

Dossier ressources

ECOLE MATERNELLE



Groupe « Ecole Maternelle »
du département de la Vendée

Année scolaire 2009-2010

Dossier élaboré par :

Amélie ALLETRU, PEMF, IUFM Université de Nantes
Jean-François BOHUON, CPD Musique
Chantal BOLOTTE, Professeure Philo. S. Educ., IUFM Université de Nantes
Anthony BUCHET, Animateur TICE, Montaigu – Roche Nord
Nicole CESCA, Médecin scolaire, Centre Médico-scolaire St Gilles C Vie
Nathalie CROTEAU, PEMF école maternelle Jean Moulin Cugand
Gisèle DANGLLOT, CPC Luçon
Marie-Noëlle FARDIN, CPC Les Herbiers
Brigitte FOURNIER, CPC St Gilles Croix de Vie
M. Alain GAGNIE, CPC Montaigu
Brigitte GRALEPOIS, Médecin Responsable Départemental du Service de Promotion de la Santé en faveur des élèves, la Roche sur Yon
Philippe JOTTREAU, PEMF école Jules Verne Longeville-sur-mer
Laurent LACROIX, PE école primaire Ste Gemme la Plaine
Raymond TORRENT, Professeur Mathématiques, IUFM Université de Nantes
Thierry VASSE, IEN Montaigu, pilote du groupe « Ecole maternelle » du département de la Vendée

« L'école maternelle est un formidable accélérateur de développement qui doit continuer à être une passerelle entre deux mondes éducatifs (celui de la famille ou du petit groupe vers celui de l'école, avec sa forme et ses rigueurs institutionnelles) et deux modes d'apprentissage (du mode spontané des premiers apprentissages où les expériences et les interactions avec des pairs et des experts ont un rôle fondamental, vers le mode contrôlé, programmatique et systématique, des apprentissages scolaires). Elle fonde les apprentissages scolaires dans des acquisitions de l'ordre du symbolique, du culturel (avec la place importante du jeu), et elle initie progressivement à des activités de plus en plus complexes : résolution de problèmes, investigation, recherche... Ces apprentissages sont menés, conduits par de vrais professionnels qui ont conscience de ce que vont devenir les acquisitions de ces jeunes enfants en terme d'apprentissages scolaires, tout en s'appuyant sur la spécificité de la temporalité de cette école..»

Prenant appui sur cette citation empruntée à Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Education Nationale, je souhaite rappeler combien le métier d'enseignant de maternelle a toujours été et demeure à la fois exigeant, complexe et passionnant.

Parce que la maternelle représente plus que jamais le lieu par excellence de la prévention, la complexité évoquée amène chacun des acteurs de cette école première à œuvrer au quotidien avec inventivité, patience, rigueur et professionnalisme.

Elle nécessite une mise en réflexion permanente que le groupe « Ecole Maternelle » du département de la Vendée a souhaité accompagner en proposant la mise à disposition d'outils au service des enseignants et autres professionnels de l'école maternelle, suite à l'enquête départementale réalisée en 2008.

Je souhaite que les différentes thématiques développées dans ce dossier, loin d'être exhaustives, permettent aux équipes de s'approprier des éclairages théoriques et pratiques susceptibles d'apporter des réponses qualitatives aux questionnements de l'ensemble des professionnels de l'école maternelle.

Michel-Jean FLOC'H
Inspecteur d'Académie de la Vendée



Sommaire des thématiques traitées

- ❶ Premières scolarisations
- ❷ Besoins spécifiques de l'enfant de maternelle
 - 2.1 Quelques traits psychologiques du petit enfant scolarisé
 - 2.2 Ressources en littérature de jeunesse
 - 2.3 Langage oral, signes prédictifs de difficultés et repérage enseignant
- ❸ Collaborations enseignants – ATSEM
- ❹ Prévenir et accompagner le développement de la conscience phonologique
 - Distinguer les sons de la parole
 - Programmation et pistes pédagogiques
- ❺ Repères pour organiser la progressivité des apprentissages en mathématiques
- ❻ Les différents types d'aide à l'élève de maternelle
- ❼ L'évaluation en maternelle

Premières scolarisations

1

« Permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle »

Un événement majeur, une obligation de réussite

Quel que soit l'âge d'entrée à l'école maternelle, il est fondamental d'anticiper et d'accompagner les nécessaires premières ruptures pour aider à passer progressivement du statut d'enfant à élève.

Il s'agit bien d'un événement majeur d'abord pour la famille qui prend la décision de scolariser son enfant à un moment donné.

Evènement majeur et unique aussi pour chaque enfant accueilli à l'école, quel que soit son âge et son parcours antérieur. Il s'agira d'accepter la séparation physique d'avec le parent mais aussi d'accepter d'être là où l'on n'a pas demandé à être, en toute sécurité physique, affective et physiologique.

Accueillir l'enfant et sa famille pour penser l'entrée à l'école comme un lieu de promotion et non d'abandon.

Cet accueil réussi permettra de construire le rapport aux autres et à la collectivité dans un cadre sécurisant extérieur à la famille. Il aura également **des conséquences majeures quant à la construction des apprentissages premiers et à la structuration du rapport à l'école.**

Pistes d'actions

- Mettre en oeuvre des projets d'accueil des jeunes enfants, en partenariat avec l'ensemble des acteurs de l'école maternelle, et professionnels de santé et structures Petite Enfance lorsqu'elles existent (favoriser le continuum éducatif).
- Aménager des transitions entre l'école et la famille, au travers d'actions passerelles ou de temps vécus progressivement dans l'école avant les premières rentrées définitives.
- Prévoir des rentrées échelonnées, décalées, permettant une réelle individualisation et l'implication des familles pour le premier accueil à l'école.
- Prendre en compte la spécificité des tout-petits et leurs besoins particuliers dans la nécessaire réflexion sur l'aménagement des espaces et différents temps de vie de l'école.
- Installer une relation sécurisante, stable et des repères pour faciliter le processus de séparation – individuation. Re-crée un pôle sécurisé le premier jour mais aussi au matin de chaque nouvelle journée dans les premiers temps.
- Organiser le groupe de manière à favoriser une entrée dans les apprentissages en douceur, permettant à chacun de trouver des activités correspondant à ses intérêts du moment.
- Penser l'école comme un lieu qui aura du sens pour l'enfant si les difficultés qu'il y rencontre sont vécues par lui comme des obstacles à dépasser et s'il y a continuité structurée entre son apprentissage à l'école et hors de l'école.
- Créer des situations stimulantes grâce à un milieu riche et adapté aux plus jeunes.
- Penser l'évolution de l'enfant sur un cycle et consacrer du temps pour les expérimentations et les apprentissages par l'exploration.
- Penser les temps où l'enfant joue comme des moments nécessaires à son développement.

- Collecter les traces de réussites et orienter le regard des familles vers ce qui est pertinent.

Les projets, quelles que soient leurs particularités, auront pour objectifs de :

- Préparer les petits à l'entrée à l'école en favorisant en particulier l'intégration de ceux qui n'ont pas connu d'autres lieux de socialisation que la famille. Faire en sorte d'éviter que l'école soit le premier lieu de séparation d'avec la famille.
- Améliorer la communication avec les familles (en aidant l'enfant à devenir élève, on va aussi aider le parent à devenir parent d'élève).
- Contribuer à établir une alliance éducative entre parents, enseignants, ATSEM et autres professionnels de la petite enfance.

Concepts clés pour guider la mise en œuvre d'un projet spécifique d'accueil des enfants scolarisés pour la première fois

Une équipe concertée pour un projet cohérent

- ☞ Se mettre d'accord sur des grandes lignes (règles de vie, partage d'une micro-culture commune...)
- ☞ Faire des choix d'équipes (aménagement des espaces, temps, mobiliers, matériels...)
- ☞ S'engager dans des démarches et réflexions communes
- ☞ Discuter, rediscuter régulièrement certains actes ou projets

Une rentrée individualisée et préparée en amont avec la famille

- ☞ Période d'adaptation progressive permettant une familiarisation en douceur
- ☞ 5 à 6 séances avec présence de plus en plus restreinte des parents
- ☞ Transmission quotidienne et explicitations des petits ou grands événements aux familles
- ☞ Informations réciproques sur la vie de l'enfant accueilli

Priorité à l'accueil et à la relation individuelle

- ☞ Entrer dans une relation individualisée (cf. construction du processus d'individuation)
 - ☞ Créer le sentiment d'être reconnu comme personne unique
 - ☞ Accompagner chacun vers la première activité
 - ☞ Aider progressivement à se détacher
- ☞ Mettre en mots, verbaliser, au moment des séparations et des retrouvailles
- ☞ Créer un cadre sécurisant avec des repères stables tout au long des premières semaines

Accompagnement vers l'autonomie et la socialisation

- ☞ Faire découvrir les règles du comportement social
- ☞ Activités libres et dirigées, non contraintes et contraintes
- ☞ Prendre le temps de laisser faire seul
- ☞ Favoriser les découvertes et les expériences propres par l'expérimentation et la manipulation
- ☞ Responsabiliser quant au matériel utilisé (gestion de la propreté, couverts, ciseaux...)
- ☞ Temps de repas, de repos... moments de plaisir, d'échanges, de partage, d'expériences nouvelles, de responsabilisation

SOUPLESSE mais avec des REGLES
RESPECT DES RYTHMES DE CHACUN
ACTES PENSES EN EQUIPE
COHERENCE DES ADULTES
GRANDE PRISE EN COMPTE DE L'ENFANT ACTEUR
VERBALISATION

Références Bibliographiques :

L. LURCAT, "Le temps d'apprivoiser l'école" coll. Fondation de France.

GENEIX (Nicole) et CHARTIER (Laurence), ouvrage cordonné, Petite enfance :enjeux éducatifs de 0 à 6 ans, Observatoire de l'enfance, Paris, ESE, 2007.

