leur emplacement et le fait qu'il ait déjà compté certains éléments de la collection. Comme précédemment, il convient de proposer des situations et de se servir des erreurs commises pour faire comprendre aux élèves que certaines stratégies sont plus efficaces que d'autres. Par exemple, lors d'une séance d'art visuel ou « explorer le monde » (l'observation d'un tableau, d'une affiche, du carton d'emballage de l'aquarium de la classe, par exemple), vous interrogez les élèves sur le nombre d'animaux présents : « Combien y a-t-il de poissons ? » Dans cette situation, il n'est pas possible de déplacer pour compter. Certains élèves rencontreront des difficultés, surtout si l'organisation spatiale des objets à compter n'est pas régulière. Il leur faudra alors construire un parcours mental ou procéder à un regroupement mental pour dénombrer. Vous commencerez par une représentation organisée (illustration 1 ci-dessous). La situation de dénombrement réussie, vous passerez à une représentation plus aléatoire (comme sur l'emballage de l'aquarium).



1. Planche de poissons

© Muséum national d'histoire naturelle,
Dist. RMN-Grand Palais/image du MNHN,
bibliothèque centrale

2. Reproduction d'un emballage d'aquarium.

Dans cette situation de dénombrement, une manipulation d'un support (photographie ou photocopie de la collection fixe) peut cependant aider les enfants à travailler différentes procédures : proposez aux élèves de barrer chaque poisson au fur et à mesure, de poser une gommette ou un jeton sur les poissons comptés, de tracer une ligne qui passe par chacun des poissons comptabilisés. Attention, tracer ou coller une gommette ajoute une difficulté ; c'est notamment une contrainte forte si la motricité n'est pas encore habile et cela perturbe la mémoire liée à la tâche (garder en mémoire l'information qu'est la quantité dénombrée). Les autres procédures seront alors plus adaptées. Poser un jeton sur chaque objet à compter (correspondance terme à terme) permet de travailler une autre procédure : la décomposition du nombre. Pour ce faire, une fois que l'élève a posé un jeton sur chaque objet à compter, il reprend chaque jeton et construit une constellation type selon les modèles présentés plus loin dans le paragraphe « Stabiliser la connaissance des petits nombres », p. 182.

Dans les situations d'enseignement, il est courant de demander à l'élève d'agir lui-même (activités de production), comme dans les activités de dénombrement proposées précédemment. Il est également important de l'inviter à observer l'activité d'autrui et à détecter d'éventuelles erreurs. Dans une tâche de dénombrement de détection, par exemple, vous dénombrez (de manière parfois intentionnellement erronée) une collection d'objets, et l'enfant doit dire si le dénombrement est correct ou non (et bien sûr justifier sa réponse).

LA COMPTINE NUMÉRIQUE

La comptine numérique, qui consiste à énoncer oralement la suite ordonnée et croissante des nombres entiers positifs en commençant généralement à 1, est l'une des premières habiletés mathématiques que l'enfant développe. S'il n'est pas utile de la connaître pour les premières activités de construction du nombre (activités prénommées), elle devient indispensable pour dénombrer les objets d'une collection, dès lors qu'il y en a trop pour percevoir immédiatement leur nombre (collection supérieure à 3 éléments). L'apprentissage de la suite des nombres nécessite des séances d'enseignement d'apprentissage spécifiques qui se feront en dehors de toute activité de dénombrement, pour éviter d'induire le comptage numérotage.

LES TROIS STADES DE LA RÉCITATION NUMÉRIQUE

1. La « chaîne indissociée » ou « chaîne chapelet » : l'enfant ne différencie pas les mots-nombres, ne peut sélectionner un nombre dans la chaîne, et ne peut repartir là où il s'est arrêté s'il est interrompu : « undeuxtroisquatre... »

2. La « chaîne non sécable » : l'enfant énonce distinctement les mots-nombres « un-deux-trois-quatre ». Il repart systématiquement de « un ». Cependant, avec l'amorce de l'enseignant « cinq, six... », il peut poursuivre l'énonciation.

3. La « chaîne sécable » : les mots sont distinctement énoncés et séparés les uns des autres. Le rythme de diction peut être varié. L'enfant est capable de partir de n'importe quel nombre, autre que « un ».

Source : Pôle maternelle 37, M. Agrapart (dir.), IEN maternelle, « [Les 4 niveaux d'acquisition de la chaîne numérique verbale](#) », décembre 2010, [PDF en ligne] sur le site de l'académie d'Orléans-Tours, ac-orleans-tours.fr

Maîtriser la comptine numérique consiste à savoir la réciter en variant le rythme d'énonciation, s'arrêter à un mot nombre prévu, commencer à un mot nombre autre que « un », la réciter à l'envers. La maîtrise de la suite orale des mots nombres est indispensable pour dénombrer. Avant 4 ans, l'élève doit pouvoir aller jusqu'à 5 ou 6. En fin de GS, il est attendu qu'il la connaisse jusqu'à 30.

En PS, la comptine numérique est principalement enseignée au travers des comptines numériques et des jeux (« un, deux, trois, soleil ! », cache-cache, etc.). Elle fait également l'objet d'un apprentissage spécifique. En MS et GS, l'apprentissage se renforce et se poursuit. Le compte à rebours est introduit dès la MS avec, par exemple, le jeu de la fusée comme dans la classe de Corinne :

 « Pour que les élèves comprennent bien de quoi il s'agit, j'introduis ce jeu en visionnant une très courte vidéo montrant une fusée au décollage et le compte à rebours qui précède son départ. Ensuite, j'initie l'activité : j'explique qu'il va falloir compter à l'envers, aller en arrière et qu'à zéro, la fusée pourra décoller.

Je choisis le nombre 5, et je compte à rebours en demandant aux élèves d'être attentifs à ce que je dis. Je leur demande ensuite de me dire ce qu'ils ont entendu et compris. Je m'aide aussi de la frise numérique qui est au tableau : « Habituellement, nous disons la suite des nombres dans ce sens (je montre de gauche à droite). Aujourd'hui, nous allons dire les nombres dans l'autre sens (je montre de droite à gauche). »

J'invite ensuite les élèves à compter à rebours avec moi, en mettant au tableau des étiquettes chiffrées que j'enlève au fur et à mesure du décompte. Puis, je change de chiffres, en partant de 3 par exemple.

Les séances suivantes, j'invite un élève à proposer le nombre à partir duquel nous allons « compter à l'envers » ou « compter à rebours » ou « remonter la suite des nombres ». J'utilise ces expressions pour aider à comprendre ce que nous faisons, ensuite, je dis juste « compter à rebours ». C'est l'élève qui enlève les étiquettes. En fin d'année, le décompte se fait oralement, sans support visuel. »

Une fois la comptine bien mémorisée, il est possible de proposer le « nombre oublié » ; il s'agit pour les élèves de repérer le nombre oublié dans la suite numérique :

 « En classe, explique Sylvie (GS), j'ai une marionnette nommée Jonquille. Je l'utilise notamment comme « élève de substitution » pour expliquer les consignes. Quand je commence les séances du « nombre oublié », j'explique aux élèves qu'ils vont devoir écouter Jonquille pour dire si elle connaît bien la suite des nombres et, en cas d'erreur, pouvoir dire quel nombre elle a oublié. J'entame alors un dialogue avec la marionnette :

“Jonquille, tu as bien compris ? Tu dois dire les nombres jusqu’à 10 sans te tromper.

– J’ai compris !

– Alors dis-nous : que dois-tu faire ?

– Je dois dire les nombres jusqu’à 10 sans me tromper.

– Alors vas-y !

– 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 !

– Tu as oublié un nombre !

– Non !

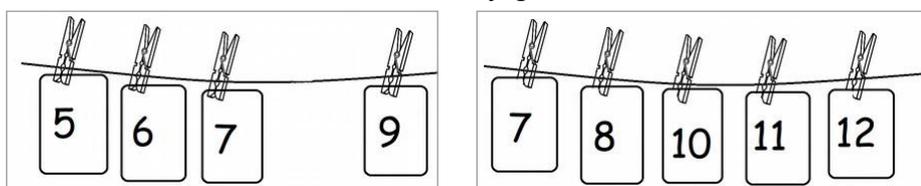
– Si, si ! Recommence !

– 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 !

– Vous avez entendu ? Jonquille a oublié un nombre ! De quel nombre s’agit-il ?“

Une fois qu’ils ont bien compris ce qu’il faut faire, je varie le jeu par la rapidité d’élocution, en augmentant la suite des nombres ou encore en commençant par un nombre différent de 1 (12, 13, 14, 16, 17, 18, 19), et ce jusqu’à 30.

J’ai aussi une “boîte à erreurs” avec des frises numériques erronées. À l’écrit, les élèves doivent pouvoir trouver le “nombre oublié” avec ou sans étayage visuel. »



La place de **la frise numérique** en classe est un élément à questionner. Il est préférable de la construire avec les élèves, plutôt que de l’afficher dès la rentrée des classes. Elle est complétée en fonction de ce qui se vit en classe. Si les élèves doivent être en capacité de dire la suite des nombres jusqu’à 30, ils doivent savoir lire les nombres écrits en chiffres jusqu’à 10. Le zéro n’a pas sa place dans la frise en PS. Avant la fin du cycle, vous donnerez du sens au zéro, en tant que nombre qui permet d’affirmer l’absence. Il pourra alors éventuellement être ajouté à la frise.

Si, en français, la lecture se pratique de gauche à droite, il est aussi important de ne pas s’en tenir à cette présentation de la chaîne numérique, afin de ne pas en figer la représentation. Lors d’activités de reconstruction de la suite numérique avec des cartes, en MS et GS, il est possible, par exemple, de la représenter verticalement, en diagonale ou « suspendue » à une corde comme présenté ci-dessus. Vous pouvez également proposer aux élèves de GS des activités où il faut relier des points numérotés (voir plus loin « Utiliser le nombre pour désigner un rang, une position »).

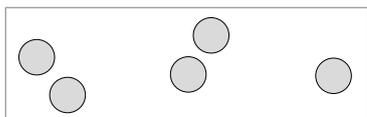
LE SUBITIZING

Le *subitizing*, ou perception globale, est la discrimination immédiate des petites quantités (jusqu’à 3), rendue possible par ce que les chercheurs nomment les systèmes numériques précis (SNP). Il s’agit d’une procédure de dénombrement. Il est essentiel d’entraîner les élèves à reconnaître ces petites quantités, comme de les exercer à reconnaître rapidement les constellations du dé jusqu’à 6, ainsi que les collections de doigts. Développer cette compétence en classe permettrait de faciliter ensuite le comptage de plus grandes quantités.

Comme l’indique Rémi Brissiaud, « les nombres se découvrent à travers la construction des relations qu’ils entretiennent entre eux (3 chaises, c’est 2 chaises et encore 1 ; c’est 1 chaise, 1 autre chaise et encore 1 autre) et nos sens ne nous donnent évidemment pas un accès *direct* à de telles relations : un travail cognitif s’impose⁶⁴ ». Cependant, « la découverte du nombre 3 se trouve considérablement facilitée du fait que, jusqu’à

⁶⁴ R. Brissiaud, « Le nombre dans le nouveau programme maternelle », art. cité.

3 unités, l'homme a la possibilité de les traiter en un seul focus de l'attention⁶⁵. Ceci permet à un élève de GS, qui a compris le nombre 5, de pouvoir rapidement dénombrer la configuration suivante :



En PS, l'apprentissage vise la maîtrise des quantités 1, 2 et 3. En MS, il s'agit d'aller jusqu'à 5. La reconnaissance immédiate des six constellations du dé est attendue en GS. Toutefois, la reconnaissance immédiate ne signifie pas l'association d'un mot nombre à une image constellation (« trois » = image d'une « diagonale » ; « quatre » = image d'un carré ; « cinq » = image d'un X ; etc.), car cette construction n'entretient aucun lien avec la notion de quantité. Les constellations doivent être travaillées comme d'authentiques « nombres figurés » et analysées sous la forme « 4 et encore 1 » mais aussi « 2, encore 2 et encore 1 ».

Toutes les activités au quotidien sont des supports de renforcement : « Il y a trois assiettes sur la table », « Tiens, s'il te plaît, mets ces deux pinceaux dans le pot », « Je vois deux chiens dans le square », ainsi que tous les jeux de dé (petits chevaux, jeu de l'oie, etc.).

La reconnaissance rapide peut également se travailler en regroupement : vous montrez des quantités avec vos doigts durant 1 à 2 secondes (effet flash), les élèves doivent dire le nombre de doigts (jusqu'à 5). Dans la mesure où il s'agit d'une activité de *subitizing*, il n'est pas question de compter, mais de reconnaître rapidement une quantité avec une seule main. En GS, vous pourrez entraîner sur le même principe la mémorisation de décompositions de nombres avec les deux mains (cinq, c'est quatre doigts et un doigt ou trois doigts et deux doigts).

Si vous avez un TNI, vous pouvez créer un diaporama en réglant la durée d'exposition des constellations, des collections de doigts et/ou d'objets. Si les objets sont en nombre supérieur à 3, il est important de les disposer comme les constellations types (voir plus loin « Stabiliser la connaissance des petits nombres », p. 182), car c'est la reconnaissance immédiate qui est ici travaillée pour aller ensuite vers la compétence de comptage dénombrement). Si vous n'avez pas de TNI, il est possible de créer des cartes au format A5. La durée d'exposition est de 3 à 4 secondes lors des premières séances. Elle est ensuite réduite à 2 secondes. Vous validerez immédiatement la réponse, le principe étant que l'élève mémorise la bonne information.

Il existe trois manières de pratiquer le *subitizing* :

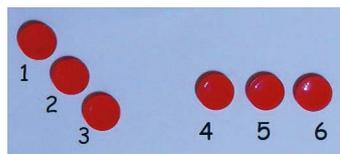
- vous montrez la quantité d'objets ; l'enfant montre avec ses doigts le nombre qu'il perçoit (on passe ainsi du code analogique au code présymbolique, c'est une première étape vers le code arabe) ;
- vous montrez la quantité ; l'enfant écrit sur son ardoise le nombre correspondant (code analogique → code arabe), méthode qui ne peut être utilisée qu'en fin de GS (attention de ne pas laisser la quantité visible le temps de l'écriture : il s'agit bien d'une discrimination rapide que l'élève doit avoir mémorisé lorsqu'il écrit) ;
- vous montrez la quantité ; cette fois, l'enfant dit le nombre à voix haute (code analogique → oral).

Il convient de ne pas mélanger les pratiques lors d'une même séance et de privilégier un type d'entraînement sur plusieurs séances avant d'en changer, afin de faciliter l'adaptation des enfants et l'ancrage cognitif.

RECOMPTER, SURCOMPTER, DÉCOMPTER

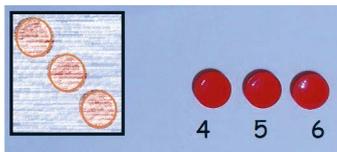
Recomptage : l'enfant dénombre depuis le début sans prendre en compte la première collection.

Surcomptage : l'enfant, à partir de la première quantité, continue la suite numérique en « pointant » les objets de la deuxième collection [effectivement ou mentalement].

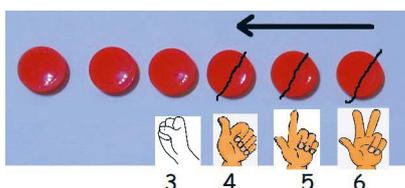


⁶⁵ *Ibid.*

Pour enseigner les activités de surcomptage, « cacher » la première collection, après l'avoir dénombrée, dans une boîte, un sac ou en posant un cache dessus. Ainsi, les élèves ne seront pas tentés de la recompter avant d'ajouter la seconde collection.



