

Chantier Maternelle

n°49

Institut Coopératif de l'École Moderne
Pédagogie Freinet

Mars 2011

Année scolaire 2010/2011 : numéros : 48, 49, 50, 51

« Je suis très heureuse d'avoir pu participer à cet atelier. Je pense que les collègues des divers pays qui s'occupent de l'éducation de la petite enfance se soucient de la même chose. Ce qui nous préoccupe est universel. Le Japon est un pays riche mais l'éducation aux enfants en bas âge n'est pas encore faite pour respecter les souhaits de tous les petits. Il y a beaucoup de choses à faire. J'ai appris beaucoup de choses pour les inciter à apprendre eux mêmes dans la joie. »

Yoshiko, (Japon)

Bilan de l'atelier "Pratiques Freinet en maternelle "
à la RIDEF de Nantes en août 2011.

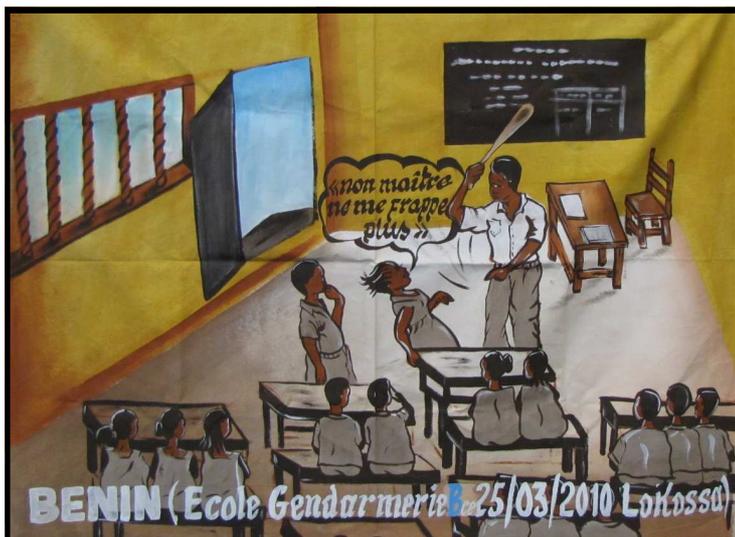


« Je remercie tout le monde pour les contributions de chacun qui m'ont amenée à avoir une idée plus précise sur la PF. On a des points communs en particulier sur l'approche par compétences et l'enfant placé au centre de ses acquisitions. Chez nous, c'est encore le maître qui dicte la démarche à suivre, celui qui décide et oriente. Nous sommes tenus aux résultats et aux programmes. Avec la pédagogie Freinet, je vais voir comment faire pour amener l'enfant à être acteur de ses apprentissages, et le respecter. Merci encore !

Je me sens plus proche de vous que de mes collègues à l'école. »

Lydie (Cameroun)

Bilan de l'atelier "Pratiques Freinet en maternelle "
à la RIDEF de Nantes en août 2011.



Une RIDEF

**"Rencontre Internationale des Educateurs Freinet"
permet d'échanger sur ce qui nous réunit
alors que des mondes nous séparent...**

Photos d'une exposition de dessins réalisés pour l'anniversaire
de la déclaration des Droits de l'enfant par les camarades du Bénin.



La Ridef...

Comme promis Muriel Quoniam nous livre la suite
du compte rendu de l'atelier maternelle animé à la Ridef.

**La pédagogie Freinet
pour les enfants de 2 et 3 ans**
Angiolina PONZIANO - Italie

La relation éducative dans les structures d'accueil des jeunes enfants

reflète le modèle relationnel du rapport entre parents et enfants (ou adulte-enfant) au sein des cultures des divers pays.

C'est ce qui a émergé des premiers échanges de l'atelier, quand il s'agissait de parler de l'accueil : garderie, soin, enseignement ou accueil préscolaire.

On a exploré diverses manières d'accueillir les enfants et diverses manières d'agir auprès d'eux : ...s'agit-il d'être plus à l'écoute des demandes des parents (ou adultes) ou de rendre prioritaires les besoins d'expérience, les besoins de grandir et d'apprendre des enfants ?

Choisir l'une ou l'autre de ces modalités intervient dans la définition du modèle éducatif et dans l'organisation de l'école maternelle et l'approche des principes de Freinet : expression, communication, coopération au sein de l'école maternelle.

Les séquences vidéo des pratiques ont permis de confronter différentes manières d'appréhender les regroupements d'enfants.

Deux façons d'agir : échanges guidés dans un « contexte d'apprentissage » très organisé ou échanges libres dans un contexte d'apprentissage à construire complètement ?

Le débat est ouvert et avec lui l'apprentissage coopératif.

**Des films de classes,
un support pour réfléchir ensemble.**
Martine Roussel, coordinatrice
et réalisatrice des DVD.

Pendant cet atelier, nous avons regardé des vidéos filmées dans plusieurs classes maternelles françaises. Ces DVD* sont des outils de formation. Mais attention, les classes filmées ne sont pas des modèles, à reproduire à l'identique. On voit une réalité, à un moment donné, dans une classe précise, menée par un enseignant qui réfléchit dans le cadre coopératif de l'ICEM Pédagogie Freinet (mouvement français de l'école moderne).

Pour la première fois, je montrais ces images à des enseignants des « 4 coins » de la Terre. Elles nous ont permis de montrer, sans parler trop longtemps, comment peut être installée une classe, comment se comportent les enfants

français en classe, et comment le maître travaille. Ce qui nous a laissé du temps pour discuter de « ce qui ressemble », « ce qui étonne », ce qu'on fait autrement. J'espère que nous aurons lors d'une prochaine rencontre des images d'autres lieux d'autres pays (nous avons vu quelques photos).

***(Pratiques Freinet en maternelle ... aperçus.
Coffret de 4 DVD. Editions ICEM. 30euros)**

**L'organisation de la classe pour
faciliter les apprentissages**
Notes de Martine Roussel

*Visionnement de deux temps de classe de MS/GS :
ateliers à choix libre pour projets personnels et travail individualisé.*

QUESTION DE L'EVALUATION

Pas de jugement de valeur ?

Si, « très bien ». On s'appuie sur les réussites, pour aller vers l'excellence. (Le système rouge, orange, vert pose problème).

– L'enfant n'est pas évalué par rapport au niveau de la classe, mais par rapport à ses propres performances.

– On peut faire des brevets en maternelle, mais c'est très vite « enfermant » à un si jeune âge.

L'enfant sait quand il réussit, il est content aussi, même s'il n'y a pas de brevet. Ce qui est important, c'est que les enfants sachent vers où ils doivent aller (par exemple terminer le fichier).

Pourquoi nous pensons qu'il est négatif de pratiquer une évaluation « très bien / bien / moyen / ... » (ou rouge/orange/vert).

– C'est une conception de l'apprentissage. Qu'est-ce que ça veut dire « apprendre » ?

Nous considérons que dans un apprentissage il n'y a jamais d'échec.

Chacun a un chemin d'apprentissage personnel, il n'y en a pas deux pareils. L'enseignant peut constater où en est l'enfant de son apprentissage. Quand il ne sait pas faire, c'est qu'il n'a pas fini son apprentissage. **C'est la base de la Pédagogie Freinet.**

– L'erreur (et non l'échec) est une source d'apprentissage si ce n'est pas jugé.

– Aspect psychologique : amener trop tôt les enfants à constater leurs échecs peut les "casser". L'enfant suit son chemin, le groupe, le maître sont là pour l'accompagner.

– Dans le système scolaire qui marche le mieux, en Finlande (copié en grande partie sur l'Allemagne de l'Est), il n'y a pas d'évaluation normative (notée) avant 12 ans.

– Le travail rendu, avec des « couleurs » : ça angoisse les parents et les enfants. Le jeune enfant ne fait pas la différence entre lui et son travail. Il se juge « mauvais »

– Attention à ne pas laisser trop de traces écrites où l'enfant a échoué. Si c'est trop difficile pour l'enfant, on peut lui dire : « c'est encore trop difficile, tu réessayeras plus tard... », et on lui montre des activités plus simples.

ORGANISATION DE LA CLASSE

Articulation entre le projet de l'enfant et la culture collective de la classe

– **Les projets collectifs débouchant sur une réalisation individuelle** (exemple de l'album à compter) : on a décidé de se fabriquer un album personnel à partir d'un livre apporté par un enfant, ou lu en classe. On observe comment il est construit, on lance les idées, et on réalise chacun son objet à partir de matériel fourni par l'enseignante.

La culture de la classe est importante.

Il y a de très grandes différences entre les enfants : lorsqu'ils construisent un objet personnel (par exemple un livre à compter) l'enseignant voit où chacun en est, sans normalisation. Les apprentissages s'effectuent au rythme de chacun, le groupe peut apporter son aide dans un **moment de présentation collective**

Soulever les erreurs ou non ?

– Il n'y a pas obligatoirement lieu de soulever les erreurs. Chacun a un chemin d'apprentissage propre et il les relèvera lorsqu'il sera prêt.