Document d'accompagnement des programmes « Pour une scolarisation réussie des tout-petits » MEN - CNDP Juillet 2003

Les besoins spécifiques de l'enfant de maternelle

2

2.1 QUELQUES TRAITS PSYCHOLOGIQUES DU PETIT ENFANT SCOLARISE

- Le fort besoin de **protection** et de **sécurité affective** est le socle du développement moteur, émotionnel, social et cognitif du jeune enfant.
- Il accepte peu à peu la **séparation du milieu familial** et apprend à **assumer l'absence** de ses proches.
- Encore plongé dans les **relations duelles**, il développe des échanges stables avec des partenaires privilégiés.
- Au contact du groupe, il développe le **sentiment d'appartenance**.
- Le développement du **langage** s'acquiert par le contact entre l'enfant et un nombre significatif d'adultes. Le partenaire langagier de l'enfant est l'adulte qui met le monde en mots. Un environnement rassurant, contenant, prévient le risque d'acquisitions langagières entravées.
- Il a besoin de **calme**, d'espace individuel.
- Il a besoin de sommeil, de temps de pause selon des **rythmes variables** et individuels.
- Son **identité** se structure :
 - Le petit enfant fusionne avec le groupe, par insécurité ; il devient donc passif, suiviste, ce qui entrave l'affirmation de l'identité.
 - La passivité, l'agitation, les comportements peuvent permettre de se protéger, de s'identifier.
 - Le contrôle des pulsions implique la construction d'un horizon temporel au-delà de l'immédiateté.
 - La propreté est un apprentissage à la fois réel et symbolique : c'est une prise de possession de son corps, cette maîtrise renforce l'identité.
 - Il développe l'image de soi et l'habitude de penser à soi-même.
 - Il développe la capacité à veiller sur soi, comme le fait un parent.
- Il passe **de la symbiose à la mégalomanie entre 2 et 4 ans**. Apparaît la crise d'opposition et d'affirmation de soi : il entre dans une étape mégalomaniacque.
- Il apprend à **gérer la frustration**.
- Quelques points de vue :

« La deuxième année est celle du conflit qui, s'il est évité ou nié, se représentera d'autant plus violemment lors de l'adolescence »

« Dans leur deuxième année, les enfants sont prêts à entendre une Loi qui les rassure parce qu'elle marque leurs limites »

Christiane Olivier, Le goût d'apprendre ou l'oralité sublimée, Entretien Nathan, 2001

« La manière dont on lui donne ou dont on lui prend la main, indique à l'enfant ce que nous attendons de lui »

2.2 DES ALBUMS POUR ABORDER QUELQUES TRAITS SPECIFIQUES DU PETIT ENFANT SCOLARISE

▪ Le corps

Jeanne Ashbé, Cachatrou, *Ce sont mes yeux*, Paris, L'école des Loisirs, 1996
Jutta Langreuter, Andrea Hebrok, *Ca ? C'est mon nombril !*, Toulouse, Editions Milan, 2000

▪ Le doudou

Edith & Rascal, *Mon Doudou*, Paris, L'école des Loisirs, 1996
Pénélope Jossen, *Juste un peu sale*, Paris, L'école des Loisirs, 2003
Claude Lager, Claude K. Dubois, *Petit bout tout doux*, Paris, Pastel 1991

▪ Les émotions

Jutta Bauer, *Mamancolère*, Paris, Edition Autrement, 2000
Catherine Dolto-Tolitch, *Les colères*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1997
Catherine Dolto-Tolitch, *Les gros mots*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1995
Hiawyn Oram, Satoshi Kitamura, *La colère d'Arthur*, Paris, Editions du Seuil, 1982

▪ La famille, la parenté, la filiation

Pascale Bougeault, *Chacun dans son lit*, Paris, L'école des Loisirs, 2004
Danièle Bour, *Petit Ours Brun dans son bain*, Paris, Bayard Editions, 1997
E. Brami, Philippe Bertrand, *Devenir frère ou sœur*, Collection Petits bobos, Petits bonheurs, Paris, Seuil Jeunesse, 2000
Sam Mc Bratney, Anita Jeram, *You are all my favourites*, London, Walker Books Ltd
Catherine Dolto, *La télévision*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2001
Catherine Dolto-Tolitch, *Des amis de toutes les couleurs*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1994
Sarah V., Stibane, *Tous les deux*, Paris, L'école des Loisirs, 2003

▪ Grandir

M. d'Allancé, *Promis c'est promis*, Champigny-sur-Marne, Collection Petibou, Lito, 2000
E. Brami, Philippe Bertrand, *Grandir*, Collection Petits bobos, Petits bonheurs, Paris, Seuil Jeunesse, 2000
Andrée, Louis, Matthieu Chedid, *Petit à Petit*, Rue du monde et Tendance Floue, 1999
Elzbieta, *Bibi*, Paris, Pastel, L'école des Loisirs, 1998
Claude Larock, *Petit Billy*, Toulouse, Fournié, 1996
Tony Ross, *Je veux grandir*, Paris, Editions Gallimard Jeunesse, 2000

▪ L'habillement

Danièle Bour, Maris Aubinais, *Les habits préférés de Petit Ours Brun*, Paris, Bayard Jeunesse, 1997
Harriet Ziefert, Arnold Lobel, *Gronounours s'habille*, Paris, L'école des Loisirs, 1988

▪ L'identité

J. Brown, *Où est ma maman ?*, Paris, Editions Gründ, 2002

▪ La maison

Soledad Bravi, *Mon petit chez moi*, Paris, L'école des Loisirs, 2007

▪ La nourriture

Pierre Delye, Cécile Hudrisier, *La grosse faim de P'tit bonhomme*, Paris, Didier Jeunesse, 2005

Virginie Miller, *Mange ta soupe, Alfred !*, Paris, Editions Nathan, 1992
A. Telier, *Des bonnes choses*, Paris, Père Castor, Flammarion, 1997

▪ **La maltraitance**

M. Wabbes, *Petit Doux n'a pas peur*, Paris, de la Martinière Jeunesse, 1998

▪ **La pensée**

F. David, Zaü, *Qu'est-ce que j'ai dans la tête ?*, Paris, Père Castor, Flammarion, 2001
Juli A. Wittkamp, Frantz Wittkamp, *Avant d'aller se coucher*, Editions du Sorbier, 1993
Gert De Kochere, Klass Verplanke, *Tête-à-tête, 15 petites histoires pas comme les autres*, Milan, 2003

▪ **Les peurs**

Jeanne Ashbé, *Lou et Mouf, ça fait peur !*, Paris, L'école des Loisirs, 2005
Ed. Emberley, *Va-t-en, grand monstre vert !*, Paris, Kaléidoscope, L'école des Loisirs, 1999
Jean Maubille, *Grr !*, Paris, L'école des Loisirs, 2001
Ophélie Texier, *Il fait nuit*, Paris, L'école des Loisirs, 2004
M. Wabbes, *Petit Doux n'a pas peur*, Paris, de la Martinière Jeunesse, 1998

▪ **La propreté**

Magali Bonniol, *Pipi dans l'herbe*, Paris, L'école des Loisirs, 2000
Edith & Rascal, *Sur mon trône*, Paris, Lutin Poche de L'école des Loisirs, 1997
Tony Ross, *Je veux mon p'tipot*, Paris, Editions Gallimard Jeunesse, 1997