Décomptage : à partir de la première quantité, l'élève met sur ses doigts le nombre d'éléments à enlever et récite la comptine à rebours.



Utiliser le nombre pour désigner un rang, une position

La construction du nombre pour désigner un rang ou une position est en relation étroite avec l'apprentissage du lexique de positionnement (avant, après, entre, devant, premier, dernier, deuxième, etc.) et les activités de localisation (se repérer dans l'espace), lors desquelles l'enfant apprend à se situer par rapport à lui-même, par rapport à des objets, et situe des objets, des lieux, des personnes par rapport à des repères donnés. Les activités physiques et de manipulation participent à la construction du nombre ordinal.

LE LEXIQUE DE POSITIONNEMENT

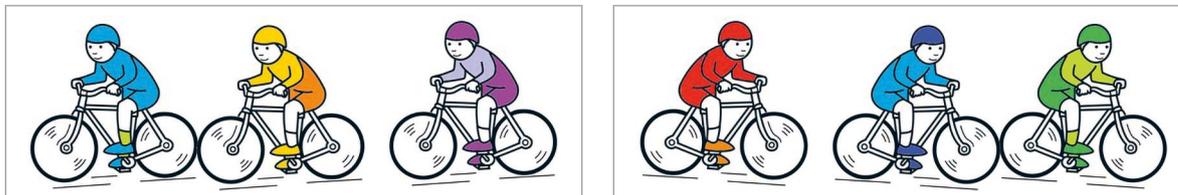
Pour travailler le lexique de positionnement, en atelier ou en regroupement, vous demanderez par exemple aux enfants, sous forme de devinette, d'identifier un élève : « Qui est l'enfant assis entre Sami et Théo ? » ; « Si je dis "les deux enfants assis entre Thomas et Magali iront avec l'Atsem", de qui s'agit-il ? » Lors des déplacements, repérer le ou les premiers élèves, le ou les derniers, mais également le(s) deuxième(s) et troisième(s) favorise l'acquisition de ces notions. Ces situations sont l'occasion d'associer observation du placement et langage : « Arriver le premier, c'est être devant tout le monde. Quand on arrive le deuxième, on est derrière le premier et devant le troisième. » Toutes ces activités de repérage dans les situations du quotidien sont essentielles pour renforcer l'acquisition des notions travaillées.

L'enseignement du nombre pour désigner un rang ou une position de vient pas chronologiquement après l'enseignement du nombre pour désigner une quantité, mais est travaillé en parallèle, depuis la PS jusqu'à la fin de la GS. La verbalisation des positionnements des objets, autant que leur manipulation, sont importantes. À partir de dessins et d'objets manipulables, demander aux élèves de reproduire des scènes et de les verbaliser est également l'occasion de rendre visibles certaines particularités du langage : « Le chien est devant la maison » (on ne dit pas : « la maison est derrière le chien »), « Le chien est derrière l'arbre », « L'arbre est devant la maison ». Si l'on place des objets les uns par rapport aux autres, il est possible en revanche de dire « Je mets l'arbre devant le chien et la maison derrière ».

POSITIONNEMENT ET ORIENTATION

Être capable de dire qui est le premier nécessite d'avoir conscience de l'orientation et du sens de lecture.

Ainsi, dans la première illustration ci-dessous, le premier cycliste est en bleu. Dans la seconde, c'est le cycliste vêtu de vert, à droite, qui est premier. Le cycliste en bleu arrive après le vert et avant le rouge, il est derrière le premier, il est avant le troisième, il est deuxième.



Au niveau langagier, quand vous utilisez les termes « devant », « derrière », « entre » ou « dernier », vous proposez une situation prénumérique. En revanche, quand les termes « premier », « deuxième », « troisième » sont employés, la situation devient numérique.

Ce travail de repérage de l'orientation est à programmer dès la classe de PS. Il est systématiquement associé à une activité langagière. Toutes les activités de jeu (avec les petites voitures, les animaux de la ferme, des figurines), lors desquelles les déplacements sont orientés, sont l'occasion d'un accompagnement verbal de votre part. En général, les élèves acquièrent très vite la notion de « premier/dernier ». Les notions « deuxième », « troisième », « avant », « après », dans un rang, sont acquises plus lentement, ainsi que la compréhension et l'expression langagière des nombreuses formulations. L'acquisition de ces compétences nécessite donc de nombreuses manipulations et situations variées, de la PS à la GS.

Dans votre enseignement, lors d'ateliers dirigés, il s'agit de rendre explicites par le langage ces situations : « Si je mets le bonhomme dans ce sens, où va-t-il ? Monte-t-il ou descend-il l'escalier ? » Après de nombreux essais dans différents contextes, soutenus par le langage, il est temps de passer à une première abstraction : la photographie (voir ci-dessous). L'élève répond à la question « Monte-t-il ou descend-il l'escalier ? », puis valide cette réponse en manipulant les objets. Une fois la notion acquise, le travail à partir de dessins, tels que ceux des cyclistes, est envisageable. Mais les élèves pourront toujours manipuler pour valider leur réponse.



« LE TRAIN DES LAPINS »

Dans cette activité, il s'agit pour les élèves de GS d'observer un train « modèle » composé d'environ 25 wagons, dans lequel un lapin a été placé. Les élèves doivent ensuite se déplacer vers leur train « personnel » pour placer à leur tour un lapin dans le même wagon. Les deux trains étant suffisamment éloignés l'un de l'autre pour n'être pas visibles ensemble, la procédure la plus efficace qu'ils devront adopter (et donc, apprendre) sera le recours aux nombres de position.

Ce problème est présenté par le collectif IFÉ⁶⁶ et Copirelem⁶⁷ comme un problème social de référence avec conservation de la mémoire d'une position, selon le modèle « une collection d'objets étant rangée dans une file (série de référence), replacer un objet choisi dans une file identique mais vide, à la même place que dans la série de référence (celle-ci n'étant plus visible) ». Vous retrouverez le détail des séances proposées par les

⁶⁶ Institut français de l'éducation.

⁶⁷ Commission permanente des IREM (Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques) sur l'enseignement élémentaire.

chercheurs sur le site du Séminaire breton de recherche collaborative en éducation (seminaire-education.espe-bretagne.fr), où vous pourrez télécharger le logiciel, le matériel et le format PDF de la situation problème⁶⁸.

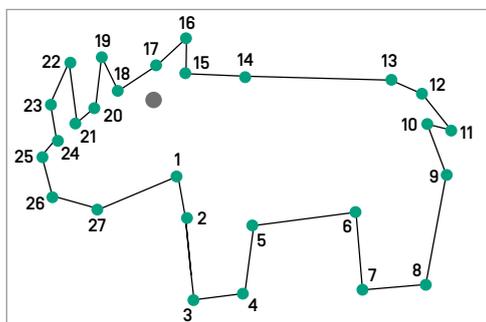
RELIER DES POINTS NUMÉROTÉS

L'activité « relier des points numérotés » nécessite que les élèves connaissent la suite numérique sous sa forme orale, mais également qu'ils aient déjà fréquenté et largement manipulé la suite numérique sous sa forme écrite jusqu'au plus grand nombre à relier. Dans la mesure où, en maternelle, seule la maîtrise de la suite numérique écrite jusqu'à 10 est exigible, il vous faudra mettre à la disposition des élèves une bande numérique complète pour étayer l'activité.

En regroupement au tableau, vous expliquerez l'activité aux élèves : « Vous savez dire la suite des nombres jusqu'à 30 : 1, 2, 3... (vous la dites jusqu'à 30). Là, au tableau, sur la bande numérique, sont écrits tous les nombres de 1 à 30 (montrez chaque nombre dans l'ordre et nommez-les). Nous avons déjà travaillé à remettre dans l'ordre toutes les cartes de la suite des nombres (prenez quelques cartes et remettez-les dans l'ordre pour que les élèves comprennent de quoi il s'agit). Aujourd'hui, il va falloir relier les nombres dans l'ordre de la bande numérique. Je vous montre. » Dans cet énoncé, vous faites du lien avec tout ce que les élèves ont déjà appris, ce qui les aide à réaliser l'activité. Vous leur montrez ensuite ce que vous attendez d'eux.

Affichez le groupement de points numérotés (sur grande affiche ou au vidéoprojecteur). « Il va falloir relier les points en commençant par 1. Où est le premier point ? Le point n° 1 ? » Le fait de reformuler « premier » par « numéro 1 » renforce le vocabulaire social de référence des élèves. Laissez le temps aux élèves de trouver l'écrit « 1 ». Explicitez que ce sont les points qui sont numérotés et que ce sont les points qu'il va falloir relier, non les nombres écrits. Les élèves doivent donc également repérer à quel point correspond le nombre écrit. Pour ceux qui ont du mal à se repérer dans l'espace, cela peut être une difficulté ; vous aurez à les accompagner dans ce repérage.

Après avoir repéré le point n° 1, vous leur demandez de repérer le point suivant : « Où est le deuxième point ? Oui, 2 est écrit ici, et le premier point, lui, est là. Donc je relie le premier point au deuxième. Je trace un trait entre le point n° 1 et le point n° 2. » Vous tracez de façon à ce que les élèves voient le geste à réaliser. « Maintenant, je dois trouver le troisième point. Où est le nombre 3 ? (...) Puis je trace un trait entre le point n° 2 et le point n° 3. » Vous procédez ainsi jusqu'à la moitié de la suite numérique. Ensuite, vous questionnez les élèves : « À votre avis, en reliant tous les points, qu'est-ce qui va apparaître ? » Il s'agit ici de proposer aux élèves de faire des hypothèses. Relier des points numérotés entre eux a donc ici pour objectif de « dessiner ». Vous donnez ainsi du sens à l'activité proposée, mais vous amenez également les élèves à penser leur action en l'anticipant. Lors de la première séance (découverte de l'activité), vous réalisez le tracé jusqu'au bout afin que les élèves aient une vision complète de ce qui est attendu. Lors des séances ultérieures, vous pourrez uniquement initier le tracé, noter les hypothèses, qui seront ensuite validées par la réalisation du tracé par les élèves.



D'après Tête à modeler,
www.teteamodeler.com

⁶⁸ Pour l'utilisation du logiciel, un poste informatique au minimum est nécessaire sans qu'il soit nécessairement connecté à Internet. Sur le site, le document « Le train des lapins. Modalité selon équipement informatique » donne des exemples d'organisations possibles suivant l'équipement informatique dont vous disposez en classe ou dans l'école.

FICHE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT

L'élève commence à réussir ou réussit régulièrement à :	
- construire une suite identique à une suite ordonnée proposée	
- verbaliser et utiliser les expressions appropriées pour ordonner un rang (avant, après, etc.)	
- placer un élément en connaissant sa position et en respectant le sens du parcours	
Verbaliser le rang des éléments d'une suite ordonnée en respectant le sens de « lecture » :	
- le numéro un, le numéro deux, etc.	
- le premier, le deuxième, etc.	
Utiliser le nombre pour comparer les positions de plusieurs objets ou personnes :	
- en utilisant la bande numérique	
- sans utiliser la bande numérique	

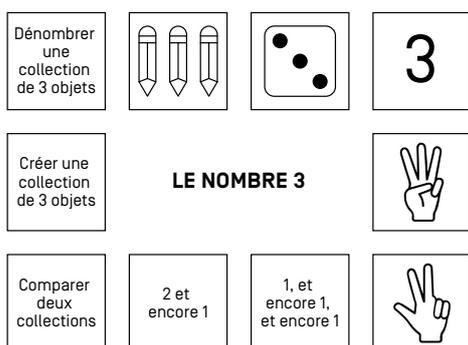
Stabiliser la connaissance des petits nombres

Le programme 2015 précise que la construction de la quantité jusqu'à 10 (en fin de cycle 1) est essentielle. Il est préconisé d'étudier les quantités jusqu'à 3 en PS et jusqu'à 5 en MS. Si cela paraît peu, la maîtrise de ces petites quantités permet en réalité d'aborder avec confiance le reste de la numération. Ainsi, travailler la décomposition des nombres nécessite que l'enfant acquière la décomposition du nombre 2 (1 + 1), du nombre 3 (1 + 1 + 1 ; 1 + 2 ; 2 + 1), du nombre 4 (1 + 1 + 1 + 1 ; 1 + 3 ; 2 + 2 ; 3 + 1), et finalement, celle du nombre 5 (1 + 1 + 1 + 1 + 1 ; 1 + 4 ; 2 + 3 ; 3 + 2 ; 4 + 1 ; 2 + 2 + 1 ; 2 + 1 + 2 ; 1 + 2 + 2). Un travail régulier sera nécessaire pour aboutir à la capacité de représenter chaque quantité avec les doigts (différentes configurations possibles), les dés (selon différentes configurations), des objets (voitures, animaux, pions, jetons, cubes, etc.), l'écriture chiffrée, etc. La construction du nombre passe également par la capacité à exprimer un rang ou une position. L'acquisition des quantités de 1 à 5 (puis jusqu'à 10) demandera donc un travail quotidien.

En GS, maîtriser toutes les décompositions des nombres jusqu'à 10 nécessiterait de travailler et mémoriser plus de 45 configurations, si l'on ne compte que les décompositions en deux nombres. Les décompositions à privilégier sont celles qui ont partie liée avec l'itération de l'unité et celles qui sont utilisées par les deux grands systèmes de constellations utilisés à l'école (5 + n correspondant aux doigts de la main, 6 + n relative aux constellations du dé), ainsi que les doubles pour les nombres pairs, et les doubles + 1 pour les nombres impairs :

Itération de l'unité	6 = 5 + 1	7 = 6 + 1	8 = 7 + 1	9 = 8 + 1	10 = 9 + 1
Repère 5	6 = 5 + 1	7 = 5 + 2	8 = 5 + 3	9 = 5 + 4	10 = 5 + 5
Double	6 = 3 + 3		8 = 4 + 4		10 = 5 + 5
Double + 1		7 = 3 + 3 + 1		9 = 4 + 4 + 1	

Construire la notion de quantité, c'est construire le nombre cardinal et travailler avec les élèves tous ces éléments :



Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées

Très tôt, les jeunes enfants discernent intuitivement des formes (rectangle, triangle, rond) et des grandeurs (longueur, contenance, masse, aire, etc.). Le rôle de l'école est d'enrichir et de construire des apprentissages stables via la manipulation et la coordination d'actions sur des objets, le tout soutenu par une approche langagière destinée à décrire ces objets et ces actions, et à favoriser l'identification de premières caractéristiques descriptives.

Si les enfants rassemblent ou trient spontanément, il est essentiel d'enrichir et structurer cette activité pour qu'ils acquièrent que tout objet peut appartenir à différentes catégories, qu'un objet peut n'appartenir à aucune catégorie. Ainsi, des activités d'observation, de comparaison et de tri conduisent les enfants à distinguer différents types de critères : forme, longueur, masse, contenance essentiellement.

En outre, vous amènerez progressivement vos élèves à distinguer des solides, puis des formes planes, et à acquérir le vocabulaire correspondant. Il est à ce propos préférable d'utiliser les mots « cercle » ou « disque », plutôt que « rond ». Les enfants ont d'abord un usage passif du vocabulaire (compréhension d'une consigne du type « Donne-moi le cube », « Où est la boule ? »), avant de pouvoir l'utiliser activement eux-mêmes. Le jeune enfant distingue plus facilement les solides que les formes planes, confond facilement cube et carré, et ne fait la distinction entre rectangle et carré que s'ils sont suffisamment distincts.

Dès la PS, les élèves apprennent à réaliser des algorithmes simples (alternance de deux couleurs ou deux formes). En MS puis GS, vous les amènerez à reconnaître un algorithme puis à le poursuivre, en passant progressivement de deux à trois, puis quatre alternances. Vous proposerez également des activités où les élèves auront à créer, inventer des « rythmes », et vous les confronterez à des situations problèmes où ils devront repérer puis compléter des manques dans des suites organisées.