– Plusieurs possibilités dans la classe

- * moments collectifs de présentation où les autres enfants relèvent ou non,
- * parfois c'est le maître qui fait les remarques individuellement à l'enfant,
- * parfois un temps d'échanges a lieu dans le petit groupe qui travaille sur la même chose... les commentaires des autres aident à faire « encore mieux »,
- * parfois l'enfant pose un problème au groupe (inventions, constructions) et tout le monde cherche une solution,
- * les présentations de peintures, dessins, constructions peuvent être affichées collectivement et la discussion se fait par comparaison (cela enrichit les échanges),
- * et l'autocorrection ? Il faut du matériel très adapté et visuel... mais souvent, je préfère que les enfants viennent me voir parce que cela me permet de discuter avec eux de leur réussite ou des raisons de leurs difficultés..

Il n'existe pas une seule façon de faire, sinon on entre dans un carcan qui emprisonne.

L'organisation de la classe est souple, le maître doit réfléchir à toutes les façons possibles de faire, adapter au groupe, inventer avec les enfants au fil des besoins.

Le jeu ou le travail ?

à remettre dans le contexte historique des échanges entre Freinet et Montessori sur la place du jeu « programmé » que Freinet contestait.

Pour l'enfant, le jeu est un travail.

Voir *échanges dans "Chantiers Maternelle" 21-22 et Nouvel Educateur 148-152**

La différence entre la pédagogie Freinet et la pédagogie active, c'est que nous ne cherchons pas à rendre l'apprentissage

attractif en le masquant derrière un jeu :

l'apprentissage est dans la vie !

« C'est la vie par la vie pour la vie ! »
« C'est en organisant le travail que la discipline vient. »

Célestin Freinet.

« Ce n'est pas le jeu qui est important pour l'enfant, mais le travail »
invariant de Célestin Freinet.

**à retrouver dans la partie archives du site de l'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/9899>*

Jeu ou travail ?
Abdoulaye N'diaye – Sénégal

À l'instar des recherches actions, les concepts de jeu et de travail chez l'enfant suscitent des débats pédagogiques que nous devrions résoudre.

Froebel disait (1782-1852): « Dans l'enfance, la loi de l'activité, c'est la loi du jeu ».

Pour Pauline Kergomard (1838-1925) : « le jeu de l'enfant c'est le travail, c'est son métier, c'est sa vie ».

L'invariant n°10 de Célestin Freinet affirme : « Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail ».

Ces deux premiers grands penseurs donnent une importance du jeu dans la vie de l'enfant : le jeu, manifestation spontanée de l'enfant, est la base de toute acquisition pour son épanouissement.

L'enfant d'âge préscolaire, en bonne santé, a une bonne motricité mais une coordination encore peu développée.

Alors l'enfant qui fait (grimper, courir, écrire, nettoyer son ardoise, fermer la porte) est un enfant qui travaille. Donc nous constatons que ces exemples sont des activités et devraient être adaptées aux possibilités des enfants et les faire évoluer. En évoquant relativement le dilemme existant entre deux concepts rapprochés, je vous invite à cogiter sur Jeu=travail ? Jeu englobe travail ?

...La Ridef

L'accueil du matin
notes prises par Muriel Quoniam

**Importance de l'espace...
mais il faut faire avec les
réalités locales !**

**Accueillir les parents ? Accueillir l'enfant ? Posture
De l'enseignant ? Au niveau de l'adulte ? Au niveau de l'enfant ?**

Suivant les endroits, l'enfant est accueilli seul dans la classe ou bien le parent peut l'accompagner et y rentrer.

Parfois, tous les enfants attendent l'heure d'entrer en classe sous la surveillance d'une auxiliaire.

SÉNÉGAL : (école communautaire) la « maman de jour » est une maman ou un papa d'élève qui assume le rôle d'auxiliaire pendant une journée. Un tour de rôle est organisé. La « maman de jour » accueille les enfants de 8h00 à 8h30 (après avoir effectué le nettoyage des locaux). Elle les aide à retirer leurs chaussures. Ils se placent en rond en attendant l'enseignante qui arrive à 8h30 et prend la classe en mains.

Accueil pour que l'enfant soit gai : bonjour collectif et réveil musculaire.

SÉNÉGAL : (école publique d'état) : les enseignants de maternelle sont formés comme ceux d'élémentaire. L'accueil en classe est équivalent à ce que l'on voit en France.

Est-il nécessaire de séparer l'enfant de son doudou ? (*Discussion à suivre*).

CAMEROUN : Une maîtresse accueille les enfants à la barrière entre 7h30 et 8h30. Ils entrent seuls dans la classe où les enseignants les attendent ou jouent librement dans la cour. Une fois tous les enfants arrivés, ils se retrouvent tous dans la cour pour une heure de chants collectifs, danses, motricité... Les parents visitent l'école et font connaissance avec l'enseignante le premier jour et ne rentrent plus, sauf s'ils ont une information particulière à transmettre.

MAROC : Les parents visitent l'école et font connaissance avec l'enseignante le premier jour et ne rentrent plus. La plupart du temps, les enfants arrivent par un ramassage scolaire. Rencontres régulières (une fois par mois) avec les enseignants.

ESPAGNE : 25 enfants pour 1 institutrice. Possibilité d'adapter le temps de scolarisation aux besoins de l'enfant (on se met d'accord sur les horaires et le temps d'accueil de l'enfant). Cet accueil échelonné permet de faire des petits groupes plus adaptés à l'âge des enfants, rendant l'adulte plus disponible pour répondre à ses besoins.

ITALIE : la spécificité des maternelles Freinet est de favoriser l'accueil de l'enfant plus que du parent. L'enseignant est un lien entre l'enfant et les parents.

En **BELGIQUE** aussi, la création de rituels adaptés aux besoins de l'enfant et du parent se construit ensemble (exemple du coucou à la fenêtre une fois l'enfant en classe).

Discussion d'ateliers :
L'entretien ou « quoi de neuf ? »
notes prises par Muriel Quoniam

**Lieu de parole
permettant à l'enfant
d'exprimer au groupe
ce qu'il est
personnellement.**

**C'est un lien entre « l'enfant de la maison »
et « l'enfant de l'école »... une transition.**

Cela lui permet d'entrer dans le groupe.

Ce temps favorise les échanges entre enfants.

Certains apportent des objets, d'autres racontent ou se racontent. Parfois un sujet apporté au « Quoi de neuf ? » peut déboucher sur un projet pour la classe.

Les pratiques sont très différentes suivant l'âge des enfants, le groupe et les intentions de l'enseignant. Il n'est pas pratiqué partout.

Quelle est la part du maître ?

Aide à la reformulation parfois donne le code de communication (« regarde les enfants », « parle plus fort », « articule » quand les enfants sont trop petits pour le faire eux-mêmes entre eux).

Quel formalisme ?

Inscription des enfants pour prendre la parole (voir « sécurité » dans l'article sur la réunion de coopérative ou conseil).

C'est un lieu où il s'agit de favoriser l'expression et la communication entre les enfants. La dérive française peut être d'en faire un « lieu de langage ».

Prendre en compte la réalité du nombre d'enfants. On ne peut pas le pratiquer lorsqu'ils sont trop nombreux. Il peut être intéressant de transporter ces techniques dans les temps de garderie par exemple.

Question de la langue maternelle / officielle ...

Difficultés pour les enfants qui ne parlent pas la langue enseignée (qu'ils soient étrangers ou lorsque la langue officielle n'est pas leur langue maternelle) : il faudrait qu'ils aient la possibilité de parler dans leur langue maternelle.

Important de faire un travail systématique de traduction de tous les gestes et mots de la vie (avec images, objets, gestes à l'appui) en répétant souvent.

L'expression orale est très importante en pédagogie Freinet et surtout chez les enfants de maternelle !

En Italie, on ne pratique pas l'entretien, mais des rassemblements (« circle time ») où l'adulte invite l'enfant à parler de son vécu, ses sentiments... Les enfants sont invités à mener ensemble une réflexion sur le monde qui les entoure.

Il est important de partir de l'enfant pour tous les sujets abordés.

**Chacun a sa manière de faire
en respectant les principes de Freinet.**

L'écriture en maternelle...

De nombreux échanges ont eu lieu à ce sujet sur la liste maternelle en novembre 2010 mais aussi en octobre 2008. De nombreuses questions se posent et différentes réponses sont apportées. Sylvie Pralong nous propose une synthèse de ces discussions animées.

Le graphisme est-il utile pour l'apprentissage de l'écriture ?

La réponse à cette question est consensuelle. Les exercices graphiques « traditionnels systématiques » (les traits droits des brins d'herbes, les boucles de la laine du mouton...) ne préparent pas à l'écriture mais seulement à une motricité graphique. Ces exercices peuvent donc être remplacés par diverses activités : enfiler des perles, tracer des traits puis y coller des allumettes, coller des gommettes sur des courbes, dessiner au feutre fin ou au stylo bille, frises.....

Comment apprendre à l'enfant à écrire en capitale ?

Le sens du tracé le meilleur est le plus économique pour l'enfant. Il est donc important de regarder son geste et de l'aider à l'améliorer sans vouloir à tout prix lui imposer un sens. La lettre A, par exemple, peut être tracée en 3 traits en partant d'en haut ou en deux traits en partant d'en bas. La seule exigence est que la lettre soit lisible.