▪ **Le rêve, l'oisiveté**

Magali Bonniol, *Rien faire*, Paris, L'école des Loisirs, 2000

▪ **La sécurité, la continuité**

C. Norac, C.R. Dubois, *Les mots doux*, Paris, L'école des Loisirs, 1996

▪ **La séparation**

Elzbieta, *Bibi*, Paris, Pastel, L'école des Loisirs, 1998

▪ **Le sommeil**

Danièle Bour, *Petit Ours Brun et la Sieste*, Paris, Bayard Editions, 1998
E. Brami, Philippe Bertrand, *Dormir*, Collection Petits bobos, Petits bonheurs, Paris, Seuil Jeunesse, 1999
Magdalena, *Bonne nuit, Mulotte !*, Paris, Editions Retz, 2000

▪ **La souris**

Jérôme Ruillier, *La dent de Pierre*, Paris, Editions Magnard, 1997

2.3 LANGAGE ORAL ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE

Les signes prédictifs - Le repérage enseignant

REPERES SUR LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL DE L'ENFANT

Importance du langage :

- dans l'organisation de la personnalité de l'enfant
- dans l'expression de sa vie psychique
- sur son environnement familial et social

Interrelation entre :

- langage
- apprentissage scolaire
- développement psychologique et comportement
 - ➔ *d'où l'importance du repérage précoce*

Développement du langage :

- le cri est la première manifestation acoustique
- vers 2,3 mois, l'enfant reconnaît la voix de sa mère
- vers 4,5 mois, l'audition devient nécessaire

L'enfant joue avec sa voix, le son émis prend valeur de symbole.

Stades de la construction du langage oral :

- de 2 à 3 mois : gazouille, vocalise
- de 4 à 7 mois : c'est l'écholalie (*tendance à répéter tout ou partie de ce qui est entendu*)
- de 8 à 10 mois : babille, répète des syllabes
- à 9 mois : comprend des consignes simples
- vers 1 an : capable de discriminer les sons, dit ses premiers mots, comprend 10 à 100 mots
- vers 18 mois : dit 10 à 150 mots, premières combinaisons, comprend de nombreux mots
- vers 2 ans : dit 100 à 300 mots
- vers 3 ans : fait des phrases (90% des enfants font des phrases de 3 mots avec S+V+C), 1500 mots
- vers 3½ ans : 80% de la grammaire
- à 4 ans : tous les éléments complexes de la langue sont présents
- vers 5 ½ ans, 6 ans : capable d'aborder l'apprentissage de la lecture
- au CP : 30 000 à 50 000 formes sonores

REPERES SUR LES DIFFICULTES D'ACQUISITION DU LANGAGE ORAL

Les troubles de l'articulation :

- Difficulté à articuler certains phonèmes, quelle que soit leur position dans les mots.
- Altération systématique d'un ou plusieurs phonèmes (ex : substitution de « ch » par « s », de « l » par « r »...).
- Trouble mineur sous forme de zézaiement, zozotement, chuintement.
 - ➔ *La rééducation orthophonique sera nécessaire en cas de persistance des troubles.*

Le retard simple de parole :

Simplification phonétiques des mots sous forme :

- d'omissions
- de substitutions de phonèmes
- d'inversions
- de réductions de mots longs

- *La rééducation orthophonique sera proposée à partir de 4 ans et nécessaire en cas de persistance des troubles au-delà de 5 ans.*

Le retard simple de langage :

Décalage entre l'élaboration du langage et la chronologie normale des autres acquisitions :

- apparition tardive du premier mot
- apparition tardive de 2 mots (vers 3 ans)
- le « je », les pronoms sont tardivement utilisés (vers 4 ans)
- vocabulaire pauvre
- pas de phrases complexes, mots en désordre, 3^{ème} personne au lieu du « je »
 - *La rééducation orthophonique sera nécessaire vers 4-5 ans car des conséquences sur l'insertion scolaire sont possibles.*

Le bégaiement

- trouble fonctionnel de l'expression orale
- trouble de la communication
- débute entre 3 et 6 ans
- dimension émotionnelle
 - *La prise en charge orthophonique est nécessaire du fait des retentissements sur la vie courante.*

REPERAGE DES DIFFICULTES

La difficulté pour l'enseignant est de distinguer :

- un retard d'apprentissage de la langue dû à des causes multiples :
 - ~ médicales
 - ~ psychologiques
 - ~ sociales
- un trouble spécifique du langage (TSL) qui ne peut s'expliquer par des causes évidentes
 - *D'où l'importance de bien connaître les signes d'alerte pour un repérage précoce.*

L'analyse de la situation :

Il s'agit de différencier, à un stade donné, un simple retard d'une évolution vers un trouble spécifique.

- RETARD :
 - ~ décalage dans l'acquisition d'une fonction
 - ~ décalage par rapport à des normes attendues
 - *Sous entend rattrapage et évolution vers la normale.*
- TROUBLE :
 - ~ non installation d'une fonction
 - ~ désorganisation d'une fonction
 - *Signifie que l'origine est développementale.*
- SPECIFIQUE :
 - ~ origine développementale
 - ~ se manifeste au cours même de l'acquisition du langage

REPERES SUR UN TSL : LA DYSPHASIE

Caractéristiques :

- trouble spécifique du langage oral
- sévère et durable
- enfant normalement intelligent
- survient au-delà de 6 ans

- 2 types :
 - ~ prédominance réceptive (mauvaise compréhension du langage)
 - ~ prédominance expressive (bonne compréhension mais incapacité à produire les mots)
 - ~ mixte

SIGNES D'ALERTE PERMETTANT DE MIEUX REPERER ET IDENTIFIER LES TROUBLES DU LANGAGE

Signes prédictifs repérables en maternelle :

- conscience phonologique
- mémoire auditive
- mémoire et discrimination visuelle
- langage oral
- repères spatiaux-temporels
- maladresse
- *Un seul de ces signes n'est pas suffisant pour repérer un trouble spécifique du langage écrit.*
- *Plusieurs de ces signes doivent s'installer dans la DUREE :*
 - ~ fatigue
 - ~ difficultés d'attention
 - ~ lenteur
 - ~ bonnes performances à l'oral
- *Ces signes sont communs tout au long de la scolarité.*

LE REPERAGE ENSEIGNANT

Les domaines à explorer (principalement en GS) :

- comportement scolaire
- langage
- motricité
- graphisme
- perception visuelle

Les orientations à privilégier :

- la remédiation pédagogique
- le travail en équipe pluridisciplinaire

Les collaborations enseignants - ATSEM

3

Une spécificité professionnelle à construire

« La mise à disposition, par les collectivités territoriales, d'agents spécialisés auprès des enseignants des écoles maternelles constitue un partenariat majeur entre l'État et les communes.

De cette spécificité historique est née une réelle complexité dans la construction de collaborations ATSEM – enseignants plus ou moins heureuses, très souvent subies, trop rarement efficaces. »

ATSEM – Enseignant : travailler ensemble. Le partenariat Ville – Ecole en question, CRDP Nantes, juin 2008, Vasse, Gillot, Leterme.

1. Un partenariat nécessaire et complexe trop rarement construit

Parmi les spécificités de l'école maternelle française, il en est une qui lui confère la particularité de faire travailler ensemble des professionnels appartenant à différents corps de métiers et issus d'une part de la fonction publique d'état –*les enseignants-* et d'autre part de la fonction publique territoriale –*les A.T.S.E.M. (Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles)-*.

Le code des communes précise en effet que « *toute classe maternelle doit bénéficier des services d'un agent communal occupant l'emploi d'agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines.* » art. R 412-127 et R 414-29. Nombreux sont les enseignants de maternelle qui savent combien la collaboration avec ces agents est précieuse, incontournable, afin de les aider à mener à bien les missions qui leur sont confiées pour l'accueil des enfants les plus jeunes au sein de l'enseignement primaire.

Pour autant, si l'on peut considérer l'institutionnalisation de cette coopération comme une chance pour l'ensemble des acteurs, le travail en commun de ces partenaires obligés de l'école maternelle est particulièrement complexe.

Indispensables au fonctionnement des classes maternelles, ces collaborations entre ATSEM et enseignants sont souvent difficiles à mettre en œuvre et à vivre au jour le jour puisqu'il faut éviter d'une part, un partage trop strict des territoires - l'un s'occuperait de l'enfant et l'autre de l'élève- et d'autre part la confusion des rôles dévolus à chacun.

La mise en œuvre de ce partenariat se fait le plus souvent sans prendre réellement appui sur des référentiels métiers, mais à partir de représentations intuitives de ce qui peut ou ne peut pas être fait par l'un ou par l'autre. Par ailleurs, la particularité de ce travail en commun amène chacun des acteurs à s'exposer en permanence au regard de l'autre et à donner à voir ce qu'il est en tant que professionnel mais aussi, inévitablement, en tant que personne.

