



De l'enfant à l'élève à l'école maternelle

*Des apprentissages
Des pratiques d'enseignement...
Des outils et des situations ...*



Réseau des personnes ressources maternelle en circonscription
Cécile LALOUX, inspectrice de l'éducation nationale

2011 – 2012

Sommaire

Introduction

Les orientations nationales pour l'école maternelle dans ce domaine

- Référence aux programmes et aux repères de progressivité des apprentissages
- Référence aux compétences 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences
- Des ressources pour les maîtres
- Les priorités et actions départementales

Construire les compétences du devenir élève

- **Fiche 1** – La première scolarisation
- **Fiche 2** - Des temps et des espaces pour accepter l'autre
- **Fiche 3** – Le jeu au service de la posture d'élève
- **Fiche 4** - Des jeux de rôle pour apprendre l'empathie
- **Fiche 5** - Des organisations et des stratégies pédagogiques pour apprendre l'autonomie
- **Fiche 6** – Des débats réglés à l'école maternelle
- **Fiche 7** – Des tables rondes pour dire ce qu'on apprend

Evaluer les compétences du devenir élève

- **Fiche 8** - L'observation pour l'enseignant
- **Fiche 9** – Le suivi des acquis de et par l'élève

Associer les parents à la construction du devenir élève

- **Fiche 10** – Des ateliers-débats pour les parents
- **Fiche 11** – Une action parentalité autour de l'album de littérature de jeunesse

Introduction

L'école maternelle constitue le cycle des apprentissages premiers, dénommés ainsi, non parce qu'ils sont chronologiquement les premiers apprentissages scolaires, mais parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est désormais un horizon naturel de sa vie. Entre jeu et activité scolaire, l'enfant qui vient d'entrer à l'école maternelle va progressivement devenir un écolier.

"L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.

L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit."

Extrait du [BO hors-série n°3 du 19 juin 2008](#) : Programmes de l'école primaire

Devenir élève est un domaine d'activité à part entière dont les enjeux sont essentiels pour la réussite scolaire de tout enfant.

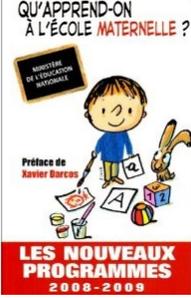
L'enfant qui devient élève apprend les règles de la vie collective, les usages de l'école et plus largement les règles de la vie en société. Il commence à devenir autonome dans l'accomplissement des tâches quotidiennes en développant le goût d'apprendre. Il découvre ce qu'on attend de lui. Les actes et les postures d'apprenant qui en découlent font l'objet d'un enseignement explicite et progressif de la Petite section à la Grande section.

C'est dans le quotidien de la classe, dans la variété des situations, dans la régularité de l'exercice et la progressivité des apprentissages que l'école maternelle sert ce devenir et amène chaque enfant à un statut d'élève. Sachant prendre le temps et exploiter le jeu, l'interaction entre pairs, l'école maternelle construit une compétence complexe étroitement liée à un recours au langage réflexif et distancié.

Les orientations nationales pour l'école maternelle

dans le domaine du devenir élève

<p>La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n°2005-380 du 23 avril 2005</p>	<p>Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (Article L321-2) - Loi n°2005-380 du 23 avril 2005</p> <p>La formation qui est dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.</p>
<p>Le socle commun de connaissances et de compétences Compétence 1 Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006</p> 	<p>Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir d'avril 2005 organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences qui définissent ce qu'aucun élève ne doit ignorer en fin de scolarité obligatoire.</p> <p>Compétence 6 : les compétences sociales et civiques</p> <p>Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'école doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable - c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative - et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.</p> <p>Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.</p> <p>Compétence 7 : autonomie et initiative</p> <p>L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.</p> <p>L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.</p> <p>Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.</p> <p>Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. Quelle qu'en soit la nature, le projet - toujours validé par l'établissement scolaire - valorise l'implication de l'élève.</p>

<p>Mise en œuvre du Livret Personnel de Compétences Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010</p> 	<p>Des grilles de références Les grilles de références constituent un outil pédagogique au service de l'évaluation des élèves à chacun des paliers du socle commun de connaissances et de compétences. Elles explicitent les items du livret personnel de compétences et précisent les exigences à chaque niveau de validation. Elles fournissent également des indications pour l'évaluation des compétences.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grilles de références du palier 1 (janvier 2011) • Grilles de références du palier 2 (janvier 2011) • Grilles de références du palier 3 (mise à jour janvier 2011) <p>http://www.eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html</p> <p>Le livret personnel de compétences Le livret personnel de compétences atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Depuis la rentrée 2009, il est généralisé à tous les collèges. Il est utilisé à l'école primaire depuis 2008.</p> <p>Mise en œuvre du livret scolaire à l'école Circulaire n°2008-155 du 24-11-2008 -</p>
<p>Programmes pour l'école maternelle 2008 Arrêté du 9 juin 2008</p> 	<p>«L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. »</p> <p>Les horaires et programmes de l'école primaire ont été publiés au BO hors-série n°3 du 19 juin 2008</p> <p>Horaires des écoles maternelles et élémentaires (arrêté du 09/06/2008) Programmes d'enseignement de l'école primaire (arrêté du 09/06/2008)</p> <p>Préambule Présentation Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section</p> <p>http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm</p>
<p>Des ressources pour les enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les outils d'évaluation L'évaluation est l'une des missions des maîtres inscrite dans le Code de l'éducation. Elle est centrale à l'école maternelle comme à l'école élémentaire. Les résultats de chaque élève sont régulièrement communiqués aux parents. Mais c'est aussi le principal outil de travail de l'enseignant pour programmer les activités scolaires collectives et individuelles. Des outils variés ont été produits par les maîtres ou leur ont été proposés. Ils permettent de faire le point au moment où chacun des enfants commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences

 <p>The image shows the logo for 'Éducol' (Ministère de l'Éducation Nationale) and the cover of a document titled 'Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle'. The cover lists three themes: 'S'approprier le langage', 'Découvrir l'écrit', and 'Devenir élève'. It is dated 'Janvier 2010' and includes a 'REPRODUCTION' notice.</p>	<p>d'une nouvelle étape d'apprentissages. La direction générale de l'Enseignement scolaire propose à l'attention des maîtres un ensemble d'activités pour les aider à évaluer les acquis des élèves.</p> <p>Parmi les compétences à faire acquérir à l'école maternelle, on a privilégié celles qui sont les plus déterminantes pour la réussite scolaire ultérieure de l'élève.</p> <p>Ces compétences sont présentées dans des grilles de repérage dont les termes sont directement empruntés aux programmes.</p> <p>Le devenir élève fait l'objet d'une évaluation régulière et progressive des acquis par l'observation des comportements en situations écologiques.</p> <p>Les outils sont accessibles par téléchargement soit dans leur ensemble, soit activité par activité, grâce à un codage explicité dans ce même document.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ http://www.banqoutils.education.gouv.fr/index.php
<p>Priorités départementales</p>	<p>Les priorités départementales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer le langage de l'élève • Construire le devenir élève
<p>Initiatives départementales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les « <i>tables rondes</i> » • Une expérimentation en lien avec l'opération « <i>la mallette des parents</i> » dans le 1^{er} degré

Construire les compétences du devenir élève

Fiche 1 -La première scolarisation

Constats / Enoncé de la problématique

L'accueil des enfants à deux et trois ans à l'école soulève débats et controverses. Certains font le pari que les " petits ", les enseignants, l'école dans son ensemble et, au-delà, la société toute entière en retireront des avantages importants ; d'autres considèrent qu'une scolarisation précoce peut être prématurée voire dangereuse... Avant de risquer un pronostic sur la question, il est nécessaire de procéder à un état des lieux en recensant les représentations, interrogations, attentes, ambiguïtés et contradictions que cet accueil du jeune enfant peut susciter sur le plan du développement de l'enfant dans les domaines psychologique, social et scolaire.

Il est également nécessaire de se demander quelle(s) réponse(s) l'institution scolaire et ses acteurs peuvent apporter à la question d'un accueil de plus en plus sollicité socialement et politiquement.

Existe-t-il un projet éducatif global indiquant de façon claire comment l'école maternelle doit s'adapter, dans ses pratiques comme dans son éthique professionnelle, à cette population réclamant un accueil précoce et spécifique par rapport aux autres modes de prise en charge existants ?

De nouvelles dynamiques ont été essayées, éprouvées, qui peuvent donner à cet accueil " *le sens d'une entrée du petit enfant et de son monde premier dans un noyau organisé autrement socialisateur* ¹ ". Comment l'école maternelle peut-elle participer à cette dynamique, de façon originale sans remettre en question sa mission éducative historique et son rôle dans la scolarisation des enfants ?...

Travaux de recherche en résonance

L'importance des premières expériences et des premiers apprentissages a été mise en évidence par de nombreux travaux dans des spécialités diverses (médecine, psychologie, psychanalyse, sociologie, sciences de l'éducation...) depuis plus de trente ans - trentaine pendant laquelle justement, la scolarisation en maternelle a subi un boom important même si l'intérêt scientifique pour le jeune enfant n'est pas la seule cause de cette évolution significative de la fréquentation, il n'y est pas étranger. La découverte de réelles compétences chez le très jeune enfant et de l'importance d'un environnement stimulant a ouvert la voie à la demande de précocité de la scolarisation perçue comme un facteur essentiel de développement dans des domaines aussi sensibles que la communication, la socialisation, notamment par l'acquisition du langage, mais aussi l'autonomie et la cognition.

On peut évoquer quelques-unes des contributions essentielles :

- Les découvertes des neurosciences touchant au potentiel génétique fabuleux du cerveau et à sa plasticité pendant l'enfance :
 - Les travaux d'**A. Jacquard** et de **M. Pines** sont dans ce domaine des références et des repères certes anciens mais solides et toujours éclairants.
- Les recherches de **H. Montagner**, en qualité de directeur du laboratoire de psychophysio-physiologie de la Faculté des Sciences de Besançon, et spécialiste reconnu des rythmes bio-psychologiques des enfants sur les compétences motrices et communicationnelles des enfants en crèche, capables d'échanges complexes dès la fin de la première année

(offrandes, sollicitations, interactions ...)

- Les travaux du **C.R.E.S.A.S.** mettant en évidence d'une part les capacités des jeunes enfants à se concentrer sur des problèmes complexes, à trouver des solutions de façon autonome ; d'autre part l'importance des situations d'interaction entre l'adulte et de jeunes enfants pour l'accès à la familiarisation linguistique (langage du récit, de l'écrit) clef de la conquête de l'autonomie. Le Cresas étudie les conditions psychopédagogiques et les contextes institutionnels et sociaux favorisant les apprentissages de tous les élèves et les conditions qui permettent aux enseignants et éducateurs de s'engager dans la transformation en ce sens de leurs pratiques. **Cet objet commun est étudié à travers plusieurs approches.** Des pratiques pédagogiques propres à mobiliser tous les enfants, tous les élèves, dans les apprentissages sont élaborées dans le cadre "d'expérimentations pédagogiques méthodiques" conduites en collaboration étroite avec des équipes d'éducateurs. Cette étude s'appuie sur une conception des apprentissages constructiviste et interactionniste, développée à partir des approches de Piaget, Wallon et Vygotski, selon laquelle **apprendre c'est construire ses savoirs en interaction avec autrui.** Ainsi une "**pédagogie interactive**" s'élabore progressivement qui permet aux enfants, aux élèves, de construire les savoirs en interaction avec leurs éducateurs et leurs congénères.
- Les propositions de **Bernard Devanne**, professeur d'IUFM en Basse Normandie et son équipe pour une approche culturelle exigeante dès la petite section, en rupture avec les pratiques courantes de « l'accessible aux petits enfants » défini comme le « simple, le rudimentaire, le tronqué, le faux ».
- Les travaux d'**André GUILLAIN**, professeur de Psychologie à l'université P. Valéry de Montpellier portent sur les compétences des enfants de 2 et 3 ans et sur leur capacité à entrer dans un cadre scolaire.
- **Agnès Florin**, professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation, directrice du Labécd, Nantes s'est intéressée aux conditions particulières d'une scolarisation précoce des jeunes enfants.
- **Anne-Marie GIOUX**, docteur en Sciences de l'Education, formatrice de formateurs, engage une réflexion pédagogique sur les stratégies d'accueil et d'enseignement à l'école maternelle. « *L'école maternelle est la base indispensable d'une scolarité réussie avec des stratégies adaptées à l'âge, aux besoins et aux capacités des plus petits avec l'exigence et la générosité nécessaire aux progrès des plus grands* ».

Des repères didactiques

Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle

L'école maternelle accueille les jeunes élèves avec la chaleur, la bienveillance et les savoir-faire qui la caractérisent, mais les enfants entrant pour la première fois à l'école avec leurs particularités lui imposent aussi d'aménager des pratiques éprouvées avec les plus grands, voire d'inventer de nouvelles manières de faire.

Il lui faut à la fois créer des conditions sécurisantes qui favorisent les explorations dont les très jeunes enfants ont besoin, accueillir leurs essais de communication, parfois encore dépourvus de mots, avec toute l'attention qui les incite à persévérer, favoriser la découverte et la connaissance des autres, offrir des activités qui éveillent leurs sens, provoquent émotions et étonnement. Elle doit donner à tous les moyens de bien vivre leur petite enfance en les encourageant à grandir, c'est-à-dire à conquérir des savoirs, des comportements et des pouvoirs nouveaux.

A consulter*** Pour une scolarisation réussie des tout-petits**

Document d'accompagnement des programmes 2002 – Collection école – SCEREN
www2.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf

*** Première école, premiers enjeux** Anne-Marie GIOUX

HACHETTE 2000

Propositions de réponses en classe*** Un projet concerté, connu, compris et accepté de tous**

Accueillir des enfants pour la première fois dans une école maternelle ne va pas de soi. Cela implique de la part de tous les acteurs de l'école et des partenaires concernés (commune, services départementaux de l'Éducation nationale) une réflexion rigoureuse sur les moyens matériels et humains qui feront de cet accueil une réussite. Cela supposera déjà une connaissance très précise des besoins spécifiques des enfants et de leur développement psychologique. En s'appuyant sur un diagnostic exigeant de la structure scolaire et des moyens matériels, spatiaux et humains dont elle dispose, l'équipe pédagogique déterminera le cadre et les conditions de la première scolarisation concernant :

- l'adaptation des locaux et des équipements,
- la qualité de l'encadrement (suffisant et qualifié),
- la répartition des élèves (structure pédagogique de l'école),
- l'organisation du temps scolaire et la gestion du rythme des activités,
- l'action éducative et pédagogique structurée et structurante,
- la relation avec les familles et les conditions d'une co-éducation.

Ces choix et la politique qui en portera l'ambition ne concernent pas uniquement l'enseignant de TPS-PS ou de PS mais impliquent et responsabilisent également les autres enseignants et personnels de l'école dont l'exercice professionnel en sera en partie modifié.

L'équipe pédagogique devra aussi se donner les temps et les outils pour communiquer ses choix, les expliquer et ainsi obtenir l'adhésion des familles et des partenaires.

*** Une première rentrée aménagée**

Croire que la première rentrée peut se dérouler comme celle d'élèves ayant déjà fréquenté l'école maternelle est une erreur. Cela est d'autant plus dommageable que le premier rapport que l'enfant et sa famille vont construire avec l'école déterminera pour beaucoup la qualité de leur engagement dans la chose scolaire. Faire pour un enfant de sa première rentrée un événement traumatisant contrariera indéniablement la réussite de sa scolarisation. De la même manière, des parents en souffrance à l'issue de la première rentrée de leur enfant parviendront plus difficilement à construire avec l'équipe pédagogique une relation de confiance pourtant indispensable.

L'équipe pédagogique doit donc imaginer les conditions selon lesquelles l'enfant et sa famille feront leur entrée à l'école maternelle.

- Tout commence à l'inscription de l'enfant. Le directeur aura le souci de ne pas en faire qu'un temps formel et exclusivement administratif mais saura au contraire y associer l'enfant et s'en saisir pour offrir au futur élève et à ses parents une occasion de découvrir l'espace scolaire, commencer à se l'approprier, y prendre de premiers repères, y passer un temps agréable et rassurant. Un temps plus important pourra être organisé dans le cadre d'une opération « portes ouvertes », sous la forme d'ateliers enfants-parents, de goûters conviviaux ou de « stages d'immersion » au cours du mois de juin.
- Une réunion de parents avant la rentrée est aussi à privilégier pour entendre les angoisses et les préoccupations des familles, les éclairer et les rassurer, expliciter le projet de première

scolarisation et convaincre les parents de la nécessité d'une fréquentation assidue de l'école maternelle dès le début de la scolarisation.

- Un aménagement du temps de scolarisation dans les premiers jours de rentrée variable selon la répartition des élèves nouvellement scolarisés dans les différentes classes (rentrée réservée, accueil échelonné, temps de présence en classe limité).
- L'accueil des parents dans la classe le jour de la rentrée selon des conditions rigoureusement définies et explicitées à l'avance.
- La présence d'un enseignant spécialisé durant les premiers jours de scolarisation pour observer les comportements des enfants, apporter une aide et un appui à l'enseignant de la classe et offrir une écoute et un échange avec les parents en ayant besoin.

A consulter

* Accueillir des enfants à l'école maternelle

http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dossiers_tra/tra_2ans/?parent=20#section3

* La première rentrée à la maternelle

<http://ia37.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/pole-maternelle37/spip.php?article23>

* La rentrée chez les petits de maternelle

<http://www.crdp-strasbourg.fr/prio/streaming/video.php?news=1929&idChap=visco>

* L'accueil des 2-3 ans – Le projet de première scolarisation

<http://www5.ac-lille.fr/~iabully/articles.php?lng=fr&pg=46>

Des supports et matériels à privilégier

* Pour rendre l'école lisible et témoigner de ce qui s'y vit:

- La brochure de présentation de l'école ou le livret d'accueil

Le livret d'accueil est destiné à tous les nouveaux parents :

- ceux qui découvrent pour la première fois l'école maternelle de leur enfant.
- ceux qui ont déménagé et découvrent une nouvelle école.

Pour que tout enfant puisse réussir à l'école, il doit s'établir des relations de confiance entre l'enseignant, l'enfant et les parents.

Il faut donc, dès la première année de scolarisation de l'enfant, qu'un dialogue et une compréhension réciproque s'installent.

Le livret tisse le premier lien de communication entre les nouveaux parents et l'école.

Il va servir d'appui aux parents et aux enfants pour préparer la rentrée, il permet de démystifier l'école :

- il éclaire sur les rôles de chacun (enseignants, ATSEM, AVS)
- il donne des repères locaux (plan de l'école, photographie de la classe),
- il apporte des informations générales destinées à faciliter l'intégration de l'enfant à la vie à l'école maternelle (horaires, téléphone, restauration scolaire, garderie scolaire, fréquentation scolaire, le rôle des parents d'élèves, les élections des délégués des parents d'élèves...)
- il informe sur les règles de vie (fréquentation scolaire, hygiène, absences, assurance, ..)
- il précise les grands domaines d'apprentissages et présente le projet d'école.

Ces simples explications peuvent dédramatiser les craintes des familles et instaurer un climat de confiance, de convivialité, la valorisation de tous les participants et la construction d'objectifs communs.

Chaque école peut le personnaliser de photos et de dessins d'enfants.

Il peut avoir la forme d'une brochure, d'un livret ou d'une plaquette.

En conclusion, c'est un fascicule qui informe sur la vie à l'école maternelle aux nouveaux parents et aux enfants pour préparer une rentrée réussie.

Il peut être distribué lors de la porte ouverte prévue en fin d'année (qui accueille les nouveaux élèves et leurs parents) ou lors de l'entretien individuel au moment de l'inscription.

A consulter

* Le guide des parents

A l'école maternelle, l'enfant va progressivement apprendre à vivre en groupe, à communiquer avec les adultes et les autres enfants et à découvrir le monde qui l'entoure.

- Comment est organisée sa scolarité ?
- Que doit-il apprendre ?
- Comment un enfant est-il aidé en cas de difficulté ?
- Quels sont les droits et les devoirs de parents ?
- Qui seront les interlocuteurs des parents ?



http://www.education.gouv.fr/cid48635/le-guide-pratique-des-parents-mon-enfant-a-l-ecole.html#Mon_enfant%20%C3%A0%20l%27%C3%A9cole%20:%20maternelle

* L'AGEEM (Association Générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques) propose un document à l'usage des parents qui deviennent "parent d'élève" quand leur enfant entre à l'école maternelle.