Faut-il proposer à l'enfant d'écrire sur une ligne ou un rail ?

Il semble évident de permettre d'abord à l'enfant de prendre conscience de l'espace graphique en le laissant expérimenter son tracé sur feuille blanche afin qu'il puisse s'approprier cet espace à son rythme. Lorsqu'il y sera arrivé, (tracé horizontal), il sera alors possible de lui proposer un rail d'écriture afin qu'il s'habitue à réduire son geste.

Comment apprendre à l'enfant à écrire en cursive ?

Il n'y a pas un âge fixe pour démarrer cet apprentissage. Chaque enfant peut démarrer lorsqu'il en a envie et lorsqu'il a acquis la tenue du crayon et s'est approprié l'espace graphique (tenue de ligne, verticalité de l'axe des lettres), entre 4 et 5 ans. L'écriture en majuscules n'est pas une étape vers l'écriture cursive. Il n'y a donc pas de lien entre elles et l'enfant n'a pas besoin de savoir écrire parfaitement toutes les lettres capitales pour commencer l'apprentissage de la cursive. De nombreuses méthodes existent. Ces méthodes donnent toutes des indications de progression... ("Apprendre à écrire de la PS à la GS" de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou chez Retz. "Le geste d'écriture" de Danièle Dumont chez Hatier pédagogie)

Faut-il apprendre à écrire avant d'écrire ?

Si l'on suit les méthodes existantes dans le commerce, on ne peut laisser un enfant écrire un mot en cursive que s'il a appris à tracer les lettres qu'il contient : *l'ordre d'acquisition des compétences dans chaque « catégorie » doit être respecté si on veut que l'enseignement soit positif et optimisé (* latéralité, gestion statique, tenue du stylo, maniement du stylo, mise en place du point d'attaque et du sens de rotation des lettres de 1ère unité).*

On peut certainement entendre les arguments développés dans ces méthodes :

on ne peut écrire que si on sait tracer les lettres dans le bon sens et les enchaîner, un mauvais geste répété trop souvent aura du mal à être corrigé.

Mais : *Il y a donc beaucoup de mots que l'on ne peut écrire puisqu'on n'a pas encore vu les gestes...*

Peut-on interdire à un enfant d'écrire le mot « chocolat », même si c'est le mot de son texte, et qu'il a choisi de le recopier suite à une dictée à l'adulte ?

Nous sommes nombreux à penser que ces arguments, qui doivent être pris en compte, n'empêchent en rien de permettre à cet enfant d'écrire son mot.

...Repères

Exemples

Dans une classe de MS :

Dès qu'un enfant manifestait l'envie d'écrire en cursive, je sortais le cahier et lui demandais de me dire ce qu'il voulait écrire. Je commençais par faire un modèle du mot. L'enfant le recopiait à sa façon sur la feuille vierge puis nous décryptions ensemble les difficultés : une lettre à l'envers, les "e" les "l" qu'on ne sait pas faire, etc. Commençait alors un apprentissage sur la feuille blanche d'une lettre. Quand le mouvement était acquis, il pouvait faire une ligne pour s'entraîner. Ensuite on travaillait l'accroche entre les lettres et finalement le mot se recopiait sans problème. Je prenais 4 enfants à la fois pour une séance d'un quart d'heure environ. Petit à petit on en venait aux phrases...

Dans une classe de MS/GS :

Dans la classe il y a des occasions d'écrire son prénom comme s'inscrire pour parler au Quoi de neuf ou sur son travail ou son dessin. Ils ont à disposition une étiquette modèle avec les 3 graphies et sur la graphie cursive je mets un codage de flèches numérotées et en couleurs qui indique le sens et l'ordre et aussi un trait rouge à chaque rupture de tracé. Je travaille individuellement en fin de MS pour ceux qui sont prêts et en début de GS sinon, l'écriture en cursive après leur avoir demandé d'écrire leur prénom en attaché avec le modèle en préambule (au tableau à craie). Cela me permet de voir quelle représentation et quelle maîtrise ils ont à ce moment là de la chaîne écrite. On compare, commente et je prends la main pour faire écrire au tableau en gros, selon chaque niveau de compétence, et en verbalisant notre geste. Ensuite, il s'exerce sous mes yeux, puis il tente sur papier ou non.

Dans une classe de GS :

J'ai pu constater par une pratique du cahier d'écrivain en GS de maternelle, en étant attentive pour savoir quand les enfants étaient prêts, qu'ils passaient sereinement de l'écriture scripte en cursive sans pression aucune. Le fait de produire des textes qui leurs sont propres, de copier leur texte proprement pour que le cahier soit beau, incitait les enfants à s'appliquer. Et je ne laissais pas les enfants s'enliser dans des gestes qui rendront l'écriture lente plus tard. Je prenais la main pour guider, aider, pour qu'ils prennent confiance.

Verbalisation du geste ?

Mme Zerbato-Poudou :

Il faut faire verbaliser les enfants sur ce que la main doit faire pour tracer les lettres du mot qu'ils veulent écrire. Souvent le décalage vient du langage que nous employons (on monte, on descend, on tourne en avant, en arrière...)

L'enfant est très souvent perdu et ne comprend pas ce qu'on lui demande car ce ne sont pas ses mots... Son incompréhension rend de fait cette activité très pesante voire angoissante et son geste bloqué.

Mme Dumont :

Pour moi, faire dire à l'enfant "je monte, je tourne etc." crée un handicap dont il lui faudra ensuite se débarrasser. Pour les plus jeunes ce peut être une gêne pour entrer dans la compréhension de l'écrit : l'écrit reste un "dessin de lettres" ce qu'il ne doit jamais être. La verbalisation empêche d'avoir présent à l'esprit ce qu'on doit écrire car on ne peut pas avoir en tête en même temps la signification de ce qu'on écrit et la trajectoire qu'on doit faire suivre à son crayon. C'est comme si en marchant on pensait à chaque pas "je monte le pied, je l'avance en basculant le corps en avant, je fais attention que la verticale qui passe par mon centre de gravité reste bien dans mon polygone de sustentation sinon je tombe etc.". C'est même pire encore car on n'a pas besoin d'avoir l'esprit libre pour marcher alors que, si on veut réellement écrire, il faut avoir l'esprit libre pour penser ce qu'on écrit.

Conclusions, provocations ?

Je trouve que le débat engagé autour de la question de l'éducation à l'écriture se réduit à un point de vue par trop restrictif. Le danger est de se contenter de rechercher la « bonne » technique, la bonne méthode, la bonne formation.

C'est aussi une approche utilitaire, fonctionnaliste : on cherche une certaine efficacité sans s'interroger sur le sens social des apprentissages en question.

Ensuite de quelle écriture parle-t-on ? De l'écriture cursive, particularité très française, introuvable dans de nombreuses autres langues (aux USA, pas d'écriture cursive systématiquement enseignée par exemple, mais le script seulement). La question n'est vraiment donc pas de savoir quelle technique serait la plus efficace pour qu'un enfant écrive bien mais de lui donner envie d'écrire et de nombreux outils pour le faire, à partir desquels il se fabriquera son propre mode opératoire.

Et n'en déplaise à ce qui a été dit, le plus fondamental est bel et bien de pratiquer une pédagogie qui permet à l'enfant de prendre conscience de l'acte d'écriture, de s'approprier ses propres outils, avec une grande ouverture et un grand choix de techniques.

Nous sommes et devons rester les ingénieurs de notre propre pratique car sans enseignants libres, il n'y a que des enfants esclaves (ou objets de soin).

Stage d'Ondes...

Un atelier maternelle animé par Sylvie Pralong et Muriel Coirier a eu lieu durant le stage "Sur les chemins de la pédagogie Freinet" de la fédération de stages en octobre 2010.

Préambule

Des documents des classes (cahiers de vie, de progrès...) ont été déposés sur les tables.

Observation libre par les stagiaires et échanges autour des différents documents présentés.

Agnès Muzellec, institutrice en PS et membre du secteur maternelle est souvent citée dans les explications.



⇒ Les outils en pédagogie Freinet ?

On peut démarrer sans outil spécifique surtout en maternelle.

On peut adapter le matériel présent dans la classe : sortir un matériel (cubes, gommettes, allumettes ...) et proposer à l'enfant (consigne ouverte) de "**trouver une bonne idée**".

L'enfant fait d'abord parfois au hasard, sans projet particulier. Mais lors de la présentation, de la mise en mots par l'enfant de ce qu'il a produit, par le dialogue, les échanges (adulte / enfant, enfant / enfant), des idées de projets vont émerger pour les enfants qui feront les ateliers par la suite.

⇒ Mise en place de l'organisation de l'atelier

Chacun écrit une question sur des petites feuilles que l'on affiche au tableau. Puis on décide ensemble de l'ordre dans lequel on va débattre des questions après les avoir regroupées.

⇒ Pas de présentation collective en maternelle (petit)?

Si, c'est possible, cela contribue à l'évolution des "**bonnes idées**".