CE QUI EST ATTENDU

- Classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme. Savoir nommer quelques formes planes [carré, triangle, cercle ou disque, rectangle] et reconnaître quelques solides [cube, pyramide, boule, cylindre].
- Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur, de masse ou de contenance.
- Reproduire un assemblage à partir d'un modèle [puzzle, pavage, assemblage de solides].
- Reproduire, dessiner des formes planes.
- Identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application.

CLASSER, TRIER, CATÉGORISER

Ranger, classer, catégoriser, ordonner, comparer, trier sont des verbes couramment employés dans des consignes d'activités proposées aux élèves. Ces verbes sont équivoques, parfois même chargés d'un sens différent selon les personnes et les lieux. Il nous semble donc nécessaire de préciser ce lexique, d'autant plus que l'équivocité des termes peut entraver les concepts et apprentissages sous-jacents.

Ranger, au sens mathématiques du terme, c'est attribuer à chaque objet une grandeur mesurable, puis ordonner ces grandeurs selon un ordre croissant ou décroissant, après les avoir comparées deux à deux. On place alors ces objets « en rang ». Quand on « range » les enfants du plus petit au plus grand, quand on établit l'ordre d'arrivée d'une course, quand on range des photographies dans l'ordre chronologique, on fait appel à une notion mathématique. Faire la distinction entre « ranger » au sens mathématique et « ranger » dans le langage courant ne sera pas une compétence à acquérir pour les élèves de maternelle. Vous pouvez proposer des activités telles que ranger du plus petit au plus grand, en jouant sur la variable didactique du nombre d'objets à ranger ou de la plus ou moins grande différence de taille : 3 objets puis 4, 5, jusqu'à 10 objets. Plus il y a d'objets, plus le rangement nécessite de manipulations pour pouvoir comparer chaque objet aux autres. Vous pouvez également proposer de ranger des couleurs, de la plus claire à la plus sombre, à partir de nuanciers récupérés dans le commerce et découpés. Des activités autocorrectives, telles que des emboîtements d'objets, à ranger selon leur taille dans des planches avec creux préformés, sont également à proposer à vos élèves. Selon les enfants, les procédures utilisées seront différentes : certains prendront un objet par hasard et tenteront tous les creux, d'autres procéderont par essais-erreurs, d'autres encore procéderont de façon plus construite, en commençant par un bord de la planche pour aller vers l'autre.

Classer consiste à regrouper des objets suivant une caractéristique commune. On classe ainsi les animaux (ovipares ou vivipares ; à plumes, poils ou écailles), les photos selon leur sujet, les cubes selon leur couleur, les objets selon leur forme, etc. Ces tâches de classement sont relativement faciles pour les élèves, mais devront néanmoins faire l'objet d'une confrontation des stratégies afin d'acquérir les plus pertinentes. Elles sont donc soutenues par des activités langagières (explicitation, argumentation, comparaison, etc.). L'appariement est un cas particulier de classement : il consiste à mettre ensemble des sous-ensembles de deux objets (reconstituer les paires d'un tas de chaussettes, par exemple). Demander à un élève de retrouver les lettres de son prénom (placer les lettres mobiles sur le modèle photocopié) est une autre activité d'appariement, qui relève également de ce qu'on appelle la « correspondance terme à terme ». Le jeu de dominos traditionnel en est une autre, parmi de nombreuses activités d'appariements gestuels, tactiles, auditifs, à dominante visuelle, olfactifs, gustatifs, thermiques.

Trier implique de fixer une norme, puis de comparer chaque objet à cette norme : celui qui la possède est conservé, celui qui ne la possède pas est écarté. Le critère est binaire (« j'ai/je n'ai pas » ; vrai/faux). Mathématiquement parlant, on trie les lentilles quand on prélève uniquement ces dernières d'un plat comprenant coquillettes, grains de riz, lentilles et haricots blancs. Au niveau langagier, il s'agira d'enseigner la compréhension de terme comme « seulement », « uniquement ».

Avant de procéder à des activités de classement ou de tri, il est intéressant de mener des activités de comparaison qui consistent à trouver des ressemblances et des différences entre des objets donnés. Vous pouvez, par exemple, utiliser l'album *Jeux mathématiques* de Mitsumasa Anno⁶⁹, qui propose de comparer certains

⁶⁹ M. Anno, *Jeux mathématiques*, Paris, Flammarion, coll. « Père Castor », 1993.



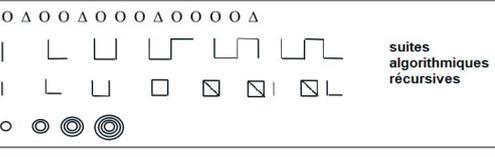
objets ou animaux sans donner plus d'indications, les objets ou les animaux étant choisis de façon à ce qu'on puisse adopter différents points de vue, ce qui permet des réponses diverses.

Dans votre enseignement, vous proposerez à la fois des activités de production, lors desquelles l'élève agit, classe ou trie, mais également des activités de détection, lors desquelles vous lui présenterez le résultat d'un tri avec une erreur et lui demanderez de la trouver.

LES SUITES LOGIQUES

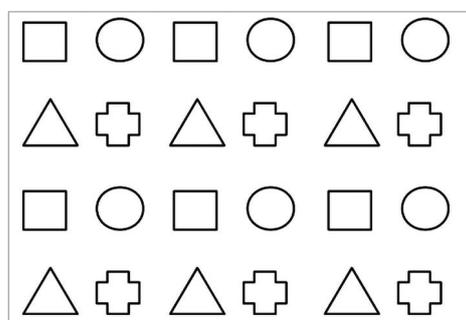
Ces quelques notions utiles vous permettront de proposer à vos élèves des situations, des plus simples aux plus complexes. On distingue deux types de **suites algorithmiques** : les suites algorithmiques **répétitives**, qui sont les plus simples, et les suites algorithmiques **récurrentes**, les plus complexes. La récursivité, qui permet de définir successivement chacun des objets de la suite à partir des objets précédents joue un rôle important en mathématiques et en informatique. Les suites **isomorphes** sont des suites répétitives ; la notion d'isomorphisme est intéressante à travailler (en GS), car elle permet plus d'abstraction.

EXEMPLES DE SUITES ALGORITHMIQUES

 <p>suite répétitive binaire</p> <p>période</p>	
 <p>suite répétitive ternaire</p> <p>période</p>	
 <p>suites algorithmiques récurrentes</p>	
 <p>suites algorithmiques isomorphes</p> <p>clac clac boum clac clac boum clac clac</p>	

Les **pavages périodiques** sont une autre activité logique à connaître. Ils sont composés de différentes suites algorithmiques dans différentes directions : verticale, horizontale et diagonale. Ils sont complexes à réaliser pour les élèves de maternelle. Toutefois, certains élèves de GS réussissent très bien à compléter un pavage, tel que celui présenté ci-dessous. Pour ce faire, enlevez une pièce du pavage, donnez à l'élève un exemplaire de chaque pièce et demandez-lui de compléter le pavage avec la pièce qui convient. La tâche réalisée, il devra verbaliser pourquoi il estime avoir réussi en explicitant les suites algorithmiques. Il est possible d'augmenter la difficulté en enlevant deux pièces, sur deux lignes distinctes.

EXEMPLE DE PAVAGE PÉRIODIQUE



Les activités logiques ont un lien avec les activités de codage (informatique). Il est donc essentiel de les enseigner en classe et de développer les compétences des élèves dans ce domaine.

Quand on pense « activité algorithmique », on pense souvent aux mathématiques. On oublie parfois que d'autres domaines sont concernés : les arts du son, les activités physiques, sans oublier le langage mais aussi le domaine « explorer le monde ». Concernant ce dernier par exemple, « se repérer dans le temps » nécessite de comprendre que le temps peut être un algorithme répétitif : matin, midi, après-midi, soir, nuit, matin, etc., que la suite des jours de la semaine est une répétition algorithmique, etc. Les élèves de maternelle ne sont toutefois pas en capacité de le percevoir concernant les saisons et les mois. Vous vous appuyerez donc sur ce qu'ils peuvent vivre, ressentir et appréhender : les temps de la journée, les jours de la semaine.

De même, dans le domaine des arts du son, les comptines et chants reprenant la forme d'algorithmes (« Alouette je te plumerai », par exemple) sont intéressants à enseigner pour faire vivre aux élèves le principe de la répétition, ou de la récursivité. Toutes les chansons avec refrain sont une forme d'algorithme récursif. Les activités rythmiques, lors desquelles la phrase doit être répétée, seront également pratiquées. En PS, il s'agira de répéter deux frappes : mains-pied-mains-pied-mains-pied, par exemple. En MS, puis GS, vous ajouterez un élément pour passer à un algorithme répétitif ternaire.

Concernant les algorithmes numériques, vous pouvez également demander à vos élèves d'observer et analyser un tableau numérique, et de faire ressortir les régularités algorithmiques, sans qu'ils aient pour autant besoin de connaître les termes « dizaine » et « unité ». Vous pouvez à cet effet consulter le dossier « Algorithme et numération » de l'académie de Nancy-Metz.

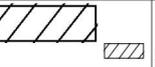
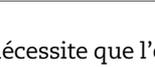
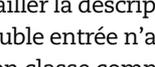
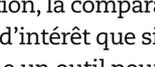
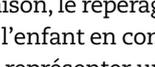
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

« Algorithme et numération », académie de Nancy-Metz, [en ligne] sur le site Studylib.

Les activités logiques sont à présenter aux élèves, non comme une « tâche à faire », mais comme un problème à résoudre, par exemple, en faisant découvrir l'algorithme ou en proposant de trouver des erreurs dans sa réalisation. Variez vos propositions, ne vous contentez pas d'algorithmes linéaires, proposez-les également dans toutes les dimensions : terminer un pavage, construire une pyramide, des suites de sons, des répétitions de gestes, etc.

LES TABLEAUX À DOUBLE ENTRÉE

Les tableaux à double entrée (ou tableaux à deux entrées) ont pour objectif de faire travailler la mise en relation d'éléments, l'organisation d'informations et le repérage dans l'espace.

					Puzzle	Peinture	Collage
					X		X
					X	X	
						X	X

Cette activité nécessite que l'enfant soit capable de repérer les caractéristiques des objets. Il faudra donc préalablement travailler la description, la comparaison, le repérage de caractéristiques communes ou distinctes, etc. Le tableau à double entrée n'a d'intérêt que si l'enfant en comprend le sens. Il est donc intéressant de commencer à l'utiliser en classe comme un outil pour représenter une relation, que vous construirez avec vos élèves⁷⁰.

Tout comme pour d'autres activités, il est intéressant d'introduire le tableau à double entrée comme une situation problème. Vous programmerez également des activités de détection, où l'enfant aura à repérer une (ou deux) erreur(s) dans un tableau réalisé.

⁷⁰ Voir « Des traces en PS », p. 152.

Les troubles logico-mathématiques et dyscalculies

D'après la définition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, la dyscalculie est « un trouble du développement mathématique qui interfère fortement avec les activités de la scolarité et de la vie quotidienne impliquant des compétences numériques⁷¹ ».

REPÈRES DÉVELOPPEMENTAUX

Dès la naissance, des études ont montré que les bébés étaient capables de différencier deux objets de trois objets. Grâce à ce qu'on appelle le SNP [Système numérique précis], l'enfant acquiert très vite une représentation exacte des petites quantités (jusqu'à 3).

Vers 2 ans, l'enfant commence à apprendre quelques mots-nombres (un, deux, trois...) et peut désigner des objets avec ces mots-nombres.

Entre 2 et 3 ans, l'enfant entre dans l'univers symbolique des nombres ; il connaît de plus en plus de mots-nombres et sa comptine numérique se développe : il peut réciter de 1 à 10. Progressivement, il comprend qu'un mot-nombre est associé à une seule quantité. Il essaie de compter en utilisant les mots-nombres, même s'il se trompe encore dans l'ordre de ceux-ci.

Entre 3 et 4 ans, l'enfant continue d'acquérir la comptine numérique et peut réciter les mots-nombres dans l'ordre conventionnel. Il commence à dénombrer des collections : il est capable de coordonner le pointage des objets et la récitation de la suite des mots-nombres pour trouver le cardinal de la collection. Il peut répondre à la question « combien ? » en répondant par le dernier mot-nombre. À 4 ans, il connaît la comptine jusqu'à 13-14.

Entre 4 et 5 ans, il peut utiliser le comptage sur les doigts ou compter à voix haute. En moyenne, l'enfant connaît la comptine numérique jusqu'à 40 (certains n'iront que jusqu'à 22 alors que d'autres pourront compter jusqu'à 68). Il assimile peu à peu les principes du dénombrement. Il peut résoudre des activités mathématiques simples, de type : « 3 bonbons + 2 bonbons ».

Vers 5 ans, l'enfant se familiarise avec les chiffres arabes et peut les faire correspondre avec leur représentation orale ou analogique (5, « cinq », * * * * *).

Vers 6 ans, l'enfant est capable de compter à rebours de 20 à 0.

D'après A. Wilson, S. Revkin (trad.), « [Guide des ressources sur la dyscalculie](#) », février 2005, [PDF en ligne] sur unicog.org

La dyscalculie génère un retard d'acquisition de deux années scolaires ou plus chez un enfant d'intelligence normale, scolarisé selon les modalités habituelles. Dès lors, peut-on diagnostiquer une dyscalculie chez un enfant de maternelle ? Tout d'abord rappelons que la dyscalculie repose sur un diagnostic que vous ne pouvez pas poser en tant qu'enseignant. En revanche, repérer un élève qui ne progresse pas en numératie⁷² et qui présente des difficultés durables est de votre ressort. Le site « [Dyscalculie en maternelle](#)⁷³ » présente un guide d'information téléchargeable, qui précise les signes d'alerte que vous pouvez repérer dès la maternelle (à condition, bien sûr, que les compétences ait été enseignées, car on ne peut exiger qu'elles soient acquises sans que des activités régulières destinées à son apprentissage ne soient organisées).

⁷¹ DSM-5, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, American Psychiatric Association, Elsevier-Masson, 2013.

⁷² Numératie : capacité à utiliser, appliquer, interpréter, communiquer, créer et critiquer des informations et des idées mathématiques de la vie réelle.

⁷³ dyscalculieenmaternelle.jimdofree.com

L'essentiel à retenir

Enseigner

- Les deux aspects du nombre : cardinal et ordinal
- La composition et la décomposition des nombres
- Le comptage dénombrement et l'itération de l'unité : « Un et un, ça fait deux. Et encore un, ça fait trois. »
- La suite orale numérique [attention, la comptine numérique contribue à la construction du nombre mais ne suffit pas], jusqu'à 31 en GS
- Les formes : cube, pyramide, boule, cylindre ; carré, triangle, cercle ou disque, rectangle
- Les suites algorithmiques répétitives (PS, MS, GS) et récursives (en GS)
- Les comparaisons (longueur, masse, contenance) nécessitent de nombreuses manipulations variées tout au long du cycle

Construire le nombre pour exprimer un rang, une position

- L'enseignement du nombre ordinal ne vient pas chronologiquement après l'enseignement du nombre cardinal, mais est dispensé en parallèle, depuis la PS jusqu'à la fin de la GS
- La construction de la notion de nombre ordinal passe par des activités variées :
 - reproduction de suites avec un modèle visuellement proche, puis à distance
 - comparaison de suites visuellement proches, puis à distance
 - activités langagières : acquérir le lexique de position, identifier une position, dire la position

Savoir que le jeune enfant

- Distingue plus facilement les solides que les formes planes
- Confond facilement cube et carré
- Ne fait la distinction entre rectangle et carré que s'ils sont suffisamment distincts

L'écriture des nombres est introduite en fonction des besoins de communication.