La réalité des fonctionnements passés et actuels atteste de cette complexité, laissant apparaître que nombre de ces partenariats professionnels sont le plus souvent subis et ne répondent pas toujours aux objectifs attendus.

Qui plus est, lorsque ces collaborations internes révèlent des dysfonctionnements importants qui rejaillissent sur les postures professionnelles et le travail en équipe, elles deviennent une entrave à la nécessaire sérénité quotidienne d'une école

maternelle. On ne peut accepter que la dépense d'énergie occasionnée par certaines situations de crise prive inévitablement les élèves d'une partie de l'attention qui leur est due.

2. Comprendre les obstacles et identifier les leviers

Constats généraux :

- Insatisfaction professionnelle fréquemment exprimée de part et d'autre quant aux modalités pratiques de fonctionnement à deux dans une classe maternelle.
- Manque de clarification des rôles de chacun des partenaires.
- Méconnaissance des appuis réglementaires.
- Manque de temps de formation sur le travail en commun.
- Très grande diversité de qualifications et modes de recrutement des personnels ATSEM.
- Incertitude transversale à la fonction d'ATSEM peu facilitatrice pour définir une place cohérente dans la démarche éducative globale.
- Manque de temps de concertation en dehors de la présence des élèves.
- Difficultés de compréhension liées à la double dépendance hiérarchique de l'ATSEM (Maire et Directeur d'école pendant le temps scolaire).
- ...

Eléments de départ qui, en situation professionnelle, génèrent incompréhensions, malentendus, pouvant aller jusqu'au conflit déclaré en passant par le « simple » dysfonctionnement. La déperdition du potentiel éducatif global de ce qui devrait constituer la communauté éducative (au sens de la réglementation) compromet la poursuite des missions assignées à l'école maternelle.

Il apparaît donc nécessaire de clarifier et comprendre la distinction et la complémentarité fonctionnelle indispensables entre enseignant et ATSEM.

« Il n'y aurait pas de pire piège en effet que de se fonder sur une indifférenciation des rôles pour bâtir une collaboration sereine.

Une conception extensive de la « pédagogie » expose à la perte de sens et il est tout à fait essentiel que l'on conserve ce qui fait l'originalité et l'importance du « métier d'enseigner » avec des jeunes enfants.

Une conception restrictive de « l'éducation » qui séparerait l'hygiène et le soin des corps, le bien-être physique des aspects culturels et cognitifs n'a pas de sens avec des tout-petits mais le mélange des genres n'est guère structurant. La distinction des rôles et des responsabilités, la préservation d'espaces d'autonomie sont indispensables pour que la collaboration s'établisse sur des bases saines. Et le caractère professionnel de la relation s'illustre d'abord dans la capacité à établir et à vivre sereinement ces séparations.

C'est parce que nous avons des fonctions différentes dans le système que nous devons rechercher une harmonisation de nos contributions respectives, dans l'intérêt des bénéficiaires de notre travail. Travailler ensemble, ce n'est pas faire la même chose ; si on tendait vers cette confusion, il y aurait très vite, n'en doutons pas, un acteur de trop.... Mais les différences de statut ou de fonction ne traduisent ni ne légitiment une inégale dignité des personnes et de leur métier.»

Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Education Nationale, in préface ATSEM-Enseignant : travailler ensemble, CRDP Nantes, Vasse, Gillot, Leterme, 2008.

Il est tout d'abord pertinent d'envisager, compte tenu des connaissances et expériences partagées par l'Ecole et les Collectivités, que l'ensemble de la question soit objet d'une **réflexion commune préalable**, dans une perspective d'anticipation, voire de prévention. Dans tous les cas, l'action s'inscrira dans une volonté partagée de professionnalisation.

Divers leviers s'offrent aux partenaires, pour peu que ceux-ci soient volontaires pour entreprendre une démarche à caractère participatif.

Parmi ces leviers, on pourra citer :

Les chartes des ATSEM qui d'ores et déjà existent en de nombreuses villes et codifient de manière adaptée aux objectifs locaux, la manière que peut avoir ce tandem, duo, binôme... de collaborer et cohabiter dans un même espace. Les problèmes observés ne tiennent en effet pas tant à une réglementation reconnue comme assez peu détaillée qu'aux façons d'interpréter celle-ci.

Formation des personnels

Entre autres points, ces chartes gagnent à aborder celui-ci (déclaré comme majeur).

L'objectif central est en effet de conférer un caractère éminemment professionnel à l'acte quotidien. Pour cela, comment faire l'économie de la prise en compte d'une problématique identitaire ? Elle passera nécessairement par une formation dépassant largement un cadre qui ne serait que strictement technique. Conceptions, représentations à la fois managériales et éducatives doivent pouvoir être exprimées afin, qu'à terme, chacun puisse dépasser sa seule personne pour participer à un recentrage sur la personne qui réunit : l'enfant, et se concentrer sur l'objectif commun : l'éducation de cet enfant.

Attendus qui nécessitent d'être définis, qui demandent réflexion préalable, dialogue et compréhension sur des bases réfléchies.

Les projets de travail et options éducatives

Ils appellent donc élucidation afin de permettre à chacun de savoir toujours comment se situer et pourquoi par rapport aux attentes institutionnelles d'une part mais surtout aux élèves et à leurs besoins spécifiques d'autre part.

Ces projets prennent à l'évidence en compte les besoins **spécifiques de l'enfant** d'école maternelle et requièrent de bien connaître **la mission** de celle-ci.

Toutes informations qui ne sont pas uniformément portées à la connaissance de la *communauté éducative* mentionnée par les textes officiels, laquelle regroupe tous les adultes professionnels de l'école. Faute de cela, injonctions et modes d'organisation internes ne peuvent être compris dans le sens souhaitable.

Les références statutaires

La réglementation existe et évolue. Les préalables étant définis, il devient possible de les (re)clarifier. Les textes doivent être compris comme des repères facilitant la collaboration efficace, non comme des contraintes administratives et/ou corporatives qui seraient utilisées comme moyens de refus de participer à un progrès collectif. Ces dispositions prennent en effet tout leur sens lorsque les représentations de fond ont été traitées.

Des modalités de communication institutionnelle interne

Dans la conduite de l'activité éducative quotidienne, apparaît enfin un besoin de régulation permanente. Ces espaces et temps d'échange in situ doivent être prévus eux aussi, codifiés à la lumière de ce qui précède afin de ne pas présenter de caractère improvisé, lié le plus souvent à une situation de crise.

Ils concrétisent la tonalité professionnelle de chacun des actes humains accomplis et/ou envisagés. Les diverses étapes du temps scolaire, leur raison d'être et la répartition des rôles appellent ces réglages de fonctionnement pour ne pas connaître une forme de lente érosion basée sur la reconduction d'habitudes, voire de routines qui ne seraient que le fait de tel ou tel enseignant.

Au final, la problématique abordée fait apparaître une récurrence thématique : celle du **dialogue** faute duquel l'harmonie de comportements souhaités comme professionnels a peu de chance de pouvoir s'installer.

3. Proposition d'outils issus de l'ouvrage « ATSEM-Enseignant : travailler ensemble »

Fiche propositions pour l'enseignant de maternelle

Constats et difficultés actuelles :

- Manque de clarification des rôles de chacun
- Manque de communication et déficit de concertation
- Manque de lisibilité en direction des familles
- Manque de cohérence éducative



Acteurs partenaires:

- ATSEM
- Directeur école
- Equipe de circonscription (Inspecteur, Conseillers Pédagogiques)
- Responsable ATSEM de la collectivité territoriale

Pistes d'actions prioritaires:

- Clarification des rôles de chacun
- Affichage de la cohérence éducative, particulièrement sur les temps d'accueil
- Communication interne
 - Information et régulation, avec l'ATSEM, des actions quotidiennes et projets à venir
 - Plan de travail partagé impulsé par l'enseignant, à l'aide d'outils construits en commun
 - Ménagement de temps de concertation réguliers
 - Formulation explicite des attendus lors d'un atelier confié à l'ATSEM
 - Avant/Pendant/Après (Cf. Conditions de réussite d'un atelier confié à l'ATSEM)
- Communication externe
 - Affichage des noms et fonctions sur la porte de classe
 - Présentation aux élèves des rôles de chacun
 - Association de l'ATSEM à la réunion de classe avec les familles
 - Lui permettre de présenter ses fonctions
 - Lui laisser prendre en charge les points d'informations le concernant

Modalités, outils supports :

- Possibilité de s'appuyer sur les référentiels métiers
 - Référentiels de compétences de l'enseignant et du directeur d'école
 - Décret de 1992 et trois fonctions de l'ATSEM (Educative / Entretien/ Aide pédagogique)
 - Contenus du CAP Petite Enfance
- Recueil des données auprès des DRH, responsables au sein des collectivités territoriales
- Interrogation en équipe (ATSEM, enseignants, directeur) des moments de concertation possibles

Résultats attendus :

- Favoriser le respect de chaque fonction à partir d'un cadre posé ensemble
- Favoriser la lisibilité des tâches de chacun en direction des différents partenaires
- Travailler en harmonie et de manière complémentaire à partir de rôles distincts et clarifiés
- Favoriser la communication pour une mise en œuvre partagée professionnalisante
- Asseoir la cohérence éducative au service de l'ensemble des élèves de l'école

In « ATSEM-enseignant : travailler ensemble . Le partenariat Ville-Ecole en question », VASSE, GILLOT, LETERME, CRDP Pays de la Loire, Juin 2008.