Problème du jugement

Il est important que les enfants ne jugent pas. C'est un apprentissage de dire ce que l'on pense. On dit « j'aime, je n'aime pas » et l'on explique pourquoi. Il faut installer des lieux et des temps de présentation institutionnalisés afin de poser un cadre qui permet d'instaurer un climat de confiance sécurisant pour que tous puissent parler.

⇒ Est-ce gênant d'imposer une consigne fermée ?

C'est possible mais il faut maintenir une certaine cohérence.

Une remarque est faite sur les progressions arbitraires trop générales dans les manuels et pas assez au cas par cas.

Une remarque est faite sur l'intérêt de la consigne ouverte.



⇒ Le plan de travail (Muriel Coirier, classe MS/GS)

Il sert à gérer les ateliers.

La première semaine, les enfants choisissent tout simplement leur atelier (d'où plusieurs ateliers proposés). Ils peuvent refaire un atelier 2 fois. Ils s'auto-évaluent pendant une quinzaine de jours. Ils ont le temps d'explorer. La deuxième semaine, l'enseignant peut diriger l'enfant vers un domaine qu'il n'a pas voulu explorer et il accepte plus facilement.

On peut démarrer un début d'inscription avec les tous petits, petits avec des affiches collectives très lisibles et l'assistance de l'adulte.

PLAN DE TRAVAIL DU 7 AU 18 DECEMBRE

Ateliers obligatoires :

Les cartes à compter	Carte de Noël	Boules de Noël
Date :	Date :	Date :
Date :	Date :	Date :

Ateliers possibles :

Écriture à l'ordinateur	Livret de travail individualisé (puzzles, mobilo, jeu des prénoms)	Écrire les histoires
Date :	Date :	Date :
Date :	Date :	Date :
Les sapins	Le tri	
Date :	Date :	Date :
Date :	Date :	Date :
Découpage	Pâte à modeler	Perles
Date :	Date :	Date :

...Stage d'Ondes...

⇒ **Rapport à l'institution**

L'important c'est d'être en cohérence avec la progression de l'enfant. On peut afficher les programmes et cocher ce que l'on a vu.

L'important est de créer un milieu suffisamment riche pour que toutes les « notions » soient abordées par les enfants. Commencer par la mise en place de la vie collective, de la coopération.

⇒ **Comment faire évoluer le bricolage, la création ?**

On peut établir par exemple un cahier des charges, modifier les outils, revenir dessus, proposer un atelier à finir.

Les présentations avec échanges et le temps laissé (atelier proposé plusieurs fois) permettent un enrichissement des créations par tâtonnements successifs.

⇒ **Le cahier d'écrivain**

Les enfants dictent leur texte à l'adulte avant ou après avoir fait leur dessin en couleur ou au crayon noir. On peut écrire en capitale d'imprimerie ou en cursive, ou les deux.

On peut permettre aux enfants qui sont prêts, ont envie, d'écrire en écriture cursive mais il faut être présent, montrer comment on écrit et accompagner l'enfant lors de son écriture.

⇒ **Avez-vous des moments de langage en petits groupes ?**

Les moments de langage se font souvent en grand groupe mais cela peut faire l'objet d'un atelier en petit groupe.



⇒ **Le quoi de neuf**

On peut reformuler les phrases incorrectes de l'enfant sans bloquer son expression. On est garant de l'écoute et du respect de chacun.



⇒ **L'organisation type d'une matinée (MS, GS Classe de Muriel Coirier)**

accueil libre

inscription à la cantine et au quoi de neuf

regroupement

collation

quoi de neuf ?

Liste d'attente pour que tous puissent passer

motricité ou atelier

récréation

motricité ou atelier

regroupement

Si l'enfant a fini, l'enfant peut faire un autre atelier ou aller dans un coin jeux libres... L'enfant vient et on valide son atelier.

On peut éprouver des difficultés à être disponible pour tous : on n'est pas obligé de tout valider, on peut faire des validations en petit groupe, tout dépend l'objectif que l'on s'est fixé.

La présentation des ateliers se déroule en fin d'après midi. (L'ATSEM peut être une partenaire dans les moments d'ateliers : accompagnement d'un enfant qui est en difficulté lors d'une tâche, validation au fur et à mesure...)

⇒ **Le problème des traces pour les petits**

Pas de cahier forcément, des photos collectives ou personnelles peuvent être regroupées dans des albums de la classe ou des albums personnels. Proposition de travailler avec les petits en les enregistrant : c'est très intéressant, pour s'entendre, s'écouter. Pour développer le langage on peut également travailler comme Philippe Boisseau sur « l'album écho » : l'enfant est pris en photo dans diverses situations puis il commente ses photos..

Lors de la fédération de stages à Ondes, nous avons consacré une soirée à cette question.

Deux intervenants :

- **Maryvonne Gayard**, libraire spécialisée jeunesse (Formation des bibliothécaires ou étudiants en formation sur les métiers du livre) a fait une étude sur la représentation du genre dans des albums de littérature jeunesse. L'étude a été faite sur la littérature spécialisée jeunesse, pas sur les livres en grande surface. Elle nous a présenté son étude puis des échanges ont eu lieu entre les participants.

- **Yoan Mieyaa**, universitaire, a fait une conférence.



On trouve des stéréotypes sexistes dans les albums, références porteuses de beaucoup d'images qui s'impriment et peuvent être un frein au développement de l'enfant.

Dans la littérature jeunesse, on peut voir des représentations sexistes, qui figent des comportements dans des stéréotypes masculins ou féminins.

Lorsqu'on cherche des images de femmes, on en trouve dans la famille ou dans le monde, dans le passé. Il est difficile de trouver des représentations féminines dans des activités personnelles ou professionnelles. Elles sont représentées dans leur fonction maternelle et domestiques et parfois dans des fêtes (difficiles à trouver).

Maryvonne a regroupé par thème des albums qui offrent des représentations stéréotypées ou d'autres qui ouvrent. Certains éditeurs font la démarche de représenter autre chose. Maison d'édition actes Sud, Talents hauts, Le Rouergue (Nous, les Hommes), Thierry Lenain, questionnent les idées reçues sur les filles et les garçons.

Les personnages habillés sont porteurs de beaucoup plus de stéréotypes que les autres.

On voit de plus en plus de collections spécifiquement réservées aux filles et aux garçons.

Deux titres sur la question de l'homosexualité : « Tango a deux papas » et « pourquoi pas ? »

Echanges autour des stéréotypes

Identité sexuée avec des aspects objectifs et sociaux mais aussi subjectifs et psychologiques.

Construction subjective : adhère plus ou moins aux stéréotypes. Sentiment d'appartenance au groupe sexué.

À 5 ans l'enfant comprend que les rôles de sexe sont construits donc il peut s'en affranchir.

Enfant acteur de la construction.

En quoi le stéréotype c'est mal ? Voir « De la domination masculine » de Pierre Bourdieu.

Les stéréotypes restreignent le champs des possibles et il y a une hiérarchie, une domination. Il y a eu beaucoup d'écrits sur la domination homme/femme par des femmes. Ce n'est pas la question de la domination des hommes sur les femmes. Mais on a une part de féminin et de masculin en nous. Domination du masculin sur le féminin et non des hommes sur les femmes. Les hommes et les femmes sont assignés à des rôles différents.

On voit la valorisation des filles dans des activités masculines mais pas l'inverse.

On est tous porteurs de stéréotypes. On essaie de lutter contre mais on les reproduit.

Pourquoi y a-t-il des stéréotypes ?

Fondements biologiques qui pourraient générer les stéréotypes.

L'objectif n'est pas d'avoir des enfants asexués.

Pourquoi ces stéréotypes existent ? Il faut adopter une attitude interculturelle.

Stéréotype = simplification

Petit manuel de torture à l'usage des femmes.

Il y a une différence entre le sexe et le genre. On ne porte pas le gène vaisselle. Les stéréotypes nous disent l'état d'une société. C'est structurant de connaître les codes. Mais il faut les combattre comme les stéréotypes racistes.

Sur le vécu à l'école :

Contradiction entre le fait que l'école permet l'uniformisation mais l'enfant y découvre de nouveaux modèles qui lui permettent d'avoir une distance par rapport aux modèles qu'il a en famille. L'école construit des choses sur les stéréotypes.

Socialisation et identité sexuée influent sur le rapport à l'école.

Comment les filles et les garçons se différencient et choisissent leur métier ?

Laurence cite une enquête où on fait varier le nom de l'activité et les filles réussissent mieux quand on parle de dessin ou de maths.

Construction inconsciente : une étude a montré que l'inégalité garçons-filles empire dans les écoles à pédagogie différente.

Même si la question est évitée à l'école, les garçons et les filles se construisent ailleurs.

Un discours sur la femme qui ne sait pas réparer fait par les institutrices (vont chercher l'insti masculin quand l'ordinateur ne fonctionne pas, par exemple). Il faut être conscient de ce qu'on véhicule.

Notre rôle d'enseignant : étude de sociologie. Manière dont on s'adresse aux garçons et aux filles.

On interroge plus souvent les garçons et on demande des services aux filles.

Observation des classes : ceux qui disaient vouloir gommer les différences et ceux qui veulent s'appuyer sur les différences. Un enseignant voulant lutter contre les stéréotypes avait une photo rose pour les filles et bleu pour les garçons.