Construire le nombre pour exprimer des quantités

- La construction de la notion de quantité passe par la construction de la notion de collection, via des activités :
 - de tri et de classement
 - de comparaison prénumérique [par procédure perceptive et de correspondance terme à terme]
 - de comparaison numérique [par comptage dénombrement]
- des constructions de collections équipotentes, à distance spatiale ou temporelle
- Construire la quantité jusqu'à 3 en PS, 5 en MS et 10 en GS
- S'appuyer sur l'estimation perceptive et globale de la quantité [*plus, moins, pareil, beaucoup, etc.*] dès la PS

Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées

- Proposer des activités régulières :
 - d'observation, de comparaison et de tri, pour apprendre à distinguer différents types de critères (forme, longueur, masse, contenance)
 - d'acquisition du lexique des solides et des formes planes
 - de reproduction d'assemblage (puzzle, pavage, construction)
 - de création ou continuation d'algorithmes, à 2 alternances (forme ou couleur) en PS, 3 en MS et 4 en GS, les suites algorithmiques récursives sont introduites en GS
 - de production [l'élève agit, classe, trie, etc.] et de détection [l'élève est face à un résultat erroné qu'il doit identifier, avec votre aide]

Explorer le monde

Le domaine « Explorer le monde » fait écho à la curiosité naturelle des jeunes enfants. L'école maternelle a toutefois pour rôle de dépasser cette curiosité première, afin d'amener les élèves à découvrir, organiser, mettre en relation et en mots le monde qui les entoure, à travers des activités d'observation, de manipulation, de fabrication, et des activités langagières orales et écrites par lesquelles ils expriment ce qu'ils font, ce qu'ils voient, mais aussi au cours desquelles ils questionnent, émettent des hypothèses, débattent, relatent leurs expériences, etc. Il s'agit, à l'école maternelle, de construire une première vision objective du monde.

La manipulation et l'observation spontanées engagent tout d'abord les élèves à une familiarisation pratique du temps, de l'espace, des objets, des phénomènes, des outils et instruments, des matières, mais aussi de leur corps, des animaux et des plantes qu'ils connaissent déjà ou que vous leur proposerez en première découverte. D'une approche spontanée, sensible, voire émotionnelle, il s'agira de passer progressivement à une approche plus rationnelle. Les situations proposées viseront une première élaboration intellectuelle qui sera, dans les cycles ultérieurs, enrichie par des contenus disciplinaires. Le programme 2015 de l'école maternelle est construit en deux parties, qui feront chacune l'objet d'une programmation sur l'ensemble du cycle 1 : « Se repérer dans le temps et l'espace⁷⁴ » et « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière⁷⁵ ».

Le langage pour explorer le monde

Questionner, émettre des hypothèses, discuter des représentations, anticiper les réponses, planifier les actions nécessaires pour résoudre des problèmes, à l'oral ; représenter, schématiser, produire des dessins d'observation, fréquenter des textes documentaires, etc., à l'écrit, sont autant d'activités qui visent à faire apprendre et comprendre le monde, mais aussi à faire entrer les élèves dans ce que les chercheurs du réseau Reseida⁷⁶ nomment le « processus de secondarisation ». Ce processus concerne la capacité à dépasser l'ici et maintenant, le faire immédiat : à l'école, aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour

⁷⁴ Le thème « Se repérer dans l'espace », fortement lié aux activités physiques et langagières, a déjà été abordé dans l'activité « Je pose, tu retrouves » (les élèves sont progressivement amenés à se repérer dans l'espace puis à créer des maquettes), dans le chapitre consacré aux activités physiques, p. 140 ; voir également le chapitre précédent, « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », où il est proposé de travailler le repérage spatial indispensable à la construction du nombre ordinal [« Positionnement et orientation », p. 178].

⁷⁵ Voir la ressource mise en ligne sur le site Éduscol, « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière : orientations générales, continuités et ruptures, langage », eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 [École maternelle] ».

⁷⁶ Reseida : Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages. Le réseau Reseida coordonne des recherches pluridisciplinaires sur les inégalités sociales dans l'accès aux savoirs scolaires ; entre autres facteurs, il examine la co-construction de la difficulté scolaire dans la confrontation des pratiques des enseignants et celles des élèves.

réussir⁷⁷, il faut aussi comprendre ce que l'on fait, et comment on le fait⁷⁸. Le langage sera donc, dans ce domaine encore, un fil conducteur pour permettre aux enfants de « dire le faire » mais, bien plus encore, pour conscientiser le monde qui les entoure, communiquer, comprendre et apprendre⁷⁹.

Le domaine « Explorer le monde » est donc aussi un outil pour développer les compétences langagières, tant sur le plan lexical que syntaxique. À titre d'exemple, nous proposons ici d'explorer le sous-domaine « Se repérer dans le temps ».

LE LANGAGE POUR « SE REPÉRER DANS LE TEMPS »

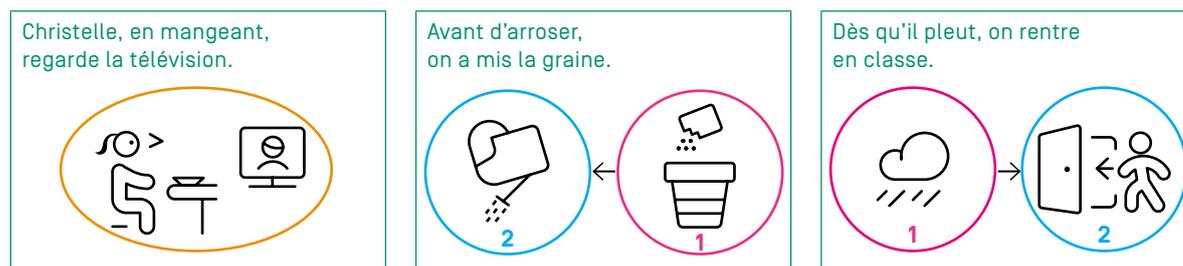
Se repérer dans le temps passe par l'acquisition et l'utilisation de **compléments circonstanciels de temps** (matin, après-midi, soir, hier, la veille, aujourd'hui, demain, le lendemain, avant, après, ensuite, plus tard, etc.), mais aussi par la capacité à comprendre la succession, la simultanéité ou l'antériorité d'actions : « En mangeant, Christelle regarde la télévision », « Avant de manger, lavez-vous les mains », « Quand tu auras terminé, tu te laveras les dents », « Elle les rencontre les uns après les autres », « Il sortit de sa cachette dès qu'il entendit la cloche sonner ». Chacune de ces phrases peut être travaillée en classe, en MS et GS. Il est important de dire aux élèves que vous allez travailler ensemble « sur la langue, sur les mots utilisés quand on parle, et qu'il va s'agir de comprendre ce qui est dit ». Prenons l'exemple de la première phrase : « En mangeant, Christelle regarde la télévision. » Vous dites cette phrase, puis l'écrivez au tableau en nommant les mots au fur et à mesure. Ensuite, relisez la phrase en marquant du doigt les mots. Puis questionnez les élèves : « Que veut dire cette phrase ? » Demandez-leur de réfléchir et de formuler la phrase dans leur tête avant de répondre (l'objectif est d'empêcher les réponses spontanées, d'apprendre aux élèves à prendre un peu de recul). Laissez-leur quelques instants de réflexion et de mise en mots, puis interrogez trois enfants volontaires. Interroger trois élèves permet de confronter différentes représentations, le cas échéant, ou d'entendre que la même idée peut être formulée différemment. Si un élève dit qu'il pense comme celui qui vient de présenter son idée, demandez-lui de verbaliser tout de même sa phrase, qui sera sans doute un peu différente. Une fois cette présentation faite par trois élèves, rappelez à tous les propositions émises, puis demandez si quelqu'un a une autre proposition, une proposition différente à formuler. Si oui, écoutez-la ; si non, passez à la phase suivante. Celle-ci consiste à proposer aux enfants (par deux ou trois) de mimer la scène telle qu'ils l'ont comprise. Pour ce faire, revenez à la phrase écrite au tableau, relisez-la, et donnez la consigne : « En équipe, vous allez préparer un mime de la phrase. Que veut dire mimer ? » Laissez vos élèves répondre, validez, complétez au besoin. Annoncez le temps qu'ils auront pour ce travail (10 min), auquel il sera important de vous tenir. Relisez une dernière fois la phrase en précisant aux enfants qu'ils devront s'en souvenir pour discuter ensemble de la manière dont ils vont la mimer. Permettez-leur de prendre de l'espace (utiliser différents lieux : le couloir, la classe, la salle de motricité, etc.) pour faciliter leur expérimentation. L'Atsem vous aidera à garder un œil sur l'ensemble du groupe et à assurer la sécurité. En fonction des âges et des niveaux des élèves, de leur capacité à se remémorer une consigne, à la conserver et en mener l'analyse, vous pourrez apporter votre étayage pour favoriser la réussite des élèves. Au terme des dix minutes, rassemblez les élèves. Deux possibilités s'offrent à vous : chaque groupe passe devant l'ensemble de la classe, puis les élèves discutent ensemble pour choisir la version la plus cohérente avec la phrase écrite, chacun justifiant son choix ; ou bien la discussion collective a lieu à la fin de chaque mime. Vous institutionnalisez le savoir en fin de séance en proposant de filmer un mime cohérent avec la phrase, ou en photographiant l'instant représenté. Le film est un bon outil pour les phrases qui proposent une succession d'événements. Si vous ne disposez que d'un moyen photographique, il faudra prendre plusieurs photos. Vous pourrez ensuite proposer aux élèves de remettre ces photos dans l'ordre des événements. Pour la phrase « En mangeant, Christelle regarde la télévision », il s'agit de faire repérer aux élèves les deux actions simultanées. La confrontation-discussion des élèves vise à faire émerger à la fois le repérage des deux actions et le repérage de leur simultanéité. Lors de l'institutionnalisation des savoirs, vous devrez reprendre ces deux notions : deux actions ; simultanéité. Après avoir travaillé différentes phrases qui

⁷⁷ E. Bautier, R. Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, 2004, p. 89-100.

⁷⁸ S. Cèbe, R. Goigoux, « Outiller les maîtres de l'école maternelle pour améliorer le fonctionnement cognitif des jeunes élèves », in L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse, Érès, 2005, p. 221-232.

⁷⁹ « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière : orientations générales, continuités et ruptures, langage », PDF téléchargeable en ligne sur le site eduscol.education.fr, rubrique « Contenus et pratiques d'enseignement », puis « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 [École maternelle] ».

présentent des actions simultanées, successives et avec antériorité, vous proposerez une schématisation avec codage des actions. Dans l'exemple ci-dessous, la schématisation comprend une image type de l'action, à laquelle s'ajoute un codage de l'ordre des actions par le fléchage, le cercle de couleur et le numérotage chiffré.



© Réseau Canopé

Ce travail, initié en MS, est ensuite repris et poursuivi en GS par la collecte de phrases dans les albums de la classe ; puis, ultérieurement, une fois que le répertoire de phrases est suffisamment dense pour que les élèves aient acquis les notions de simultanéité, succession, antériorité, vous pouvez leur proposer de construire des phrases à partir d'un codage connu, comme dans l'exemple suivant, issu de la classe de Sylvie en GS :

PROPOSITIONS D'ÉLÈVES DE GS	
	Il boit en regardant la télévision. Il parle en marchant. Les nains rentrent en sifflant. Le téléphone sonne quand la maîtresse parle. La sorcière grimace en touillant la marmite. Il tape des mains et des pieds en même temps. Dans le saladier, on a mis la farine avec les œufs et le sucre*.
	Thomas pleure parce qu'il est tombé. Avant de sortir, il faut se ranger. Avant d'arroser, on a mis la graine.
	Le loup met son pantalon, puis son chapeau**. Manon écoute et répète après. La galette rencontre l'ours, et après, le lapin. Dès qu'il pleut, on rentre en classe. À la course, Marie est arrivée avant Joshua.

« *La phrase "Dans le saladier, on a mis la farine avec les œufs et le sucre" a suscité un débat : certains élèves disaient que les ingrédients avaient été mis les uns après les autres ; d'autres, se basant sur la fiche de la recette, qu'il fallait les mettre tous en même temps pour pouvoir les mélanger. Décision a été prise de la mettre avec le codage "simultanéité" pour correspondre à la recette.

**Quand la phrase "Le loup met son pantalon, puis son chapeau" a été proposée, certains élèves n'avaient pas encore acquis que deux actions se réalisaient (confusion entre deux objets et deux actions), un passage par le mime a été nécessaire. »

Pour travailler la capacité des enfants à se repérer dans la journée et à acquérir progressivement la chronologie des activités, vous profiterez du regroupement du matin pour présenter la journée (que vous soyez en PS, MS ou GS), en indiquant la succession des activités. Pour aider les élèves à se représenter ce temps, il est nécessaire d'afficher chronologiquement des étiquettes images. En PS, ces images seront des photographies d'élèves en action, prises en classe ; en MS, les lieux de l'école où se réalisent les activités (les élèves auront à anticiper mentalement l'activité correspondante). Les photographies sont plus parlantes pour les enfants, puisqu'elles évoquent leur vécu. En GS, elles seront remplacées par des images types. Le choix de ces images types peut être un travail réalisé par les élèves. La construction de l'emploi du temps sera une occasion d'utiliser des mots tels que « avant », « ensuite », « après », « matin », « après-midi », « en fin de journée », etc. En outre, avant chaque activité, il est indispensable d'explicitier aux élèves ce qui va se passer (l'enjeu ici est de les rendre acteurs de leurs apprentissages en leur permettant de les anticiper) : « Nous allons faire... Pour cela, il va d'abord falloir faire..., puis..., et ensuite... » À la fin de chaque activité, récapitulez chronologiquement ce qui a été fait. Pour que l'élève prenne conscience du temps qui passe, sur l'emploi du temps imagé, enlevez (ou barrez) l'étiquette de l'activité terminée : « Nous avons fini cette activité qui nous a permis d'apprendre... Avant d'aller manger, nous allons... pour apprendre à... »

La littérature et la lecture des albums jeunesse permettent de travailler la notion de chronologie des événements. À titre d'exemple : « Dans *Roule galette*, quel animal la galette rencontre-t-elle en premier ? Et en

dernier ? » Proposez aux élèves de jouer les événements avec des figurines (PS, MS, GS). Pour les MS, vous pouvez ensuite proposer de remettre dans l'ordre les images des animaux que la galette rencontre, avant de les coller. Pour les GS, après un temps de manipulation suffisant, il s'agira de numéroter les images dans l'ordre chronologique⁸⁰.

En MS et GS, les activités de cuisine commencent par la lecture d'une recette illustrée et un temps de verbalisation, au cours duquel les connecteurs de temps sont employés : « Que faut-il faire en premier ? » Les élèves oublient souvent qu'il faut d'abord préparer le matériel et se laver les mains avant de commencer. Mettre en mots la chronologie des actions permet aux élèves de commencer à construire la recette dans leur tête avant d'agir. Pendant la cuisson du gâteau, vous aurez le temps de revenir sur cette chronologie. On peut aussi leur demander de dessiner la chronologie des événements.

Le même type de travail langagier sera programmé et planifié pour « Se repérer dans l'espace » avec, pour visée, de faire acquérir des locutions spatiales telles que sur/sous, dedans/dehors, à côté de/loin de, entre, en haut/en bas, à droite/à gauche (repérer sa droite et sa gauche), devant/derrière, etc.