<http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/index.php?category/ECOLE-FAMILLES>

* Des exemples de livrets d'accueil d'écoles maternelles

<http://parents62.etab.ac-lille.fr/index.php?post/2011/02/09/Informer-les-parents>

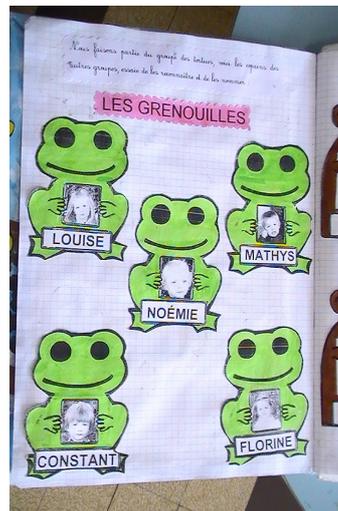
- Le cahier de vie

Le cahier de vie est un élément important de la classe maternelle, il permet sans conteste d'inciter l'enfant à s'exprimer davantage sur son vécu collectif voire personnel et pour la famille d'accéder à ce que l'enfant réalise et apprend à l'école.

Il existe sous plusieurs formes :

- **Le cahier « journal » de la classe** qui permet à l'enfant de s'exprimer sur des situations vécues en classe et qui permet aussi aux parents d'avoir un regard sur les activités qui s'y sont menées. Il est le plus souvent composé de photographies, de récits d'événements de classe, de comptines et d'éléments de vocabulaire en rapport avec le projet de la classe.
Il est souvent présenté de manière individuelle, ce qui impose un travail important pour l'enseignant qui n'a d'autre choix que d'avoir recours au photocopiage.
- **Le cahier « d'expérience personnelle »** qui peut comporter une partie de vie collective de classe à laquelle est ajoutée une partie de récit de moments personnels, vécus en dehors de l'école. Ces récits, photographies ou éléments vécus individuellement sont à rapporter dans le cahier chaque semaine, mois ou période selon l'organisation de classe.
Ce travail à réaliser à la maison peut paraître contraignant pour les familles mais il est également source d'inégalité sociale : certains enfants seront en mesure d'exposer un tas d'activités variées alors que d'autres se retrouvent démunis. De plus, il paraît parfois difficile d'exploiter toutes ces traces de vie personnelle et de les intégrer aux projets et progressions de classe. Enfin, l'enfant étant bien souvent encore en phase d'égoïsme, il est difficile d'intéresser ses pairs par des récits non vécus collectivement.

- **Un cahier par groupe de besoin** (soit quatre pour la classe), le nombre d'exemplaires étant moindre, cela permet d'en améliorer la qualité. Le cahier tourne dans chaque groupe une fois par période et comporte les jeux mathématiques, langagiers... exploités au préalable dans la classe, des photos de moments forts, des réalisations d'enfants, les traces graphiques... mais pas de récit personnel vécu hors du temps scolaire. Ce cahier de vie de la classe sert de liaison entre l'école et la maison et permet aux parents de s'investir dans les apprentissages de leur enfant dès son plus jeune âge.



A consulter

***Témoignage d'une enseignante d'école maternelle sur le sens qu'elle donne au cahier de vie**
<http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/index.php?post/2011/05/05/Donner-du-sens-au-cahier-de-vie>

* **Des écrits à l'école maternelle : le cahier de vie**

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/Pages/2006/71_Desecritsalecolematernellelecahierdevie.aspx

* **Un cahier de vie en ligne**

<http://notreclassematernelle.unblog.fr/tag/6-le-cahier-de-vie/>

* **Cahier de vie et TICE**

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/maternelle/Pages/2009/100_mat-cahier-vie-ressources.aspx

* **Le cahier de vie à l'école maternelle**

http://www3.ac-nancy-metz.fr/ien57metzsud/maternelle/index.php?option=com_content&view=article&id=202:le-cahier-de-vie-a-lecole-maternelle&catid=35:communiquer&Itemid=58

* **Les cahiers, mémoires de vie**, interview d'Eve LELEU GALLAND

<http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview30.asp>

* **Pour répondre aux besoins spécifiques des jeunes enfants :**

L'espace :

Les locaux proposent, les enseignants disposent. L'imagination doit être au service des besoins des tout-petits, ils doivent pouvoir évoluer dans la classe sans difficulté, y compris avec de gros jouets et pouvoir s'isoler du groupe s'ils en sentent le besoin. Mais il faut surtout qu'ils aient du plaisir à y venir.

- La salle de classe doit être spacieuse et doit faciliter des déplacements aisés.

- La salle de repos ou dortoir doit être placée en continuité de la salle de classe.
- Ne pas encombrer la classe, prévoir un aménagement évolutif c'est-à-dire la vider de quelques meubles en début d'année.
- Installer des rideaux ou des paravents qui isolent l'enfant s'il le souhaite.
- Penser un lieu où les enfants se regroupent, au centre de la pièce, où la maîtresse peut organiser une activité collective ou semi-collective (l'espace de regroupement traditionnel ne peut être installé dès la rentrée).
- Coussins, matelas et peluches garniront un coin de repos où l'enfant pourra s'isoler.
- Le dortoir peut et doit être un espace pluri-fonctionnel, où, une fois les matelas repliés, les enfants peuvent avoir des activités physiques ou de jeu ou peuvent s'y rendre pour s'isoler. Dans ce cas, les enfants se l'approprient plus facilement. On veillera à créer des ambiances chaleureuses, avec de jolis tissus, de belles productions.

Les jeux et équipements :

- Prévoir plusieurs petits lieux de jeu, où l'enfant peut jouer seul ou en compagnie d'un autre.
- Disposer suffisamment de jouets aisément manipulables.
- Installer des jeux « volumineux » privilégiant l'exercice moteur (tunnel, piscine à balles, tentes, maisonnettes, gros cubes en mousse, jouets à traîner, à porter tricycles, chariots, barils et cartons..).
- Les espaces de manipulation et d'exercice sensible (eau, sable, emboîtements) sont à installer progressivement.
- Des miroirs peuvent être positionnés dans les coins d'imitation qui s'élargiront en cours d'année pour provoquer et faciliter les relations et le jeu à plusieurs.
- Aménager des plans verticaux et horizontaux pour permettre l'activité de gribouillage et la découverte des outils et des matériaux laissant des traces.
- Le coin livres - images (présentoir vertical de livres, boîtes à images, galeries littéraires qui s'installent et s'enrichissent progressivement, boîte à histoires, catalogues) peut être installé dans la salle de repos.

Bibliographie

* **L'école maternelle, programmes, projets et apprentissages** J. TERRIEUX
Collection l'école au quotidien HACHETTE éducation

Construire les compétences du devenir élève

Fiche 2 – Des temps et des espaces pour accepter l'autre

Constats / Enoncé de la problématique

L'école maternelle est un lieu qui doit répondre aux besoins affectifs, sociaux, cognitifs et moteurs du jeune enfant, en tant que lieu de vie et d'apprentissage.

Le premier volet du *devenir élève* précise l'importance de la socialisation pour apprendre dans le cadre scolaire. L'apprentissage se fait dans une relation acceptée entre pairs et avec les adultes selon des codes qui prennent sens et s'appliquent dans le contexte de la vie scolaire mais aussi hors les murs de l'école. Ceci participe à la construction de l'identité (de genre, culturelle, personnelle). A l'école maternelle, l'enfant acquiert les règles de politesse et la notion de respect qui font l'objet d'un réel travail étayé par l'enseignant. Le jeune élève apprend à partager l'espace, le matériel, à construire les relations avec autrui, à accepter que la réponse à ses demandes soit différée, à

coopérer.

L'exercice du dialogue, du débat, participe au devenir de l'être social autant qu'à l'écolier qui accède progressivement à la nécessaire maîtrise de la langue française orale, s'ouvre au monde et aux interactions entre enfants et avec les adultes.

En petite section de maternelle, les élèves jouent les uns à côté des autres, mais pas réellement ensemble. En début d'année, ils ne sont pas capables d'entrer vraiment en relation les uns avec les autres.

Non pas qu'un enfant de 3 ans n'aime pas les autres, mais il n'a tout simplement pas conscience de l'altérité : pour lui, l'autre n'est pas un individu différent de lui. Il n'y a pas l'individualisation indispensable pour permettre une relation. C'est parce qu'à l'école il doit accepter certains renoncements qu'il prend petit à petit conscience que les autres existent, ont des envies différentes des siennes ! A l'école, il doit abandonner l'idée qu'il est tout-puissant, que tout lui est dû. C'est une forme d'épreuve, nécessaire, car elle est le préalable indispensable à toutes les relations sociales et amicales qu'il établira ensuite. Sans cet apprentissage des règles du bien vivre ensemble, il serait impossible pour lui d'avoir une vie sociale épanouie.

Cette découverte de la vie en société et de ses contraintes s'accompagne aussi de beaucoup de plaisir et de satisfaction.

Travaux de recherche en résonance

Jacques Fortin, pédiatre et professeur de santé publique, a longtemps été conseiller médical auprès du recteur de l'académie de Lille.

- « Développer les compétences psychosociales à l'école », Revue de psychologie de la motivation, n° 36, décembre 2003.
 - <http://www.psychomotivation.net/articles-psychomotivation.php?article=60&theme=MENUGAUCHE/03-LAREVUE/04-COMMANDER>

A partir des travaux de recherche en psychologie sociale, des enseignants de Lille ont construit un programme scolaire de développement des compétences psychosociales à l'école maternelle. Ses objectifs étaient de permettre l'acquisition d'une image de soi positive, d'une conscience identitaire forte, de favoriser les situations d'entraide et d'apprendre les mots nécessaires pour exprimer ses émotions. Deux ans plus tard, l'évaluation du comportement des élèves montre un effet réel sur la sociabilité des enfants, en diminuant leur agressivité et leur anxiété.

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école. Devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur.

« Il n'y a pas d'apprentissages cognitifs sans rituels de vie collective. Et il faut entendre cette indissociabilité au sens fort : les rituels de vie collective ne sont pas simplement un habillage nécessaire, des conditions matérielles qui facilitent les choses, des concessions à la matérialité de notre condition humaine... ils sont consubstantiels aux apprentissages cognitifs et les structurent. » Philippe MEIRIEU

L'enfant devenu élève agit de manière à respecter l'intégrité de toutes les personnes de son environnement (adultes, quelque soit leur statut- et enfants). Il ne les agresse pas (ni eux, ni leurs productions). Il a recours à la parole en cas de désaccord ou de conflit. Il attend son tour, ne bouscule pas pour passer avant les autres. Il porte attention aux enfants les plus vulnérables, adapte son comportement avec eux, sait les aider si c'est nécessaire ou demander de l'aide pour eux à

un adulte (enfants de petite section ou enfants en situation de handicap). Il utilise spontanément les formules habituelles de salutations (bonjour, au revoir) et de courtoisie (merci, s'il te plaît, s'il vous plaît).

Il pratique les règles de vie de la classe et de l'école : il n'enfreint pas les interdits, prend soin du matériel, range, participe aux tâches collectives de remise en état d'un lieu après utilisation.

Propositions de réponses en classe

Des "réunions des enfants", où tous les moyens et tous les grands de l'école se retrouvent en salle de jeux pour parler de "ce qui ne va pas bien" dans la cour pendant les récréations et dans l'école en général.

L'objectif est de chercher ensemble les solutions aux problèmes posés et de décider des sanctions quand les règles de vie ne sont pas respectées. Pour ne pas oublier ce dont les élèves ont parlé, et pour expliquer aux petits les enseignants rédigent une affiche aide mémoire qui est accrochée au mur dans la salle de jeux.

Déroulement

1. Discussions et débats en salle de jeux

- à partir de situations vécues et rapportées par des élèves
- utilisation d'un bâton de parole pour gérer les interventions
- élaboration en commun d'une règle de vie (sous forme de dictée à l'adulte)
- définition en commun de sanctions qui seront appliquées avec rigueur et justice.

Les discussions sont menées par une enseignante qui veille à :

- éviter la stigmatisation d'un enfant et recentre les débats sur la situation
- la prise de notes pour les règles élaborées en commun
- éviter des débordements quant aux sanctions qui peuvent être proposées par les élèves.

2. Utilisation d'affiches grand format

- présentes en salle de jeux qui est le lieu de réunion
- présentant des codes de couleur pour indiquer ce qui est permis (vert) ou interdit (rouge)
- des réductions sont collées dans le cahier de vie

3. Implication des parents

En début d'année les parents ont été réunis afin de présenter et expliquer le dispositif, ses tenants et aboutissants afin d'obtenir leur implication dans le projet.

4. Constats, observations et évaluations

- moins de conflits observés.
- les règles sont connues de tous ainsi que les sanctions.
- un comportement contraire aux règles établies donne lieu, dans un premier temps, à un rappel à l'ordre qui est souvent suffisant.
- les élèves deviennent capables de réguler eux-mêmes des situations de plus en plus nombreuses.
- les règles de vie sont acceptées par tous parce que comprises. Elles n'apparaissent pas comme étant arbitraires.
- les élèves sont demandeurs de ces moments de débats et régulations.

D'autres pratiques de classe pour construire le vivre ensemble :

Identifier l'autre, le reconnaître comme un pair puis un partenaire, l'écouter et le prendre en considération, l'accepter, modifier son comportement, ses attentes, ses désirs en fonction de lui, participer à un ouvrage commun avec lui, de nombreuses situations scolaires en sont des occasions

privilegiées d'apprentissage, d'exercice et de consolidation, d'observation et d'évaluation telles que :

- **l'écoute de chansons, de contes**

Les élèves se réunissent dans un espace précis, aménagé et réglementé de manière appropriée à l'activité d'écoute. La proximité physique s'ajoute aux conditions particulières de l'exercice du vivre ensemble. La qualité de l'écoute se définira aussi dans l'acceptation de l'autre et dans une responsabilité partagée.

- **chanter ensemble**

C'est ici l'exemple d'une situation où l'enfant doit dépasser son individualité pour comprendre et assumer d'être une partie d'un tout, d'une entité. C'est pour lui accepter de perdre un peu de son pouvoir sur le résultat obtenu.

- **les rondes et jeux dansés**

Au delà de la production finale attendue, l'enfant doit construire son comportement moteur en complémentarité et en adéquation avec celui des autres. Le toucher peut d'abord constituer un frein à l'exercice social voire un élément de nuisance (recours anarchique et désordonné au contact physique).

- **les jeux de société**

C'est dans ce cadre essentiellement la confrontation à la règle et l'acceptation d'une frustration qui sont déterminants dans la construction de l'être social.

- **les coins-jeux**

Par un usage libre ou plus ou moins contraint, les élèves vont y développer des relations entre pairs spontanées ou parfois subies (concurrence dans l'occupation de l'espace et dans l'accès aux objets). Y évoluer seul puis à plusieurs selon un regroupement voulu et choisi pour enfin l'investir selon une contrainte de temps, d'activité et d'interactions peuvent être différentes étapes d'une progressivité des apprentissages souhaités.

- **les activités collectives**

Dépasser la tâche individuelle et sa satisfaction immédiate pour prendre la mesure de l'intérêt de travailler ensemble sur le même objet d'apprentissage est un objectif à ne pas négliger. C'est comprendre et apprécier le partage d'une tâche, accepter et profiter de la confrontation des propositions ou productions de plusieurs élèves mais également collaborer pour enrichir ou améliorer une prestation ou un travail. Cela résulte d'un véritable apprentissage donc d'un enseignement progressif et structuré.

- **le rituel d'accueil**

Protocole d'entrée dans l'univers et le temps scolaire, les « rituels » permettent également à l'enfant d'entrer dans sa peau d'élève, fixant et exploitant des repères, découvrant et stabilisant sa place et son identité au sein du groupe ou du collectif.

Elles ne sont pour aucune d'elles des séances spécifiques de vivre ensemble mais participent pourtant pleinement à la construction progressive des apprentissages sociaux.

A consulter

*** Apprendre les règles de vie à l'école maternelle**

http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/albums/album_eleve/index.php?parent=16

*** Construire des rituels à la maternelle -PS, MS-GS- éd RETZ.**

*** Les rituels à l'école maternelle** Sophie BRIQUET- DUHAZE et Fabienne QUIBEL-PERINELLE- éd. NATHAN

*** Devenir élève**

<http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/18123>

*** Ressources pour les enseignants pour construire le devenir élève**

<http://www.ac-lille.fr/ia62/spip.php?article2045>

Des supports et matériels à privilégier

Les jeux coopératifs et jeux à règles :

Tout d'abord, qu'est ce qu'un jeu coopératif ? Dans un jeu coopératif, on ne joue pas l'un contre l'autre mais de façon solidaire. Les joueurs gagnent ou perdent tous ensemble.

Actuellement, le jeu compétitif est plus largement répandu ; tous les types de jeux ont leur place mais l'équilibre entre la coopération et la compétition doit être plus grand. En effet, l'objectif des jeux coopératifs, outre celui de prendre du plaisir à jouer ensemble, est de développer l'affirmation positive, la communication, l'écoute de l'autre, la solidarité... Il est donc utile de valoriser ces jeux : la coopération crée une dynamique favorable à la réussite aussi bien des apprentissages que des activités de la vie sociale . Elle incite à communiquer et à résoudre les conflits de manière non violente.

Les jeux coopératifs constituent donc un outil idéal pour l'apprentissage du « vivre ensemble », mais aussi pour développer le langage et la communication.

Pour en savoir plus : http://www.cndp.fr/crdp-orleans-tours/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=200&Itemid=461

Un exemple en MS-GS

Le projet s'est déroulé avec la mise en place d'ateliers hebdomadaires guidés par groupes de 6 d'une durée de 20 minutes chacun.

Objectifs du projet :

- Coopérer dans une activité qui se déroule sur une année.
- Privilégier l'esprit de coopération sur l'esprit de compétition dans des jeux de table dits "jeux coopératifs".
- Développer des habiletés sociales et d'expression orale.

Cette activité s'est déroulée durant une année scolaire et a été mise en place dans cadre du projet d'école avoir constaté une augmentation des disputes, des bagarres, des incivilités et de l'absence de politesse des enfants, notamment dans la cour de récréation. Le projet d'école s'intitulait "Citoyens dès la maternelle". Un travail d'élaboration de règles de la classe et de règles de la cour de récréation a pu se faire dans ce cadre.

Le projet : "**réaliser une valise de jeux coopératifs**" avait trois dimensions :

1. Faire un travail pédagogique autour du conte traditionnel.
2. Réaliser des jeux coopératifs à partir de ces contes
3. Etablir une correspondance avec les autres classes pour suivre l'évolution des travaux des autres et réaliser une rencontre finale de mise en commun.

Chaque classe avait pour objectif la réalisation de 2 jeux avant la rencontre finale. Lors de la mise en commun chaque classe devait faire cadeau aux autres classes de ses jeux. Chacune serait ainsi en possession d'une valise de six jeux coopératifs. Le projet prévoyait enfin la réalisation d'une quatrième valise pour être prêtée l'année suivante à d'autres écoles.

Les six contes retenus ont été :

1. Le Petit Chaperon rouge
2. Boucle d'Or et les trois ours
3. Pierre et le Loup
4. Jack et le haricot magique
5. Les trois petits cochons
6. Le Petit Poucet

Présentation de la démarche pédagogique développée (avec le conte du petit chaperon rouge)**1. Le travail autour du conte : le Petit Chaperon rouge**

Il existe de nombreuses versions écrites de ce conte traditionnel. La plus ancienne est due à Charles Perrault en 1697 dans ses "contes de ma mère l'Oye". Dans cette version, le conte se termine avec le méchant Loup qui se jette sur le Petit Chaperon rouge et qui le mange. La version due aux frères Grimm, tirée des "Contes d'enfants et du foyer" publiés en 1812 présente une fin heureuse pour le Petit Chaperon rouge.

- Il s'agit dans un premier temps d'un travail sur le langage et sur la compréhension du texte.
- Il est possible de lire plusieurs versions de ce conte pour repérer les différences. Il vaut sans doute mieux éviter les versions qui se terminent mal pour le Petit Chaperon rouge.
- Faire raconter ce conte par les enfants.
- Monter une petite saynète que le groupe pourra présenter aux autres enfants de la classe. Il y a besoin de 6 acteurs : un conteur et 5 pour les différents personnages qui interviennent dans le conte : la maman, le Petit Chaperon rouge, le Loup, la grand mère et le chasseur.
- Il est possible aussi de faire un travail sur les émotions : faire deviner ce que ressentent, la maman, le Petit Chaperon rouge, le Loup, la grand mère dans chacune des séquences de l'histoire.