Le stéréotype simplifie mais à l'école, il faut complexifier. Elle s'inscrit toujours dans la durée et dans la complexité.

Le rôle de l'école est de remettre en cause des normes.

...Stage d'Ondes...

Responsabilité des adultes
Construction du genre à l'école
Socialisation plurielle et activité
du jeune enfant

Yoan Miezay

Laboratoire Psychologie du Développement
et Processus de Socialisation
Equipe Milieux, Groupes et Psychologie du Jeune Enfant

Introduction :

L'objectif de cette intervention est double. En effet, au-delà d'apporter un éclairage universitaire centré sur mes travaux de recherche, à travers la question des expériences scolaires des filles et des garçons à l'école maternelle, il s'agit ici de contribuer plus largement à un débat social profond portant sur la construction du genre à l'école.

Actuellement membre du Laboratoire de recherche Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, je m'intéresse à cette question des trajectoires scolaires différenciées, et plus précisément aux liens dialectiques entre ces choix personnels relevant de constructions identitaires et les rôles de sexe et stéréotypes véhiculés par la société et ce, à travers une perspective intégrative. Je réalise une thèse de Doctorat en Psychologie du Développement à l'université du Mirail sous la direction de Véronique Rouyer, intitulée : « Socialisation de genre familiale et scolaire, Identité sexuée et Rapport à l'école : Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle ».

Cadre théorique :

Les différences de trajectoires scolaires des filles et des garçons ont été largement étudiées dès l'école primaire jusqu'à l'université (Baudelot & Establet, 2002 ; Duru-Bellat, 2004). Malgré quelques signes d'évolution, la grande majorité des filles et des garçons d'une même classe d'âge continue à se conformer aux schémas socioprofessionnels culturellement valorisés.

Depuis les années 70, de nombreux travaux, menés principalement en sociologie et en sciences de l'éducation, se sont intéressés aux mécanismes en jeu dans l'émergence de ces différences, mettant ainsi à jour des liens dialectiques entre la socialisation de genre et le rapport à l'école des filles et des garçons (Mosconi, 2001).

Ces études ont ainsi montré que les pratiques éducatives, les stéréotypes ainsi que les rôles de sexe véhiculés par la société ont un impact majeur sur l'élaboration du rapport à l'école des enfants. Ces différents travaux ont permis de définir de nombreux indicateurs de cette socialisation de genre, que ce soit au niveau des interactions langagières, ludiques, d'apprentissages, de soins. L'ouvrage de Dafflon-Novelle (2006) recense de manière assez exhaustive ces **diverses influences** au sein des milieux de vie de l'enfant (la famille, l'école, les pairs), sans omettre l'influence grandissante des médias (les livres, les manuels scolaires, la TV, internet). De manière générale, l'environnement social, et plus particulièrement la famille et l'école, influencent, le plus souvent inconsciemment, le développement de l'enfant afin qu'il soit **conforme aux représentations**, aux attentes et aux normes de la société. Ainsi, l'enfant, étiqueté fille ou garçon, va être placé dans un environne-

ment sexué qui, à travers certains renforcements et certaines pratiques éducatives, l'encourage davantage à se comporter de manière conforme à son sexe d'appartenance.



Ainsi, dès le début de leur scolarisation, les filles et les garçons ont des expériences de socialisation très différentes, marquées par la prégnance des rôles de sexe. Au sein de l'école apparaissent très rapidement des cultures enfantines différenciées, intimement marquées par le genre des enfants. De nombreux auteurs (Baudelot & Establet, 1992 ; Zaidman, 1996) évoquent une culture masculine de l'« agon » qui se développe lors de la scolarité des garçons. Ce concept désigne une culture de la lutte, basée sur des notions de compétition, d'estime de soi et d'autonomie. Cette culture est moins intériorisée et valorisée par les filles qui, elles, développent plutôt un esprit d'entraide et de respect d'autrui, marqué par plus de communication et de comportements affiliatifs.

Bien que ces différents travaux apportent un éclairage très intéressant pour analyser le rapport à l'école des enfants, et ainsi appréhender la question des trajectoires scolaires différenciées, ils ne rendent pas compte de la complexité des processus en jeu dans ces différentes constructions.

En effet, tout d'abord, ces études s'intéres-

sent à un seul milieu social à la fois et ne questionnent pas les liens ou les divergences qui peuvent émerger entre ces différents milieux. De plus, peu d'entre eux ont étudié ces dynamiques du point de vue du jeune enfant (Rouyer, 2007). En effet, la plupart des études qui traitent de l'expérience scolaire ont été menées dans le cadre de l'école primaire et du collège. Pourtant, dès la moyenne section de maternelle, se développent un ensemble de représentations associées à l'école et aux activités scolaires, ainsi que des représentations scolaires différenciées, qui manifestent la précocité avec laquelle les jeunes enfants sont capables de penser leur expérience scolaire et d'exprimer leur point de vue à son propos (Florin, Vernier & Bernoussi, 1996).

Par ailleurs, les recherches sur le rapport à l'école ont été en grande partie influencées par la redécouverte des travaux de Vygotsky (1934) et de ceux de Wallon (1954). Depuis, les différents travaux centrés sur la problématique du rapport à l'école mettent l'accent sur l'activité des sujets et sur la construction du sens qu'ils confèrent à leurs actes. Étudier le rapport à l'école des enfants nécessite alors une approche prenant en compte les dimensions sociales, affectives et cognitives.

Selon Laterrasse (2002), la notion de rapport à l'école garanti un effort pour situer l'acte d'apprendre au cœur du processus de personnalisation. Le rapport à l'école est selon Charlot une relation de sens et de valeur entre un sujet et les processus et produit du savoir. C'est avant tout une forme de rapport au monde qui inclut des représentations liées à l'expérience scolaire des enfants.

De par sa difficulté d'opérationnalisation, et l'étendue de son champ d'investigation, la notion de rapport à l'école a entraîné une longue controverse au sujet de sa modélisation. Pour notre part, nous parlerons de rapport à l'école, comme l'ensemble de représentations relatives à l'école et ce, à travers le rapport identitaire à l'école, le rapport épistémique, ainsi que le rapport social à l'école.

Dans cette perspective, derrière l'émergence des **inégalités scolaires existant entre les filles et les garçons**, et la construction du genre à l'école, c'est bien la conception même de la socialisation et la place accordée à l'activité du jeune enfant qui doivent être interrogées.

Pour notre part, en référence à une approche wallonienne du développement, dans le , le jeune enfant est au centre d'influences multiples et plurielles, présentant des attitudes, des rôles et des modèles contrastés et même parfois radicalement différents. L'environnement social ne se limitant pas au milieu familial, l'école maternelle et les pairs proposent un élargissement des relations sociales au-delà du seul milieu familial.



Ainsi, en partageant leur vie entre le milieu familial et le milieu scolaire, **les enfants sont confrontés à un autre monde de perceptions**, de jeux et de relations interpersonnelles, mais aussi, et surtout, à un lieu d'apprentissage, avec des règles et des objectifs précis. De plus, la notion de groupe, et notamment de groupe de sexe, modifie la nature des identifications et des imitations des modèles adultes. Même si l'école a un objectif égalitaire et veut proposer un modèle unique à tous les enfants, ils découvrent à travers les processus de socialisation horizontale d'autres modèles familiaux. Le passage du groupe familial aux groupes constitués au sein de l'école a ici une fonction psychologique indéniable. Son rôle est symbolique et sa fonction est d'émanciper l'enfant des limites et des contraintes de la structure familiale, en construisant et en élaborant, dans la rencontre avec l'altérité du groupe de pairs et du milieu scolaire, une

distance avec le groupe familial (Rochex, 2004). Progressivement, les enfants prennent alors conscience de l'existence d'un moi transversal à leurs différents milieux de vie et ressentent rapidement le besoin d'en maîtriser les différents aspects.

Ainsi, cette conception de la socialisation plurielle et conflictuelle induit une prise en compte de l'enfant en tant que sujet acteur. En effet, **face à cette diversité le jeune enfant devient acteur**, il doit créer du sens et reconstruire ses diverses observations afin d'élaborer une représentation cohérente du monde qui l'entoure. De fait, loin d'avoir un effet déterministe sur le développement du jeune enfant, la socialisation de genre induit des dynamiques d'interstructuration entre le sujet et les institutions. Ici, la socialisation renvoie au concept de « personnalisation » dont Malrieu (1973) faisait, avec l'« acculturation », l'un des deux versants de la socialisation : l'influence de l'environnement social sur l'enfant (l'acculturation), et l'activité par laquelle l'enfant se construit en tant que sujet, en s'appropriant les multiples influences (la personnalisation).

Derrière cette idée de personnalisation, pointe donc la question de la **construction identitaire du sujet**, et avec elle des processus à l'œuvre, chez le jeune enfant, au niveau de la construction de l'identité sexuée. En effet, l'identité sexuée est avant tout définie comme une construction biologique, sociale et psychologique. La plupart des auteurs étudiant cette question adoptent une perspective intégrative (Rouyer, Chiland), prenant ainsi en compte des aspects sociologiques, affectifs et cognitifs. Elle renvoie à des aspects objectifs mais aussi subjectifs, à travers d'une part l'identité sociale de sexe et de l'autre l'identité individuelle de sexe. L'identité sociale de sexe comprend les connaissances des divers rôles de sexe en vigueur dans les différents milieux de vie.