LE TEXTE DOCUMENTAIRE EN MATERNELLE

QUEL INTÉRÊT À INITIER LES ENFANTS À LA RECHERCHE ET À LA LECTURE DOCUMENTAIRES À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

Le texte littéraire, fictionnel, est très présent à l'école maternelle, beaucoup plus que dans les autres cycles. Il est en outre avéré que plus la scolarité avance, plus les textes documentaires sont fréquentés, et ce dans l'ensemble des disciplines.

Grâce aux images, le texte documentaire est plus accessible que d'autres types de texte pour expliciter le monde aux enfants. Il peut être le déclencheur d'un questionnement ou d'une réflexion, ou apporter une réponse à un questionnement.

Le texte documentaire favorise l'observation, la manipulation et l'expérimentation. Il peut être le déclencheur de ces actions, ou bien au contraire, un moyen de vérifier, confirmer, étayer une donnée recueillie.

Le texte documentaire appelle des stratégies de lecture spécifiques. Or, la place accordée à l'apprentissage des stratégies de lecture pour ce type de texte est minime dans l'apprentissage continu de la lecture. À cette lacune s'ajoute le fait que les enfants fréquentent très rapidement les outils informatiques et, à travers les moteurs de recherche, les ressources collectées sur Internet. Toutefois, pour la recherche comme pour la lecture documentaire, les enfants ont besoin d'une formation spécifique pour être en capacité de traiter les informations trouvées. Votre rôle consistera ici à initier l'enseignement des premières stratégies pour rendre la recherche documentaire, puis la compréhension du texte, accessibles.

Auprès du texte documentaire, l'image a une double fonction : elle étaye à la fois le propos et peut également offrir un complément d'information, qu'il faut apprendre à identifier et à utiliser. En outre, les informations collectées étant généralement synthétiques, le rôle de l'enseignant consiste aussi à aider les élèves à s'approprier des savoir-faire, comme établir des liens entre les données. Il s'agit dès lors de proposer un travail d'interprétation, d'explicitation et de mise en relation de ces données.

Le texte documentaire aborde des domaines très divers comme les sciences, l'histoire, la géographie, les questions de société. Il use de lexiques spécifiques que l'enfant aura à s'approprier et permet l'enrichissement du vocabulaire.

Le dernier intérêt à fréquenter, mais aussi à apprendre, les textes documentaires (c'est-à-dire en comprendre le fonctionnement et le contenu) est celui du travail de secondarisation des savoirs. Le texte documentaire favorise en effet le changement de statut du référent. Par exemple, un animal familier ici devient un « objet

⁸⁰ Concernant la notion ordinale du nombre, voir « Utiliser le nombre pour désigner un rang, une position », p. 177.

scientifique » là. Ainsi, imaginons que vos élèves aient trouvé des escargots dans la cour. Vous avez créé un vivarium et mis en place un temps d'observation. Cette observation a permis de faire surgir un questionnement : que mangent-ils ? Comment avancent-ils ? Savent-ils nager ? Pondent-ils des œufs ? À quoi sert la bave ? Si l'observation et certaines expériences peuvent être mises en place – leur proposer différents aliments et voir ce qu'ils mangent effectivement, par exemple –, d'autres ne seront pas possibles en classe. Il faudra alors faire appel à des savoirs extérieurs, via l'écrit notamment. C'est à ce moment que le texte documentaire pourra être introduit en classe. Il s'agira alors pour vous de faire entrer vos élèves dans deux tâches discursives complémentaires : la littérature et les sciences⁸¹. En effet, l'introduction de l'écrit – après différentes pratiques telles que l'émission d'hypothèses, la mise en place d'expériences, la réalisation de dessins d'observation – focalise sur des savoirs scolaires comme la locomotion, la nutrition et la reproduction, poursuit la mise à distance de l'affect et de la sphère du quotidien et conduit vers un univers de généralisation scientifique.

QUELS TYPES DE TEXTES DOCUMENTAIRES UTILISER EN CLASSE MATERNELLE ?

En classe, vous mettrez à disposition des élèves des abécédaires, des imagiers avec désignation ou texte explicatif, des imagiers sans texte, des dictionnaires illustrés, des encyclopédies, des livres qui présentent les animaux, la nature, la géographie, l'histoire, le corps humain ou qui initient aux sciences et aux techniques, ainsi que certains albums avec ou sans texte tels que *Dix Petites Graines* de Ruth Brown, chez Gallimard Jeunesse, qui aborde les thèmes du développement, de la croissance et utilise la chronologie. Le « coin livres » de la classe disposera ainsi d'une variété d'écrits, dont des textes documentaires. Si l'élève peut être amené à fréquenter librement ces textes documentaires, vous devrez aussi « enseigner » ce type d'écrit.

Selon Véronique Boiron, la lecture d'ouvrages documentaires relève en effet « d'une activité intellectuelle de haut niveau qui ne saurait être initiée par la seule lecture de l'ouvrage documentaire, mais qui est mise en œuvre par l'expertise d'un étayage magistral (notamment à travers les situations d'apprentissage et interventions verbales)⁸² ». Il s'agira d'amener les élèves à reconnaître que le texte proposé renvoie au monde – dans notre exemple, au monde du vivant, et plus précisément celui des escargots –, à leur faire prendre conscience que le texte s'articule aux connaissances déjà là et apporte des réponses aux questions que vous vous êtes posées en classe, qu'il informe, qu'il explique ; enfin, leur apprendre à repérer, interpréter, mettre en lien les différents codes (photos, écrits, titres, jeu de couleurs et de polices de caractères) et à trier les informations pour construire une représentation « scientifique » de l'objet étudié.

Comment procéder ? Poursuivons avec l'élevage des escargots. Après des temps d'observation, de représentation (dessin d'observation), de questionnement, d'émission d'hypothèses, d'expérimentation, vous parvenez à la phase de documentation. Cette phase est introduite par le fait que, en classe, vous n'avez pas pu répondre à toutes les questions posées, et que les réponses pourraient bien se trouver dans les livres. Oui, mais lesquels ? Deux possibilités s'offrent à vous : la première, organiser une collecte de livres « qui parlent des escargots » à la bibliothèque de l'école ou du quartier ; la seconde, apporter un livre documentaire sur les escargots et entrer directement dans la lecture de cet ouvrage. Dans le premier cas, une fois la collecte faite, il convient de rappeler ce que vous cherchez (par exemple, répondre à la question : les escargots pondent-ils des œufs ?), et de regarder plus précisément quel livre répond à cette question. Vous procéderez donc avec vos élèves au tri des livres, qui nécessite de mettre en mots les critères de sélection, et de justifier ses choix. Dans le second cas, le livre documentaire choisi est présenté aux élèves : « Souvenez-vous, quand nous avons observé les escargots, Nathan a demandé s'ils pouvaient pondre des œufs. Alors aujourd'hui j'ai apporté ce livre. À votre avis, que pourrions nous trouver dans ce livre ? » Laissez les élèves émettre des hypothèses, récapitulez-les puis portez l'attention des élèves au titre du livre. « Ce livre a pour titre, regardez ici, "Les escargots", est-ce que vous voyez la photo de la couverture ? Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qui est photographié ? » Laissez les élèves répondre et récapitulez. Demandez ensuite à un élève de reformuler en répondant à la question : « De quoi parle ce livre ? » Il devra répondre à la question en la justifiant (rappeler le titre et la photo de couverture). Ouvrez ensuite le livre et montrez différentes pages aux élèves. Faites en sorte que tous puissent voir (en utilisant une liseuse couplée au vidéoprojecteur, par exemple). Puis prenez une page en

⁸¹ H. Guillou-Kérédan, M. Jaubert, M. Rebière, « S'essayer à utiliser un texte documentaire en petite section », *Repères*, n° 50 : « Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire », p. 35-56.

⁸² V. Boiron, « Genres de discours, objets du monde et modes d'organisation des connaissances dans les albums documentaires, pour les élèves de C1 et C2 », *Recherches*, n° 56, 2012, p. 95-112.

exemple et demandez-leur de dire ce qu'ils voient. Vous introduisez les mots : titre, photo, schéma, légende, etc. Deux ou trois pages peuvent être ainsi détaillées. À ce stade, vous n'avez pas encore trouvé la réponse à la question que la classe s'est posée. Elle fera l'objet d'une autre séance (pensez à le dire aux élèves). Le livre pourra être placé dans le « coin livres » de la classe, afin que les élèves se familiarisent avec lui.

La séance suivante se fera en atelier, car elle nécessite que les élèves puissent manipuler le livre. En introduction, procédez au tissage⁸³, c'est-à-dire que vous faites le lien entre la (ou les) séance(s) précédente(s) et celle du jour, en précisant ce qu'il y a à apprendre. Ensuite, vous rappelez la question posée (les escargots pondent-ils des œufs ?) et demandez aux élèves si ce livre peut aider à répondre à la question. Il y aura un livre pour trois élèves. Ils auront à collecter des informations pour répondre (regarder les photos ou les dessins et en déduire la réponse). Vous les aiderez à formaliser des réponses justifiées. Une fois tous les groupes passés en atelier, il sera temps d'institutionnaliser le savoir, en repartant de la question initiale, de la réponse trouvée dans le(s) livre(s) (à partir des images mais également des textes et des légendes). Le nouveau savoir scientifique sera mis en lien avec le « déjà connu » (par exemple, les escargots pondent des œufs comme les poules, les canards, les poissons...) et une affiche pourra être construite avec les élèves.

Construire la notion de temps

La notion de temps s'acquiert... dans le temps. Un enfant de 3, 4 ou 5 ans n'a pas d'emblée les capacités de se représenter le temps, ainsi que la durée. Il y a ce qui s'est passé avant, le « juste avant » et l'instant présent. Progressivement, il apprend à anticiper et à se projeter dans le futur.

La semaine dernière, hier, aujourd'hui, demain, la semaine prochaine, etc., sont des objets à construire. La culture familiale tient là encore une grande influence. Certains enfants ont déjà construit un certain rapport au temps, notamment parce que le milieu familial verbalise ces temps (« Dimanche, on va chez mamie » ; « Hier, nous avons fait des gâteaux »). D'autres arrivent à l'école sans aucun rapport verbal au temps qui passe.

La première construction du temps qui passe se fait par la répétition et la ritualisation : « Je me lève, je déjeune, je m'habille... Je rentre à la maison, je goûte, je joue, je me lave... Je vais aux toilettes, on me raconte une histoire, je me couche. » Tous les parents de jeunes enfants savent bien que tout changement de rythme, toute rupture dans la succession des activités, provoque l'interrogation, voire l'inquiétude des petits. Préparer l'enfant à entrer à l'école maternelle, c'est le préparer à vivre un changement radical : changement de lieu, de rythme, changements dans les relations sociales (nouveaux adultes et enfants, souvent inconnus). Les activités ritualisées que vous proposerez ont non seulement pour but de rassurer l'enfant⁸⁴, mais également de l'aider à se repérer dans le temps. Très vite, les élèves vont repérer qu'après l'accueil arrive le regroupement, puis les activités physiques en salle de motricité, les ateliers, la récréation, puis de nouveau un temps d'atelier avant d'aller manger. Parmi les plus jeunes, en début d'année, certains commencent à pleurer quinze minutes avant la fin de la matinée sans même que vous ayez dit que l'heure de midi approchait et que les parents allaient arriver. Leur horloge interne a déjà repéré que le moment approchait. Pour autant, il est important de proposer une organisation régulière, associant des rituels qui marquent les passages d'un moment à un autre, parce que c'est le seul moyen pour l'enfant de faire face à ses émotions, d'apprendre à les gérer en anticipant notamment ce qui va se passer ensuite, en appréhendant l'itération des instants et, donc, une première notion du temps.

⁸³ Voir l'encadré p. 29, et la procédure décrite par D. Bucheton et Y. Soulé, *op. cit.*

⁸⁴ Voir « Activités ritualisées », p. 93.

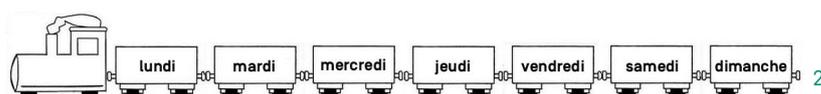
À l'école, apprendre à se repérer dans le temps s'enseigne à travers l'organisation et la mise en mots de l'emploi du temps, mais aussi à travers des activités spécifiques associées au langage, à la chronologie des événements, au calendrier.

LES REPÈRES TEMPORELS EN CLASSE

En classe, sont souvent présentés des repères temporels sous formes de calendriers, éphémérides, représentations linéaires ou cycliques des semaines, mois et saisons, déroulement de la journée parfois illustré de photographies, tableau des anniversaires, phrases à trous qui peuvent accueillir des étiquettes : « Hier, nous étions... ; aujourd'hui, nous sommes... ; demain, nous serons... »

Quel calendrier mettre en place ? Quel sens ces « objets » prennent-ils pour les élèves ? Comment procéder ? Ces questions, essentielles pour l'organisation de votre classe, sont aussi à discuter en conseil de cycle, de façon à harmoniser et mettre en place une progressivité des gestes pédagogiques.

Tout d'abord, il est inutile de multiplier les supports dans la classe. La roue des jours (illustration 1) symbolise le fait qu'après dimanche, revient lundi, que les sept jours se suivent et se répètent à l'infini. La présentation linéaire des jours représente la semaine. Cependant, attention au « train de la semaine » (illustration 2), qui a l'inconvénient de se diriger vers la gauche, et donc d'offrir une vision contraire au sens de lecture conventionnel. Le fléchage (illustration 3) est ainsi plus cohérent de ce point de vue. Le calendrier mensuel permet de visualiser le mois complet, mais ne représente pas la période qui, elle, serait plus proche du vécu de l'élève. Le calendrier à effeuiller (ou éphéméride) est intéressant en GS, dans la mesure où chaque feuille retirée peut être affichée et une bande du temps construite pour aider les élèves à se le représenter. C'est ainsi une première représentation de la frise chronologique que vous construisez avec vos élèves. En PS, seul le nom des jours est à faire acquérir.



© Réseau Canopé

En début d'année, quel que soit le niveau de classe, ce calendrier est à construire avec les élèves : chaque élément (jour) est apporté, l'un après l'autre, jusqu'à la semaine complète. Il s'agit, par exemple, d'accrocher chaque matin une nouvelle part à la ronde des jours. Le vendredi, deux choix sont possibles. Soit l'anticipation, en indiquant en fin de journée : « Demain, c'est le week-end, il n'y aura pas école pendant deux jours, nous n'allons pas pouvoir accrocher les jours. Donc je les mets maintenant. Demain, ce sera samedi, j'accroche l'étiquette "samedi", et après-demain, ce sera dimanche, j'accroche l'étiquette "dimanche" » ; ou l'évocation, à partir du lundi suivant : « Vendredi, j'ai posé l'étiquette du jour, mais hier et avant-hier, il n'y avait pas d'école : les étiquettes n'ont pas été posées. Nous allons les poser ce matin. Après vendredi, il y a eu le jour "samedi" (poser l'étiquette), ensuite le jour "dimanche" (poser l'étiquette). Après vendredi, il y a samedi, puis dimanche. Et aujourd'hui, c'est le jour après dimanche, nous sommes lundi (poser l'étiquette). Il y a donc vendredi, samedi, dimanche, et aujourd'hui lundi. »

Quand la ronde des jours est complète, le faire remarquer aux élèves et voir avec eux ce qu'ils suggèrent : enlever toutes les étiquettes et construire à nouveau la ronde des jours, ou bien trouver un autre moyen de signaler le jour présent (une pince à linge par exemple). Si la pince est choisie, il s'agit de verbaliser sa signification : « Je pose la pince sur le jour présent : aujourd'hui, nous sommes lundi, je mets la pince sur lundi pour dire que c'est aujourd'hui. »

Avoir à construire plusieurs fois la semaine permet d'acquérir la répétition : aujourd'hui est un nouveau jour, mais le nom du jour, lui, revient régulièrement. Le constat en est facilité si vous utilisez la frise sur plusieurs semaines (au moins trois ou quatre). Après quelques semaines, il n'y a plus de place sur le tableau d'affichage. Avec les élèves de MS et GS, c'est l'occasion d'organiser une séance spécifique. Après avoir posé l'étiquette du jour, faites une lecture de l'ensemble de la frise depuis son début : « Je vais lire toutes les étiquettes des jours que nous avons posées depuis la rentrée. Écoutez bien. Il y a quelque chose à remarquer. Jeudi, vendredi, samedi... (lire toutes les étiquettes). Avez-vous remarqué quelque chose ? » Si rien ne vient, recommencez deux fois. Les élèves n'étant pas lecteurs, la reprise algorithmique des couleurs (une couleur par jour) peut faciliter le relevé d'indices, mais il s'agit bien d'un travail de repérage auditif. Si la réponse ne vient pas, donnez-la : relire la frise en pointant les étiquettes et en insistant sur le premier jour répété (jeudi, dans notre exemple). « Vous avez entendu ? Il y a encore jeudi, et puis encore vendredi... » Reprenez la lecture de la frise avec les élèves.