Fiche propositions pour la directrice ou directeur d'école

Constats et difficultés actuelles :

- Manque de clarification des rôles de chacun
- Déficit de concertation et manque de communication
- Manque de lisibilité en direction des familles
- Manque de cohérence éducative
- Tensions ou conflits internes



Acteurs partenaires:

- ATSEM
- Enseignants
- Equipe de circonscription (Inspecteur, Conseillers Pédagogiques)
- Responsable ATSEM de la collectivité territoriale

Pistes d'actions prioritaires:

- Clarification des rôles de chacun à partir de rappels collectifs des textes de référence, chartes...
- Aide à la construction de la cohérence éducative entre l'ensemble des personnels de l'école
- Communication interne
 - Information des ATSEM sur le fonctionnement de l'école, les axes du projet d'école
 - Définition en concertation avec les ATSEM de la répartition du travail partagé (affichage)
 - Aide à la mise en œuvre de temps de concertation entre enseignants et ATSEM
 - Mise en place de conseils d'ATSEM réguliers avec traces écrites
 - Facilitation de l'accueil des ATSEM et enseignants remplaçants (Emplois du temps affichés...)
- Communication externe
 - Impulsion donnée à la participation des ATSEM aux réunions de classe avec les familles
 - Affichage des noms et rôles de chacun sur les portes de classes
 - Information des familles sur les rôles de chacun dans l'école (au sein du livret d'accueil...)
- Participation des ATSEM à la communauté éducative
 - Invitation des ATSEM aux réunions de conseils d'écoles en rappelant leur présence en tant que personnel de l'école et non représentant de la collectivité locale
 - Invitation des ATSEM à certains conseils des maîtres, aux concertations « projet d'école » ou aux équipes éducatives lorsqu'ils sont concernés
 - Invitation des ATSEM à participer à tout type de réunion pouvant les concerner, en concertation avec les cadres des collectivités locales responsables des personnels, avec prise en compte du temps passé

Modalités, outils supports :

- Décret de 1992 et trois fonctions de l'ATSEM (Educatif / Entretien/ Aide pédagogique)
- S'informer des pratiques antérieures et solliciter la possibilité d'associer les ATSEM auprès des responsables villes
- Interroger en équipe élargie les moments de concertation possibles
- Se rapprocher de l'équipe de circonscription en cas de tensions ou conflit entre les personnels

Résultats attendus :

- Travailler en harmonie et de manière complémentaire à partir de rôles distincts et clarifiés
- Favoriser la communication pour une mise en œuvre partagée professionnalisante
- Favoriser le respect de chaque fonction à partir d'un cadre posé ensemble
- Favoriser la lisibilité des tâches de chacun en direction des différents partenaires
- Asseoir la cohérence éducative

In « ATSEM-enseignant : travailler ensemble . Le partenariat Ville-Ecole en question », VASSE, GILLOT, LETERME, CRDP Pays de la Loire, Juin 2008.

Conditions de réussite d'un atelier confié à l'ATSEM

Avant

L'enseignant définit les objectifs, le cheminement...
Anticiper une bonne préparation matérielle
Définir la durée de l'atelier
Préciser le nombre d'enfants concernés
Préciser la démarche d'animation proposée par l'enseignant
Consigne : claire, précise, concise ou absence de consigne (activité induite)
Importance de penser l'action de l'Atsem (plus ou moins de guidage de l'enfant)
Présentation du travail aux enfants en présence de l'Atsem

Pendant

Introduire l'activité de façon motivante
Atsem centrée sur cette tâche
Laisser le temps de l'exploration
Essais-erreurs possibles
Langage clair et cohérent
Attitudes de l'adulte :
 Encourager
 Motiver
 Ecouter
 Observer
 Solliciter
 Relancer
 Dédramatiser

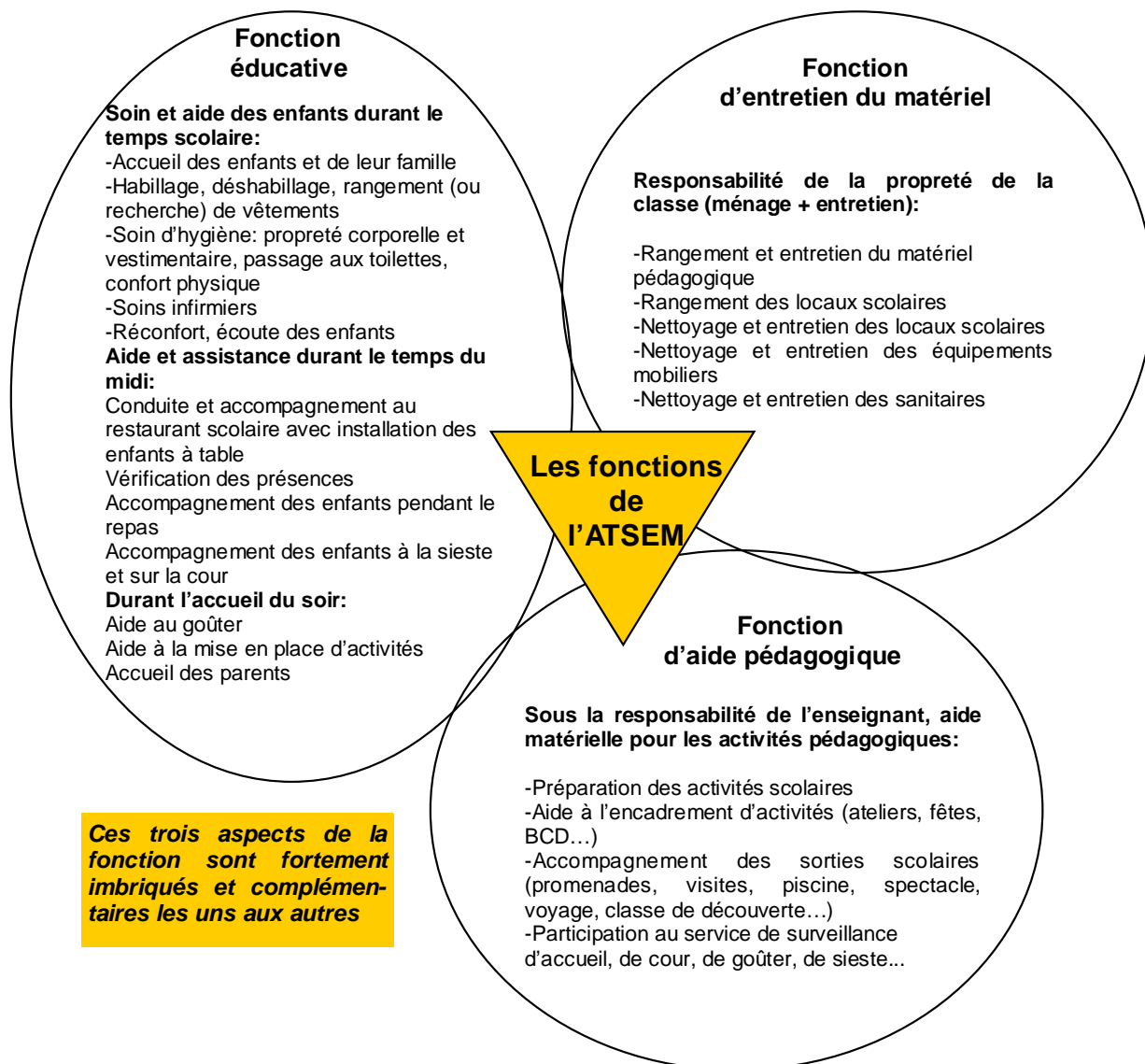
Après

Faire parler sur le travail
Associer les enfants au rangement
Evaluer pour et/ou avec l'enseignant
Bilan de l'atelier (restitution)
Savoir si l'enfant a fait le travail seul (quelle aide si aide...)
Envisager les réajustements pour le fonctionnement de l'atelier

Les 3 fonctions de l'ATSEM

« Les ATSEM participent à la communauté éducative »
Décret n°92-850 du 28 août 1992

(Tâches à adapter selon les contextes locaux)



In « ATSEM-enseignant : travailler ensemble . Le partenariat Ville-Ecole en question », VASSE, GILLOT, LETERME, CRDP Pays de la Loire, Juin 2008.