L'identité individuelle de sexe comprend, de son côté, le sentiment de sa féminité / masculinité (adhésion aux rôles de sexe), lui-même conditionné par le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe (évoluant en fonction de différents stades développementaux).

Au plan développemental, dès 2 ans, les

enfants sont capables de faire des inférences quant aux différents rôles de sexe. Les connaissances de l'enfant relatives au genre se précisent entre 3 et 6 ans, et progressivement l'adhésion aux rôles de sexe est perçue comme moralement juste.



Durant la petite enfance, **l'identité sexuée** va ainsi contribuer à la transmission des rôles de sexe et à la mise en place croissante d'une certaine conformité qui va culminer à l'âge de 4-5 ans. Cette rigidité manifeste va par la suite diminuer lorsque, vers 5-7 ans, les enfants acquièrent le concept de constance de genre (Kohlberg, 1966) et, avec lui, la conviction que l'appartenance à un groupe de sexe est une caractéristique biologique et non sociale, alors que les rôles de sexe sont eux socioculturellement définis et peuvent donc être transgressés.

De fait, selon nous, ce versant de personnalisation permet de saisir la complexité des liens existants entre la socialisation de genre et le rapport à l'école des enfants. En effet, nous souhaitons ainsi identifier les mécanismes psycho-sociaux par lesquels les filles et garçons, se différencient progressivement en tant qu'individus sexués dans un contexte de socialisation de genre plurielle et s'inscrivent de cette façon dans des parcours scolaires puis professionnels qui maintiennent les inégalités entre les sexes.

Nous souhaitons ainsi étudier les liens existants entre la socialisation de genre, l'identité sexuée et le rapport à l'école chez les jeunes enfants, scolarisés en grande section de maternelle.

Plus précisément, comment l'identité sexuée médiatise et personnalise l'influence de la socialisation de genre familiale et scolaire sur l'élaboration du rapport à l'école des enfants âgés de 5 ans ?

...Stage d'Ondes

Conclusion :

Etudier ainsi la construction de l'identité sexuée chez de jeunes enfants, scolarisés à l'école maternelle, permet de réinterroger autrement la genèse des inégalités observées entre les filles et les garçons dans leurs parcours scolaires et leurs trajectoires sociales et professionnelles. Avec cette construction du genre à l'école, **le jeune enfant élabore**, dès l'école maternelle, ses premières représentations de l'école et, à travers cette expérience scolaire naissante, **les bases de son rapport à l'école**. Ainsi, dès 4 ans, filles et garçons s'inscrivent, dans un rapport à l'école spécifique, intimement lié au genre de l'enfant, aux rôles de sexe véhiculés par la socialisation de genre et à la construction de l'identité sexuée à l'œuvre durant cette période du développement.

L'originalité et l'intérêt de cette approche tiennent à une conception de la socialisation active parce que plurielle et conflictuelle. En effet, cette approche permet d'articuler les déterminismes sociaux et psychologiques de **la construction des inégalités** entre filles et garçons, en prenant en compte la pluralité de leurs milieux de vie et leur point de vue d'acteur dans leur expérience scolaire. Ce faisant, elle est susceptible d'apporter un nouvel éclairage au maintien et à l'évolution des inégalités dans les orientations scolaires et professionnelles des filles et des garçons, et plus largement dans les trajectoires familiales des hommes et des femmes.

Les propositions et mesures énoncées par les politiques publiques pour favoriser, essentiellement au collège et au lycée, une réelle égalité dans les parcours scolaires et professionnels des filles et des garçons gagneraient, selon nous, à mieux intégrer les enjeux de développement tels qu'ils se posent avec la scolarisation des plus jeunes enfants dès l'école maternelle. L'aspect développemental d'une telle construction nécessite une réflexion plus soutenue, notamment au sujet de cette période de rigidité vis-à-vis des rôles de sexes perçus comme moralement juste et de leurs implications sur l'expérience scolaire des filles et des garçons.

Comme il nous semble essentiel de remettre en question l'objectif d'une « **égalité à sens unique** » (Rouyer, 2007) qui est clairement affirmé depuis 1984 à travers la signature régulière de conventions bilatérales entre les ministères chargés de l'Education nationale et des droits des femmes pour favoriser la diversification des choix professionnels des femmes, tout en ignorant largement la question non moins problématique de l'orientation des garçons vers des filières non « masculines ». En effet, alors que les filles sont soutenues pour s'investir dans des comportements et des trajectoires dits masculins, les garçons quant à eux ressentent une pression plus importante de la part de la société, lorsqu'ils souhaitent s'investir dans des trajectoires et des comportements atypiques. Ainsi, encore une fois, la culture masculine semble largement valorisée dans notre société, ce qui n'est pas sans lien avec les schémas de société actuellement majoritaires, prônant un système individualiste, plus basé sur la concurrence et le tout pouvoir, que sur la communication et l'entraide.

BIBLIOGRAPHIE

À la fédération de stages d'Ondes, la librairie itinérante

« Le gué aux biches » a proposé une belle sélection d'albums de jeunesse sur la thématique de la construction du genre : une riche médiation pour lutter contre les stéréotypes dès le plus jeune âge. Voici une sélection personnelle de quelques titres pour les enfants qui fréquentent l'école maternelle.

Contact : La Librairie Le gué aux biches - 05 63 20 16 20
1570 route de Vignardaud - 82000 - Montauban
librairielequeauxbiches@wanadoo.fr

Représentations féminines

La vague Suzy Lee *Kaléidoscope* - illustrations magnifiques !
Ma grand mère Séverine Thevenet, *Édition la cabane sur le chien*

Relations familiales

Bienvenue petit bébé Jacques Luder *Éditions Orphie*
Vrrr... Christian Bruel - Nicole Claveloux *Éditions Être*
Celui que j'ai acheté Jeanne Ashbé

Au travail

Après le travail
Mario Ramos *Pastel*
Nour a perdu son sourire
Raphaëlle Frier - Audrey Pannuti
Max Milo jeunesse
Le petit chaperon rouge
Jean Clavier *Mijade*

Coup de foudre au poulailler : Christian Jolibois - Christian Heinrich *Éditions Pocket jeunesse*

Anton et les filles : Ole Konnecke *École des loisirs*

Petit ours et Léontine La rencontre et La dispute : Florence Ducatteau - Chantal Peten *Éditions la joie de lire*

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon : Christian Bruel *Éditions Être*

Bête comme ses pieds : Jean François Dumont *Kaléidoscope*

Tango à deux papas et pourquoi pas ? Béatrice Boutignon *Éditions le baron perché*

Actes sud junior réédite des albums des éditions des femmes (aussi en format de poche) :

Un heureux malheur - Rose bonbon - Les bonobos à lunettes

Jeux avec les stéréotypes, identité sexuelle

Moi, mon truc Mona Lisa - Delphine Perret
Louvre - L'atelier du poisson soluble
Quatre poules et un coq Lena et Olof Landstrom *École des loisirs*
Les petits mecs Manuela Olten *Seuil jeunesse*
Mange mon ange Christine Schneider - Hervé Pinel
Albin Michel jeunesse
Je veux un zizi Laetitia Lesaffre *Éditions talents hauts*
À calicochon Anthony Browne *Kaléidoscope*

Représentations masculines

Le papa qui avait 10 enfants Bénédicte Guettier *Casterman*
Billy se bile Anthony Browne *École des loisirs*
Nous les hommes Christian Voltz *Éditions du Rouergue*
Sinon Alice Bassié - Sylvain Diez *Kaléidoscope*
Le piège à papas Jonathan Shipton - Sally Percy *Mijade*
Moumoute n'est pas une fille
Lily Scratch - Bertrand Santini - Prakash Topsy *Éditions de la balle*
Barbivore Laetitia Lesaffre *Éditions talents hauts*
Papa pas à pas Philip Waechter *Édition milan jeunesse*

Relations filles/garçons, masculin/féminin

Intervenant une fois par semaine dans une classe de TPS/PS, j'ai du mal (encore !) à trouver mes marques par rapport au travail "à la demande" (de l'enseignant)... Et notamment l'après-midi, au lever de la sieste, j'ai 16 enfants (plutôt des PS mais 2 TPS) dont je ne sais que faire : ils reviennent en classe - lever collectif - à 15h30 et le goûter a lieu à 16h... Enfin, j'ai quelques idées, je fais des essais mais est-ce que je pourrais avoir des exemples "d'emploi du temps" pour cette période courte de travail l'après-midi ? La collègue, elle, les fait travailler (directif) genre découverte du monde (je crois...). Moi, je trouve un peu abrupt de les remettre au travail tout de suite, ou alors, il faut que ce soit choisi, me semble-t-il. Bref, je ne sais pas trop quoi faire de cette demi-heure.