« Avez-vous remarqué aussi qu'il n'y a plus de place sur le tableau ? Comment peut-on faire pour que ça prenne moins de place ? » Laissez aux élèves le temps de faire des propositions. Ce sera le moment d'introduire soit la roue des jours, soit une frise permanente sur laquelle on positionne une pince ou une flèche indiquant le jour présent.

Si l'année scolaire a débuté un mardi ou un jeudi, la répétition ne sera pas celle de la semaine « conventionnelle » : cette situation complexe peut faire l'objet d'une discussion en GS.

L'indication « hier » sera introduite un peu plus tard. Elle n'aura de sens que si elle est rattachée à un événement, à un rappel d'activités, car le mot n'est pas signifiant en soi pour le jeune enfant. « Aujourd'hui, nous sommes mardi. Hier, c'était lundi. Que s'est-il passé hier ? Qu'avons-nous fait en classe ? » ; « Aujourd'hui, c'est jeudi. Hier, c'était mercredi. Est-ce qu'il y avait école hier ? » Demain est une projection vers le futur et la notion est plus complexe pour les élèves. Là aussi, l'introduire en parlant de ce qui va être fait : « Demain, ce sera vendredi. Et vendredi, c'est le jour où l'on fait du vélo dans la grande salle. Donc, demain, nous ferons du vélo. Pas aujourd'hui mais demain. » Ce travail de repérage temporel et d'appropriation du vocabulaire sera facilité s'il est associé à des photographies d'activités qui imagent le vécu des enfants à l'école. Toutefois, l'appropriation de ces notions reste complexe et nécessite un travail tout au long du cycle 1.

LES MOIS DE L'ANNÉE

En PS, il s'agit d'apprendre les jours de la semaine et de commencer à travailler le langage d'évocation et le langage d'anticipation. L'apprentissage des jours de la semaine, comme celui de la comptine numérique⁸⁵, est un temps à part. Avec la fréquentation d'une frise ou d'une roue des jours, une appropriation des mots à travers les comptines s'avère indispensable : la comptine mimée (« Lundi tout petit, mardi tout gentil, mercredi bien à l'abri, jeudi tout dégourdi, vendredi bien assis, samedi tout endormi, et dimanche ça recommence »), ou bien « L'empereur, sa femme et le petit prince ».

Les mois de l'année seront introduits en MS. Toutefois, la « comptine des mois » n'est pas exigible à ce niveau ; elle le sera au cycle 2. L'objectif ici est de comprendre que le temps passe. En début de période, il est intéressant de reprendre la frise des jours de PS et d'introduire une fiche calendrier mensuelle. Les deux systèmes coexisteront en périodes 1 à 3. Ensuite, seule la fiche calendrier sera maintenue. Commencez par demander le nom du jour. Une fois qu'il est dit, repéré, affiché sur la frise, passez au calendrier. Faites repérer le jour (un code couleur par jour aide au repérage). Une gommette est positionnée dans la case correspondante. Il

⁸⁵ Voir le chapitre « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », p. 162.

est ici essentiel de verbaliser le lien entre les deux supports : « Ici, c'est la frise des jours : seuls les jours sont indiqués. Et là, c'est le calendrier du mois. Nous sommes au mois de septembre (*montrez où c'est écrit*), c'est "jeudi" (*montrez le jeudi*) et aujourd'hui, c'est ce jeudi-ci (*montrez la case et le nombre ordinal correspondant*). Il est écrit "9" parce que nous sommes le 9^e jour du mois. » Sur ce calendrier, seront indiqués les événements de classe – anniversaires, sorties, etc. –, ce qui permettra de travailler le langage d'anticipation et d'évocation : « Dans trois jours, nous irons à la médiathèque. Nous sommes ici, mardi. Dans trois jours, 1, 2, 3, c'est vendredi. Ce jour-là, nous irons à la médiathèque. » Le calendrier (tel que celui présenté ci-dessous) est un tableau à double entrée, dont la lecture n'est pas innée. Elle nécessite un apprentissage et son appropriation se fera tout au long de l'année de GS et se poursuivra au cycle 2.

OCTOBRE						
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
		1	2	3 	4	5
6	7 	8	9	10 	11	12
13	14	15	16	17 	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

© Réseau Canopé

Pour marquer le jour présent, il est possible de coller une gommette, de tracer une croix. Il est préférable de barrer la case en fin de journée pour indiquer que le jour d'école est fini.

En fin de mois, les pages du calendrier sont fixées au mur sous la forme d'une « frise du temps passé », qui se construit au fur et à mesure de l'année. Une fois encore, il est important de verbaliser la construction de cette frise avec les élèves : « Regardez, la page du mois de septembre est terminée. Cela veut dire que le mois est fini et qu'un autre mois commence. Après septembre, c'est octobre. Nous allons accrocher au mur la feuille du mois de septembre et commencer le mois d'octobre. Quand octobre sera fini, nous mettrons la feuille à côté de septembre et ainsi de suite. Comme ça, nous verrons le temps qui est passé. » À chaque nouvel accrochage, l'ensemble de la frise est reprise en nommant les mois, en rappelant quelques événements marquants.

En GS, une frise des mois avec la photo des élèves sur leur mois d'anniversaire est construite avec eux en début d'année. Si la convention veut que l'année civile commence en janvier, l'année scolaire, elle, démarre en septembre. La frise des mois s'appuie sur le vécu des enfants, elle commencera donc en septembre (vous choisirez d'afficher les mois de juillet et août en début ou en fin d'année scolaire pour signifier les vacances avant la rentrée suivante). « Nous allons construire une frise des mois de l'année. Ensuite, nous allons indiquer les anniversaires de chacun. Les élèves nés en septembre mettront leur photo sur le mois de septembre... Au fur et à mesure que l'année passera, nous verrons qui a eu son anniversaire et qui ne l'a pas encore eu. Comme l'année dernière, nous collerons aussi la page mensuelle du calendrier sous le mois correspondant, et nous verrons comme ça le temps qui passe et combien de temps il reste jusqu'à la fin de l'année scolaire. » Ici, le double affichage permet de mettre en lien le temps passé et le temps présent et futur : un, deux, trois, etc., mois sont passés, et il reste neuf, huit, sept, etc., avant la fin de la GS. En mai, vous pourrez aussi introduire le temps restant avant l'entrée au CP (attention toutefois à ne pas introduire un compte à rebours angoissant chez les élèves).

Vous pouvez introduire le quantième du mois en MS, comme indiqué ci-dessus, c'est-à-dire en lisant le nombre inscrit sur le calendrier et en précisant qu'il s'agit du *énième* jour du mois. En GS, si la suite numérique doit être connue jusqu'à 30, la lecture du chiffre n'est exigible que jusqu'à 10. Vous ne pourrez donc exiger des élèves qu'ils sachent lire les quantifièmes du calendrier jusqu'à la fin du mois, mais le calendrier est un outil intéressant dans la mesure où il permet aux élèves, à la fois, d'entendre une utilisation effective de l'ordinal dans une situation donnée (le premier jour du mois, le deuxième, le troisième, etc.), mais aussi de voir une suite de nombres écrite et de comprendre qu'elle est immuable, quel que soit le mois de l'année.

Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

LE JARDINAGE À L'ÉCOLE

Les enfants aiment observer le monde qui les entoure lors des récréations et des sorties. Nous vous proposons ici d'explorer avec vos élèves le monde du vivant, des objets et de la matière à travers un projet de jardinage à l'école. Quel que soit l'environnement, urbain ou rural, les « petites bêtes » existent et sont à découvrir, quelques oiseaux pourront être observés, des graines pourront toujours être semées, des plantations, des collectes de feuilles et de fruits réalisées... et du matériel (pelles, seaux, râteaux, plantoirs, pots, arrosoirs, loupes, jumelles, etc.) pourra être utilisé.

La création d'un jardin à l'école favorise la découverte, l'expérimentation et les apprentissages (facteurs nécessaires à la croissance des plants, comprendre le principe de biodiversité, etc.). C'est un projet à moyen et long terme qui pourra se poursuivre tout au long du cycle 1 si vous le souhaitez, et même au-delà. Pour ce faire, le choix du terrain est important. S'il n'est pas situé dans l'enceinte de l'école, il sera néanmoins à proximité, pour en faciliter l'accès. La sécurisation du lieu sera un critère essentiel. Les autres critères à prendre en compte sont le type de terre (éviter les remblais), l'exposition du terrain, la proximité d'un robinet. Votre projet doit prévoir la fréquentation d'utilisation, ce qui déterminera notamment le type de plantations à privilégier. N'oubliez pas de présenter votre projet à la municipalité : les agents pourront vous aider à organiser les lieux, mais surtout seront informés que l'espace est occupé et fait l'objet d'un projet. Certaines communes proposent les services d'un animateur « nature » ou d'un médiateur culturel « parcs et jardins », n'hésitez pas à les contacter. Présentez également votre projet aux parents, certains seront ravis de vous donner un coup de main. Pour votre projet, listez tous vos besoins : plants, graines, végétaux, et leurs quantités, matériel de jardinage, ainsi que le budget nécessaire à leur achat. Là encore, certaines mairies et associations peuvent vous aider, sinon il faudra prévoir cette dépense sur votre budget de classe.

Il s'agit aussi d'exploiter et de valoriser ce projet par des activités artistiques (pancarte à installer à l'entrée du jardin, lors de l'inauguration du lieu), numériques (photographier les lieux et les activités, création d'un blog) et langagières (création d'un « journal des petits jardiniers »). En fin d'année scolaire, lors de la fête de l'école, une exposition des différents travaux pourra être réalisée. De nombreuses ressources, dont un « guide pour les débutants », sont disponibles sur le site Jardinons à l'école⁸⁶.

EXPLORER LA MATIÈRE

« Une première appréhension du concept de matière est favorisée par l'action directe sur les matériaux dès la petite section. Les enfants s'exercent régulièrement à des actions variées (transvaser, malaxer, mélanger, transporter, modeler, tailler, couper, morceler, assembler, transformer). Tout au long du cycle, ils découvrent les effets de leurs actions et ils utilisent quelques matières ou matériaux naturels (l'eau, le bois, la terre, le sable, l'air...) ou fabriqués par l'Homme (le papier, le carton, la semoule, le tissu...). Les activités qui conduisent à des mélanges, des dissolutions, des transformations mécaniques ou sous l'effet de la chaleur ou du froid permettent progressivement d'approcher quelques propriétés de ces matières et matériaux, quelques aspects de leurs transformations possibles. Elles sont l'occasion de discussions entre enfants et avec l'enseignant, et permettent de classer, désigner et définir leurs qualités en acquérant le vocabulaire approprié⁸⁷. » La thématique de l'eau, que nous avons choisi d'explorer ici à titre d'exemple, peut être abordée en classe sous différents angles : la mer ou le cours d'eau à proximité de l'école, la pluie qui tombe, l'eau

⁸⁶ www.jardinons-alecole.org

⁸⁷ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

du robinet, l'arrosage du jardin, entre autres, permettent de s'interroger sur l'origine et le cycle de l'eau. La découverte de la neige ou de la glace sur le toboggan un matin d'hiver sera l'occasion de questionner le changement d'état de l'eau.

En PS, vous pouvez proposer une approche sensible de l'état liquide de l'eau à partir d'une première question : « Que se passe-t-il quand je joue avec l'eau ? » Pour cette activité, les élèves sont réunis par quatre autour d'une bassine, de préférence transparente. Équipés d'une blouse, ils vont pouvoir jouer avec l'eau. Du matériel est mis à leur disposition : divers récipients de tailles et de formes variées, cuillères et fourchettes en plastique, vêtements de poupée, entonnoirs, passoires, éponges et serpillières. Au niveau langagier, il s'agira de décrire les actions (remplir, vider, transvaser, déborder, renverser, éponger...), ainsi que les états (sec, humide, mouillé). Au niveau des apprentissages scientifiques, cette activité est une première approche de l'état liquide de l'eau : elle coule entre les doigts, passe à travers la passoire et la fourchette, à travers la serpillière, etc. Il s'agit également de préparer les élèves à l'idée de conservation : l'eau ne disparaît pas, elle se déplace d'un récipient à un autre quand je la transvase. Si j'éponge l'eau et que je presse ensuite cette éponge, l'eau coule (elle était donc dans l'éponge). Cette activité inclut de faire des liens permanents avec le quotidien (l'eau du verre que l'on renverse et qu'il faut éponger, les vêtements mouillés quand il pleut, la serviette mouillée quand je m'essuie, etc.). Elle aborde également une autre question : « Pourquoi faut-il porter une blouse pour jouer avec l'eau ? », qui renvoie quant à elle à la notion de perméabilité/imperméabilité de la matière. En termes de sécurité, cette activité nécessite une attention particulière au sol mouillé, qui peut devenir glissant. Lors du bilan, il convient de reprendre tout ce qui a été expérimenté quant à l'état liquide de l'eau (« ça coule, ça mouille, ça déborde, ça se renverse, ça éclabousse »), de rappeler la notion de conservation (l'eau ne disparaît pas). En prolongement de cette activité, vous pouvez prévoir un travail sur la perméabilité ou non de différentes matières et la notion d'absorption, en testant différents papiers et tissus.

Vous aborderez également l'eau du point de vue de l'éducation à la santé, associée aux notions de goût et d'odeur. Pour ce faire, vous préparez dans des bouteilles transparentes différentes eaux et divers mélanges que les enfants pourront humer et/ou goûter : eau du robinet, eau gazeuse, eau et sucre, eau et extrait d'amande amère, eau et sirop de menthe, eau et citron, eau et sel, eau et vinaigre, eau et extrait d'anis, eau et huile... En complément, il vous faudra des gobelets transparents, un seau et une carafe que vous remplirez au robinet en présence des enfants. La question de départ est la suivante : « Dans laquelle de ces bouteilles ai-je mis de l'eau du robinet ? » Les élèves pourront observer, sentir, goûter, et seront ainsi amenés à comparer couleurs, odeurs et saveurs entre l'eau de la carafe et le contenu des bouteilles. Les activités langagières associées s'attacheront à décrire des aspects (couleur, présence de bulles, claire, trouble, épais, fluide...), des saveurs (sucré, salé, piquant, amer, acide...), la présence d'une odeur (« ça sent ; ça ne sent rien ; ça sent bon ; ça sent mauvais »). L'objectif est de faire vivre une première démarche scientifique progressive – où regarder suffit à éliminer certains liquides, puis sentir, voire goûter, mais où toucher n'est pas utile. Tous les récipients avec liquide ne sont pas sans danger : lors du bilan, il est essentiel d'apporter la notion de « produits dangereux » (à ne pas avaler, ne pas toucher, ne pas sentir) : le produit vaisselle, la lessive, les produits de nettoyage, les produits phytosanitaires, etc.