2. La conception du jeu à réaliser :

- Le jeu qui sera réalisé s'inspire du jeu "La corneille et le verger" édité par Haba Dans le verger, l'été fait mûrir les fruits. La corneille est ravie. Elle attend avec impatience l'heure où elle pourra satisfaire sa gourmandise. Mais voici que ce matin, les enfants vont cueillir les fruits. "Oh ! la la ! croasse la corneille, je dois les gagner de vitesse?". Les enfants auront-ils rempli leurs paniers avant que la corneille n'ait trop mangé ? S'ils veulent y parvenir les enfants devront s'entraider. On peut remarquer le ressort du jeu coopératif : il s'agit de bien coopérer pour gagner contre un adversaire commun, ici la corneille. Il serait utile que les enfants puissent jouer avec ce jeu pour bien s'imprégner des règles.
- Ici la corneille sera remplacée par le Loup dessiné dans un carré de 20cm sur 20cm au milieu d'un plateau de jeu de 40 cm x 40 cm, représentant la forêt. Le jeu se joue avec 4 enfants qui vont devoir aider le Petit Chaperon rouge ? prendre de vitesse le Loup. Chaque enfant ? tour de rôle jette un gros dé ayant une gommette rouge sur 4 faces et une gommette noire sur chacune des deux autres faces. Chaque enfant au départ a un petit panier vide. Sur le plateau de jeu on trouve 4 morceaux de beurre, 4 petits pots de miel et 4 galettes, d'une part, et, d'autre part, 9 morceaux d'un puzzle qui reproduit le dessin du Loup au milieu. Le Loup va essayer de se reconstituer avec les pièces du puzzle au milieu du plateau. Les enfants vont essayer de remplir leurs paniers avec les trois denrées que le Petit Chaperon rouge doit porter à sa grand mère. Les quatre paniers doivent être pleins avant que le Loup soit reconstitué pour que les enfants soient gagnants.
A tour de rôle les enfants jettent le dé. Si la face obtenue est noire, une pièce du puzzle est installée dans le carré central ; si la face est rouge, l'enfant prend une denrée et la met dans le panier de son choix.
- Pour le conte de Boucle d'Or et des trois ours, un principe de jeu semblable peut

être pris. Les enfants prennent le parti des trois ours contre l'intrusion de Boucle d'Or dans leur maison. Les paniers sont remplacés par trois dessins de tailles différentes du papa ours, de la maman ours et du petit ours. Sur chacune de ces figurines, les enfants, avec le dé, devront rassembler quatre autres figurines représentant les éléments suivants : une assiette, un bol, une chaise et un lit. Ces figurines sont elles-même de tailles différentes et les enfants doivent apprendre ? associer correctement les tailles des objets avec les tailles correspondantes des ours. Boucle d'Or sera reconstituée par un puzzle de 9 morceaux.

3. La confection du jeu : ne pas oublier qu'il y a 4 exemplaires du jeu à réaliser. Si la classe est découpée en 4 groupes, chacun pourra suivre la réalisation d'un exemplaire du jeu.

- Les galettes peuvent être faites en pâte à sel.
- Les morceaux de beurre peuvent être faits avec de petits parallélépipèdes de bois emballés dans le papier de petits paquets de beurre
- Les pots de miel peuvent être figurés par des petits pots de confiture vides.
- Trouver des petits paniers.
- Les enfants peuvent s'exercer à dessiner le Loup. La version retenue sera photocopiée, collée sur un carton et découpée en 9 pièces du puzzle. La décoration du plateau peut être l'occasion de réinvestir quelques techniques d'arts plastiques.

4. La rédaction de la règle du jeu par les enfants:

- Les enfants jouent plusieurs fois avec le jeu réalisé jusqu'à ce que tous en aient bien compris les règles.
- La règle écrite comporte quatre éléments : le titre du jeu ; la liste du matériel ; le but du jeu ; le déroulement du jeu.
- Les enfants dictent ce qu'ils veulent voir figuré dans la règle et la maîtresse écrit au tableau ce qui est énoncé et accepté par les enfants.
- En prenant modèle sur ce qui est écrit au tableau, les enfants peuvent recopier la règle sur l'ordinateur, chacun tapant au clavier une partie du texte.
- La maîtresse fait la mise en forme et imprime le texte obtenu

5. Les échanges et la rencontre avec les autres classes :

- La classe a écrit aux autres classes pour leur faire part de leurs réalisations
- Les deux autres classes ont répondu.
- On fixe un rendez-vous pour la rencontre.
- Les parents d'élèves participent à l'organisation. Une salle municipale assez grande est retenue.
- Les jeux sont installés et les enfants par petits groupes accompagnés de deux adultes (parents, maîtres et maîtresses) essaient tous les jeux présentés. Il y a douze groupes
- Il y a ensuite le don, des jeux fabriqués, aux autres écoles.
- L'après midi se termine par un goûter.

Il est souhaitable que cette rencontre n'ait pas lieu à la fin de l'année, mais début mai par exemple. Cela permet de continuer les ateliers de manière à pouvoir bien exploiter les jeux qui ont été offerts à la classe et les contes qui leur ont servi de supports.

- **Les albums**

De l'écoute à la construction collective du sens du récit entendu, tout album de littérature de jeunesse est un outil déterminant de la construction du vivre ensemble. Au delà de cette première évidence, il apparaît également que certains albums présentent un intérêt particulier car ils investissent les problématiques fortes de la socialisation. Exploiter ces ouvrages de manière réfléchie, organisée et rigoureuse permet d'apporter un écho et un prolongement aux apprentissages initiés et débutés dans d'autres situations scolaires.

A consulter

* [Liste des albums pour construire le devenir élève.pdf](#)

* **Des albums inducteurs pour l'acquisition du devenir élève**

<http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/18123>

* **Un exemple de mise en œuvre en classe**

<http://www.ac-lille.fr/ia62/spip.php?article2052>

Ressources complémentaires en ligne

* **50 activités pour apprendre à vivre ensemble à l'école maternelle** Sylvia DORANCE

collection pédagogie pratique RETZ



* **A quoi ça sert l'école ?** Claude BOUKOBZA, psychanalyse pour enfants.

Editions Audibert, Ouvrage pour aider les parents à mieux en comprendre les enjeux de l'école.



* **La classe pour apprendre et vivre ensemble**

Cahiers pédagogiques n° 481 mai 2010

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?mot364>



* **Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle** J FORTIN

Collection Pédagogie pratique de l'école Hachette Education

Construire les compétences du devenir élève

Fiche 3 – Le jeu pour construire la posture d'élève

Constats / Enoncé de la problématique

Quel est le statut du jeu libre ? Quel est le rôle des adultes ? Pourquoi les « coins jeux » ne doivent-ils pas rétrécir voire disparaître dans les classes maternelles ?

Le jeu libre est un jeu spontané sans intervention de l'adulte dans le cours du jeu . C'est un jeu qui lui échappe donc, ce qui contrarie et fragilise l'enseignant dans sa volonté d'omniprésence. Est-ce pour cela que le jeu libre a peu de place dans la littérature pédagogique ? Est-il compatible avec l'identité de l'école maternelle et la professionnalité des enseignants ? Le détournement du jeu pour la construction des apprentissages n'est-il pas préjudiciable ?

Travaux de recherche en résonance

En appui sur les références théoriques suivantes :Bruner, Vigotsky.

Philippe Perrenoud, sociologue, est professeur à l'Université de Genève, dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation, il co-anime le Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE). Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier d'élève, aux pratiques pédagogiques, à la formation des enseignants dans le cadre universitaire, aux évolutions du curriculum, au fonctionnement des établissements scolaires, aux transformations du système éducatif.

Élisabeth Bautier, psycholinguiste et chercheur en sciences de l'éducation est professeur de [sciences de l'éducation](#) à l'[université de Paris 8](#) co-fondatrice de réseau de chercheur [RESEIDA](#).

Ces principaux champs d'intervention et/ou de recherche sont :

- le rapport au savoir et rapport à l'école (notamment en milieu populaire)
- les zones d'éducation prioritaires et territorialisation des politiques éducatives

Avec une prédilection pour les formes linguistiques en usage chez les jeunes des quartiers populaires.

- *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique Sociale, Paris, 2005

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

« *Le jeu devrait être considéré comme l'activité la plus sérieuse des enfants.* » **MONTAIGNE**

« *Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, sa vie.* » **Pauline KERGOMARD**

La scolarisation de jeux usuels et l'habillage ludique d'exercices doivent être appréhendés avec précaution et lucidité pédagogique. La plupart des activités à l'école maternelle se vivent sous un mode ludique mais ne sont pas pour autant des jeux. Il est bon que l'adulte ne dupe pas l'enfant. Les enseignants doivent clairement identifier et expliciter la différence entre le jeu libre et le jeu éducatif scolarisé :on ne met pas les mêmes jeux quand ils sont en accès libre ou quand on travaille avec eux.

Le jeu libre, c'est le jeu de l'enfant, le jeu éducatif c'est le jeu du maître.

Les enfants ont à acquérir des représentations :

- du travail intellectuel,
- des démarches de création,
- de la part de responsabilité de chacun dans la production de savoirs,
- du rôle de l'école dans l'acquisition des connaissances.

Mais surtout, ils doivent apprendre à se décentrer et simultanément à s'impliquer dans l'appropriation des connaissances, ce qui implique deux positions, affective et intellectuelle, paradoxales qui sont liées.

E. Bautier dit que les enfants en échec ne font pas la différence entre l'habillage du jeu et les apprentissages.

C'est le maître qui doit le faire : « ça ressemble à un jeu, mais tu vois là on apprend à »

Jouer à l'école, c'est apprendre à déjouer les pièges du scolaire implicite : voir l'intention, le but, la démarche au delà du plaisir d'un faire immédiat.

Le maître doit aider les enfants à comprendre ce qu'ils ont fait et pourquoi ils l'ont fait. Le jeu à l'école suppose donc l'établissement d'un contrat didactique.

L'âge des enfants de l'école maternelle impose-t-il quelques nuances à la notion de contrat didactique ? L'ambiguïté des situations est-elle un obstacle supplémentaire pour certains élèves ?

Didactiser les situations sous-entend de travailler sur différents paramètres :

- le temps,
- les espaces (plus il y a de contraintes, moins on joue),
- les relations (plus les consignes sont fermées, moins on joue),
- les supports,
- les traces,
- les groupements d'élèves.

Jouer pour grandir, jouer pour communiquer, pour développer son langage, jouer pour apprendre...

Le jeu s'acquiert dans la relation. C'est par l'échange avec autrui, en coopérant mais aussi en se mesurant avec d'autres que l'enfant deviendra autonome et grandira.

Propositions de réponses en classe

Les programmes rappellent dans leur introduction "*L'école maternelle élargit l'univers relationnel des enfants et leur permet de vivre des situations de jeux... Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité...*" Les coins jeux constituent un espace d'apprentissages social, langagier, mathématique, moteur... même s'ils échappent à l'enseignant.

Le rôle des enseignants :

- Créer le cadre, simple, souple. Accepter le détournement de l'enfant.
- Savoir observer (qui joue avec qui ? qui parle ?...)
- Etre garant de la sécurité
- Organiser sans brider

Les coins jeux

Les règles se construisent, les codes propres à l'école ne sont pas implicites. La nécessité de les construire implique d'en déconstruire d'autres... Aider les enfants à devenir élève c'est mettre en place une pédagogie de l'explicite.

Une meilleure structuration de l'espace favorise le devenir élève.

Comment associer l'enfant dans cet apprentissage explicite du vivre ensemble grâce aux coins

jeux ?

Il faut construire les différents lieux ensemble en posant d'abord la question :

- Comment construit-on un coin jeux ?
- Délimitation du lieu ?
- On y fait quoi ?
- On y manipule quoi ?
- Quel matériel à disposition ? Connaissance du matériel ? Rangement du matériel ?
- Quand y va-t-on ?
- Avec qui ? Nombre/ Constitution du groupe/ enfants experts/ tutorat ?
- Quelles consignes ? Pour quelle(s) production(s) ?,
- Quelle restitution, présentation au groupe, à l'enseignant ?
 - Et en assurant une connaissance et une reconnaissance des règles :
 - au moyen du nombre : quantité des élèves (on compte)
 - au moyen d'un objet caractéristique qui permet ou non l'accès au lieu
 - responsabilité de l'enseignant dans la gestion du temps (le temps doit être suffisant pour jouer, pour apprendre, pour parler, pour communiquer, pour produire, pour écouter ...)
 - particularités des temps différents (atelier dirigé ou autonome, accueil...)

A consulter

* Témoignages d'élèves sur les apprentissages sociaux développés dans les coins jeux

<http://monanneechezlesmoyens.blogspot.com/2010/09/devenir-eleve-les-coins-jeux.html>

<http://monanneechezlesmoyens.blogspot.com/2010/09/il-y-aussi-la-bibliotheque-il-faut.html>

* Des propositions d'aménagement et d'exploitation de ces espaces pour construire le devenir élève

<http://maternales.net/pratiques/coinsjeux/coinsjeux.html>

* Propositions d'activités dans les coins jeux

www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/.../devenir_eleve/activites_cooperer.pdf

Le jeu libre

Installer le jeu libre à l'école, c'est laisser à l'enfant des temps et des espaces, dans lesquels il fait ce que bon lui semble, sans intervention de l'adulte. En dirigeant le jeu, les enfants se sentent compétents et prennent confiance en eux. .

L'enfant adopte spontanément des conduites de jeu :

- * implicitement définies par lui-même,
- * locales et modifiables à tout moment,
- * en les transférant souvent de la sphère familiale à l'école.

En jouant sans objectifs à atteindre, l'enfant est libre d'exprimer sa personnalité et de s'affirmer. Il peut inventer ses règles et, en se faisant, évaluer ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas.

L'enfant gagne en autonomie et en estime de soi. Ces dispositions lui permettent de s'affirmer, ce qui pourrait le mettre à l'abri de l'intimidation, avançait **Jocelyne Morin**, professeure d'éducation à l'Université du Québec à Montréal, dans une entrevue à *La Presse* en 2009. Les [enfants les plus vulnérables à l'intimidation](#) sont souvent ceux qui n'arrivent pas à s'opposer.

Le jeu libre participe et sert la dynamique cognitive et affective de l'enfant et contribue à développer la créativité et l'autonomie. Le jeu à l'école se présente souvent sous une forme

aménagée avec soin pour être utile et sécuritaire, limitant du coup pour l'enfant les possibilités d'inventer ses propres jeux.

« *Le jouet n'est pas essentiel au jeu. Il n'est souvent qu'un prétexte pour le jeu. Ce qui compte, c'est l'état d'esprit* », souligne l'ergothérapeute **Francine Ferland** de l'hôpital Rivière-des-Prairies en 2003. Selon elle, le jouet ne devrait compter que pour 10 % de l'activité ludique, le reste étant du ressort de la créativité, de la spontanéité, de l'interaction avec les autres enfant.

Apprendre par le jeu

Le jeu enrichit la croissance de l'enfant et lui permet d'acquérir des compétences intellectuelles, sociales, physiques et affectives. Le jeu peut aussi favoriser la pensée créative en transformant une chaise en voiture de course ou une banale boîte de carton en château de princesse.

Francine Ferland explique qu'en choisissant le jeu et la façon de jouer, l'enfant fait des découvertes, apprend le fonctionnement des objets, développe sa motricité, sa coordination et exprime des émotions dans des scénarios imaginaires.

À ce jeu de « faire semblant », les enfants apprennent à exprimer leurs idées et à résoudre des problèmes de nature sociale. Ils découvrent la persuasion, la négociation, [le compromis et la coopération](#) avec les autres enfants. Le jeu a aussi des [effets bénéfiques sur le langage](#) et l'apprentissage scolaire. Selon une étude parue en 2008 dans le journal *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, les enfants qui jouent entre eux utilisent un vocabulaire plus riche que lorsqu'ils jouent avec un adulte. En février 2009, une étude publiée dans la revue *Pediatrics* soulignait que des enfants de 8 et 9 ans qui avaient bénéficié d'au moins 15 minutes de jeu libre par jour adoptaient un meilleur comportement en classe, étaient plus concentrés et obtenaient de meilleurs résultats. **Francine Ferland** souligne que le jeu est un bon baromètre de santé. Un enfant malade, triste ou anxieux n'aura pas envie de jouer. Au contraire, voir un enfant qui a de l'énergie à dépenser et qui a du plaisir apparaît comme un signe de bonne santé physique et mentale. Le jeu contribuerait à réduire le stress, deux fois plus que la lecture, selon le *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Même le jeu libre se pense, s'organise, et s'observe à l'école maternelle, suppose et impose donc de la part de l'enseignant une réflexion, une attention, une régulation et la construction de postures professionnelles spécifiques. Accorder un temps et des espaces au jeu libre dans une classe maternelle ne signifie laisser les enfants « s'occuper » et encore moins se libérer d'eux sur un temps laissé libre en fin d'activités.

Le matériel mis à disposition ou l'aménagement spatial induit les jeux libres en fonction des intérêts et des besoins des jeunes enfants :

- jeux d'eau, de transvasement, de modelage, de traces, d'encastrement
- incorporations et manutentions, déplacements, ...

Des supports et matériels à privilégier

TPS, PS, MS :

- Corps et investigations sensorielles
 - matériaux : eau, terre, sable, ...
 - outils : tamis, entonnoirs, verres, ...
 - surfaces : tapis, coussins, cartons...
 - poupées, marottes
 - jeux de portage : tricycles, trottinettes...
- Rites d'interaction

- téléphone, déguisements, valises, boîtes à accessoires, garage, maison , ...
 - Cubes, puzzles, lotos

MS, GS, CP :

- Jeux de langages plastiques et de création : ateliers de collages libres, bricolages On colle ce qu'on veut sans consigne : tissus, matières, végétaux...
- Lotos sensoriels
- Jeux de mots : coin avec magnétophone . Jouer avec des mots, des poésies, sans consignes.

Ressources complémentaires*** Des ressources sur le jeu à l'école**

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/maternelle/Pages/85_lejeualamaterielle.aspx

* **Jeux de société et apprentissages numériques** de Madeleine Corbenois- éd Bordas

* **17 jeux mathématiques en PS- MS- GS** de Lucette CHAMPDAVOINE- éd NATHAN

* **Le coin cuisine en maternelle PS- MS**, DVD de Isabelle Le Nabat- éd Retz

* **Situations-jeux pour des apprentissages mathématiques en maternelle- PS- MS**, de Marie GOETZ- GEORGES- éd RETZ

* **Situations-jeux pour des apprentissages mathématiques en maternelle- GS**, de Éric GREFF- Josiane HELAYEL- éd RETZ

* **Propositions de jeux mathématiques:** [http://www.ia22.ac-](http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/circoncriptions/GNord/DocumentsC1/AGIEMmaths.pdf)

[rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/circoncriptions/GNord/DocumentsC1/AGIEMmaths.pdf](http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/circoncriptions/GNord/DocumentsC1/AGIEMmaths.pdf)

Construire les compétences du devenir élève

Fiche 4 - Des jeux de rôle pour apprendre l'empathie

Constats / Enoncé de la problématique

La violence est une des composantes de l'humain. Le jeune enfant n'y échappe pas. Tous les enseignants ont constaté que des enfants jeunes voire de plus en plus jeunes, sont capables d'actes de violence graves voire de plus en plus graves, et nombre de psychiatres reconnaissent actuellement ce fait. Les premiers comportements violents sont observés dès l'école maternelle sous des formes variées et avec des degrés de gravité différents. Certains enfants présentent lors de leur première scolarisation d'évidents risques d'une violence comportementale à venir. Pourtant, forts du droit inaliénable à l'éducation de chaque enfant, les acteurs de l'école doivent lutter avec conviction et détermination contre l'exclusion et la mise à l'écart qui ne sont que la traduction de leur échec.

La violence est le caractère de ce qui se manifeste, se produit ou produit ses effets avec une force intense, extrême et brutale. Elle désigne également la brutalité, le caractère de quelqu'un qui est emporté, agressif ou l'extrême véhémence dans les propos ou le comportement.

La violence à l'école est le fait des « interactions » de ses différents acteurs les uns sur les autres. Elle regroupe différents types de violence : violence entre élèves, violence entre enseignant et élèves, violence de la rue ou du quartier et se poursuivant jusque dans l'école, « violence de l'école » pour des élèves dévalorisés par un échec grave et sans espoir...

L'école doit agir et interroger ses pratiques et ses fonctionnements pour construire et mettre en œuvre des alternatives efficaces et adaptées à la violence. Elle peut être parfois elle-même porteuse de violence ou ne pas repérer et agir en prévention suffisamment tôt.

Travaux de recherche en résonance

Source : [le café pédagogique 8 avril 2009](#)

"Quelle que soit l'époque ou la culture, les jeunes ont besoin de grandir dans une société qui leur apprenne les règles. Et parmi ces règles, le fait de recourir au langage plutôt qu'aux actes pour résoudre les différents est essentiel. Mais ce résultat ne peut pas être obtenu seulement en développant l'aptitude linguistique. Rien ne prouve en effet que ceux - jeunes ou adultes - qui ont une plus grande capacité d'expression soient moins enclins que les autres à avoir recours à la violence physique... Pour avoir quelques chances de réduire les violences, ce n'est pas seulement l'aptitude au langage qu'il faut développer mais l'habitude d'y avoir recours. Et pour cela, il faut créer précocement une pression sociale qui incite à orienter dans ce sens les stratégies relationnelles". C'est cette idée que **Serge Tisseron** a développé dans une expérience menée dans les écoles maternelles franciliennes d'Argenteuil et de Gonesse. **Serge Tisseron**, docteur en psychologie, [psychiatre](#), [psychanalyste](#) a réalisé en 2007 et 2008 une étude sur l'efficacité du jeu de rôle en maternelle comme prévention de la violence ("Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le Jeu des trois figures", Devenir, Volume 22, Numéro 1, 2010, pp. 73-93). Les résultats de cette étude ont incité plusieurs académies à mettre en place des formations au Jeu des Trois Figures à destination des enseignants des Maternelles (Val d'Oise, Bourges, Nanterre...).