Merci d'avance à celles et ceux qui éclaireront ma lanterne... **Alexandrine G**

Pendant la dernière demi heure, je leur donne une "œuvre collective" à compléter : c'est un grand tableau (1m / 2m) où ils ont dessiné un arbre (ils ont repassé au feutre sur mon trait de crayon gris), et puis certains font le tronc (au pinceau et à l'encre pour les plus débrouillards), un autre jour un autre fait le ciel (à l'éponge + encre pour ceux qui n'aiment pas le pinceau), un autre jour c'est encore une autre élève qui fait les feuilles (des points au pinceau à la gouache, elle a adoré cette activité hypnotique et répétitive), par dessus les feuilles dessinées d'autres colleront du papier crépon jaune, marron et vert...

Voilà, ça les ancre dans le temps, ça leur fait faire un truc collectif, je suppose qu'ils aiment bien dans l'ensemble... (Je dis bien 'je suppose' car c'est pour moi difficile de comprendre comment ils peuvent ressentir et comprendre les choses étant donné que c'est ma première année de boulot et que je n'ai pas été formé à cause de la nouvelle réforme... Alors tout ce que je livre ici, il faut le prendre avec des pincettes aussi parce que j'ai qu'un mois d'expérience...)

Moi, je leur mettais une barquette avec des chutes de papiers de couleur, des tampons, de la colle, des petits ciseaux, un pot avec des feutres et des crayons et des feuilles blanches : libre à eux de couper, coller, dessiner... (et ils s'éclataient) Pour ceux qui n'accrochaient pas avec ça, il y avait autorisation de sortir un jeu de son choix (parfois je sortais quelques jeux sur les tables comme à l'accueil) . Pendant ce temps je continuais le décroisement avec les moyens de ma collègue. **Anne M**

Cela fait quelques années que j'ai des petits-tout petits et c'est ma classe, cela aide. Ce n'est pas facile de se glisser dans un complément de classe ...

J'utilise beaucoup les coins-jeux quand je le peux, pour avancer au niveau du langage. Pas autant que je le voudrais, loin de là ...

Les petits-tout-petits se réveillent de manière échelonnée ce qui est bien pratique pour tout le monde. Je lève ceux qui ne dorment pas à 14h30 et nous sommes en petit comité.

Je peux alors les lancer sur des activités qu'ils n'ont pas faites (je scinde ma classe en deux dans ma tête : ceux qui reviennent l'après-midi ou pas et passe en priorité ceux qui ne reviennent pas. Restent ceux de l'après-midi). Ou pas ... cela dépend de ce qu'ils ont envie. Ils peuvent dire qu'ils

Les autres élèves, pendant ce temps là font de la pâte à modeler : je leur dis : "vous pouvez faire de la pâte à modeler si vous allez chercher tout ce qu'il faut et que vous rangez tout après, ce n'est pas aux adultes de nettoyer", bon, ça marche aussi... à partir de ce qu'ils font, **on verbalise** ("ah, c'est un camion, d'accord, alors il faut que tu mettes les cailloux **DANS** la benne du camion, parce que là ils sont tous **DEHORS**", etc... ou bien "oui, c'est un gâteau, ok, c'est un gâteau d'anniversaire alors ? Il faut mettre des bougies, tu as quel âge ? 3 ans, alors il faut que tu mettes **3 bougies**, etc... etc...) Voilà ce que je fais, je ne sais pas si c'est bien, ce sont juste des idées comme ça...

Je n'ai pas trop d'emploi du temps, parce qu'ils se lèvent tous à des heures très différentes, et ce n'est même pas fixe suivant chaque gamin, ça dépend de son niveau de fatigue... à partir de ça, je ne pense pas qu'il soit possible de programmer quoi que ce soit, alors il faut improviser... Et comme on ne peut pas improviser en permanence, il y a, je trouve, une bonne astuce, c'est de voir ce que les gamins ont envie de faire, et à partir de là les amener à des processus d'éveil cognitif. **Didier D**

le feront demain ... Je n'oblige pas à faire.

De plus, comme ils se réveillent pour la plupart, en effet, je trouve moi aussi abrupte d'imposer quoi que ce soit ... Ce réveil échelonné permet de m'occuper un tant soit peu de chaque enfant, en tous cas de l'accueillir tranquillement. Cela évite l'effet de masse des 26 chaussures à mettre en même temps. L'inconvénient est d'avoir peu de temps pour préparer la classe en terme de matériel J'ai du mal et manque de temps pour ranger et regarnir les coins... Les activités : les coins-jeux qui ont toute leur utilité, des jeux en autonomie (coloredo, perles, pâte à modeler, loto d'images, puzzle, jeux de construction ...).

Ils peuvent utiliser par moment le tableau de la maîtresse (dessiner, effacer). La peinture est presque toujours accessible en libre, parfois il y a

Il faudrait déjà voir s'il n'y a pas possibilité de les faire se **lever progressivement**, pour réintégrer la dalle petit à petit, ce qui permettrait davantage les échanges individuels, si importants pour se sentir bien à l'école quand on a entre 2 et 4 ans.

Dans ma dalle de PS (avec quelques TPS qui arriveront en janvier), ce temps du réveil est, pour moi, un moment privilégié pour **le langage** :

- on regarde leurs cahiers individuels, dans lequel on a collé des photos d'eux en activité, ou des photos de la classe, et après une dictée à l'adulte, on peut relire ce qu'on a écrit,
- on parle autour du cahier de vie de la classe,
- on regarde des histoires en diapositives,
- on fait des petits jeux d'écoute : reconnaissance du cri des animaux sur CD, reconnaissance d'instruments de musique, etc.

Certains jours, on peut aussi sortir sur la terrasse pour des jeux d'eau (pas en ce moment, évidemment !) ou de sable, ou pour faire des plantations.

Comme le groupe est **restreint**, on peut organiser un petit déjeuner des poupées dans le coin cuisine avec 4 à 6 enfants par exemple, en nommant tout ce qu'on y fait.

On laisse les autres choisir un coin-jeu ou une activité librement, sachant que certains enfants ont envie de "travailler" dès qu'ils sont habillés, surtout s'ils sont réveillés depuis longtemps et attendent depuis 1/2 heure de se lever : dessin libre avec des craies grasses sur grande feuille verticale ou scotchée au sol, activité libre de découverte dans des magazines (dans des supports publicitaires de Noël par exemple, ce qui les fait énormément parler entre eux), etc. **Laurence G**

des consignes comme en ce moment ou on utilise des pochoirs de Noël ...

Aussi le coin "bidouille-bricolage" avec ciseaux, colle, matériaux divers etc ou dessin tout simplement.

Si tu n'y es qu'une journée par semaine, le mieux est de se glisser dans le type d'organisation matérielle de l'institut (par exemple, ne pas laisser écrire les enfants au tableau s'ils n'ont pas le droit de le faire). Je pense à eux, qu'ils s'y retrouvent ...

Ce ne sont que des pistes qui me correspondent... tous les chemins sont intéressants, ne fusse que pour en voir les limites (j'ai longtemps complété des gens). Mais c'est aussi ta classe...

Pascaline

Vie de classe...

Des exposés...

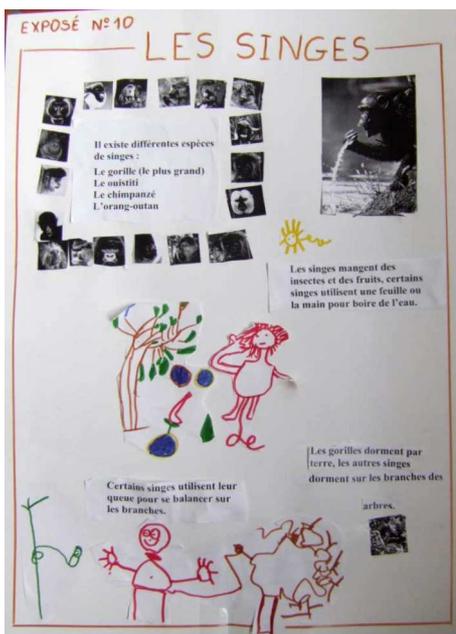
Classe de GS, Claude Duval
Cergy (95)

Fatoumata, 4 ans, ne parle pas en classe ; elle arrive un matin avec un jouet, c'est un poney en plastique ; je lui suggère alors de le présenter au « quoi de neuf ? », ce qu'elle fait. Je lui propose ensuite de rechercher des informations sur les poneys. Avant que nous ayons eu le temps d'en reparler, elle revient de la maison avec des informations que sa maman lui a données oralement et qu'elle transmet au groupe. C'est notre premier exposé !

POURQUOI DES EXPOSÉS ?

Pour acquérir des compétences et des connaissances concernant :

- ☺ **la coopération** : réaliser une production collective
- ☺ **la démarche de recherche documentaire** : percevoir la différence entre les ouvrages, trouver les informations concernant le sujet, retenir celles qui sont pertinentes.
- ☺ **la langue orale et écrite** : rencontrer, comprendre, puis utiliser un vocabulaire spécifique ; saisir à l'ordinateur puis lire une phrase en capitales, se repérer dans l'affiche.
- ☺ **la communication** : réaliser et présenter une affiche, s'exprimer oralement et par le dessin, poser des questions et y répondre.
- ☺ **la découverte du monde** : découvrir le vivant, la matière, les objets ; observer, s'interroger, classer, décrire.