LES PRINCIPES D'UNE DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE D'INVESTIGATION

La démarche est déclenchée par un questionnement des élèves sur le monde réel : phénomène ou objet, vivant ou non vivant, naturel ou construit par l'Homme. Leur investigation peut s'appuyer sur différentes méthodes : expérimentation directe, observation directe, instrumentée ou non (avec une loupe par exemple), réalisation matérielle, recherche sur documents, enquête et visite. L'observation, l'expérimentation et la réalisation sont les activités à privilégier. Vous trouverez de nombreuses ressources sur le site de la fondation La Main à la pâte⁸⁸.

La formulation des questionnements peut surgir au cours d'une situation de classe, ou bien être amenée par l'enseignant à partir d'une lecture d'album, du visionnement d'un film documentaire ou de fiction, etc. Par exemple, de retour de récréation, les enfants de MS qui ont sauté dans les flaques d'eau ont les pieds

⁸⁸ www.fondation-lamap.org

mouillés et l'un d'eux déclare : « L'eau, ça mouille ! » À partir de ce constat, vous amenez vos élèves à interroger leur vécu : « Est-ce que l'eau, ça mouille toujours ? » « Oui ! Non ! », les réponses fusent. Il s'agit alors de les amener à s'expliquer et à argumenter, c'est la **phase d'émergence des conceptions initiales et d'élaboration d'hypothèses**. Ensuite, il faudra élaborer un protocole destiné à valider ou invalider les hypothèses de départ : « Comment peut-on faire pour savoir si l'eau mouille toujours ? » À ce stade, vous devez recueillir leurs propositions (les inscrire au tableau) et lister le matériel nécessaire. Vous aurez sans doute à choisir les propositions matériellement réalisables en toute sécurité.

Une fois ces expériences menées, un bilan collectif est élaboré et une trace écrite est gardée. Lors de cette expérimentation dans une classe de MS-GS, les élèves ont mis en évidence le principe d'imperméabilité de certaines matières (en prenant l'exemple des bottes en plastique et du parapluie), et ont conclu que l'eau mouillait toujours, et que l'on pouvait se protéger pour ne pas être mouillé.

Les différentes étapes de la démarche scientifique sont construites, codées et affichées en classe, comme le propose Anne-Amandine Decroix, dans son document « **Les changements d'état de l'eau au cycle 1** », publié sur le blog de l'académie de Lille⁸⁹. Vous trouverez dans ce document une séquence d'enseignement autour de l'eau sous forme de glace exploitable dès la PS.

UTILISER, FABRIQUER, MANIPULER DES OBJETS

À l'école, les élèves sont amenés à fréquenter de nombreux objets et outils. Comme le précise le programme : « L'utilisation d'instruments, d'objets variés, d'outils conduit les enfants à développer une série d'habiletés, à manipuler et à découvrir leurs usages. De la petite à la grande section, les enfants apprennent à relier une action ou le choix d'un outil à l'effet qu'ils veulent obtenir : coller, enfiler, assembler, actionner, boutonner, découper, équilibrer, tenir un outil scripteur, plier, utiliser un gabarit, manipuler une souris d'ordinateur, agir sur une tablette numérique...⁹⁰ » Tous les outils, instruments, objets de la classe peuvent faire l'objet d'un travail à visée scientifique et langagier. Observer comment fonctionne un vélo, une perforatrice, un tampon dateur, quelles sont les étapes de montage d'un meuble ou les phases de construction d'une maison dans le quartier, apprendre le nom de ses différentes parties, le ou la dessiner, etc. sont autant de possibles à proposer dans toutes les classes. De même, les jeux de construction, la réalisation de maquettes, la fabrication d'objets contribuent à une première découverte du monde technique. Apprendre à utiliser une loupe, agir avec des aimants, des poulies, des engrenages, , etc. sont l'occasion de constater des phénomènes physiques. Être en mesure de constater la régularité de ces phénomènes nécessite que les élèves y soient régulièrement confrontés.

UN OUTIL COURANT EN CLASSE : LA PAIRE DE CISEAUX

Bien que souvent utilisé en classe, l'utilisation de la paire de ciseaux fait peu l'objet d'une réflexion pédagogique. Pourtant, découper avec une paire de ciseaux, c'est manipuler un objet qui requiert un geste moteur très complexe pour les élèves de maternelle (ainsi que pour ceux de cycle 2). Il nécessite à la fois de gérer les ciseaux d'une main, la feuille de l'autre, et de suivre la découpe du regard. En matière de motricité fine, pendant le découpage, il y a dissociation entre la région du pouce et les doigts, qui ne font pas la même action ; le corps apprend à coordonner les deux mains dans des actions différentes mais complémentaires, et la coordination des yeux et de la main est particulièrement stimulée (intégration visuo-motrice).

Les ciseaux ne sont pas toujours un outil connu des plus jeunes : à la maison, ils sont cachés pour des raisons de sécurité ou il n'y en a tout simplement pas. La première étape est donc de susciter la curiosité du jeune enfant en découpant devant lui et en associant la parole au geste pour attirer son attention sur la transformation du papier. Ensuite, il est possible de mettre des ciseaux en plastique (non coupants) à sa disposition, dans le « coin maison » ou « docteur » par exemple, pour proposer un atelier manipulation « découverte des ciseaux », que l'enfant manipulera librement. Ce sera l'occasion d'observer ceux qui ont déjà compris le système d'ouverture et de fermeture des ciseaux, ceux qui positionnent les doigts dans les

⁸⁹ A.-A. Decroix, « Les changements d'état de l'eau au cycle 1 », sur le blog de l'académie de Lille : <http://ienxc.etab.ac-lille.fr/files/2015/06/Les-changements-d%E2%80%99C3%A9tat-de-l%E2%80%99eau-au-cycle-1.pdf>

⁹⁰ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.



trous, ceux qui les prennent à deux mains, etc. Pour cette première découverte, le découpage dirigé n'est pas encore à l'ordre du jour. En parallèle, l'apprentissage du geste ouvrir-fermer aide l'élève à construire un schéma sensori-moteur adapté. Des activités qui stimulent la musculature de la main seront mises en place : préhension d'objets avec des pinces (activités de tri ou de remplissage, par exemple), arroser avec une bouteille à vaporiser, jeu de tire-fort (chacun tire de son côté une serviette ou un bâtonnet), pâte à modeler, etc.

Très rapidement, les élèves sont mis en situation de découper du papier (le carton est trop épais à cet âge). Il s'agit tout d'abord d'acquérir les gestes adaptés et coordonnés, la découpe sera donc en ligne droite.

- 1) Proposer des bandes peu larges ou des colombins de pâte à modeler qui pourront être découpés en un seul coup de ciseaux (dans un premier temps, il est difficile pour les jeunes élèves d'enchaîner les gestes ouvrir-fermer-ouvrir-avancer-fermer-ouvrir-avancer).
- 2) Il s'agira ensuite de découper des bandes dans une feuille à partir d'un graphisme « traits verticaux », pour la réalisation d'une œuvre artistique par exemple.
- 3) L'étape suivante consiste à apprendre à changer de direction. La consigne peut être de découper autour d'un motif sans le toucher, de découper des formes géométriques en suivant un tracé, mais aussi de découper le plus précisément possible des formes irrégulières (jouets, personnages, objets tels qu'on peut en trouver dans les magazines et publicités). Bien entendu, vous adapterez la difficulté aux capacités de vos élèves.
- 4) Des activités régulières permettront aux élèves de maîtriser leurs gestes, afin d'arriver au CP avec une certaine dextérité.

« Tout au long du cycle, les enfants prennent conscience des risques liés à l'usage des objets, notamment dans le cadre de la prévention des accidents domestiques⁹¹ ». Pour certains enfants, les ciseaux sont aussi des « objets magiques », qui leur donnent le pouvoir de transformer la matière, et l'irrépressible envie de découper tout ce qui leur passe sous la main : papier, livre, vêtement, lacet, y compris doigts et cheveux. L'enfant curieux voudra aussi tester ce qu'il peut ou non couper. Tant que sa curiosité ne sera pas satisfaite, le risque qu'il veuille tout couper est grand. Il est donc important de leur proposer ces expériences (couper des bouts de bois, différents papiers et cartons, des crayons, une règle en métal, des boîtes en plastique, des cailloux, des cotons-tiges, de la pâte à modeler, etc.) lors de séances « Explorer le monde ». Un bilan sous forme de tableau récapitulatif de ce que peut ou non couper une paire de ciseaux sera réalisé en classe ; il s'agit là de travailler la forme écrite du langage.

Instaurer des **règles de vie de classe** interdisant de couper tout et n'importe quoi, de courir avec des ciseaux en main, de bousculer quelqu'un qui a des ciseaux est essentiel. Bien sûr, il s'agira d'expliciter les raisons pour lesquelles ces règles sont mises en place. Lors des activités, il faudra également veiller à ce que les élèves aient de l'espace pour éviter les bousculades.

Comment enseigner les changements de direction ? Découper un carré peut se faire de deux façons : soit on découpe côté par côté, soit on découpe en suivant le contour et en changeant de direction une fois arrivé à l'angle droit. Enseigner le changement de direction nécessite que l'enfant repère d'abord les points de changements de direction, puis apprenne à tourner la feuille plutôt qu'à réorienter ses ciseaux. Pour que les élèves apprennent à changer de direction, vous pouvez proposer dans un premier temps le « jeu de la circulation » : au sol, tracer un circuit à angles droits où vous placez un stop à chaque angle. Arrivé aux stops, l'enfant doit s'arrêter puis tourner. Dans un second temps, le circuit est tracé sur une feuille, et, avec une petite voiture (symbolisant la paire de ciseaux), les élèves s'entraînent sur table à s'arrêter aux stops et à tourner la feuille à angle droit. Il est important que ce soit la feuille qui tourne et non la voiture ciseaux, et que vous expliquiez aux élèves que ce n'est pas la main qui tourne quand on découpe mais bien la feuille. Ensuite, quand les élèves connaissent la manœuvre, ils passent à la découpe aux ciseaux. Pour les aider, vous pouvez leur proposer d'imaginer la voiture sur le circuit (vous pouvez même coller une image de voiture sur les ciseaux).

Quelle progression ? Un apprentissage progressif commencerait par le découpage de lignes droites, de formes géométriques (carré, triangle, losange, hexagone...), de cercles et courbes (ballon, lune, bulle...) ensuite, puis de formes irrégulières (cœur, fleur, papillon...). Cependant, plusieurs séances de découpage libre seront

⁹¹ *Ibid.*

nécessaires pour maîtriser un tant soit peu l'outil, avant de proposer un découpage intentionnel. Pour vous aider à lister les compétences motrices, les capacités de découpage et le niveau d'autonomie nécessaires à l'observation de vos élèves, vous pouvez vous appuyer sur la grille proposée par l'ergothérapeute Josiane Caron Santha⁹².

UTILISER DES OUTILS NUMÉRIQUES

Si les deux optiques s'inscrivent dans la priorité ministérielle « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique », il est toutefois utile de rappeler la distinction entre l'usage pédagogique que l'enseignant fait du numérique et l'utilisation d'outils numériques par les élèves. L'enseignant qui utilise la prise de photographies pour travailler le développement des compétences langagières a un usage pédagogique du numérique ; celui qui propose aux élèves de prendre des photos, de créer un album, les engage dans l'utilisation d'un outil numérique et son apprentissage technique. Attention : le numérique à l'école n'a pas vocation à couper les élèves des sensations tactiles, olfactives, gustatives, en privilégiant l'ouïe et la vue. Il reste essentiel, à la maternelle, que les enfants manipulent, malaxent, enfilent, actionnent, découpent, froissent, plient... Le numérique doit rester un outil, et un apprentissage supplémentaire.

Le programme donne deux précisions à propos des outils numériques : il parle de « manipuler une souris d'ordinateur, agir sur une tablette numérique », mais aussi de « commencer à utiliser de manière adaptée tablette numérique, ordinateur, appareil photo numérique⁹³ ». Il s'agit donc à la fois d'apprendre à manipuler un objet et d'acquérir progressivement un usage raisonné de l'outil numérique, dans le respect des règles du droit.

Toutes les écoles ne sont pas encore équipées en tablettes numériques, mais rares sont celles qui n'ont pas d'appareil(s) photo. Dans le domaine des langages, la photographie facilite la restitution orale et le rappel verbal des activités réalisées en classe. En art, elle est un support d'expression que les élèves apprendront à « lire ». Dans le domaine « Explorer le monde », elle permet d'illustrer les expériences faites en supplément des dessins et schémas que les élèves pourront exécuter. Dans ces situations, l'élève est récepteur de l'image. Mais il peut également devenir lui-même producteur d'images en utilisant l'appareil photo ou la tablette pour fixer un moment de classe ou dans le cadre d'un projet (créer un photorécit⁹⁴ par exemple ou comme dans le projet artistique présenté précédemment⁹⁵).

Nous proposons ici un travail à partir de l'album *Où est Charlie ?*, de Martin Handford. Il s'agit de proposer aux élèves de créer sur le même principe un album photo, dans lequel un même objet sera à trouver dans chacune des photos. Choisissez un objet de la classe (figurine animale, par exemple) que tous les élèves connaissent. « Vous connaissez tous l'album *Où est Charlie ?* (montrer l'album de la classe que les élèves auront eu le loisir de découvrir précédemment). Aujourd'hui, je vous propose de fabriquer un album photo sur le même principe. L'objet qu'il faudra trouver, c'est cette figurine. À votre avis, comment pourrait-on faire pour créer une photo avec la figurine à retrouver ? » Les élèves émettent des hypothèses, font des propositions. Quelques essais peuvent être rapidement réalisés et visionnés au vidéoprojecteur, ce qui permettra de valider les propositions : figurine trop visible (pas assez d'objets) ou trop loin pour être identifiable, etc. Afin d'éviter les réalisations précipitées et irréfléchies, les élèves, réunis en trinômes, mettent leur projet sur papier, via un dessin, possiblement complété par une dictée à l'adulte, décrivant ce qu'ils souhaitent faire : cette trace écrite les oblige à se mettre d'accord, à réfléchir à l'organisation et au matériel nécessaire. Ceci fait, ils pourront organiser leurs prises de vues. Bien entendu, cela nécessite que vous leur ayez appris au préalable à prendre une photo, soit avec l'appareil soit avec la tablette. Après avoir récupéré toutes les photos (une par groupe), celles-ci seront projetées au tableau. Les élèves seront invités à retrouver la figurine, mais aussi à commenter le travail réalisé : la figurine est trop facile à trouver, invisible au contraire, la photo floue ou mal cadrée, etc. Il est important de questionner les élèves sur les modifications envisageables pour améliorer la

⁹² J. Caron Santha, *L'Apprentissage du découpage chez l'enfant*, Éditions MadyMax.

⁹³ *BO* spécial n° 2 du 26 mars 2015.

⁹⁴ Avec l'application Photorécit, vous pouvez enregistrer images, ajouter des titres et sous-titres, insérer une musique de fond ou un enregistrement vocal.

⁹⁵ Voir p. 158.

production. Suite aux commentaires et propositions, les élèves sont invités à recommencer et à améliorer leur réalisation. Pour terminer le projet et le valoriser, les photos sont imprimées, un livret est réalisé et proposé aux autres classes.