Bibliographie :

- « ATSEM-enseignant : travailler ensemble . Le partenariat Ville-Ecole en question », VASSE Thierry, GILLOT Françoise, LETERME Philippe, CRDP Pays de la Loire, Juin 2008.
- « Les agents territoriaux des écoles maternelles », 2^{ème} édition, collection Livre bleu, CRDP de l'Indre, 2006.

Prévenir et accompagner le développement de la conscience phonologique

DISTINGUER LES SONS DE LA PAROLE PROGRAMMATION et PISTES PEDAGOGIQUES POUR L'ECOLE MATERNELLE

Des activités brèves, mais régulières permettent de construire des habitudes stables chez l'enfant. En grand groupe, il s'agira de privilégier une entrée à forte dimension sensorielle et motrice (écouter/reproduire en coordonnant mots et gestes par le jeu vocal) alors que des groupes de besoins permettront un suivi plus individualisé des acquisitions par le biais du jeu verbal et des symbolisations.

	<i>IO Le B.O. N°3 du 19 JUIN 2008</i>	<i>Exemples de pistes pédagogiques</i>
PS	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter et pratiquer de petites comptines très simples qui favoriseront l'acquisition de la conscience des sons (voyelles en rimes essentiellement) ; • Redire sur le modèle de l'enseignant et répéter des formulettes, des mots de trois ou quatre syllabes en articulant et prononçant correctement. 	<p>> Avec les très jeunes enfants, la dimension motrice (gestes pour mimer, rythmer ou accompagner la récitation) favorise l'attention et la participation.</p> <p>> Au fil de l'année scolaire, tendre vers l'alternance : « La maîtresse dit – les élèves écoutent » puis « Les élèves répètent - la maîtresse écoute ». Cet aller- retour met en place une boucle de communication régulée favorisant écoute et productions vocales collectives.</p>
MS	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter et pratiquer en les prononçant correctement de petites comptines très simples qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons (voyelles essentiellement et quelques consonnes sur lesquelles on peut aisément effectuer des jeux sonores). • Dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens. • Scander les syllabes de mots, de phrases ou de courts textes. • Repérer des syllabes identiques dans des mots, trouver des mots qui ont une syllabe finale donnée ; trouver des mots qui riment. 	<p>> Deux types de jeux complémentaires peuvent favoriser la perception des sonorités de la langue :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. le jeu vocal (répéter un même mot ou une même expression en variant l'intonation, le débit, en segmentant les syllabes ou en les allongeant...) 2. le jeu verbal (avec consigne de repérage de sonorités ou de syllabes) <p>> Ecouter un énoncé bref (comptine) récité par l'enseignant pour isoler des mots simples présentés par exemple sur des images. Au fil des comptines, préserver ce lexique.</p> <p>> A l'aide de frappés coordonnés avec la prononciation d'un mot, prendre l'habitude de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dénombrer les syllabes d'un mot ; - de les prononcer isolément ; - de les comparer (sont-elles semblables ou non ?)
GS	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer des comptines qui favorisent l'acquisition des sons, ainsi que des jeux sur les sons et sur les syllabes. • Distinguer mot et syllabe. • Dénombrer les syllabes d'un mot; localiser une syllabe dans un mot (début, fin). • Distinguer les sons constitutifs du langage, en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, é, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j). • Localiser un son dans un mot (début, fin). • Discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j). 	<p>> Utiliser des comptines dédiées à la perception et à la prononciation des sonorités (virelangues, comptines avec sons dominants ou jouant sur les oppositions consonantiques b/p ; f/s ...)</p> <p>> Pratiquer les jeux verbaux permettant de recomposer un mot dont les syllabes ont été mélangées. Inventer des mots nouveaux en substituant ou en assemblant des syllabes.</p> <p>> Développer des stratégies d'écoute en utilisant des symboles-outils conciliant dénombrement de syllabes (« ● ● ● » pour un mot de trois syllabes, par exemple) et localisation (« ▼ ● ● » pour repérer la première des trois).</p> <p>> Constituer des réserves de mots classés selon les sonorités choisies. Sous la dictée à l'adulte, imaginer des phrases ou de courtes histoires comportant une dominante sonore (l'histoire des « CH » par exemple).</p> <p>> Développer des stratégies d'écoute conciliant le jeu vocal et des symboles-outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En étirant les sons : pour étirer le son initial (« ●-----● ● ») pour étirer le son final (« ● ● ●----- »). - En accentuant les sons brefs : pour accentuer le son initial (« ▼ ● ● ») pour accentuer le son final (« ● ● ▼ ») <p>> Apprendre des comptines proposant des oppositions consonantiques (chasse/sache...) Classer les mots en fonction du son identifié en adoptant les stratégies d'écoute décrites ci-dessus. Pratiquer ensuite des jeux verbaux de reconnaissance (le jeu de l'intrus, par exemple).</p>

Repères pour organiser la progressivité des apprentissages en mathématiques

5

La pédagogie de la maternelle permet à chaque élève de : « vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel ».

Dans cet ensemble dont la priorité est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre, les mathématiques ne constituent pas une entrée à part entière.

Pour autant, la finalité de l'école maternelle est : « d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. ».

Cette tension entre une formation évidemment très fortement liée à la notion de parcours d'élève et une préparation à une entrée réussie dans les apprentissages fondamentaux est la caractéristique de l'école maternelle, sa richesse, son ambition exigeante.

Les apprentissages mathématiques y trouvent place, non comme un domaine singulier, mais comme un ensemble de repères, de compétences à acquérir qui s'inscrivent dans chacun des six domaines des programmes :

- *s'approprier le langage (singulièrement les caractéristiques d'un langage spécifique : usage des mots-nombres pour dénombrer, pour désigner, pour comparer des quantités),*
- *découvrir l'écrit (usage des différentes représentations des nombres : historiquement, les premiers signes écrits employés par les hommes concernent le codage de quantités),*
- *devenir élève (l'individu dans le groupe et les repères sociaux souvent qualifiés de rituels en sont une illustration),*
- *agir et s'exprimer avec son corps (repérages dans l'espace orientés en premier lieu sur son propre corps...),*
- *découvrir le monde,*
- *percevoir, sentir, imaginer, créer (représentations entre autres).*

C'est dans le domaine « découvrir le monde » que les entrées font le plus explicitement référence à des compétences ayant à voir avec les mathématiques : « découvrir les formes et les grandeurs », « approcher les quantités et les nombres », « se repérer dans le temps », « se repérer dans l'espace ».

Leur interprétation doit se resituer impérativement dans le cadre de la pédagogie de la maternelle et les ambitions qui y sont exposées, même si elles nécessitent l'acquisition de premiers automatismes, ne doivent pas fonctionner pour elles-mêmes.

Cela a donc pour conséquences les points suivants :

- *les éléments d'une progression des apprentissages à réaliser à l'école maternelle doivent s'envisager en référence à des situations relevant des différents domaines, en privilégiant l'action de l'élève sur son environnement. Les situations feuille/crayon n'en sont qu'une modalité pas toujours adaptée particulièrement pour les plus jeunes,*
- *cette progression est encore plus indicative que pour l'école élémentaire, « la mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant »,*
- *l'articulation avec l'école primaire doit s'appuyer plus que jamais sur des mises en perspective circonstanciées des objectifs à atteindre, des compétences à acquérir et des situations d'apprentissage.*

La continuité des apprentissages nécessite une reprise des acquis à un niveau, dans le ou les niveaux suivants. L'enrichissement des situations (amplification et complexification) s'opèrent par modification des variables didactiques.

La nature des situations proposées doit s'appuyer sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité, sur le désir de comprendre et de maîtriser le monde. La vie de la classe et les jeux constituent des occasions privilégiées pour faire vivre ces situations.

L'évaluation des compétences travaillées doit privilégier l'observation des élèves dans des situations variées de réinvestissement.