- Serge Tisseron - **Jeu de rôle en maternelles** : rapport de recherche: <http://www.yapaka.be>
- Serge Tisseron – Vidéo – durée 6 :15 <http://www.yapaka.be/professionnels/video/faire-des-jeux-de-role-des-lecole-maternelle>
- Interview – **Faire des jeux de rôles à l'école maternelle** <http://www.youtube.com/watch?v=E8-VxjIkJAc>
- « **Aïe ! mets-toi à ma place - La prévention de la violence à l'école maternelle** », un documentaire de Philippe Meirieu - 26 min - http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/maternelle/violence_maternelle

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

L'école doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable - c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative - et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective.

Chaque élève doit être capable :

- de respecter les règles de la classe et de l'école ;
- de communiquer et de travailler avec ses pairs, ce qui suppose savoir écouter, exprimer et faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;

- de contrôler et maîtriser ses émotions.

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui :
 - conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
 - sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
 - nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté.

Le jeu possède une dimension structurante dans la mesure où il permet à l'enfant :

- d'établir un rapport à la règle communément admise,
- de comprendre et d'accepter un arbitrage extérieur,
- d'apprendre à développer et d'exercer une première maîtrise de soi (attendre son tour, ..),
- d'expérimenter et d'éprouver l'effort et la persévérance (jouer à nouveau après avoir perdu).

Le jeu garantira également l'acquisition d'une compétence sociale (solidarité, coopération, collaboration et coordination) en particulier pour les jeux coopératifs ou de société. D'autres jeux permettant à l'enfant de jouer différents rôles l'amèneront à saisir différents ressentis et comprendre l'impact de certains mots, certains gestes, certains événements, certaines situations subies ou provoquées sur soi et sur autrui.

Si les enfants jouent spontanément à la maîtresse d'école, aux cow-boys et aux indiens...favoriser les jeux de rôles à l'école maternelle soutient leur développement. Apprendre à faire semblant, imiter pour de faux aide l'enfant à prendre du recul.

Par le jeu de rôle, l'enfant fait l'apprentissage de l'écoute, de l'expression orale qui aide à la socialisation. De plus, passer d'un rôle à l'autre (de l'agresseur à la victime) développe chez l'enfant ses capacités d'empathie à l'égard des autres.

Propositions de réponses en classe

Le « jeu des trois figures »

Les enfants qui s'identifient exclusivement aux victimes ne sont pas moins préoccupants que ceux qui s'identifient précocement aux agresseurs! Il faut permettre aux uns et aux autres d'évoluer sans stigmatiser personne. D'autant plus qu'à cet âge, tout est flottant et peut changer rapidement, et d'autant plus vite qu'on accompagne l'enfant sur ce chemin.

C'est pourquoi il est urgent de mettre en place des activités qui permettent aux enfants qui se sont précocement fixés dans une identification exclusive de s'en dégager.

Pratiqué chaque semaine par les enseignants en maternelle, il permet aux enfants de prendre du recul par rapport à l'impact des images sur eux, réduit les violences scolaires et développe la tendance à faire appel à l'adulte pour résoudre les conflits.

Ce dispositif proposé par **Serge Tisseron** a fait l'objet d'une recherche action, suite à quoi il est progressivement implanté en France.

L'activité se déroule en quatre temps :

1 Premier temps : les règles et le cadre organisationnel du jeu de rôle

Trois règles pour le jeu sont formulées par l'enseignant :

- « On fait comme au théâtre. Cela veut dire qu'on fait semblant de se frapper, de s'embrasser ou de se battre, mais on ne se fait jamais mal et on évite de se toucher.

- Comme au théâtre encore, on peut faire semblant d'être une fille quand on est un garçon et on peut faire semblant d'être un garçon quand on est une fille.
- Chaque enfant qui entre dans le jeu accepte la règle de jouer successivement tous les rôles dans chacune des saynètes ».

Il sera important de redire ces règles avant chaque séance. Quand les enfants auront fait deux ou trois séances, l'enseignant leur demandera de les reformuler eux-mêmes.

Le jeu ne doit porter que sur les contes et récits rencontrés ou les images vues par les enfants et qui les ont marquées pour éviter la mise en scène d'une situation familiale ou d'une situation personnelle.

Seuls quelques enfants jouent à chaque fois (trois à cinq). L'enseignant ne force jamais un enfant, ne donne aucune interprétation sur la présentation des enfants et félicite à chaque fois les enfants de ce qu'ils ont fait.

Un enfant peut ne jamais participer à un jeu, mais il en est quand même bénéficiaire en tant que spectateur. Pendant le jeu, il y a des moments d'angoisse et des moments de plaisir.

2 Deuxième temps : choix du scénario

Deux possibilités s'offrent à la classe :

- Les enfants sont invités à évoquer des situations qui les ont marqués ont vues à la télévision ou bien dont ils ont entendu parler.

Il est très probable que la plupart des scènes qui seront évoquées par les jeunes enfants concerneront des violences physiques vues sur le petit écran. Elle peuvent avoir été vues à l'occasion de feuilletons télévisés, de longs métrages, de DVD regardés avec les parents ou des frères ou sœurs plus grands, comme Spiderman ou Harry Potter, ou encore de faits divers vus aux actualités télévisées. Tout n'est cependant pas jouable.

- Les enfants évoquent spontanément un récit découvert dans des livres ou sont invités à revenir sur un conte qu'ils ont rencontré et travaillé en classe (le petit chaperon rouge par exemple)

Il s'agit d'un temps qui favorise l'expression orale et la socialisation, chacun étant invité à prendre la parole à tour de rôle et encouragé à rebondir sur les propos des autres enfants. Ainsi la classe va choisir et se construire un petit scénario pour le jeu de rôle.

Dans la mesure où il leur est demandé de partir des images qui les ont impressionnés, il n'est pas étonnant que ce soit les émotions qu'ils y ont éprouvé qui soient au premier plan. Les images racontées ne sont là que pour se familiariser avec elles et les apprivoiser. En revanche, une fois posé le scénario proposé au jeu, il est essentiel de s'y tenir, et que tous les enfants qui le jouent d'abord avec le rôle qu'ils se sont choisi acceptent de le rejouer ensuite de la même façon en permutant leur rôle.

La séquence du jeu une fois construite verbalement par les enfants, l'enseignant, pendant le jeu, leur rappellera de s'y tenir aussi souvent que nécessaire. Cela oblige chacun à en mémoriser le scénario, mais évite le risque qu'un enfant change de place sans changer de rôle. (Par exemple, l'enfant Jules serait d'abord, au premier tour, le policier qui « tue » le gangster, puis au second tour, après changement des places, le gangster qui « tue » le policier, évitant ainsi d'endosser le rôle de victime).

3. Troisième temps : le jeu proprement dit

Les enfants volontaires sont d'abord invités à jouer la scène telle qu'elle a été définie dans le temps précédent. Dans un premier temps, ils jouent le rôle de leur choix, puis ils rejoueront en changeant de rôle jusqu'à ce qu'ils les aient tous effectués.

C'est dans le changement des places que s'expérimente pour l'enfant la possibilité de pouvoir se percevoir à la fois comme victime, agresseur ou sauveur, et de développer une sensibilité à des postures qu'il redoutait jusque là dans sa vie, ou qui ne lui étaient pas psychiquement accessibles.

Il y a parfois une réelle difficulté pour les enfants qui se perçoivent spontanément comme agresseur à jouer la place de victime. Mais il y a aussi difficulté pour ceux qui se positionnent spontanément comme victime de devenir agresseur : certains ne peuvent le faire qu'en riant comme s'ils ne pouvaient pas s'y croire. Il y a une autre difficulté, liée au genre : les garçons se proposent immédiatement dans les rôles d'agresseurs tandis que les filles se positionnent d'emblée dans les rôles d'agressées. Il est vrai que dans un grand nombre de scènes télévisuelles racontées et jouées, l'agresseur est effectivement un homme et la victime une femme. Du coup, pour un garçon, le passage du rôle d'agresseur au rôle d'agressé se complique par l'obligation qui lui est faite de jouer un rôle tenu par une fille dans la séquence télévisée qui a servi de modèle. Il est essentiel que ce moment s'accompagne au fur et à mesure d'une verbalisation de ce qui est joué. En effet, beaucoup d'enfants semblent capables de résumer un scénario avant le jeu, puis de commenter ce qu'ils ont fait après le jeu, mais ils sont en grande difficulté pour mettre des mots sur leurs actions pendant le jeu. Tout se passe comme si le corps avait une logique indépendante de celle du langage et que ces enfants là ne puissent parler qu'assis et pas en situation de jeu. Or il est très important que le corps et le discours soient liés. A défaut d'y parvenir, ces enfants risquent de devenir des adultes qui développeront d'un côté des attitudes corporelles violentes, et d'un autre côté un discours condamnant la violence.

4. Quatrième temps : retour réflexif

Les enfants sont invités à dire quelques mots sur ce qu'ils ont mis en scène et le plaisir ou les difficultés qu'ils ont rencontrés. Toute interprétation, et même tout commentaire, de l'enseignant portant sur la facilité ou la difficulté d'un enfant à jouer tel ou tel rôle est évidemment exclu de ces activités. Ce temps privilégie à nouveau l'expression orale et la sociabilité.

A consulter

* **Le jeu des trois figures en classes maternelles** Serge TISSERON
Yakapa.be



Des supports et matériels à privilégier

Le coin déguisement

Installer et aménager avec les élèves un coin déguisement dans la classe peut apparaître pertinent pour susciter chez les élèves le changement de rôle et enrichir leur perception des émotions. Exploitant librement cet espace, ils y revivront des scènes extraites d'ouvrages de littérature ou observées sur des écrans mais y développeront aussi leur créativité et leur imagination. Les expériences émotionnelles y seront vécues de manière dédramatisée car distantes de leur propre vécu et les amèneront à se construire des stratégies d'évitement et de contournement de la violence.

A consulter

* **Aménager un coin déguisement dans la classe**

http://www.maternelle.ia94.ac-creteil.fr/html/mission_esp_coin_fich.html

* **Le jeu symbolique**

www.ia22.ac-rennes.fr/.../maternelle/Groupe%20maternelle/...

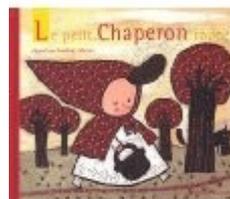
* L'espace classe à l'école maternelle

ww2.ac-poitiers.fr/ia17.../L_espace_classe_a_l_ecole_maternelle.pdf

Les contes traditionnels et leurs ré-écritures contemporaines

Les contes traditionnels offrent de multiples propositions de travail avec les élèves. Il est particulièrement intéressant d'associer différentes écritures d'un même conte.

- **Le petit Chaperon rouge** de PERRAULT / **Le petit Chaperon rouge** des frères GRIMM



- **Le petit Chaperon rouge / Mademoiselle sauve qui peut** de Philippe CORENTIN



Une approche de la figure archétypale d'un personnage est aussi l'occasion de percevoir et d'appréhender la variété des comportements, des attitudes, des caractères et leurs incidences sur les autres.

- Les figures du loup
 - loulou, Plouf !, Le loup est revenu, le loup sentimental, les trois petits cochons, les loups...
- L'archétype de l'ogre
 - Le déjeuner de la petite ogresse, Le petit Poucet, le géant de Zéralda, ..

Ressources complémentaires

* 100 jeux de théâtre à l'école maternelle *Dominique Mégrier*

- Solaire / Universitaire (broché). Paru en 04/200

Un ouvrage qui vient enfin contrer une idée reçue selon laquelle le théâtre serait une affaire de " grands ". Avant même l'acquisition de la lecture, et par le biais du jeu et de l'improvisation, le théâtre permet de canaliser l'imagination des enfants pour en faire un moyen d'expression et



d'épanouissement. Les enseignants trouveront dans ces 100 jeux de théâtre à l'école maternelle un outil dynamique pour aider l'enfant dans ses premiers apprentissages : * évoluer dans l'espace, * construire son langage, * s'intégrer dans une équipe, * mais aussi " prendre conscience de son corps..., écouter, répondre, rythmer sa communication, prendre spontanément conscience de l'autre ", selon les mots de Joël Maireau, préfacier de cet ouvrage. Autant d'objectifs bien spécifiques à l'école maternelle et que le jeu théâtral permet d'atteindre. Les exercices, classés par thèmes (corps et dynamisation, espace, contact...), sont complétés par un choix de jeux dramatiques et de conseils

pratiques permettant de monter un spectacle. En annexes : des exercices supplémentaires de concentration et de relaxation, une musicographie et une bibliographie.

*** Jouer à partir d'albums : comment mettre les marionnettes et le jeu dramatique au service de la compréhension**

L'utilisation des marionnettes lors de jeu dramatique en relation avec la lecture d'albums : pour construire et développer des compétences (communication, divers langages), des savoir-faire (s'exprimer, développer son lexique, adapter son langage) et des savoir-être (être bien pour dire, écouter et ...<http://www.etab.ac-caen.fr/valdives/doc/MARIONNETTES.pdf>

*** Le jeu dramatique en milieu scolaire**

Les différents types de marionnettes ou de mascottes, leurs utilisations lors de lecture d'albums comme base de compréhension et de production langagière. Autres situations et usages : mise en espace, jeu de voix, jeux avec le récit (anticipation, reformulation, dialogues, personnages...) <http://www.etab.ac-caen.fr/valdives/doc/marionnettes2008.pdf>

*** Le jeu dramatique : exemples d'activités dramatiques à l'école maternelle, élémentaire et ailleurs**

Ouvrage réédité en 1994 qui a marqué une étape importante dans le développement des activités dramatiques à l'école. Ouvrage novateur à son époque, il permet aujourd'hui de comprendre et d'analyser les évolutions successives des pratiques au sein de l'école. Six dossiers composent cette publication ...

http://crdp.ac-reims.fr/ressources/brochures/jeu_dramatique/sommaire.htm

*** Le théâtre à l'école**

Un dossier pour mener une activité théâtre avec les élèves du cycle 1 au cycle 3. En préambule, quelques principes de base pour la mise en œuvre d'une activité théâtre dans la classe ; le théâtre pour quoi faire : les objectifs de travail, monter un projet pédagogique, construire une séquence de thé...

<http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-marcellin/guppy/articles.php?lng=fr&pg=208>

*** Quand les objets se mettent à parler sur une scène de théâtre**

Dans le cadre d'un projet d'école et d'une classe à PAC, une expérience pédagogique à l'école maternelle qui conjugue la maîtrise de la langue à travers la création de texte, les arts plastiques, le théâtre d'ombres et d'objets : historique et objectifs du projet (compétences transversales et discip...)

http://crdp.ac-reims.fr/poletheatre/initiatives_peda/objets.htm

Construire les compétences du devenir élève

Fiche 5 - Des organisations et des stratégies pédagogiques pour apprendre l'autonomie

Constats / Enoncé de la problématique

L'école maternelle doit permettre aux élèves de faire le plus de choses possibles sans intervention de l'adulte au niveau de la gestion matérielle et de la démarche mentale et ainsi garantir qu'ils automatisent certaines procédures leur assurant de chercher par eux-mêmes les réponses, les outils sans que l'enseignant ne soit le point de passage obligé vers la mise en œuvre du travail.

Construire son autonomie en tant qu'élève, c'est pouvoir, entre autres, donner du sens à ses apprentissages, en percevoir a minima les finalités et enjeux.

Les consignes ont un rôle à jouer dans cette construction, car elles ne se réduisent pas à de simples instructions pour orienter l'activité de l'élève en fonction de la tâche proposée, elles mettent en jeu

le rapport de l'élève au savoir, rapport qui ne doit pas être laissé au hasard, elles permettent d'attribuer du sens aux tâches scolaires.

Pour qu'elles remplissent leurs fonctions vis-à-vis de la tâche et aussi vis-à-vis du processus d'autonomisation, les consignes doivent comprendre deux volets : les conditions de réalisation, les aspects matériels, temporels mais aussi les objectifs didactiques, qui eux, vont inscrire la tâche dans son contexte d'apprentissage.

L'enseignant doit interroger ses propres stratégies d'aménagement pédagogique et de mise en activité des élèves pour s'assurer que chaque choix et chaque organisation servent bien un apprentissage progressif de l'autonomie. En effet, nous ne pouvons pas attendre l'autonomie en la considérant comme un acquis inné ou spontané, ni même comme une condition préalable.

Ce sont les variables pédagogiques qui conditionnent et garantissent l'autonomie, processus complexe qui demande du temps et justifie d'un véritable enseignement.

Travaux de recherche en résonance

Docteur en sciences de l'éducation, **Marie-Thérèse Zerbato-Poudou** est maître de conférences honoraire à l'IUFM d'Aix-Marseille.

Riche d'une longue expérience d'enseignante d'école maternelle en ZEP, **Marie-Thérèse Zerbato-Poudou** travaille plus particulièrement sur la problématique de l'apprentissage premier de l'écriture. Elle s'est aussi beaucoup intéressée aux conditions favorables à l'acquisition progressive de l'autonomie scolaire avec une réflexion sur les consignes scolaires.

A consulter

* Comment l'enfant devient élève M.T ZERBATO PODOU

Collection Petit forum RETZ

* Conférence de M.T ZERBATO PODOU du 25 avril 2007

www3.ac-nancy-metz.fr/.../pdf_Conference_de_M-T_ZERBATO-PODOU

* Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. Article dans la revue Pratiques 111-112, décembre 2001

www.ac-grenoble.fr/ien.valence/...site/.../consignes_Pratiques_1 .doc



Des repères didactiques

• Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle

Extrait du Pilier n°7 du socle commun : **L'autonomie et l'initiative**

« L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'Ecole développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie. »

Philippe MEIRIEU en propose une définition pédagogique :

« L'autonomie est la capacité à se conduire soi-même. Etre autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés »

Les constats opérés révèlent souvent :

- Des confusions sont fréquemment relevées entre autonomie et débrouillardise , entre autonomie et laisser-faire systématique, entre élève autonome et élève « sage » et calme (un élève « sage » et calme n'est pas obligatoirement autonome) ;
- L'autonomie est trop souvent considérée comme un don ;
- L'autonomie, qui se construit dans tous les domaines d'activités, n'est pas assez ciblée en tant que telle dans les préparations des enseignants;
- Les enseignants se préoccupent davantage de l'autonomie physique et affective que de l'autonomie intellectuelle ;
- Le manque d'autonomie des enfants est souvent présenté comme un obstacle à la mise en place de la pédagogie différenciée.

L'autonomie doit donc se développer dans différentes dimensions :

- L'autonomie affective et relationnelle : l'enfant doit se dégager progressivement de l'aide de l'adulte ; il est capable d'agir seul face aux situations qu'il rencontre,
- L'autonomie physique : l'enfant prend conscience de ses possibilités physiques, il apprend et contrôle les gestes quotidiens,
- L'autonomie intellectuelle : l'enfant doit pouvoir penser par lui-même ; il est capable d'utiliser des outils pour apprendre ; il doit avoir les moyens d'utiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes ; il doit apprendre à apprendre et à s'auto-évaluer.

Peu à peu, « l'enfant verbalise ses propres désirs et pensées en disant '**je**' comme marqueur « d'**autonomie énonciative** ». Cette autonomie va jusqu'à la possibilité d'un recul sur ses propres états mentaux que sont les sentiments mais aussi ses activités intellectuelles. L'enfant peut alors porter à sa conscience les relations entre ses actes - ou ses énoncés - et leurs effets.