COMMENT ?

Je suggère d'organiser davantage cette technique et voici comment nous avons procédé pendant une année :

les enfants proposent, lors du conseil de classe, plusieurs sujets qu'ils souhaiteraient (voir) aborder. Ces sujets sont nombreux et variés : les baleines, les pompiers, le catch, les fruits, le Père-Noël, les personnes âgées, ...

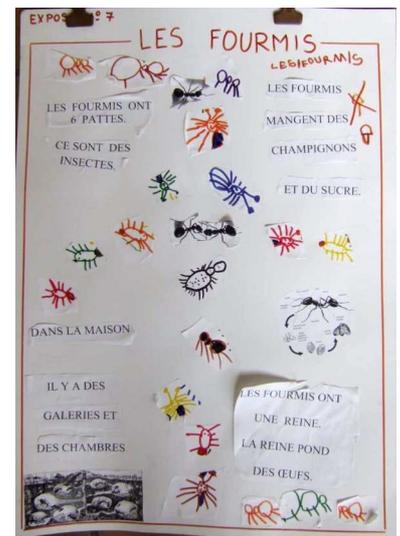
Chacun des sujets est soumis au vote (les enfants en ont l'habitude), et cinq d'entre eux sont retenus. Chacun s'inscrit pour participer à l'un des exposés choisis.

Tous les lundis matins, l'enseignante du poste REP, durant quarante cinq minutes, dans la bibliothèque de l'école, se charge du groupe de cinq enfants ; ils recherchent ensemble des documents concernant le thème abordé, en sélectionnent les informations pertinentes. Chaque enfant choisit une information qu'il dessine et l'adulte écrit en capitales d'imprimerie, au dessus du dessin, la phrase dictée par l'enfant qui restitue l'information.

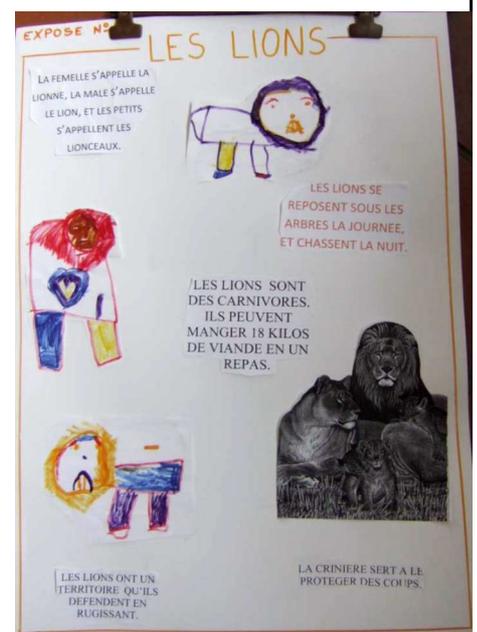
Dès le lundi après-midi, ces cinq enfants, face au groupe, présentent, un par un, l'information retenue ; ils montrent alors leur dessin, ainsi que des illustrations et photos choisies le matin dans les documents.

Puis le reste du groupe pose des questions ; si personne ne peut répondre, c'est moi qui le fais, en recherchant devant eux dans les livres.

Le lendemain, nous préparons l'affiche de l'exposé : les cinq enfants écrivent en



capitales sur du papier ligné les phrases de l'exposé, ils les découpent, ainsi que les photocopies de documents montrés le matin. J'aide à la mise en page ; les enfants collent les différents éléments sur une grande feuille de carton blanc. L'affiche de l'exposé est terminée !





REMARQUES

Lors du choix des sujets, j'interviens pour permettre de regrouper deux sujets proches : « les voitures » et « les camions » deviendra « les véhicules », pour élargir un thème : « le squelette » deviendra « le corps humain », etc.

Le rythme d'un exposé par semaine est en fait un peu rapide ; en effet, certains n'apportent pas de documents avant l'exposé, mais plutôt dans la semaine qui suit. C'est donc désormais sur deux semaines qu'est réalisé un exposé, c'est à dire :

Lundi 1 : recherche de documents en bibliothèque le matin, présentation au groupe l'après-midi

Elle est alors présentée aux autres enfants puis posée sur un chevalet devant la classe à côté des ouvrages ayant servi à préparer l'exposé, ce qui permet aux familles et autres enfants de l'école de les consulter.

De temps en temps, nous reprenons les affiches pour les relire ensemble.

Devant et dans la classe, est affiché le programme des exposés ; le vendredi, je rappelle aux enfants et aux familles de rechercher des documents concernant le sujet qui sera abordé le lundi suivant. La bibliothèque de la ville peut aussi préparer une caisse avec des ouvrages si je le lui demande à l'avance.

Les exposés de l'année sont transmis au CP en fin d'année scolaire.

LES EXPOSES	
6	Lundi 8 novembre et Lundi 15 novembre LES VEHICULES Dani, Boubou, Nathan, Flavien.
7	Lundi 22 novembre et Lundi 29 novembre LA FOURMI Yasmine, Jade, Anne, Danial. MARIAM
8	Lundi 6 décembre et Lundi 13 décembre LE PERE-NOEL Grégoire, Théo, Marianne, Deshani, Asvitha, Hugo.
9	Lundi 3 janvier et Lundi 10 janvier LE LION Matthias, Jonathan, Haytham, Ludovic, Jordan.
10	Lundi 17 janvier et Lundi 24 janvier LE SINGE Manya, Nassim, Rudy, Luna

Lundi 2 : écriture des phrases et légendes à l'aide de l'ordinateur ; réalisation et installation de l'affiche et des documents devant la classe.

Cette organisation étale le travail sur deux semaines, et permet aux enfants d'approfondir davantage le sujet et de s'en imprégner.

Ils pourront ainsi aller librement consulter les ouvrages et l'affiche exposés durant la semaine.

Les enfants utilisent maintenant le clavier, ce qui rend la lecture de l'affiche plus aisée ; il est possible d'utiliser aussi l'imprimerie ou des lettres mobiles.

Les enfants écrivent les textes en capitales, ce qui leur permet ensuite de réutiliser des mots de l'affiche lors d'activités d'écriture personnelle, notamment dans leurs cahiers de dessins-histoires.

MATERIEL (voir photos)
Documentaires, J Magazines, albums
Feuilles cartonnées
Papiers, feutres, colle
Liste des exposés
Cintres et portant
Meuble (?) d'exposition



Je me pose encore des questions :

Vaut-il mieux faire dessiner davantage les enfants, ou préférer les photocopies qui restituent plus de détails et de justesse ?

Peut-être coller les photocopies au recto et les représentations des enfants au verso ?

Comment les exposés transmis au CP peuvent-ils être utilisés, voire complétés ?

Cette pratique et cette démarche les aideront-elles à la recherche d'informations, à leur restitution orale et écrite dans la suite de leur scolarité ?

Sommaire et infos

Page 1	
Pages 2, 3&4	Rencontres : la Rodef (suite) <i>Martine Roussel - Muriel Quoniam</i>
Pages 5&6	Repères : l'écriture <i>D'après les échanges web : Sylvie Pralong</i>
Pages 7&8	Le stage d'Ondes <i>Sylvie Pralong</i>
Page 9	Le stage d'Ondes (suite) Les stéréotypes sexistes <i>Maryvonne Gayard</i>
Pages 10, 11 & 12	Le stage d'Ondes (suite) La construction du genre <i>Conférence de Yoan Miezay et discussion</i>
Page 13	Sur le ouïba
Pages 14 & 15	Vie de classe : les exposés <i>Claude Duval</i>
Page 16	Sommaire, infos

**L'Assemblée Générale Ordinaire
de l'ICEM-Pédagogie Freinet
aura lieu
le samedi 30 avril 2011
de 10h00 à 17h00
à l'école Labori,
rue Labori - Paris 18e**

**Le prochain congrès de
l'ICEM-Pédagogie Freinet
aura lieu à Villeneuve d'Ascq (59)
du 23 au 26 août 2011.**



*Les groupes Freinet du Nord-Pas de Calais et de Belgique
sont heureux de vous accueillir sur le site du 50e congrès
de l'ICEM-Pédagogie Freinet.*

Welkom op het 50ste Freinetcongres.

<http://congres-freinet.org>

Vous pouvez vous inscrire dès maintenant et **jusqu'au 30 juin 2011.**

**Chantier
Maternelle**

BULLETIN D'ABONNEMENT

4 numéros par an

**15€ pour la France
(métropole et DOM-TOM)**

20€ pour l'étranger (tous pays)

Nom (en majuscules) :

Prénom :

Adresse :

Code postal:Ville :

Pays :

Email :J'accepte que mon email
soit utilisé pour l'envoi d'informations de l'ICEM-Pédagogie Freinet : oui non

Bulletin à retourner avec le règlement à l'ordre de l'ICEM à

ICEM-Pédagogie Freinet
10 Chemin de la Roche Montigny - 44000 Nantes

Informations bancaires :
IBAN : FR76 1380 7000 3730 0190 7584 584
Adresse SWIFT (BIC) : CCBPFRPPNAN

Pour tous renseignements : secteur.maternelle@icem-freinet.org
<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/279>