PS	MS	GS
Découvrir les formes et les grandeurs		
<p>COMPETENCES A ACQUERIR EN FIN DE CYCLE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître, nommer, décrire, comparer, ranger et classer des matières, des objets selon leurs qualités et leurs usages - dessiner un rond, un carré, un triangle 		
<ul style="list-style-type: none"> - Trier des objets selon des critères simples (objets identiques, objets de même couleur, de même taille...) - S'engager dans des démarches d'abstraction: <ul style="list-style-type: none"> - en passant progressivement de tris contrôlés visuellement à des tris plus conceptualisés (passage de tris boîtes ouvertes à des tris boîtes fermées par exemple). - en prenant conscience que l'on peut organiser des collections d'objets en tenant compte de certains des critères propres aux objets. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trier dans des situations plus riches et plus complexes. - Comparer des objets du point de vue de certaines de leurs propriétés (par exemple ranger des objets par l'ordre croissant de leur taille...) et verbaliser les résultats de son action. - Identifier et nommer les formes géométriques simples (rond, triangle, carré...) - Utiliser cette reconnaissance dans des problèmes relevant d'assemblages de ces figures (puzzles, tangrams...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Trier dans des situations toujours plus riches et plus complexes. - Comparer des objets du point de vue de certaines de leurs propriétés (par exemple ranger des objets par l'ordre croissant de leur taille, de leur masse et de leur contenance...) et verbaliser et représenter ses démarches et les résultats de son action. - Utiliser la reconnaissance de formes géométriques simples (rond, triangle, carré) dans des problèmes variés relevant d'assemblages de ces figures (puzzles, tangrams...) - S'engager dans des travaux de représentation dans lesquels ces formes interviennent.

PS	MS	GS
Approcher les quantités et les nombres		
<p>Prendre conscience progressivement que les nombres sont des outils efficaces :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pour garder en mémoire des quantités</i> - <i>pour communiquer sur des quantités</i> - <i>pour anticiper des transformations sur les quantités</i> <p>COMPETENCES A ACQUERIR EN FIN DE CYCLE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>comparer des quantités, résoudre des problèmes sur les quantités</i> - <i>mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30</i> - <i>dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus</i> - <i>associer le nom de nombres connus avec leur écriture chiffrée</i> 		
<ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec le début de la comptine numérique par imprégnation. - Reconnaître et mémoriser des petites quantités et les mots-nombres associés. - Reconnaître et mémoriser des représentations figurées des premiers nombres (doigts, constellations...) - Comprendre qu'un nombre est obtenu par l'ajout à son prédécesseur d'une unité (4, c'est 3 et encore 1, ou bien 4, c'est 1, 1, 1 et encore 1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer la connaissance de la comptine numérique en mémorisant la suite des mots-nombres et en l'utilisant dans des situations liées au dénombrement. - Reconnaître et mémoriser, au-delà des petites quantités, les nombres et leurs représentations figurées. - Résoudre des problèmes variés d'ajouts, de retrait, de distribution et de partage sur des petites quantités. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser la comptine numérique (au moins jusqu'à 30): <ul style="list-style-type: none"> - en respectant la suite ordonnée des mots-nombres pour dénombrer une quantité ou comparer des quantités. - et en ayant pris conscience que le dernier nombre prononcé désigne la quantité. - Utiliser la comptine numérique pour traiter des problèmes d'ajout ou de retrait sur des petites quantités. - Reconnaître différentes représentations spatialement organisées des nombres jusqu'à 10 et les utiliser pour dénombrer des quantités ou calculer sur des petites quantités (ajouts/ retraits). - Reconnaître les écritures chiffrées des nombres, les utiliser et les écrire pour dénombrer des quantités ou calculer sur des petites quantités (ajouts/ retraits). - Résoudre des problèmes variés d'ajouts, de retrait, de distribution et de partage.

PS	MS	GS
<h2>Se repérer dans le temps</h2>		
<p>Le jeune enfant est plongé depuis sa prime enfance dans une expérience subjective du temps : celui-ci est éprouvé physiologiquement et émotionnellement, il est subi.</p> <p>Les activités proposées à l'école maternelle s'efforcent de proposer des médiations à l'élève lui permettant progressivement de mettre de l'ordre dans cette expérience de vie puis d'objectiver cette expérience première pour aboutir à une construction sociale qui ne sera véritablement effective qu'au cycle 2.</p> <p>Les rituels et outils d'objectivation du temps sont nécessaires et sécurisent les enfants, en tant qu'ils sont des mises en scène qui rendent le temps prévisible et favorisent l'anticipation par l'acquisition d'automatismes, mais ils ne sont pas les médiateurs de la construction de la notion de temps.</p> <p>– utiliser des repères dans la journée, la semaine et l'année – situer des événements les uns par rapport aux autres – comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et l'espace »</p>		
<p>- Médiation du corps : Appréhender les enchaînements de gestes (motricité) comme des séries temporelles avec un avant et un après.</p> <p>- Pensée et jeu symbolique : Se représenter l'absence, évoquer les personnes, les événements (...) absents, anticiper.</p> <p>- Jeux pré linguistiques, jeux abstraits : Appréhender certaines marques temporelles du langage (<i>encore, voilà, fini...</i>) permettant de distinguer le passé, le présent, le futur.</p> <p>- Langage : Comprendre la temporalité d'une histoire lue ou racontée, raconter son histoire, raconter des histoires.</p>	<p>- Appréhender les notions de succession, antériorité, postériorité, causalité, simultanéité, durée, cycle..</p> <p>- Enrichir son langage des marques temporelles grammaticales.</p> <p>- Mettre de l'ordre dans son expérience de vie, se représenter le temps.</p> <p>- Articuler sa propre histoire avec la temporalité des autres.</p> <p>- Se familiariser avec les outils d'objectivation du temps qui passe (calendriers, sabliers, emplois du temps...)</p>	<p>- Évoluer vers l'abstraction.</p> <p>- Représenter le temps qui passe (codages, dessins, mise en mots, logique narrative, mise en récit).</p> <p>- Développer, organiser sa pensée en proposant des résolutions à des problèmes portant sur des situations temporelles.</p> <p>- Fabriquer des outils d'objectivation du temps qui passe et des durées (sabliers, clepsydres, emplois du temps...)</p>

PS	MS	GS
Se repérer dans l'espace		
<p><i>Les situations d'apprentissage liées à cet objectif s'articulent fortement avec les activités motrices.</i></p> <p><i>Ces situations doivent permettre d'engager des démarches d'action, de description, de construction et de représentation.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi</i> - <i>se repérer dans l'espace d'une page</i> - <i>comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l'espace</i> 		
<p>-Apprendre à se déplacer et effectuer des parcours en utilisant des repères afin d'agir et de verbaliser.</p>	<p>-Apprendre à se déplacer et effectuer des parcours plus complexes en utilisant des repères afin d'agir (en respectant des consignes), de reproduire un parcours de façon décalée dans le temps et de verbaliser.</p> <p>-Replacer des objets en respectant leurs positions respectives à partir de photos.</p> <p>-Reconnaître des lieux, dans l'environnement proche, à partir de photos.</p>	<p>-Apprendre à se déplacer et effectuer des parcours donnant lieu à des représentations graphiques codées.</p> <p>-Apprendre réciproquement à se déplacer et effectuer des parcours à partir de représentations graphiques codées.</p> <p>- Apprendre le vocabulaire du repérage dans l'espace en situation fonctionnelle.</p>

Les différents types d'aide à l'élève de maternelle

6

LA POSTURE D'AIDE PEDAGOGIQUE

- **S'appuie sur des valeurs :**
 - centration sur l'élève,
 - postulat d'éducabilité,
 - regard positif sur soi et sur les autres.
- **Met en jeu des connaissances :**
 - disciplinaires et didactiques,
 - relatives à l'apprentissage,
 - relatives à la relation pédagogique.
- **S'appuie sur la communication :**
 - humilité,
 - empathie,
 - respect : accepter l'élève tel qu'il est, ne pas juger.
- **Crée les conditions pour que l'élève soit acteur :**
 - qualité de la relation avec un élève qui veut bien être aidé
 - se montrer ouvert, disponible, à l'écoute, se taire, observer
 - reformuler, faire préciser
 - mettre en confiance, valoriser les réussites, renforcer l'image de soi
 - être vigilant, accompagner l'élève
 - nouer une relation vraie basée sur le consentement mutuel, établir une relation de collaboration
 - ingénierie pédagogique et didactique :
 - proposer des situations de réussite
 - prendre le temps, laisser du temps pour agir, aller au bout, finir
 - faire la « courte échelle », inventer des « petites cales », aménager la situation
 - stratégies d'apprentissage :
 - entrer dans la logique de l'élève
 - l'amener à verbaliser ses procédures
 - l'amener à apprécier ses progrès
 - faire en sorte qu'il s'interroge pour formuler un problème, prendre conscience de ses procédures, avancer dans la compréhension, construire lui-même son savoir.