« *Les jeunes enfants doivent apprendre à contrôler le déroulement de l'activité et à accroître leurs capacités d'auto-régulation pour être dits autonomes : centrer son attention sur l'activité, prendre l'information, trier, émettre des suppositions, faire des choix, planifier, contrôler, évaluer, corriger ...* » (Mireille BRIGAUDIOT)

Propositions de mise en œuvre en classe

Des formes de travail, des pratiques doivent être privilégiées pour favoriser l'autonomie :

- L'organisation d'ateliers, de groupes qui aident l'enfant à construire des attitudes susceptibles de le faire progresser dans la conquête de ce difficile équilibre entre dépendance et indépendance (Enseigner à l'école maternelle, J. Pillot, ESF Editeur),
- La démarche de projet, « *L'interdisciplinarité [différentes disciplines collaborant à l'approche d'un sujet - Les disciplines sont utilisées quand on en a besoin, elles correspondent à une somme de moyens] qui fait prendre conscience de l'existence d'objectifs communs et complémentaires* » (G. de Vecchi),
- La pédagogie de contrat : « celui qui, partant d'un besoin reconnu de tous est négocié et aboutit à des droits et des devoirs pour chacun, enseignant compris. » (par exemple : « *contrat personnalisé, à un moment donné et relatif à un obstacle à dépasser par un élève ; contrat lié aux règles de vie ; et même contrat personnel que l'on peut passer avec soi-même* ») [G. de Vecchi],
- *La mise en œuvre de situations-problèmes : c'est en effet en dépassant les obstacles proposés que les élèves vont apprendre.*
- Les services (mise à jour du calendrier, écriture de la date, appel, soins aux plantes ou aux

animaux, préparation du matériel nécessaire à une activité ...) qui sont placés sous la responsabilité réelle d'un ou plusieurs enfants,

- La mise en place d'un décloisonnement à condition qu'il renvoie à un projet concerté entre les enseignants et à des objectifs bien ciblés. « *On ne motive pas les élèves et on ne leur permet pas de devenir autonomes en modifiant les exercices qu'on leur demande de réaliser en classe ou à la maison. Cela implique la création d'un état d'esprit dans lequel baignera une classe, un établissement. Commençons par respecter réellement les élèves : associons-les à nos décisions, quel que soit leur âge. Ouvrons, décloisonnons les disciplines en recherchant les objectifs qu'elles ont en commun et en les valorisant. Produisons en concevant et en menant à bien des projets ; négocions en mettant en place de vrais contrats.* » (Aider les élèves à apprendre, G. de Vecchi, Hachette Education, 1992)

L'exemple de l'atelier en autonomie:

Un atelier en autonomie n'est ni un atelier de type occupationnel, ni un atelier où les élèves ont des photocopies de fiches à réaliser. Il est nécessairement conçu avec beaucoup de rigueur et l'ensemble des variables pédagogiques doit être questionné.

Déterminé par des consignes, il s'inscrit dans le processus d'apprentissage pour :

- consolider, réinvestir des compétences déjà travaillées,

* en GS, atelier à partir d'un jeu mathématique (les élèves peuvent jouer en autonomie à un jeu de société déjà travaillé dans le cadre d'ateliers en présence de l'enseignant)

* en MS, atelier « bibliothèque sonore » (les élèves peuvent écouter, en autonomie, une histoire enregistrée déjà entendue et qui a fait l'objet, préalablement, d'activités centrées sur la compréhension)

* en PS, atelier « coin-jeu » (les élèves peuvent réinvestir, dans un contexte différent et bien défini, le lexique déjà exploré)

- initier un projet ou une unité d'apprentissage (découverte, exploration, manipulation ...),

* en GS, atelier centré sur la découverte et l'exploration d'un jeu d'engrenages, de construction, de pavages ... dans la perspective d'une unité d'apprentissage dans le domaine « Découvrir le monde (vers les mathématiques) »

* en MS, atelier centré sur la découverte de différentes sortes de papier dans la perspective de la mise en oeuvre d'un projet à définir avec les élèves

* en PS, atelier centré sur la découverte et l'exploration d'outils, gestes, médiums, matériaux ...dans la perspective d'une unité d'apprentissage dans le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création - Le regard et le geste »

Un exemple de déroulement possible en PS : **Le jeu des dominos des couleurs** [compétences à développer relatives aux domaines « Le langage au coeur des apprentissages » et « Découvrir le monde (vers les mathématiques) »] :

- Découverte du jeu dans le cadre d'ateliers en autonomie : exploration sans contraintes spécifiques (assemblages variés ...) **ET** verbalisation des caractéristiques des objets manipulés, des trouvailles
- Découverte de la règle du jeu dans le cadre d'ateliers encadrés par l'enseignant
- Consolidation des compétences construites par l'utilisation du jeu dans le cadre d'ateliers en

autonomie

- Réinvestissement des compétences construites par la proposition d'un jeu de dominos différent dans le cadre d'ateliers en autonomie

Pour apprendre à être autonome, des ateliers :

- ateliers perles, mandalas, montage de pièces (genre Clipo)... avec modèles
- découpages, collages en suivant des patrons
- usage de logiciels utilisables sans l'adulte à l'ordinateur
- atelier peinture avec consignes concernant les couleurs, l'occupation de la surface...

Pour exercer l'autonomie, des ateliers :

- semblables mais les élèves doivent les réaliser sans aide,
- avec des niveaux de difficulté différents : les élèves doivent choisir celui dont ils sauront réussir seuls les tâches demandées.

A consulter

*** Mettre en place des ateliers à l'école maternelle**

<http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/spip.php?article231>

*** Les ateliers à l'école maternelle**

http://www.materaparis.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/ateliers_en_maternelle.pdf

*** Organiser sa classe : des coins et des ateliers**

http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/enseigner/acc_org.html

*** Les ateliers**

<http://eduscol.education.fr/pid23249-cid48445/la-classe-au-quotidien.html#ateliers>

Un travail spécifique sur la consigne :

Pour qu'elles remplissent leurs fonctions vis-à-vis de la tâche et aussi vis-à-vis du processus d'autonomisation, les consignes doivent comprendre deux volets : les conditions de réalisation, les aspects matériels, temporels mais aussi les objectifs didactiques, qui eux, vont inscrire la tâche dans son contexte d'apprentissage.

Bien souvent, seules les conditions de réalisation sont énoncées, par exemple : « découper, coller, mettre en ordre les étiquettes ». Cette consigne est insuffisante car si elle met l'accent sur les actions concrètes, sur le résultat visible elle occulte les enjeux didactiques de la tâche.

Certains élèves, notamment ceux en difficulté, restent centrés sur les aspects concrets, les habiletés motrices, et non sur les apprentissages visés. Or, pour comprendre une tâche scolaire, lui donner du sens, être autonome face aux apprentissages, ils convient de distinguer ce qui relève de l'essentiel et de l'accessoire.

- En donnant la consigne, il est également fondamental de signaler le résultat attendu en termes clairs en énonçant **les critères d'évaluation**. Le seul commentaire « tu as réussi, tu as bien collé » ne dit rien sur la nature de la réussite ni sur la pertinence des procédures utilisées. Ce sera peut-être le commentaire final « tu as bien collé » qui sera retenu. On comprend dès lors le rôle que joue la consigne.

Il est nécessaire par ailleurs de créer de bonnes conditions pour énoncer une consigne, de veiller à

la qualité des énoncés.

- Une « bonne » consigne doit être courte, explicitée, formulée en termes clairs, compréhensifs.
- Il faut veiller à ce que les élèves soient attentifs, sans être distraits par les feuilles et outils à distribuer, la place assise à occuper ...
- On peut énoncer la consigne avant de distribuer les objets nécessaires à la tâche, les tables alors sont nettes, l'attention accrue.
- On peut énoncer la consigne après la distribution du matériel. Dans ce cas, il faut absolument laisser un moment aux élèves pour le découvrir, le manipuler. Ceci est très important, et, quel que soit le matériel, les laisser découvrir et commenter une fiche, discuter sur des images, jouer avec les objets qu'ils devront trier par la suite.
- Il est souvent nécessaire, avec les élèves en difficulté ou les plus jeunes, de faire une démonstration du travail à accomplir, ou de le faire exécuter par un d'entre eux.
- Il est recommandé de faire répéter la consigne par l'un ou l'autre élève.

Pour les plus jeunes, pour qui la consigne est plus un signal qu'une instruction, ces précautions seront indispensables. Il n'est pas inutile d'être redondant.

- Il est possible de demander aux élèves d'anticiper la consigne à partir des supports présentés.
- Une situation intéressante est de donner une consigne erronée pour les faire réagir et signifier les apprentissages visés.
- Pour un travail par groupe, il arrive que toutes les consignes soient énoncées collectivement pour que chacun prenne connaissance de l'ensemble des travaux. Mieux vaut en donner seulement les grandes lignes sans entrer dans le détail, car on court alors le risque de voir défiler les élèves les uns après les autres pour demander ce qu'il faut faire.
- La consigne donnée, le travail réalisé, il est nécessaire alors de procéder à une véritable évaluation qui permet de vérifier le résultat et les procédures employées, mais qui sera aussi l'occasion de rappeler la consigne. Ainsi, on lui attribue du sens et ce faisant, on donne des outils à l'élève pour construire son autonomie dans son rapport aux activités scolaires.

A consulter

* Travailler les consignes à l'école maternelle : comprendre et produire

<http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/spip.php?article486>

* Comment comprendre des consignes dès l'école maternelle ?

<http://xxi.ac-reims.fr/ec-jmoulin-chaumont/articles.php?lng=fr&pg=740>

* **Apprendre le langage des consignes** J.L. COUPEL et Y. SECHET-GUYOT
Collection : [Des situations pour apprendre](#)

RETZ



Des supports et matériels à privilégier

Pour aider l'enfant à grandir:

- On peut mettre en place **un album d'identité de l'enfant** avec son nom, son prénom, une photo de lui bébé, une photo de lui à l'école, une photo de ses parents, toujours associée avec un écrit que l'enfant dicte à l'enseignant. L'enfant y fait apparaître progressivement « ce qu'il aime » et « ce qu'il n'aime pas » en découpant dans des catalogues ou des magazines des images. Bien sûr l'enfant peut changer d'avis.
- **Un cahier de vie collectif ou individuel** faisant apparaître des événements de la classe, des chansons apprises, des sorties effectuées, des recettes, etc. peut circuler dans les familles régulièrement et consultable en classe. L'enfant commente avec l'enseignant, l'A.T.S.E.M., ce qu'il sait faire (enfiler son manteau, boutonner son manteau, remonter la fermeture éclair, etc.). Il commente aussi ce qu'il a appris (comptines, puzzle, je sais compter jusqu'à..., etc.) Le maître met en place une évaluation pour aider l'enfant à savoir ce qu'il a appris et ce qu'il va apprendre.
- **Le cahier d'activités de l'enfant** confié régulièrement à la famille permet un échange entre l'enseignant, les parents de l'enfant et l'enfant. Il peut contenir un résumé des activités pratiquées, une trace laissée par l'enfant pour certaines activités, sa participation ou sa non participation, ce qu'il a appris. Ce cahier valorise les progrès de l'enfant.

Pour aider l'enfant à se repérer dans le temps et l'espace:

- **Des photographies**

* des personnes intervenant dans la classe et dans l'école sont affichées, avec leur nom et leur prénom.

* des activités de la journée d'école (avant, pendant et après l'école). L'enfant peut ainsi anticiper ce qui va se passer. Les interventions des différents intervenant y apparaissent.

* des activités de la semaine mettant en lumière les temps fort différents chaque jour (emploi du temps)

- **La marionnette de la classe**

Elle peut se rendre dans différents lieux de l'école en laissant des indices à suivre (des objets lui appartenant). L'enfant découvre ainsi différents chemins possibles dans l'école, des personnes différentes et différents lieux.

- **Les coins de jeux**

Ils sont installés progressivement afin que les enfants se les approprient au fur et à mesure et ne soient pas seulement consommateurs des lieux.

Pour rendre l'enfant acteur dans la classe :

Il s'agit de l'associer puis de le responsabiliser progressivement dans la conduite de certaines tâches organisationnelles (collation, installation et rangement du matériel, ...)

Pour aider l'enfant à se séparer progressivement du maître:

- L'enfant se repère à l'étiquette de son prénom pour suspendre ses vêtements, mais aussi pour ranger son travail et il la colle en réduction sur ses réalisations, quand elles sont terminées ou mises en attente.

- Des images l'aident pour retrouver les outils nécessaires à une tâche ou pour ranger.
- Pour réguler l'utilisation des espaces aménagés de la classe, des colliers avec des médaillons illustrant l'espace concerné peuvent être proposés dans un nombre limité.
- L'enfant sait à quel autre adulte ou enfant demander de l'aide.
- Le maître respecte la parole de l'enfant (autonomie de penser).
- Il favorise l'entraide.
- Il favorise l'utilisation et le recours aux outils d'aide.

Ressources complémentaires

* Sois autonome !

Echanger, valorisation des pratiques innovantes N° 86 février 2009
SCEREN CRDP Pays de Loire

Construire les compétences du devenir élèves

Fiche 6 – Des débats réglés à l'école maternelle

Constats / Enoncé de la problématique

L'école est certainement le groupe social le plus proche de la vie en société : les enfants vont devoir vivre ensemble, échanger, partager dans un environnement à la fois contraint et contraignant en respectant les principes qui sont ceux du droit. Une démarche philosophique permet à chaque élève de se construire comme un être singulier, à la fois unique et semblable, et de construire une image positive de ce qu'il est. Cela permet de développer l'ensemble des potentialités en tant qu'être social, en découvrant l'autre et en apprenant à le respecter. Cela permet de se référer à la défense des droits démocratiques, au consentement à la règle. Comment la participation à un débat réglé permet de développer chez les élèves des aptitudes à une forme de vie citoyenne, favorisent leur évolution dans la maîtrise langagière de la discussion et développent la reconnaissance de soi ? Le débat réglé peut-il exister à l'école maternelle ?

Des repères didactiques

• Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle

L'enfant, à travers le "vivre-ensemble", apprend à "construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire", ce pourquoi il doit "conquérir son autonomie" et "apprendre à coopérer", cette coopération naissante s'exprimant de manière privilégiée à travers les situations de communication réglée, susceptibles de garantir le respect et la qualité des échanges. L'exercice du dialogue, du débat, participe au devenir de l'être social autant qu'à l'écolier qui accède progressivement à la nécessaire maîtrise de la langue française orale, s'ouvre au monde et aux interactions entre enfants et avec les adultes.

Propositions de réponses en classe

Sur tous les thèmes, des lectures pourront être proposées antérieurement à la discussion (voir notamment d'Oscar Brenifier la collection Les petits albums de philosophie et Le livre des grands contraires philosophiques, Nathan).
Démarche inductive : partir des représentations des élèves,

- d'une situation vécue (s'inspirer des exemples analysés dans la collection Les Goûters philo, de Brigitte Labbé et Michel Puech, chez Milan),
- d'une histoire (prendre appui sur la littérature de jeunesse en cycles 1 et 2),
- d'un mythe (supports : Michel Piquemal et Philippe Lagautrière, Les philo-fables, éd. Albin Michel ; Michel Tozzi, Débattre à partir des mythes, Ed. Chronique Sociale : il s'agit ici de mythes philosophiques réécrits à l'usage des élèves, à des fins de compréhension),
 - d'un document sonore (exemple : K7 Silence la violence, Scéren CNDP),
 - d'un jeu-test (tels que ceux proposés par la collection Vivre ensemble, Bayard Editions),
 - de dilemmes moraux (support : Jean-Charles Pettier, Apprendre à philosopher, Ed. Chronique Sociale : analyse détaillée de six dilemmes moraux, à travers les concepts et problèmes abordés et les accompagnements pédagogiques susceptibles d'être mis en œuvre, en amont et en aval de la séance),
 - de textes philosophiques (support : François Galichet, Pratiquer la philosophie à l'école, Nathan),
 - d'œuvres picturales ou tout document pouvant servir de support à la réflexion.

Règles relatives à l'institution d'une "attitude citoyenne" (apprendre à vivre ensemble) :

Adopter une disposition spatiale favorisant le face à face. Le débat peut être mené avec le groupe classe bien qu'un nombre restreint d'élèves favorise une participation optimale.

L'enseignant assume le rôle de président de séance en veillant à limiter ses interventions à un questionnement toujours ouvert et à la structuration de ce qui est dit, tout en veillant à maintenir un fil directeur.

Pour ce faire, il relancera régulièrement le débat après avoir fait une rapide synthèse de ce qui a été dit (les très jeunes élèves ont la mémoire courte et perdent rapidement le fil ou même le thème de la discussion). Le souci de la reformulation sera constant afin de maintenir la cohérence des échanges langagiers.

Lever le doigt pour prendre la parole distribuée par le maître, garant du cadre. Le professeur doit alors multiplier les sollicitations impersonnelles ("Qu'en pensez-vous : êtes vous d'accord avec ce qui a été dit ?" "Est-ce que l'un d'entre vous a déjà ressenti un tel sentiment ?") mais aussi personnalisées, afin d'éviter que certains élèves soient trop en retrait dans la discussion. Certes, l'enfant doit arriver à prendre position par rapport à ses pairs, mais le risque de s'exposer à travers la parole doit être encouragé par l'enseignant. La place de l'élève dans le groupe doit aussi être instituée par l'adulte qui "s'efforce de multiplier les occasions d'échanges en veillant à ce que personne ne soit tenu en dehors de ce processus d'interactions verbales"

Ainsi, pour éviter les effets de monopolisation de la parole, priorité sera donnée à celui qui ne l'a jamais prise. Dès lors, les élèves "bavards" devront apprendre à différer leur désir d'intervention, et certains propos seront de fait décalés mais aussi oubliés. Mais l'apprentissage de la coopération (égalité du tour de parole) est à ce titre ! Il est également important de ne pas abuser de son temps de parole, laissé à la discrétion de l'enseignant qui pourra s'autoriser à interrompre un élève proluxe.

On peut aussi mettre en place le protocole consistant à donner la parole à son voisin de droite mais une telle procédure risque fort de figer la spontanéité et la dynamique des interventions, tout en présentant également l'avantage d'impliquer chaque élève. Toutefois, la réserve de l'enfant doit aussi être respectée et il ne saurait y avoir, en quelque sorte, d'obligation de parole ou de résultats. La liberté doit présider à ce type d'échanges singuliers. Encore faut-il que l'élève ait eu la possibilité de pouvoir s'exprimer !

Règle de confidentialité se manifestant par le fait que ce qui est dit "reste à l'intérieur de la classe".

Règle de respect de ce qui est dit : obligation de ne pas se moquer et de ne pas interrompre celui qui parle. Seul l'enseignant peut l'aider à reformuler ou peut émettre des hypothèses sur ce qui est dit (expression confuse ou déficit de vocabulaire). L'enseignant doit garantir un réel climat de confiance.

Ritualisation des débats par leur périodicité (une fois par semaine, pour une durée d'une vingtaine de minutes; jusqu'à 30 mn en G.S.) et leur inscription dans l'emploi du temps durant une durée longue (un trimestre, par exemple, voire plus au vu des résultats obtenus).

De manière à ce que la parole de l'enfant fasse autorité auprès de ses pairs, l'accompagner du bâton de parole. Egalement, nommer à chaque fois l'enfant qui prend la parole afin qu'il puisse "trouver sa place de sujet au sein du groupe constitué". Est ici en jeu la construction identitaire du sujet . Les thèmes choisis aborderont des questions faisant droit aux sentiments des élèves de telle manière que "l'enseignant guide la réflexion du groupe pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser". Peuvent être également abordés "des notions ou des valeurs telles que la vie, le respect de l'autre, l'amitié" .

L'approche sera inductive, généralisant à partir d'une situation concrète ou à partir de la littérature de jeunesse .

Règles relatives à la structuration des compétences langagières, en vue d'asseoir l'émergence d'une pensée réflexive propre au philosophe :

On ne saurait dissocier qu'artificiellement pensée et langage lesquels se structurent dans un seul et même mouvement. D'où la nécessité d'instaurer quelques règles simples, à commencer par l'obligation de ne pas répéter ce qui a déjà été dit. L'enjeu est ici l'autonomie de la pensée dont on doit apprendre à répondre. Penser par soi-même, c'est avant tout oser une pensée singulière, irréductible au conformisme du groupe. Oscar Brenifier, dans l'article précité, "la Philosophie en maternelle, note qu' "on observera d'ailleurs certains élèves qui tentent d'articuler différentes formulations d'une même idée afin de ne pas être sanctionnés par la règle du jeu, ce qui est en soi un mécanisme intéressant. Car il s'agira pour tous de se demander si c'est la même chose ou pas. L'animateur pourra à tout instant demander à la classe : " Est-ce que quelqu'un a déjà dit cela ?". Et pour que la proposition soit refusée, il faudra qu'au moins un élève reconnaisse qu'il s'agit d'une réponse identique à celle de quelqu'un d'autre qu'il devra nommer", d'où la nécessité de faire attention à ce qui est dit et de le garder en mémoire.

Toujours en référence au même auteur, "s'il est un principe fondamental qu'il s'agit d'inculquer, c'est le réflexe du pourquoi", lequel "donnera à la pensée et au discours sa substance. Si la notion du "pourquoi"est encore difficile en petite section, elle semble être plus ou moins assimilée en moyenne section, et largement en grande section. Le "pourquoi ?" rencontre souvent le "pasque", un "parce que" qui est à la fois une ébauche et un obstacle à la réponse. Ici l'animateur peut demander à la cantonade si le "pasque" suffit comme réponse, afin que tous s'habituent à aller au-delà de ce mot". Bien que plus riche d'un point de vue argumentatif, le "parce que j'aime bien" est également insuffisant et doit être dépassé.