Concernant l'apprentissage de quelques **règles du bon usage du numérique**, vous travaillerez notamment le respect du droit à l'image avec vos élèves. Par principe, un élève qui souhaite photographier ses copains devra systématiquement leur demander leur accord. Il n'aura pas le droit de photographier, filmer ou enregistrer une personne dans une situation désavantageuse (en pleurs, en colère, qui a fait une chute, blessée, aux toilettes, etc.). Tout dérapage nécessitera un rappel de la règle de votre part, voire un rappel à la loi, ainsi qu'une explicitation. Un enfant qui vous réplique : « Oui, mais c'est pour rire ! » devra comprendre qu'on ne rit pas aux dépens d'autrui. De même, le niveau de développement psycho-affectif d'un enfant de maternelle ne lui permet pas toujours de comprendre l'humour et le second degré ; pour lui, toute situation est d'abord prise au premier degré. Il faut donc rester très vigilant quant aux productions humoristiques, qu'elles soient verbales ou imagées. Et, pour rappel, tout projet qui nécessite que vous procédiez à un enregistrement photographique, vidéoscopique ou sonore de vos élèves, requiert une autorisation parentale.

L'ORDINATEUR ET LA SOURIS

Si le « glisser » et le « pointer » sur l'écran de la tablette est rapidement acquis par les jeunes enfants, la manipulation de la souris est, quant à elle, beaucoup plus complexe. Elle nécessite effectivement de dissocier le regard du geste (l'enfant ne voit pas sa main en train d'agir puisqu'il doit regarder l'écran de l'ordinateur). Dans un premier temps, il s'agit d'apprendre à manipuler la souris pour déplacer le curseur sur l'écran. L'étape suivante consiste à apprendre à cliquer et double-cliquer. Puis viendra le glisser-déposer. Des logiciels pédagogiques, et bien d'autres ressources téléchargeables, sont disponibles auprès des enseignants référents pour les usages numériques (Erun), ainsi qu'auprès du délégué académique au numérique.

Pour les élèves de maternelle, utiliser la souris nécessite généralement d'adapter la taille de l'objet et les réglages : il existe de petites souris sans fil dont l'émetteur se branche facilement à un port USB, et quel que soit le système d'exploitation ; il est également possible d'affiner les options de la souris, notamment la vitesse et la taille du curseur.

L'essentiel à retenir

Favoriser la manipulation et l'observation spontanées, avant de passer progressivement à une approche plus rationnelle.

Pour aider à construire la notion de temps

- Des activités ritualisées
- Enrichir le vocabulaire : les compléments circonstanciels
- Enseigner la compréhension de la succession, de la simultanéité ou de l'antériorité des actions
- Travailler la chronologie des événements de la journée, la semaine, à partir d'albums et du vécu de la classe

Le numérique

- Distinguer l'usage pédagogique du numérique et l'utilisation d'outils numériques par les élèves
- Apprendre à manipuler un objet numérique et acquérir un usage raisonné de l'outil
- Des ressources auprès de l'enseignant référent aux usages du numérique et du délégué académique au numérique

Les repères temporels en classe

- Construire les outils avec les élèves
- Introduire progressivement la frise des jours et le calendrier : les jours en PS, le mois en MS, la date en GS
- Verbaliser les événements vécus ou à venir pour donner du sens aux mots « hier » et « demain »

Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

- La démarche expérimentale d'investigation : observer, expérimenter, réaliser
- Des activités libres et dirigées de la PS à la GS
- Partir des observations et du vécu des élèves
- Exploiter le texte documentaire
- Transvaser, malaxer, mélanger, transporter, modeler, morceler, assembler, transformer... les matériaux naturels ou fabriqués par l'Homme
- Explorer les objets du quotidien

Pour aller plus loin

PARTIE 1

APPRENDRE EN JOUANT

« Apprendre par le jeu », base numérique de fiches pédagogiques, jeux de cartes et de plateau, Réseau Canopé, [En ligne] : reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu

« Jouer et apprendre » : cadrage général, les jeux symboliques, les jeux d'exploration, les jeux de construction, les jeux à règles, [En ligne] : eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre

LES POSTURES ENSEIGNANTES

Bucheton D. (dir.), *L'Agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès, 2009.

Bucheton D., Soulé Y., « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et Didactique*, vol. 3, n° 3, 2009, p. 29-48.

Institut français de l'éducation, vidéo « Les postures enseignantes », [En ligne] : neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes

LES MOINS DE 3 ANS

Bentolila A. (dir.), *L'Enfant avant trois ans, un accueil spécifique à l'école*, Paris, Nathan, coll. « Questions d'enseignants », 2015.

Faury C., Ferrand M.-F. (dir.), *Les 2-3 ans à l'école*, Futuroscope, Réseau Canopé, 2015.

Parcours M@gistère (3 h) : « Interroger, revisiter, et faire évoluer l'espace de scolarisation des moins de 3 ans », Réseau Canopé, [En ligne] : reseau-canope.fr/notice/interroger-revisiter-et-faire-evoluer-lespace-de-scolarisation-des-moins-de-3-ans.html

Rapport IGEN n° 2017-032, « La scolarisation en petite section de maternelle », mai 2017, [En ligne] : education.gouv.fr/cid118054/la-scolarisation-en-petite-section-de-maternelle.html

Rapport IGEN-IGAENR n° 2014-043, « La scolarité des enfants de moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre », juin 2014, [En ligne] : education.gouv.fr/cid81802/la-scolarite-des-moins-de-trois-ans-une-dynamique-d-accroissement-des-effectifs-et-d-amelioration-de-la-qualite-a-poursuivre.html

LA COOPÉRATION AVEC L'ATSEM

Collectif, *Enseignants-Atsem, des professionnalités complémentaires*, Futuroscope, Réseau Canopé, 2019.

PARTIE 2

LES AFFICHAGES

Parcours M@gistère (9 h) : « Les affichages à l'école maternelle », Réseau Canopé, [En ligne] : magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php#offer=3240&source=hub

« Clic images 2.0 », une banque de plus de 1 000 illustrations indexées et libres de droits, Réseau Canopé, [En ligne] : cndp.fr/crdp-dijon/-Clic-images-.html

LES ACTIVITÉS RITUALISÉES

Marquié-Dubié H. (dir.), *Activités ritualisées en maternelle*, Montpellier, Réseau Canopé, 2009.

Parcours M@gistère (3 h) : « Activités ritualisées à l'école maternelle », Réseau Canopé, [parcours en démonstration] : magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php#offer=3146&source=hub

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

« Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Conférence de consensus, mars 2017, dossier de synthèse du Cnesco, [En ligne] : cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique

L'ÉVALUATION EN MATERNELLE

Vidéo « École maternelle et évaluation positive » : conférence de Viviane Bouysse, 8 mars 2017, [En ligne] : dailymotion.com/video/x6c0osv

« Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle », note d'accompagnement, [En ligne] sur eduscol.education.fr, « Contenus et pratiques d'enseignement », « Programmes, ressources et évaluations », « Cycle 1 (École maternelle) », « Ressources d'accompagnement », « Suivi et évaluation à l'école maternelle ».

PARTIE 3

MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS

Bussienne É., Vallée C. (coord.), *Cahiers pédagogiques*, n° 549 : « Usages des livres jeunesse », 2018.

Gennaï A., Cellier M., « Le "sac à histoires" : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1 », *Repères*, n° 54, 2016, p. 79-100, [En ligne] : journals.openedition.org/reperes/1092#quotation

« Le projet sac d'histoires », fiche Expérithèque (académie de Grenoble, 2014), [En ligne] : eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11329.pdf

ÉVEIL À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Kervran M. (coord.), *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle au cycle 1*, Futuroscope, Réseau Canopé, 2013.

Poiré C. (dir.), *Premiers Pas en anglais et éveil aux langues à l'école maternelle. Moyenne et grande sections*, Futuroscope/Marbach, Réseau Canopé/Oxalide, 2014.

AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Collectif, *50 Activités pour agir et s'exprimer avec son corps à l'école maternelle*, Futuroscope, Réseau Canopé, 2006.

Collectif, *Apprendre en éducation physique, cycle 1, vol. 1 (2004) et 2 (2005)*, Futuroscope, Réseau Canopé.

Fourteau S., Danos S., *50 Activités gymniques à l'école, vers une autonomie de l'élève*, Futuroscope, Réseau Canopé, 2011.

Le Boulch J., *Le Développement psychomoteur de la naissance à 6 ans*, Issy-les-Moulineaux, Éditions ESF, 1984 (2^e éd.).

Parcours M@gistère (5 h) : Bourget L., « Éducation physique en PS/MS : de la phase d'exploration à la phase de structuration », Nantes, Réseau Canopé, [En ligne] : magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php

AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

Béatrice L., *Activités graphiques à l'école maternelle*, Futuroscope, Réseau Canopé, 2012.

Doumenc É., *50 Activités avec le regard et le geste à la maternelle*, Futuroscope, Réseau Canopé, 2011.

Louis C., *50 Activités en arts visuels et transversalités, à l'école et au collège*, Futuroscope, Réseau Canopé, 2008.

Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle, « Charte pour l'éducation artistique et culturelle », [En ligne] : cache.media.education.gouv.fr/file/06_-_juin/20/6/Charte_EAC_HD_Mai_2019_1147206.pdf

« La mallette des parents », dossier « L'éducation artistique et culturelle à l'école », [PDF en ligne] : mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID217/l-education-artistique-et-culturelle-a-l-ecole

Réseau Canopé, dossier « Programme maternelle 2015, activités artistiques », [En ligne] : reseau-canope.fr/programme-maternelle-2015/5-domaines-dapprentissage/activites-artistiques.html

CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSÉE

Blanc C., Neveu V. (coord.), « Tout commence en maternelle », *Cahiers pédagogiques*, n° 517, 2014.

Brissiaud R., *Premiers Pas vers les maths. Les chemins de la réussite à l'école maternelle*, Paris, Retz, 2007.

Brissiaud R., *Apprendre à calculer à l'école. Les pièges à éviter en contexte francophone*, Paris, Retz, 2013.

Emprin-Charlotte F., Emprin F., *Un rallye mathématique à l'école maternelle ? Oui, c'est possible !*, CRDP Champagne-Ardenne, 2009.

Fénichel M., Mazollier M.-S., *Enseigner les mathématiques en maternelle, quantités et nombres en images*, CRDP Créteil, 1 DVD vidéo, 2011.

Fénichel M., Mazollier M.-S., *Le Nombre en maternelle*, ouvrage en ligne (9 chapitres, 48 vidéos), Réseau Canopé, 2015, [En ligne] : reseau-canope.fr/notice/le-nombre-en-maternelle.html

IFÉ, « Mallette maternelle, La construction du nombre », [En ligne] : arpeme.fr/m2ep

Parcours M@gistère (3 h) : « 1, 2, 3... Construire le nombre en petite section de maternelle », Réseau Canopé, [En ligne] : reseau-canope.fr/notice/1-2-3-construire-le-nombre-en-petite-section-de-maternelle.html

Parcours M@gistère : « La construction du nombre en moyenne et grande sections de maternelle », Réseau Canopé, [En ligne] : reseau-canope.fr/notice/la-construction-du-nombre-en-moyenne-et-grande-sections-de-maternelle.html

« Petits ateliers de jeux mathématiques : un répertoire d'ateliers ludiques et éducatifs », Réseau Canopé, [En ligne] : petitsateliers.fr/maths

Martin F., *Apprentissages mathématiques. Jeux en maternelle*, CRDP Aquitaine, 2003.

Valentin D., *Découvrir les mathématiques*, PS, MS, GS, Paris, Hatier, 2015.

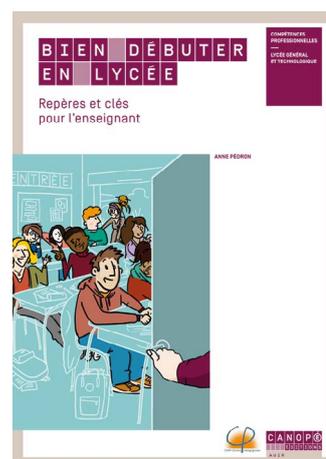
DANS LA MÊME SÉRIE



Bien débiter en élémentaire
Ben Aïda
Octobre 2019
Livre : Réf. W0018505
PDF : Réf. W0018507
Voir notice en ligne : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-elementaire.html



Bien débiter en collège
Corinne Chaminade
Céline Teillet
Octobre 2019
Livre : Réf. W0018665
PDF : Réf. W0018664
Voir notice en ligne : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-college.html



Bien débiter en lycée
Anne Pédrón
Juillet 2019
Livre : Réf. W0017728
PDF : Réf. W0017894
Voir notice en ligne : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-lycee.html



Bien débiter en lycée professionnel
Sabine Coste
Gilbert Crépin
Septembre 2019
Livre : Réf. W0017727
PDF : Réf. W0017896
Voir notice en ligne : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-lycee-professionnel.html



ACCÈS AU CONTENU EN LIGNE :

Pour aller plus loin, l'auteur propose un chapitre complémentaire à l'ouvrage intitulé « Des pratiques transversales ».

Pour le consulter :

1. Rendez-vous sur reseau-canope.fr/code
2. Créez votre compte ou connectez-vous à l'aide de vos identifiants.
3. Renseignez le code d'accès fourni ci-dessous.
4. Rendez-vous sur votre compte, rubrique « Ma bibliothèque » pour consulter le contenu complémentaire.

Aide et conseils : reseau-canope.fr/contact

Code d'accès : **BDMA-27119**

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



Enseigner les mathématiques en maternelle
Frédéric Castel, Fabien Emprin,
Fabienne Emprin-Charlotte
2019
Livre : Réf. W0090014
PDF : Réf. W0090015
ePub : Réf. W0090016
Voir notice en ligne : reseau-canope.fr/notice/enseigner-les-mathematiques-en-maternelle.html



Les récits en randonnée
Arlette Weber
2018
Livre : Réf. W0009217
PDF : Réf. W0011688
Voir notice en ligne : reseau-canope.fr/notice/les-recits-en-randonnee.html



Les parcours de motricité
Gilles Collet
Véronique Granville
2019
Livre : Réf. W0015508
PDF : Réf. W0015677
Application Ipad
Voir notice en ligne : reseau-canope.fr/notice/les-parcours-de-motricite.html

AGIR POUR VOUS ACCOMPAGNER AU QUOTIDIEN

À quoi dois-je penser pour la rentrée ? Comment accueillir mes élèves dans la classe ? Qui sont les personnes ressources à solliciter au quotidien ? Comment élaborer ma propre pédagogie et sur quels outils et données m'appuyer ?

En alliant informations théoriques et conseils pratiques, la série « Bien débiter en » vous accompagne dans votre prise de poste. Les clés, repères, retours d'expériences et outils proposés vous aideront à entrer dans le métier et à comprendre les enjeux de votre nouveau lieu d'affectation.

L'ouvrage *Bien débiter en maternelle* répond à vos questionnements pour :

- développer vos postures et gestes professionnels ;
- créer des conditions favorables aux apprentissages ;
- optimiser vos pratiques et vos conduites de classe.

Cette série s'adresse aux nouveaux enseignants, aux étudiants en sciences de l'éducation, et à tous les enseignants qui souhaitent actualiser leurs pratiques.

Rachel Harent est professeure des écoles, coordonnatrice REP et accompagnatrice en éducation prioritaire. Titulaire d'un master « Recherches en didactique », elle poursuit la recherche en sciences de l'éducation (laboratoire CRÉAD « Activité et environnement de formation », EA 3875, université de Brest). Animée par la question pédagogique, elle est également membre du comité de rédaction du Crap-Cahiers pédagogiques.

Cet ouvrage existe en version imprimée.



CONTENU
COMPLÉMENTAIRE
EN LIGNE