Il s'agit bien d'amener systématiquement les élèves à répondre de leurs choix, la difficulté argumentative pouvant être désamorcée par les questions de l'adulte assurant ici une véritable activité de tutelle langagière.

Afin de viser à la confrontation des idées avancées, l'enseignant s'assurera régulièrement de leur mise en apposition. L'enjeu est ici d'amener les élèves à s'engager clairement dans la pensée, au regard des arguments avancés, sans pour autant distribuer de "bons points", d'où la nécessité de veiller à la coordination des différents points de vue. Mais il faudra aussi renoncer sans doute à certains propos, logiquement incohérents ou douteux quant aux valeurs qu'ils véhiculent. La remise en question de la légitimité d'une telle parole aura d'autant plus de poids qu'elle sera opérée par des pairs. L'enseignant peut toutefois amorcer une réflexion critique en

demandant s'il n'y a pas un problème ou en utilisant, comme le propose Brenifier, le mot "carabistouille : "la menace permanente de carabistouille invite l'enfant à émettre un jugement sur ses propres propos".

Précisons toutefois qu'il appartient au maître de construire par le critère de l'universalité le jugement moral des élèves : à celui qui fait naïvement l'apologie de la violence ou de l'injustice, en s'identifiant par exemple à tel personnage, l'enseignant peut demander s'il aimerait se trouver à son tour dans la situation ainsi valorisée.

Le débat s'organisera en effet à partir d'une histoire ou d'un conte dont l'appropriation aura fait l'objet de 2 ou 3 séances. A partir de la trame narrative, il conviendra de justifier ses préférences mais l'enseignant devra toutefois veiller à ce que la littérature de jeunesse ne fasse pas pour autant l'objet d'une approche "instrumentalisée".

C'est d'abord le plaisir de lecture contée, la jouissance d'un texte aux résonances infinies qui doit provoquer de manière singulière cet art du questionnement.

A consulter

* Des ressources pour les enseignants

<http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/index.php?category/PHILO>

* Présentation d'une séquence en maternelle

<http://www5.ac-lille.fr/~ienavion/articles.php?lng=fr&pg=287>

* Livre de bord *Parler à l'école maternelle*

publié en octobre 2011

<http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/index.php?post/2011/10/10/Un-livre-de-bord-pour-enseigner-la-langue-orale-%C3%A0-l-%C3%A9cole-maternelle>

Des supports et matériels à privilégier

* Les supports (fiche, poster, marionnettes, albums de littérature de jeunesse) proposés chaque mois par la revue **Pomme d'api** dans le cadre du programme « *Les petits philosophes* » permettent d'aborder en s'appuyant sur des recommandations méthodologiques différents thèmes :

- Pourquoi il faut se séparer parfois ?
- Un ami, ça sert à quoi ?
- Ça veut dire quoi penser ?
- Ça veut dire quoi aimer ?
- On est pareils ou on est différents ?
- C'est quoi une surprise ?
- Pourquoi faut-il se séparer parfois ?
- Ça veut dire quoi aimer ?
- On est pareils ou on est différents ?
- C'est quoi une surprise ?
- C'est quoi être riche, c'est quoi être pauvre ?
- C'est quoi, être timide ?
- Ça veut dire quoi, promettre ?
- C'est quoi, la curiosité ?
- Qu'est-ce qui est beau ?
- *Est-ce qu'on est libres ?*

* Des albums de littérature de jeunesse, des fables offrent également des possibilités d'ouvrir les échanges sur des sujets proches des élèves. La pratique de la philosophie adaptée aux enfants a

pour objectif essentiel de développer la capacité à se questionner. Différents supports littéraires ont pour caractéristiques de conjuguer l'implication du lecteur et l'ouverture sur des champs de questionnement. Le lecteur peut ainsi au fil de ce qu'il lit ou écoute faire démarrer sa réflexion sur un champ ou sur un autre. La littérature jeunesse a pour objectif de rendre l'élève capable de s'immerger dans une culture du lire qui l'oblige à un jeu d'interprétation des marques textuelles et/ou iconographiques pour développer sa capacité d'interprétation.

Quelques pistes d'exploitation des albums :

*** Lire à livre fermé :**

La lecture ne doit pas alterner avec des moments de présentation des images, qui saturent alors la fonction d'imagination de l'élève à l'écoute. C'est à lui de construire ses images, d'évoquer, de se laisser aller, de rêver, de comprendre, de ne pas comprendre, pour se questionner en fonction de la façon dont il se saisit de l'histoire entendue. Il ne s'agit pas de décoder un message particulier provenant de l'auteur. La lecture doit rester suggestive et non pas interprétative.

*** Proposer un seule image comme support pour la réflexion :**

Eventuellement, suite à la lecture, ou même sans lecture, une des images des albums peut être proposée comme support à la réflexion. Les élèves sont invités à se questionner sur cette image, la faire parler, proposer des champs de question en rapport, en précisant quels sont les éléments iconographiques sur lesquels ils prennent appui pour faire émerger leur questionnement.

*** La lecture inachevée :**

De nombreux albums présentent le défaut de conclure, c'est à dire de clore le questionnement sur une réponse précisée. L'enseignant arrêtera alors la lecture avant la fin pour laisser le champ de questionnement ouvert. Il précisera dès le départ que la lecture est faite pour suggérer des questions (comme d'habitude).

A exploiter

Des ouvrages pour les élèves

- « Silence la violence » Sylvie Girardet, Puig Rosado HATIER
- Collection PHILOZENFANTS. Oscar Brenifier. NATHAN. 2004
- Collection « Petites histoires pour penser à l'endroit ». POUR PENSER
- « Pomme d'Api, Les p'tits Philosophes », BAYARD jeunesse
- « Philéas et Autobule et les citoyens de 6-12 ans »
- Brami E., Bertrand P., Les petits délices, Seuil Jeunesse, 1997.
- Brami E., Schamp T., Et puis après on sera mort, Seuil Jeunesse, 2000.
- Carmi E., Eco U., Les trois cosmonautes, Grasset Jeunesse, 1989.
- Clément C., Prunier J., Longtemps., Les albums duculot, Casterman, 1997.
- Dalrympe J., Je voulais te dire, L'école des loisirs, 1998.
- Desmarteau C., C'est écrit là-haut, Seuil Jeunesse, 2000.

- Elzbieta, Bibi, Pastel, 1998.
- Elzbieta, Flon-Flon & Musette, Pastel, 1993.
- Elzbieta, Petit-Gris, Pastel, 1995.
- Ingpen R., La nuit de la grande peur, Pastel, 1990.
- Junge N., Jandl E., Antipodes. De l'autre côté de la terre, L'école des loisirs, 2000.
- Könnecke O., Mauvaise caisse !, L'école des loisirs, 1996.
- Nadja, L'enfant des sables, L'école des loisirs, 1992.
- Nadja, Méchante, L'école des loisirs, 1998.
- Pearson M., Ong H., Le seigneur des vents, Pastel, 1996.
- Ponti C., L'arbre sans fin, L'école des loisirs, 1992.
- Rascal, Joos L., Eva ou le pays des fleurs, Pastel, 1994.
- Solotareff G., Un chat est un chat, L'école des loisirs, 1997.
- Teisson J., Une vie de toutes les couleurs, Actes Sud Junior, coll., Les contes philosophiques, 1998.
- Teulade P., Sarrazin J.C., Bonjour Madame la Mort, L'école des loisirs, 1997.
- Teulade P., Sarrazin J.C., Parce que je t'aime., L'école des loisirs, 1996.
- Vaugelade A., La guerre, L'école des loisirs, 1998.
- Vaugelade A., Le secret, L'école des loisirs, 1996.
- Willis J., Ross T., Alice sourit, Hachette Jeunesse, 1999.

Ressources complémentaires

- **Des débats réglés à l'école maternelle**

<http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/maternelle/spip.php?article75>

Construire les compétences du devenir élève

Fiche 7 - Des tables rondes pour dire ce que l'on apprend

Constats / Enoncé de la problématique

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de dire ce qu'il apprend.

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Cette compétence est en fait très complexe. Elle n'est pas encore stabilisée en fin d'école maternelle et sera toujours plus ou moins à conquérir car l'identification de ce qui est appris au travers de ce qui est fait peut être délicate dans de nombreuses occasions. En fin de GS, il importe de s'assurer que les élèves savent prendre de la distance par rapport à ce qu'ils font, perçoivent des enjeux qui dépassent la fin de la tâche, font la distinction entre « faire quelque chose » et « savoir » ou « savoir-faire » : par exemple, ils savent, s'ils ont des images d'objets à coller selon

que leur nom comporte un son donné et la place de ce son dans le mot, que ce qui compte n'est pas le collage mais la bonne discrimination des sons.

Pour que les enfants entrent dans cette réflexion et saisissent les enjeux d'apprentissage au-delà des activités, le maître doit faire preuve de la plus grande clarté au moment des consignes (« vous allez apprendre à ... » ; « vous allez vous entraîner à ... » ; « vous allez chercher comment... » ; « vous allez apprendre pourquoi... ») et des bilans d'activités (analyse des réalisations, critères de correction et d'appréciation), dans les temps d'évaluation. En vue d'une évaluation-bilan, les observations porteront sur des éléments en relation avec cette compétence, et pas seulement sur les réactions et réponses à la seule demande de « dire ce qui est appris » : la question ainsi posée aux enfants peut d'ailleurs ne pas avoir grand sens pour eux.

Travaux de recherche en résonance

A l'école, lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau, la méta cognition est sollicitée pour comprendre où l'on fait des erreurs, et où l'on réussit sans problèmes. Par son biais, on peut alors décider de ce qu'il convient de faire pour améliorer ses performances (relire des exemples d'exercices, se replonger dans des points de théorie, poser des questions à l'enseignant, etc).

Les domaines d'application sont donc très vastes. La méta cognition est sollicitée dans tout apprentissage et dans toute tâche qui implique un retour sur soi ou une planification (qui se fait selon son expérience passée et les contraintes du moment et de la tâche).

Pour Flavell (1976; 1985), le premier à proposer une définition en la matière, "la méta cognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs résultats. Cette connaissance peut englober les informations ou données pertinentes pour l'apprentissage considéré. Mais, la méta cognition se rapporte également au contrôle actif, à la régulation de ces processus, en fonction de la tâche cognitive en cours". La méta cognition implique que lors d'une activité cognitive, l'individu exerce un processus lors duquel il a conscience de sa propre activité, ce qui peut l'amener à un jugement, une évaluation de son fonctionnement cognitif et à une modification éventuelle de son activité ou du résultat obtenu.

Cette dimension introspective consciente est importante. En effet, nombre de travaux dans le domaine socio-cognitif portent actuellement sur l'image de soi, l'évaluation de sa propre efficacité et la motivation dans la réalisation de telle ou telle tâche cognitive. Ces éléments nous paraissent aujourd'hui à relier avec les activités méta cognitives.

Il s'agit de créer des opérations mentales sur d'autres opérations mentales, c'est-à-dire de produire des connaissances sur sa façon d'apprendre. Cela permet d'agir et de contrôler ses apprentissages. La méta cognition vise le transfert, c'est-à-dire d'adapter son activité à des contextes différents, elle vise à développer l'autonomie et la motivation.

Jean-Michel Zakhartchouk (professeur de collège en ZEP, formateur à l'IUFM de l'académie d'Amiens et membre de la rédaction des Cahiers pédagogiques (dont il a été rédacteur en chef pendant plusieurs années)) appréhende la méta cognition par la compréhension des consignes. Le problème pour lui est de travailler la compréhension des consignes pour effectuer des transferts. Il distingue trois moments dans la consigne, le passé, le présent et le futur.

1. Présent : reformuler sous d'autres formes
2. Passé : ce qu'on a fait avant qui permet de faire le travail
3. Futur : anticiper pourquoi on va le faire, pourquoi la question est posée.

Il préconise une analyse méta cognitive de l'action (comment tu t'y es pris, quelles difficultés as-tu rencontrées ?...), de l'attention à l'élève pour lui faire accepter qu'on ne comprend pas toujours

du premier coup et lui faire accepter aussi parfois la douleur de l'apprentissage.

Il se pose tout de même la question de savoir si ça aide toujours les apprentissages de savoir comment ça fonctionne.

- **Apprendre et comprendre la place de la reconnaissance dans l'aide**

- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2672>

Pour **Philippe Cormier** (Philosophe, ancien formateur et responsable des formations en enseignement spécialisé), la méta cognition vient du concept de métalangage. Le langage est capable de parler du langage, il y a une fonction métalinguistique du langage. Le métalangage permet de parler de la langue, comment elle est faite et permet à celui qui parle de se parler. Il faut être sujet de sa parole, pouvoir dire « JE ». Il faut être sujet de l'énonciation et sujet de la phrase énoncée.

En ce qui concerne la méta cognition, il ne suffit pas seulement de se parler pour dire qu'on y est, encore faut-il que cette parole énonce les opérations cognitives.

Il faut être prudent avec la méta cognition, guidée et imposée. L'enseignant doit être à l'écoute des démarches de l'élève. Pour l'élève en grande difficulté, le questionner sur ses procédures le met en méga-difficultés. Il n'y a que l'élève qui peut nous en apprendre sur lui. Attention à ne pas trop se fixer sur la réflexivité méta cognitive, cela bloque l'activité cognitive et on en perd l'objet. La préoccupation méta cognitive paralyse l'enfant ou ne lui fait dire que des choses entendues ou attendues. La méta cognition ne permet pas de remonter à l'origine de ce qui fait problème à l'élève. En remédiation, il s'agit de remonter du symptôme à la cause, de reconstruire au niveau cognitif ce qui ne s'est pas fait au cours des apprentissages. Dans le cadre de l'aide, il s'agit de permettre à l'élève de régresser pour qu'il puisse repartir ; en ce sens, il faut lui proposer des situations ouvertes, qui ne se fixent pas sur le symptôme.

- <http://ame76.wifeo.com/conference-de--philippe-cormier.php>

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

Les élèves, dès le plus jeune âge, prennent des repères au niveau de l'école, de ses locaux, de son fonctionnement, des personnes qui y travaillent. Ils sont amenés progressivement à comprendre les attendus de l'école et commencent à apprendre leur métier d'élève. Ils deviennent capables de distinguer l'activité de l'objectif de la tâche. Cela leur permet de prendre conscience de leurs progrès et de commencer à évaluer leurs productions. Tout ceci fait l'objet d'un enseignement explicite où les liens entre ce que font les enfants, la finalité de leurs actions et leurs apprentissages sont mis en lumière. Cela passe par des consignes claires, de la reformulation, des bilans de fin d'activité et des temps structurés d'explicitation des acquis.

Propositions de réponses en classe

L'enseignant

- favorise les temps de synthèse où les élèves peuvent échanger, comparer, expliquer, questionner, résumer, se souvenir ou anticiper.
- favorise les interactions entre pairs, les situations de communication avec des personnes étrangères à la classe.
- met en place un affichage fonctionnel, référentiel qui engage à une attitude réflexive.
- explicite la relation entre l'activité matérielle et l'apprentissage visé ou effectué (nous avons fait cela pour apprendre, pour savoir mieux faire...).
- dédramatise l'erreur qui doit être considérée comme une étape normale dans un processus de construction des savoirs.

- explique clairement aux élèves ce qu'il attend, donne les critères de réussite, envisage les progrès espérés, il propose des méthodes.

L'élève

- résout des problèmes, apprend à chercher des solutions, à imaginer des procédures et ose le faire.
- apprend avec et de ses pairs.
- est capable de dire ce qu'il a fait et ce qu'il a appris en le faisant.
- peut donner les raisons d'un apprentissage en faisant des liens avec ce qu'il a déjà appris, avec un projet, en envisageant les progrès attendus par l'enseignant.

La technique de l'explicitation vise à favoriser la méta cognition explicite. Les moyens sont d'évoquer, de décrire, de réfléchir pour améliorer.

L'exemple des tables rondes

- En MS et GS, l'activité est menée dans le temps scolaire et dans le cadre ordinaire d'enseignement sous la forme d'ateliers d'explicitation hebdomadaires, organisés par groupes de besoin.
- En GS et en CP, l'activité peut et doit également être proposée aux élèves en fragilité dans la construction du devenir élève dans le cadre d'une action différenciée en temps scolaire (décloisonnement) ou/et en périphérie du temps scolaire (aide personnalisée).

On sait en effet que les élèves en difficulté face aux apprentissages scolaires n'accèdent pas aisément à la méta cognition et justifient donc à ce titre d'une action spécifique et volontariste de la part de l'enseignant. On sait aussi qu'un enfant n'a pas compris l'école, son fonctionnement et ses repères ne parviendra pas à poursuivre avec réussite ses apprentissages fondamentaux au cycle 2.

- Objectif de l'activité :

L'objectif est d'amener les élèves à revenir sur une activité réalisée au cours de la semaine.

- Déroulement proposé :

A partir d'un support inducteur, l'enseignant attend de l'élève et du groupe une évocation verbale de l'activité. Les échanges qui émergent au sein du groupe et sous l'action de l'enseignant permettent de distinguer activité et apprentissage et d'amener les élèves à percevoir avec précision ce que la tâche leur a permis de découvrir, d'entraîner, d'exercer, de consolider, de valider.

Les sollicitations de l'adulte conduiront le groupe à :

- restituer l'activité en la replaçant dans son contexte,
- rappeler et reformuler la consigne,
- énoncer les critères d'achèvement et de réussite,
- rappeler les conditions matérielles et pédagogiques dans lesquelles l'activité a été conduite (temps, supports, aide, outils, interactions entre pairs, place de l'enseignant)
- évoquer les difficultés rencontrées
- expliciter les stratégies de résolution élaborées
- évaluer la production obtenue, la prestation réalisée
- comparer son travail à l'attendu, à celui des autres membres du groupe
- clarifier les modalités, temps et formes de la coopération
- identifier et verbaliser ses erreurs ou ses non réussites
- repérer les progrès à effectuer
- définir les stratégies à mettre en œuvre pour progresser, réussir et améliorer son travail

Chaque élève aura à se positionner individuellement sur ce qu'il a réussi, ce qu'il a appris. Une

trace en sera conservée dans le livret personnel. Un échange avec l'enseignant lui permettra de justifier ce bilan et permettra la confrontation entre l'avis de l'élève et l'évaluation objective de l'enseignant dont la trace sera également conservée dans le livret personnel de l'élève. Le projet d'apprentissage et de réussite est discuté et peut faire l'objet d'une trace concertée.

L'enseignant conclue la séance par un rappel, une structuration des acquis (en particulier méthodologiques) et par une projection sur la suite du parcours d'apprentissage de chacun.

A consulter

* **Le film *Les tables rondes*** réalisé par la circonscription de NOYELLES GODAULT

<http://www.youtube.com/watch?v=jsH3WS7Ujd0>

<http://www.youtube.com/watch?v=OajdDIMgxKQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=RIRMOvhmnAY>

<http://www.youtube.com/watch?v=Ebmm2fnqX60>

http://www.youtube.com/watch?v=LisV_aG2mM

<http://www.youtube.com/watch?v=Aq1KMcYPeRQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=IvCQplxxXcQ>

* **Travaux de la mission maternelle 17**

ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/.../dire_ce_qu_il_apprend.pd...

Des supports et matériels à privilégier

L'explicitation décalée dans le temps suppose le recours à différents supports ou matériels facilitant le retour sur l'activité passée :

- Production d'un élève
- Production du groupe
- Support vierge ou matériel proposé à l'élève
- Photographies ou film de l'élève ou du groupe d'élève au cours de l'activité (indispensable pour les activités de manipulation, pour les activités motrices)
- Traces de la démarche élaborée, de la réflexion engagée (écrits mémoire collectifs).

Ressources complémentaires

- **Méta cognition et réussite des élèves**

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2767>

Evaluer les compétences du devenir élève

Fiche 8 – L'observation par l'enseignant

Constats / Enoncé de la problématique

L'évaluation est un processus de comparaison d'un comportement ou d'une production observé à un résultat attendu en vue d'une prise de décision. Ce processus est mis en œuvre dans la plupart des situations d'apprentissage. Tel est le cas lorsque l'enseignant propose à ses élèves de réaliser une activité : les productions de l'enfant (verbales, graphiques, motrices, comportementales...) sont comparées à ce que l'enseignant estime pouvoir être réalisé par l'enfant dans cette situation. Les interprétations des décalages entre les attentes et les productions observées et les décisions qui s'ensuivent relèvent d'une logique de formation tournée vers l'élève. Il ne s'agit pas de considérer que le décalage exprime une incapacité de l'élève à atteindre les objectifs fixés. Ce décalage est le constat d'une étape transitoire de compétences en cours d'acquisition. L'erreur est utilisée comme une source d'information destinée à mieux comprendre les difficultés rencontrées

par l'élève. L'interprétation des erreurs et des points d'appui conduit à la mise en place d'une pédagogie différenciée destinée à faire progresser l'élève par rapport à lui-même et en référence aux programmes. A l'école maternelle, l'observation des élèves et l'évaluation de leurs progrès s'appuient sur les repères pour organiser la progressivité des apprentissages et contribuent à renseigner le bilan d'acquisition de fin de GS qui sera transmis à l'école élémentaire.

Comment évaluer les acquis du devenir élève et mesurer leur progression au fil du temps ? Quelles situations mettre en œuvre pour disposer d'un recueil d'indicateurs pertinents ?

La pratique de l'évaluation est non seulement légitime mais aussi indispensable, en maternelle comme ailleurs. Il faut cependant faire la distinction entre l'évaluation-bilan et une évaluation que l'on souhaite formative, conçue comme une aide aux apprentissages.

Signifier la réussite ou les échecs à l'aide de marques concrètes n'a de sens que si ces informations sont l'aboutissement d'un travail collectif sur l'activité des élèves, en prenant garde toutefois à la dimension affective si prégnante chez le jeune enfant.

Ce qu'il faut, c'est repenser les relations entre pédagogie et développement, entre apprentissage et évaluation, dans des situations interactives. Mais toute situation scolaire, aussi interactive soit-elle, ne suffit pas à elle seule à être créatrice de sens, la logique de l'élève n'est pas calquée sur celle de la situation ni sur celle de l'institution. C'est pourquoi les situations scolaires ont à prendre en charge le développement des fonctions psychiques, les processus de prise de conscience et de conceptualisation, et ne pas se limiter à initier la réussite ou à se mettre en conformité avec les attentes de l'institution. Il ne s'agit pas d'apprendre à faire mais d'apprendre à « penser le faire » dans un contexte où la communication didactique prend le pas.

Travaux de recherche en résonance

Peu de recherches ont été conduites sur l'évaluation en maternelle, l'une d'elles portant sur les représentations des enseignants de maternelle face à l'évaluation, montre leur désarroi devant cette pratique pourtant centrale à l'école, et ce, malgré la profusion d'outils d'évaluation diffusés. Ce qui ressort de ces quelques travaux, c'est, d'une part, une méconnaissance de ce que recouvre le concept d'évaluation (51% d'entre eux disent ne pas utiliser des critères pour évaluer, or plus de 96% disent évaluer les travaux) et, d'autre part le trouble et l'embarras que pose cette question. L'évaluation s'avère être une gêne pour beaucoup d'entre eux.

Si l'évaluation formalisée est ressentie de façon négative c'est qu'elle est établie et reçue isolément du contexte qui lui donne sens : le déroulement des apprentissages concernés, l'histoire de la classe et son avancée didactique, le rythme propre à chacun. Ce qui provoque le malaise des enseignants face à l'évaluation, c'est l'image figée qui est ainsi offerte. L'évaluation est un épisode qui ponctue le travail d'apprentissage fait en amont, et jamais terminé, et cet épisode figure, entre autres, le processus d'évolution de l'enfant à un moment « T » des apprentissages et du développement.

Pourtant, il faut bien admettre que l'évaluation est présente à l'école maternelle, tout au long de la journée. Dès qu'un ordre est donné, une consigne énoncée, un travail demandé, il est évident qu'un résultat est attendu, un résultat précis, soit sous forme de comportements (exécuter les tâches motrices en EPS ou plus simplement se mettre en rang, faire silence), soit sous forme d'un produit à réaliser (entourer, colorier, coller des étiquettes, écrire ...).

L'évaluation des comportements est tributaire de nombreux facteurs plus ou moins implicites ce qui rend délicate sa communication. Le recours à une norme pose une véritable question d'éthique.

Sévikian, M. (1986). *Appropriation des critères et construction cognitive. Première approche chez des enfants d'école maternelle*. Mémoire de maîtrise, Université de Provence.

Rastoin H. (2005). *L'évaluation en maternelle*, mémoire de master 1, Université de Provence,

Sciences de l'éducation.

Marie-Thérèse ZERATO – POUDOU, Docteur en sciences de l'éducation, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou est maître de conférences honoraire à l'IUFM d'Aix-Marseille, pose les enjeux de la construction du rapport au savoir par l'élève à travers la compréhension des tâches scolaires, notamment par les relations entre consigne, guidage et évaluation, qui lui permettent de donner du sens à son apprentissage.

A consulter

* **Les cahiers pédagogiques N°456 - Dossier "L'école maternelle aujourd'hui"**

En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3312>

Evaluer à l'école maternelle

<http://cic-cholet123.ac-nantes.fr/maternelle/evaluer-a-la-maternelle/introduction.html>

* **Bibliographie sélective de M.T. ZERBATO-POUDOU**

- **Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation**, Dunod, 1996

- **Comment l'enfant devient élève-les apprentissages à l'école maternelle**, Retz, 2000.

- **Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle**, collection Petit Forum, avec R. Amigues, Retz, 2007.

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut évaluer à l'école maternelle**

Les textes officiels rappellent que l'évaluation fait partie du processus d'enseignement : c'est l'une des missions des enseignants inscrite dans le Code de l'éducation. Elle est indispensable tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire.

A l'école maternelle, les maîtres s'appuient sur des outils qu'ils ont eux-mêmes produits ou sur ceux qui leur sont proposés au niveau national, de la circonscription, de l'inspection académique ou du rectorat. Au moment où chaque élève commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages, ils permettent à l'enseignant de définir les activités les plus efficaces pour la progression de chacun. Les éléments d'évaluation des élèves sont régulièrement portés à la connaissance des parents.

- **Programmes et évaluation**

<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1938>

- **Evaluer et différencier pour aider les élèves**

<http://eduscol.education.fr/pid23249-cid56618/evaluer-et-differencier-pour-aider-les-eleves.html>

* **Un enjeu pour l'école maternelle : devenir élève** - Conférence de **Viviane BOUYSSSE**, Inspectrice générale de l'éducation nationale

<http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/maternelle/spip.php?article19>

Propositions de réponses en classe

Différents outils d'observation peuvent être construits par l'enseignant dans sa classe pour aider chacun de ses élèves.

L'enseignant pourra prendre des notes sur les différents comportements observés selon les moments de la journée et de l'année.

Ce travail le conduira à avoir un questionnement sur son rôle dans la classe et dans l'école.

Ses observations peuvent être organisées dans des grilles qui permettent d'affiner son regard suivant le comportement de chaque élève.

Il pourra alors, pour les élèves les plus en difficulté, construire une fiche sur laquelle il écrira le type d'aide apportée pour chacun d'eux pendant différents moments de l'année. Ce travail permet une évaluation régulière et précise des progrès des élèves.

Tout au long de sa scolarité à la maternelle, l'enfant va apprendre à devenir un futur élève.

L'analyse des compétences du domaine "Devenir élève" et celle des compétences du domaine "S'approprier le langage" permet d'établir des relations entre elles.

Ainsi dès la petite section, l'enfant va apprendre à devenir un futur élève en construisant des compétences à chaque moment de sa journée d'écolier (séances d'apprentissage, Agir et s'exprimer avec son corps, déplacements, récréations, restauration...).

L'enseignant s'appuiera alors sur un certain nombre d'observables en partant de ce que l'enfant peut faire à cet âge : 3 à 4 ans - 4 à 5 ans.

Ceux-ci permettront le repérage d'attitudes langagières qui doivent le questionner et le conduire à aider l'enfant :

- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune
- écouter, aider, coopérer, demander de l'aide
- identifier les adultes et leur rôle
- éprouver de la confiance en soi ; dire ce qu'il apprend

Des fiches d'aide à l'observation reprennent les différentes attitudes langagières repérées et permettent d'évaluer les progrès de chaque enfant au cours de l'année :

- fiche nominative à plusieurs élèves à un moment précis de l'année
- fiche nominative pour un élève à différentes périodes

Cependant, malgré un guidage et une aide de l'enseignant, certains enfants évoluent peu ou pas au cours de l'année.

Le travail d'étayage mis en place sera alors poursuivi en Moyenne section.

C'est ainsi que la maternelle jouera son rôle "d'école prévenante".

Pour en savoir plus : retrouver les travaux de la mission maternelle 94

http://www.maternelle.ia94.ac-creteil.fr/html/debuter_ouils.html

A consulter

* Proposition d'outils pour l'évaluation à l'école maternelle

http://educ73.ac-grenoble.fr/nectar/nectar_enseignant/docs_pedas/eval_mat/index.php?num_lie=701

* Des fiches d'auto-évaluation

<http://www.ien-laferte.ac-versailles.fr/spip.php?article464>

* Mise en œuvre et évaluation du devenir élève à l'école maternelle

<http://netia59a.ac-lille.fr/va.anzin/spip.php?article589>

Des supports et matériels à privilégier

Dans le quotidien de la classe et le traitement de situations ordinaires ou écologiques de classe, que l'enseignant pourra saisir au mieux les comportements des élèves et apprécier par la prise régulière d'informations et leur croisement l'évolution des acquisitions relevant du devenir élève. Il n'existe pas de situations spécifiques d'enseignement et d'évaluation du devenir élève. Chaque temps, chaque espace, chaque situation participent à cet apprentissage progressif et complexe. Mais il ne faut pas croire que parce que l'on travaille toujours le devenir élève, ce domaine ne justifie pas d'un enseignement rigoureux, structuré et structurant et donc requiert des mesures régulières des niveaux d'acquisition. Chaque situation doit être interrogée pour déterminer avec exigence et ambition comment elle contribue à la construction du devenir élève.

A exploiter

- **Outils d'aide à l'évaluation des acquis des élèves à l'école maternelle**
La direction générale de l'enseignement scolaire propose à l'attention des maîtres un ensemble d'activités pour les aider à évaluer les acquis des élèves.
Une nouvelle version du dispositif d'aide à l'évaluation des élèves en grande section d'école maternelle sera prochainement disponible.



* **Guide d'observation du devenir élève en GS**

www.maternelle.ia94.ac-creteil.fr/pdf/pedagogie/devenireleve.pdf

* **Evaluer les élèves en fin de GS**

<http://www3.ac-clermont.fr/circo-moulins1/spip.php?article143>

* **Activités et situations pour évaluer le devenir élève**

<http://maternelle27.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article75>

Ressources complémentaires

- **Ecole maternelle, première école, premiers enjeux**

A-M GIOUX Hachette Education

- **Les Chemins des savoirs en maternelle**

LIBRATTI M., PASSERIEUX C., BAUTIER E. Editions chroniques sociales

- **Apprendre à l'école, apprendre l'école**

E. BAUTIER . Editions chroniques sociales

- **L'école maternelle aujourd'hui**

Revue : Cahiers pédagogiques n° 456 octobre 2007

- **La psychologie de l'enfant,**

Olivier HOUDE P.U.F Que sais-je ? , 2005

- **Construire son identité à la maternelle**

A;M; DOLY Pratiques de l'éducation Nathan

- **Apprendre à expliquer en maternelle**

Coordonné par JP SIMON CRDP de l'Académie de Grenoble

Evaluer les compétences du devenir élève

Fiche 9 – Le suivi des acquis de et par l'élève

Constats / Enoncé de la problématique

L'enfant face aux apprentissages

L'objectif fixé de l'élucidation des savoirs par les élèves est celui pour lequel il reste un travail considérable à effectuer car il est aujourd'hui encore trop peu investi.

Aujourd'hui, pour que les enseignants se l'approprient, il faut qu'ils soient persuadés du bien fondé d'un tel objectif et que soient créés des outils permettant sa mise en œuvre.

Nous avons pour fonction d'enseignement, non pas celui d'enseigner uniquement des savoir faire, mais celui d'amener les enfants à construire une pensée autonome qui permettra que l'appropriation des savoirs se fasse de façon consciente et volontaire et non répétitive et dénuée de tout intérêt et investissement personnel.

Développer la réflexion, l'intelligence cognitive et sensible permet que lire, écrire compter ne soient plus des objectifs mais de simples outils permettant l'accession au(x) savoir(s).

Quelques pistes de réflexion sur les moyens à mettre en œuvre se détachent :

- outils de matérialisation des savoirs
- livrets d'évaluation
- classe à double enseignant
- classe à double triple niveaux □ échanges de savoirs, entraide...

Des repères didactiques

• **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

Les élèves, dès le plus jeune âge, sont amenés progressivement à comprendre les attendus de l'école et commencent à apprendre leur métier d'élève. Ils deviennent capables de distinguer l'activité de l'objectif de la tâche. Cela leur permet de prendre conscience de leurs progrès et de commencer à évaluer leurs productions. Tout ceci fait l'objet d'un enseignement explicite où les liens entre ce que font les enfants, la finalité de leurs actions et leurs apprentissages sont mis en lumière. Cela passe par des consignes claires, de la reformulation, des bilans de fin d'activité et des temps structurés d'explicitation des acquis mais également par des outils construits et renseignés au fil du temps par et avec les élèves.

Quelques notions clés :

- **Compétence** : nécessité de définir en amont une performance identifiable par l'élève à savoir une tâche à réaliser dans un contexte explicité selon des critères de réussite précis.
- **Le progrès** se situe dans l'élévation de la performance de l'élève au regard des critères fixés (c'est un chemin, un parcours).
- **La réussite** se situe au niveau de la maîtrise d'une compétence, d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une attitude (c'est l'atteinte d'un but).

Propositions de réponses en classe

Quelque soit l'outil choisi, ce sont les conditions de son utilisation et le sens qui va lui être donné qui détermineront véritablement de son efficacité. Son installation résultera d'un temps concerté avec la classe et d'une clarification suffisante avec les parents. Sa forme sera modulable selon

l'âge des élèves et le moment de l'année scolaire, les groupes de compétence de la classe. C'est par la souplesse de conception et d'utilisation que l'enseignant en fera un outil reconnu et efficace. Son exploitation devra être régulièrement, ritualisée et supposera la mise en place d'ateliers guidés en temps scolaire et en périphérie du temps scolaire (aide personnalisée).

Le recours à l'outil devra toujours être explicité et valorisé. Dans la communication avec les familles, l'outil sera au centre des échanges au même titre que les résultats de l'élève aux évaluations et que le livret scolaire.

Sa forme devra lui permettre de résister au temps et aux manipulations diverses et multiples et garantira sa poursuite au fil du parcours à l'école maternelle.

Les outils de matérialisation des savoirs :

Objectifs :

- Créer des outils permettant à l'élève de se rendre compte de ce qu'il apprend et des progrès qu'il peut faire.
- Amener l'élève à prendre conscience qu'il a des connaissances et de ce qu'elles sont
- Utiliser son savoir, le transmettre
- Développer chez les élèves la capacité d'évaluer les besoins, de mobiliser les connaissances nécessaires pour construire quelque chose
- Créer des outils pour les élèves permettant l'autoévaluation
- Entrer dans la classe suivante avec un savoir énoncé

Actions à envisager :

- **L'entraide, la coopération**

Il s'agit de développer la coopération entre les élèves de l'école, de mettre en place une forme de « soutien scolaire », de tutorat où les enfants seraient des partenaires conscients, de faire se rencontrer des élèves d'âge différents autour d'un projet commun et de développer le sens des responsabilités chez les plus grands.

Sur des horaires fixes, chaque semaine, les élèves plus âgés travaillent avec des plus petits sur une notion, une technique qui a besoin d'être affinée ou reprise.

Les enseignants de PS et GS ont donc chacun avec une ATSEM une classe moitié PS moitié MS. La proposition de travail est expliquée par l'enseignant à tous et pour les plus grands la consigne est claire : il s'agit d'aider, de montrer à l'occasion, d'expliquer, d'accompagner le plus petit mais en aucun cas de faire à sa place. Un enfant de grande section est le « tuteur » d'un plus petit. Les groupes sont choisis par l'enseignant sur la base du volontariat. L'enseignant n'intervient qu'en tant que référent en cas de problème. Du point de vue du petit, il est parfois plus facile de dire ce qui le gêne, du point de vue du plus grand il perçoit parfois très rapidement ou est la difficulté. Le petit est plus facilement en confiance. Le grand se sent responsable, il mobilise ses compétences.

Cette pratique peut être expliquée en situation de langage où chacun pourra exprimer ce qu'il a fait, ce qu'il a transmis, ce qu'il sait...

- **la mise en place d'ateliers d'échange de savoirs (GS/CP)**

Après élaboration du projet et du planning lors d'une réunion de cycle, des élèves de Grande Section participent aux activités de lecture proposées dans les classes de cours préparatoire. Parallèlement, des élèves de CP échangent avec les maternelles en participant à des jeux mathématiques (portant sur la décomposition des nombres, les situations problèmes additives ou soustractives, la connaissance de la suite numérique ou le dénombrement de collections importantes) ou à des ateliers de lecture.

Au cours des jeux mathématiques, les GS transmettent leur connaissance des jeux proposés en spécifiant la règle, en énonçant le déroulement avec un matériel qu'ils se sont appropriés parce

qu'il a été fabriqué par eux pour l'occasion.

Aussi, lorsqu'un groupe de GS revient de l'atelier au CP, il nous fait partager ce qu'il a pu expérimenter avec un nouvel enseignant : travail sur un album qu'il faudra raconter, activités de jeu et de manipulation qu'il faudra expliciter...

Comme l'enseignant de GS ne peut être présent au CP, seul le groupe d'élèves qui en a fait l'expérience, a la capacité de transmettre ce qu'il a appris lors de ces échanges.

La présence d'un adulte supplémentaire (assistant pédagogique, EVS ou ATSEM, parents), peut constituer une aide favorable aux échanges et à l'accompagnement des divers groupes.

Les conseils de cycles Grande Section / Cours Préparatoire permettent aux enseignants d'échanger sur les comportements et les situations rencontrées avec les élèves. Ces rencontres, les constats collectifs et individuels, servent, en premier lieu, à évaluer la validité du dispositif mis en place et l'évolution qui pourra lui être accordé (améliorer, complexifier voire transposer ce dispositif à d'autres apprentissages).

Les différentes compétences mises en œuvre dans le décloisonnement GS / CP seront évaluées pendant les situations mêmes de rencontres et lors d'un réinvestissement des connaissances dans des activités extérieures. De retour des ateliers, l'enseignant de chaque classe établit avec les élèves un bilan de la séance.

- **L'arbre des savoirs**

Il est important que les savoirs des enfants puissent être matérialisés soient en étant écrits, soit en figurant dans un tableau individuel ou collectif. L'enfant peut ainsi visualiser ce qu'il sait ou bien où il en est de ses apprentissages sur une fiche où apparaissent les compétences qu'il doit acquérir. C'est en effet un moyen pour eux de conforter ce savoir et de s'appuyer dessus pour aller de l'avant.

« L'arbre des savoirs » est l'illustration de ce choix pédagogique mais présente le double intérêt de pouvoir être consulté par les autres élèves de la classe qui lors d'ateliers organisés à cet effet (échanges de savoirs) peuvent demander à l'élève en question de lui apprendre ou lui expliquer quelque chose tandis qu'il pourra lui-même à un autre moment lui apprendre quelque chose.

Les arbres peuvent avoir plusieurs aspects : soit ils sont individuels et chaque branche représente un domaine, soit la classe est dotée de 5 arbres correspondant chacun à un domaine et les enfants viennent y accrocher la feuille où figure son savoir. L'enseignant évalue la capacité de chaque enfant à dire ce qu'il sait et à le transmettre en l'observant lors des échanges de savoirs et en notant l'évolution des comportements et l'implication de chacun au fil des séances.

- **La fiche de progression**

Il s'agit de la mise en place dans les classes d'un dispositif qui permet à l'élève de s'auto-évaluer et de mesurer ses progrès (fiches de progression et d'auto évaluation à compléter).

L'enseignant définit un parcours d'apprentissage dans lequel sont intégrés des temps d'auto évaluation qui permettent à l'élève, régulièrement et à son rythme, de faire le point sur ses acquis. Cela passe par plusieurs étapes : phases de découverte libre, phases d'entraînement et de réinvestissement avec accompagnement de l'enseignant, introduction progressive et définition avec l'élève du parcours d'apprentissage, matérialisé par des fiches d'auto évaluation et de progression qu'il complétera au fur et à mesure de ses acquis(exemple :colorier, cocher ou écrire « ce que je sais faire »).

Par la validation des acquis avant ou après que l'élève ne complète sa fiche, l'enseignant apprécie l'association de l'élève à la construction de ses compétences :

- qu'il soit capable d'identifier son activité et de formuler en fin de travail :
 - ce qu'il a réalisé et appris de nouveau,
 - ce qu'il doit travailler.

- Qu'il soit conscient des objectifs et résultats attendus.
- Qu'il soit permis à chaque élève d'évaluer ses réussites et ses difficultés, d'y remédier à son rythme et de mesurer ses progrès
- Son autonomie face aux apprentissages
- Son implication dans le travail et dans le processus
- La confiance qu'il s'accorde (évaluation positive)
- **La valise des savoirs**

Cette démarche s'articule autour de trois axes :

- L'élaboration d'un dictionnaire/imagier personnel, carnet de mots
- Un répertoire de règles du jeu
- La construction de jeux mathématiques
- La constitution d'un corpus d'albums rencontrés, travaillés
- Un recueil de poèmes et comptines
- La collection d'œuvres

Le dictionnaire inventorie des mots rencontrés toute l'année dans la classe et que les enfants se sont appropriés.

Le répertoire de règles de jeu :

C'est un type de texte clairement identifié par les enfants et rencontré à de multiples reprises au cours de l'année, et dans lequel les enfants ont construit des repères au niveau :

- de l'organisation textuelle
- du vocabulaire récurrent : pion, dé ...

Les jeux mathématiques : Ce sont des jeux qui ont servi de cadre à des échanges entre la GS et le CP et qui sont opérants et transposables au CP. Ils s'appuient sur la décomposition des nombres, la nécessité de faire des échanges et peuvent servir de base au travail sur la construction de la dizaine.

La collection d'albums :

La classe choisit parmi tous les albums rencontrés, fréquentés et exploités au cours de la GS les trois ouvrages qui seront transmis et rangés dans la valise en partance pour le CP. L'enseignant de CP pourra poursuivre l'approche de la langue écrite en exploitant ces ouvrages.

Le recueil de poèmes et comptines :

L'ensemble des textes courts mémorisés en cours d'année est communiqué sous la forme d'un recueil .

La collection d'œuvres :

La classe choisit parmi toutes les œuvres d'art rencontrées, exploitées au cours de la GS les trois reproductions qui seront transmises et rangées dans la valise en partance pour le CP. L'enseignant de CP pourra s'appuyer sur ces supports éventuellement complétés de productions plastiques d'élèves pour construire la suite du parcours culturel de la classe.

Tous ces outils fabriqués dans la classe de grande section seront emportés à l'entrée du CP pour être utilisés comme support de départ pour les autres apprentissages. Ils pourront être expliqués par les élèves venant de notre école aux autres CP issus d'école différentes. Un travail préalable en conseil de cycle avec les enseignants de CP garantira l'exploitation de ces supports à la rentrée. Dans le cadre du conseil de cycle les enseignants de GS et de CP dresse le constat des aspects positifs ou négatifs, des impacts de ce dispositif et voient en quoi l'amender et que lui substituer en cas d'insuccès manifeste.

Des supports et matériels à privilégier

Dans le souci de répondre à la demande des familles et des enseignants de maternelle et

d'élémentaire, de traces de l'évolution des enfants durant les trois années de la maternelle, différents outils peuvent être imaginés et exploités :

- Un **cahier de progrès ou de réussite**

L'équipe pédagogique bâtit un outil de cycle qui combine différentes dimensions :

- un parcours de progrès dans les apprentissages (ex : écriture du prénom de la PS à la GS) avec des rendez-vous réguliers ;
- une mémoire des réussites de l'élève dans toutes les composantes éducatives (dès que la réussite est apparue) ;
- un outil de liaison école-famille ;
- un outil professionnel pour les enseignants (continuité des apprentissages, liaisons inter-cycles, RASED) ;
- un outil professionnel pour aider à la différenciation pédagogique afin de construire un socle de compétences homogénéisé avant l'entrée au CP

L'élève doit connaître précisément le but à atteindre pour mesurer ses progrès et avancer vers la réussite. Pour cela, les enseignants doivent définir de manière explicite les performances de fin d'année et de fin de cycle.

Ce que l'on cherche à développer à partir d'un cahier de réussite :

- la prise de conscience de ce que sais et ne sais pas encore
- rendre conscient de ce qu'il reste à apprendre
- développer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage
- faire émerger les projets personnels (sans lesquels pas de motivation)
- faire exprimer à l'enfant son désir de grandir
- montrer l'utilité de tel ou tel apprentissage ou du dépassement de soi (timidité) pour un projet donné
- ressentir que réussir et apprendre procurent un plaisir
- lutter contre une attitude passive et attentiste
- développer la curiosité (pour soi, la classe, les autres, l'extérieur...)
- donner confiance
- prendre conscience de l'importance de prendre en main son apprentissage
- découvrir ses capacités
- encourager une pratique familiale de valorisation des apprentissages

La liste n'est certainement pas complète mais elle donne un aperçu de l'outil.

Comment ?

- il ne s'agit pas d'un cahier d'évaluation
- l'enfant l'utilise à son rythme
- aucun cahier n'est pareil, ni n'avance au même rythme
- l'enseignant aide les enfants à le remplir et fait de temps en temps un point avec eux.

Présentation

- 10 feuilles A4 perforées et reliées avec une couverture en plexiglas transparent et une cartonné au dos. On peut rajouter des feuilles si besoin.
- Une présentation succincte de l'outil

C'est mon cahier de réussite !

*Pour valoriser ce que je sais, ce que j'ai appris,
je colle ou je dessine la preuve de mes progrès.*

Je sais plus de choses qu'avant, je suis content !

*J'apporte régulièrement mon cahier à la maison
et je peux coller ou dessiner quelque chose que je suis fier de savoir faire.*

Des vignettes illustrant des acquisitions et compétences sont présentées aux enfants très progressivement au début (sous forme de dessins, de photographies), pour qu'ils comprennent le principe, puis utilisées librement. Le dessin permet aux enfants d'utiliser les vignettes librement en autonomie. Les vignettes sont exposées et accessibles sur un présentoir dans la classe. Il arrive que certaines soient créées avec eux en fonction des besoins. Régulièrement l'enseignant leur demande de me montrer leur cahier de réussite pour faire le point avec eux. Certaines situations sont collectives (je sais parler ou chanter ou réciter devant les autres). Les enfants décident eux-mêmes du moment où ils collent leur vignette mais avec l'accord de l'enseignant.

Certaines règles sont posées :

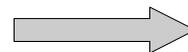
- ex. : je colle la vignette d'un puzzle quand je l'ai réussi au moins 2 fois.
- **Un classeur des savoirs**
 - C'est un outil collectif composé de fiches réalisées par le groupe classe, à l'issue d'une séquence d'activité. Chaque fiche, élaborée avec les élèves, permet de synthétiser ce que les élèves ont appris et ce qu'ils savent faire à l'issue de l'activité..

A quoi sert un classeur des savoirs ?

- Il sert de mémoire pour la classe : tout au long d'une année scolaire, le classeur s'enrichit dans les différents domaines. Les élèves sont invités à le consulter et à retrouver les traces des activités afin de faire des liens et de réactiver des connaissances.
- Il sert de mémoire au cours de cycle : transmis à la classe suivante et le classeur s'enrichit à nouveau dans les différents domaines. La progression des apprentissages peut ainsi être identifiée par les élèves.
- Il permet de structurer les apprentissages et de les formaliser à travers une trace réalisée avec les élèves sous forme de dessins, trace écrite dictée à l'adulte, mots et phrases rédigées par les élèves (GS), photos, schéma...etc
- Le classeur des savoirs est également un outil pour développer le langage : expliquer, raconter ce qu'on a fait ce qu'on a appris, enrichir le vocabulaire, entrer dans l'écrit et repérer les différentes formes de l'écrit (phrase, liste, légende, dessin, tableau...etc) .

- **Un arbre des savoirs**

Dans le même esprit que le cahier des progrès, des outils d'auto-évaluation "**l'arbre de mes savoirs, de mes réussites**" peuvent être élaborés.



L'élève est invité lors de chaque période à prendre conscience de ses compétences et à colorier son arbre selon ses réussites. Ces documents en format A3 sont à disposition des élèves sur un portant dans la classe.

Pour en savoir plus : <http://www.ien-laferte.ac-versailles.fr/spip.php?article462>

- **Des brevets** pour garder en mémoire et valider les apprentissages

Le brevet témoigne :

- > des activités menées,
- > des niveaux de compétences acquis par les élèves .

À chaque activité pratiquée ou niveau réussi, le tampon du jour ou du mois est imprimé sur le brevet. Un trait est tracé lorsque l'enfant a eu besoin d'aide, une croix lorsqu'il a travaillé de façon autonome.

L'enfant peut s'inscrire plusieurs fois à un atelier ce qui lui permet de progresser notamment en prenant le temps d'observer les autres : le trait du brevet se transforme parfois en croix lors d'une seconde participation à l'atelier. Et lorsque l'enfant réalise à nouveau un travail, une expérimentation qu'il a déjà réussie, il engrange le plaisir de bien faire.

Le brevet permet à l'élève de se situer dans les apprentissages et d'appréhender l'activité scolaire comme un parcours de progrès, quelles que soient ses compétences : voilà ce que j'ai réussi à faire, voilà ce qu'il me reste à apprendre...

L'ensemble des brevets est collé dans le cahier de l'élève et constitue un document à mi-chemin entre le cahier de vie et le livret d'évaluation.

Ils sont destinés aux familles et aux élèves qui ont beaucoup de plaisir à en parler.

Pour l'enseignant, ce support permet de structurer les enseignements autour d'une graduation de compétences ou d'activités dans laquelle chaque enfant évoluera.

L'outil a l'avantage de constituer une trace des apprentissages, notamment pour toutes les activités "invisibles" et indispensables de la maternelle dont on a parfois du mal à rendre compte.

A exploiter

*** Le classeur des savoirs PS-MS-GS**

Edition RETZ collection des outils pour apprendre

<http://www.editions->

[retz.com/Classeur_des_savoirs_en_maternelle_CD_Rom_Le_-9782725629032.html](http://www.editions-retz.com/Classeur_des_savoirs_en_maternelle_CD_Rom_Le_-9782725629032.html)

*** Une banque de brevets pour l'école maternelle**

<http://maternelles.net/pratiques/coinsjeux/coinsjeux.html>

- **Un livret de suivi du devenir élève**

Ce document est un livret d'évaluation et de progrès qui comprend une partie des compétences sur le devenir élève qui figure dans les programmes 2008 de l'école maternelle et élémentaire.

Ce livret a pour but de structurer et de conserver une trace des acquis de l'élève tout en le motivant, et en lui faisant prendre conscience de ses progrès. Il sera ainsi possible de mieux visualiser les attentes des enseignants de l'Ecole Maternelle. Il est intéressant et valorisant pour l'élève de feuilleter parfois ce livret, avec les parents et de constater ses progrès.

Codage proposé :

O: Je ne sais pas encore faire.

O: Je commence à savoir faire.

O : Je sais déjà bien faire seul.

- [Le livret de l'élève de la circonscription de NOYELLES GODAULT.pdf](#)

Les principes qui président à l'usage de ces outils sont :

- le souhait que l'élève soit directement impliqué dans son évaluation,
- l'évaluation qui est envisagée sous l'axe des progrès accomplis.

Ces outils n'excluent pas que des évaluations complémentaires soient conduites par les enseignants et ne remplacent le renseignement et la transmission du livret scolaire.

Associer la famille à la construction du devenir élève

Fiche 10 - Des ateliers de parents en école maternelle

Constats / Enoncé de la problématique

Un élève, c'est d'abord un enfant . L'élève n'est pas seulement un être « cognitif » ; il est aussi « affectif » et « social ». Amener l'enfant à devenir élève, c'est aussi construire les conditions d'une véritable co-éducation avec sa famille. Les parents, les enseignants, les autres élèves doivent permettre à l'enfant de s'autoriser à être « autre ».

Les parents doivent garder leur rôle mais il nous faut bien accepter et organiser un travail d'équipe associant les parents.

Aucune réussite scolaire ou aide ne peut se passer de l'adhésion des parents.

L'école est le premier lieu de regard social, cela peut provoquer une grande souffrance chez les parents. Il nous faut donc être vigilant à la blessure narcissique des parents que l'école peut induire: deuil de « l'enfant merveilleux » . Cela est d'autant plus vrai au moment du passage au CP qui pour certaines familles constitue un examen de passage vers une certaine « normalité ».

Pour en savoir plus : Réflexion des enseignants spécialisés en RASED de la circonscription d'HENIN BEAUMONT

Comment un tissu relationnel de qualité peut-il aider à la construction du devenir élève ?
<http://www.ac-lille.fr/ia62/spip.php?article2045>

Travaux de recherche en résonance

Pierre PERIER, sociologue , maître de conférences au département des Sciences de l'éducation Université Rennes 2 est membre du Centre de Recherche sur l'Education les Apprentissages et la Didactique (CREAD). S'appuyant sur une cinquantaine d'entretiens réalisés auprès de parents de milieux populaires et issus de l'immigration, **Pierre PERIER** s'attache à montrer que les relations avec l'école ne se déroule pas nécessairement selon des règles, modalités et intérêts partagés.

Pierre PERIER analyse le « différend » entre les familles populaires et l'école selon trois logiques.

Une certaine logique de confiance se concrétise par une non sollicitation des enseignants (ce qui est normal c'est de ne pas intervenir) qui peut être traduite par certains comme un silence coupable. Ces parents se sentent impuissants face aux enjeux scolaires. Ils estiment ne pas maîtriser les règles de l'échange avec l'institution. Ils ont donc peur d'entrer dans un conflit de légitimité sur les questions éducatives avec des professionnels.

Cette confiance peut virer à la défiance. Les parents peuvent se sentir parfois pris au piège et trahis par une institution dans laquelle ils avaient mis leur confiance, par des enseignants qu'ils jugeaient seuls compétents.

Une logique critique : Les critiques des familles sont tuées dans l'institution scolaire mais sont

facilement verbalisées à l'extérieur de l'école. Elles concernent :

* l'élitisme de la culture scolaire portée par les enseignants (savoirs jugés peu pertinents au regard des métiers visés), la surcharge de devoirs est vécue comme une façon de mettre les enfants en difficultés puisque les parents ne pourront les aider (parents disqualifiés).

* Les parents reprochent aussi aux enseignants leur manque d'autorité (autorité imposée pour les familles populaires, autorité négociée pour les classes moyennes).

* Le troisième type de critique concerne le traitement discriminatoire qui peut être de nature sociale ou ethnique.

Une logique de défense identitaire qui consiste à tenir l'école à distance. Les parents se protègent et on ne les voit jamais à l'école. « Les jugements et les classements de l'école ne concernent pas seulement les élèves. Ils atteignent l'identité des personnes et indirectement mettent en cause les qualités éducatives des parents. »

Pierre PERIER pointe le paradoxe d'un partenariat qui éloigne encore plus les parents qu'il serait nécessaire de voir davantage. Cette situation renforce les inégalités de réussite entre élèves par des inégalités de reconnaissance des parents par l'école.

- **Refonder l'alliance entre les familles populaires et l'école** Conférence du Nord du 19 janvier 2011 à Lille
 - www.ac-lille.fr/ia59/bd59/pdf/BDline-PPerier.pdf
- **Les relations Ecole-Familles** Conférence de Pierre Périer du mercredi 9 décembre 2009
 - www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin2/spip.php?action=dw2_out..
- **Famille populaire et école. Quel différend ?** video-conférence de Pierre PERIER décembre 2008
 - <http://ww2.ac-poitiers.fr/paideia/spip.php?article85>

Expérimentations

Expérimenté depuis 2008 dans l'académie de Créteil, le dispositif « **mallette des parents** » permet d'aider les parents dans la connaissance du fonctionnement de l'institution scolaire et de ses attentes et de renforcer leurs liens avec l'établissement.

Il s'adresse aux parents de collégiens de sixième et concerne un quart des collèges publics au niveau national.

Sont prioritaires les établissements du programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite).

Trois ateliers débats d'une durée de 2 heures sont programmés avec les parents volontaires.

Les thèmes abordés sont variés et portent sur le fonctionnement du collège, l'accompagnement à la scolarité, les résultats scolaires, la parentalité, la santé.....

Les chefs d'établissement informent les familles lors de la réunion de rentrée ou par le carnet de liaison de l'existence de ce dispositif.

2 animateurs qui bénéficient d'une formation, sont désignés par établissement pour animer les ateliers débats.

Dès la rentrée 2009, des écoles maternelles et élémentaires de certains secteurs se sont engagées dans une expérimentation de l'opération dans le 1er degré. L'action a pris différentes formes sur les territoires mobilisés selon la configuration des structures scolaires, les actions antérieurement développées et en fonction de l'orientation choisie par la circonscription.

Pour en savoir plus : le projet du département

<http://parents62.etab.ac-lille.fr/index.php?category/projet>

Le ministère souhaite développer l'action sur le premier degré en insistant tout particulièrement sur

le passage entre GS et CP. Au niveau du comité de pilotage académique, la nécessité de travailler également sur la première scolarisation a été repérée.

Supports et matériels

L'opération sur les collèges est soutenue par la mise à disposition d'outils en ligne :

- **un DVD Cap sixième**, support pédagogique contenant des interviews des interlocuteurs au sein du collège et des mises en situation des élèves de sixième sous les différents aspects de la scolarité. Il se présente sous forme de séquences.
- **un référentiel**
- **une mallette thématique**
- **des fiches supports** des débats.

Ces outils n'existent pour l'instant pour les écoles au niveau national et sont donc actuellement en cours d'élaboration et de validation au niveau académique.

Vous pouvez les découvrir sous une forme non encore définitive en ligne :

- les outils de la mallette pour le premier degré <http://parents62.etab.ac-lille.fr/index.php?category/mallette>

Ressources complémentaires

- **L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation** Bouveau P., Cousin O., Favre J. ESF, 1999.
- **Des parents dans l'école.** Kherroubi M. (dir.) Erès, 2008.
- **Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.** Lahire B., Gallimard/ Seuil, 1995
- **Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend** Périer P., PUR, 2005
- **Quartiers populaires. L'école et les familles.** Thin D. , PUL, 1998.
- **École maternelle et parents d'élèves : pour une co-éducation réussie** Conférence de Viviane Bouysse, IGEN lors du colloque de l'OMEF du 17 mai 2008.
<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1699>

Associer la famille à la construction du devenir élève

Fiche 11 – Action parentalité autour de l'album de littérature

Constats / Enoncé de la problématique

Si l'enfant qui entre à l'école maternelle dispose de 3 ou 4 ans pour s'installer efficacement et sereinement dans son statut d'élève, pourquoi le parent pourrait-il ou devrait-il dès l'inscription de son enfant être parent d'élève ? Comment l'école, l'institution scolaire donne -t-elle les moyens aux familles de comprendre son fonctionnement ? Comment rend elle lisibles ses attentes tant au niveau de l'enfant que de ses parents ? Sans être moralisateurs ou donneurs de leçons, les acteurs de l'école doivent se préoccuper de cette question.

Présentation de l'action

Dans la circonscription de MONTIGNY EN GOHELLE, a été développé depuis 3 ans un programme autour de la parentalité. Ce sont dans un premier temps quelques écoles maternelles qui se sont engagées puis l'ensemble des écoles maternelles a été mobilisé pour concerner enfin également à cette rentrée les écoles élémentaires.

L'objectif est d'accompagner les parents à devenir parents d'élèves pour aider leurs enfants à devenir élève.

Autour de la lecture d'albums de littérature de jeunesse, les parents appréhendent les enjeux de l'école, saisissent l'importance des conduites éducatives parentales dans la continuité et la cohérence de l'action scolaire, engagent des échanges avec les enseignants et entre parents.

Un stage de 6 séances de 1h30 environ est proposé à un groupe de parents volontaires (8 à 12). Dès la 3ème séance, les enfants accompagnent leurs parents et pour les deux dernières séances l'ensemble de la classe se joint au groupe de parents. L'action est animée par le directeur et un enseignant spécialisé option G.

Des supports et matériels à privilégier

Les jeux

Des jeux coopératifs, de société, à règles, investissant la langue orale, la langue écrite, les mathématiques, la découverte du monde peuvent offrir aussi une occasion aux parents d'entrer dans l'école et ainsi mieux comprendre ce que se joue et se construit dans le quotidien des classes. C'est aussi saisir combien jouer avec son enfant sert son adaptation à l'environnement scolaire et participe à la construction de ses apprentissages premiers.

Les albums avec ou sans texte

Faire appel à des parents lecteurs, bénéficiant d'une formation et d'un accompagnement par des associations de promotion de la lecture (Lire et faire lire, Lis avec moi, ...) peut être une des actions d'un programme plus large et ambitieux en faveur d'une collaboration réussie entre école et familles.

- <http://www.lireetfairelire.org/>
- <http://www.lisavecmoi.com/>

Ressources complémentaires

- **Vade mecum des relations ECOLE – FAMILLE, une coopération au service de la réussite de tous les élèves**

Travaux de la mission maternelle de Charente Académie de CAEN

<http://parents62.etab.ac-lille.fr/index.php?category/Autres-ressources>

- **Pour un dialogue réussi enseignants-parents, parents-enseignants** [Brochure du MEN](#)

<http://parents62.etab.ac-lille.fr/index.php?category/Autres-ressources>

- D'autres actions possibles :
 - Les goûters lecture
 - Le café des parents
 - Les journées portes ouvertes
 - La semaine des parents
 - Le livret d'accueil
 - ...

- **Témoignages et récits d'expériences**

<http://parents62.etab.ac-lille.fr/index.php?category/accueillir>