Document réalisé à partir des travaux de :

- Roland Goigoux : « Quels dispositifs pour la mise en œuvre de l'aide personnalisée ? »
- l'Inspection Académique de Seine et Marne
- Groupe DDAI (Démarches et Dispositifs d'Aide Personnalisée) de l'IUFM de Lorraine
- Philippe Meirieu
- Circonscription de MEAUX Nord.
- Circonscription IEN Chelles

ÉCOLE MATERNELLE : AIDE A L'ÉLÈVE DANS LE QUOTIDIEN DE LA CLASSE OU PENDANT L'AIDE PERSONNALISÉE

PREVENTION	ETAYAGE ET RENFORCEMENT	REMIEDIATION
<p>→ Armer l'élève pour mieux appréhender la difficulté. Différenciation, étayage en amont.</p>	<p>→ Accompagner l'élève dans ses apprentissages. → Lui apporter une aide ciblée sur ses besoins. → Compenser. → Rendre l'apprentissage plus explicite.</p>	<p>→ Revenir sur ce qui n'a pas été compris ou appris. → Traiter l'erreur en agissant sur ses causes.</p>
<p>1. <u>Anticiper les obstacles possibles dans les apprentissages à venir :</u> → Une connaissance approfondie du profil de l'élève permet de l'aider à surmonter ses craintes (je n'y arriverai pas, je n'ose pas), ses rejets (je n'aime pas écrire), ses difficultés (je ne sais pas dessiner), ses représentations du travail scolaire (à quoi ça va me servir ?).</p> <p>2. <u>Donner un « coup d'avance » :</u> Ce coup de pouce va permettre aux élèves en difficulté de participer dès les premières séances et d'être (enfin) en situation de réussite. → Phonologie : étudier, avant le groupe classe, le son prévu dans la prochaine leçon. → Compréhension de récit : • Réduire la part d'inconnu : présenter le thème, l'univers de référence, aider à faire des ponts avec d'autres savoirs. • Etudier en amont le vocabulaire s'il est jugé difficile. • Présenter l'histoire avant la lecture au groupe classe, travail sur le texte ou sur les images.</p> <p>3. <u>Développer l'autonomie :</u> → Compréhension des consignes. → Connaissance des outils disponibles : référentiels individuels ou collectifs... → Familiarisation avec certains supports : ordinateur, jeux (Logico, Lexidata, Véritech...)</p>	<p>5. <u>Observer l'élève dans la réalisation de tâches ordinaires :</u> → Regarder l'élève qui accomplit la tâche renseigne sur ses procédures et ses difficultés (se garder d'intervenir durant cette phase).</p> <p>6. <u>Faire verbaliser l'élève à propos de la tâche :</u> → Sens : quel sens je donne à ce travail, ce que ça va m'apporter, pourquoi cet apprentissage est important, à quoi il va me servir ? → Compréhension : lui faire reformuler la consigne ou l'énoncé dans ses propres mots, traduire la consigne en actions. → Démarche : comment je vais m'y prendre, par quoi je commence, est-ce que ça ressemble à une autre tâche déjà effectuée ? → Outils : de quoi vais-je avoir besoin ? quels outils sont disponibles ? y a-t-il des aides dans la classe ? Préparer un atelier avec l'enseignant : choisir les outils, les supports... → Critères de réussite : j'aurai fini et réussi quand ... (permet de connaître les contraintes implicites que l'élève se donne parfois).</p> <p>7. <u>Echanger au niveau des procédures :</u> → Analyser ensemble en amont de la tâche des productions fictives erronées ou réussies, retrouver la démarche et les causes d'erreur : non compréhension de la consigne ou de l'énoncé, utilisation d'outils non efficaces... → Etudier des consignes (Drôles de bobines- édition du Grand Cerf), les traduire en actions (Jacques a dit), anticiper le résultat, citer les contraintes liées à la tâche, apparier consignes et travaux : expliquer ses choix.</p> <p>8. <u>Travailler au niveau des compétences transversales (relationnelles, instrumentales, métacognitives) :</u> → Savoir chercher : apprendre à rechercher l'information dans différents supports : recherche d'indices dans des albums ou des documents. → Se représenter la tâche : apprendre à choisir les outils en fonction de l'activité et du résultat souhaité. → Renforcer la capacité à utiliser différents supports : schémas, dessins, objets à manipuler, tableaux à double entrée, images, textes... → Savoir qu'on peut demander de l'aide, qu'on n'est pas tout seul. → Aller jusqu'au bout de la tâche. → Présenter son travail de façon claire et soignée. → Permettre à l'élève de prendre son temps, de s'auto-évaluer, de refaire.</p> <p>9. <u>Renforcer l'étayage, accompagner l'élève dans la réalisation de tâches ordinaires :</u> → Mettre en mots l'action de l'élève. → Expliciter les enjeux de l'apprentissage, les apprentissages visés.</p>	<p>16. <u>Analyser la difficulté d'apprentissage pour mieux la traiter :</u> → Regarder l'élève. → L'écouter. → Le questionner sur le « comment ».</p> <p>17. <u>Travailler avec l'élève sur les stratégies mises en œuvre :</u> → Aider l'élève à prendre conscience de ses stratégies, à les verbaliser et à les analyser, lui en proposer d'autres. → Aider l'élève à reprendre confiance et à s'engager dans la tâche.</p> <p>18. <u>Reprendre un apprentissage mais différemment : situation plus ludique, changement d'univers...</u> → Proposer des situations ayant un enjeu fort : jeu, défi, contrat... → Lecture flash : constellations du dé (Des jeux avec des dés – Nicolas X). → Utiliser l'outil informatique pour chercher, apprendre, produire, garder en mémoire (Tux Paint).</p>

<p>en vue d'une utilisation autonome en classe.</p> <p>4. <u>Renforcer l'estime de soi, rétablir l'estime des autres :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Jeu mathématique appris en petit groupe et que les élèves présenteront à la classe en situation de jeu. → Mettre en évidence les acquis, les points d'appui en proposant des situations qui provoquent rapidement la réussite de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> → S'appuyer sur les connaissances disponibles : les « déjà-là ». → Travailler sur les aides possibles : pairs, adultes, référentiels, affichages. « Si tu ne sais pas faire, qui peut t'aider ? Où peux-tu trouver cette ressource ? Où est-ce affiché ? » <p>10. <u>Renforcer les capacités réflexives :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Lire ou relire des textes fondateurs ou résistants, organiser des débats d'interprétation entre les élèves du petit groupe. → Apprendre à catégoriser (Catégo), à anticiper (Images à parler, Brissiaud). → Jeux de logique – éditions ACCES. → apprendre à résoudre des problèmes ouverts (plusieurs solutions ou plusieurs procédures). → Aider à structurer l'oral : <ul style="list-style-type: none"> • jeux verbaux permettant d'utiliser les différents types de discours (argumentatif, explicatif, descriptif, injonctif, narratif...); • jeu des 7 erreurs : décrire les différences sans les montrer (support collectif affiché); • débat; • invention de la fin ou du début d'un récit (lire des albums avec des fins multiples); • « qui est-ce ? », jeu de l'objet mystère (oblige à catégoriser, mettre en mémoire, faire des images); • « Jacques a dit »; • jeu des 7 familles (utilisation d'une structure type); • jeux de rôles, jeux théâtraux : mimer les actions, les expressions, les sentiments, raconter une histoire en changeant de point de vue, utiliser une marotte pour mieux caractériser le personnage (ton, vocabulaire...). <p>11. <u>Montrer :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Exécuter la ou les démarches possibles et verbaliser le raisonnement qui l'accompagne. <p>12. <u>Développer l'entraînement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Donner du temps pour réinvestir et stabiliser les acquis → Amélioration de l'écriture : rapidité, lisibilité, régularité. → Petits exercices variés et rapides à l'oral comme à l'écrit (copie flash). <p>13. <u>Favoriser le réinvestissement ou le transfert :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Faire des liens entre les apprentissages : maths et EPS, bio et EPS, maths et français. → Faire le lien avec la vie en dehors de l'école. → Varier les situations, les supports, les outils, les modes de restitution (graphisme)... <p>14. <u>Apprendre à apprendre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Mémoriser de différentes façons, échanger au niveau des procédures, essayer d'autres procédures (profils différents : visuels, auditifs, kinesthésiques). Objectif mémoire - éditions ACCES. → Apprendre en jouant : lotos, memory, quiz électrique... → Extraire l'essentiel : repérer les idées fortes. <p>15. <u>Amener l'élève à verbaliser ses progrès, ses réussites :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → A chaque fin de séance, faire le bilan de ce qui a été appris ou réussi. → Tenir un cahier de progrès. 	<p>19. <u>Reprendre un apprentissage avec un autre enseignant.</u></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

ECOLE MATERNELLE : AIDER LES ELEVES EN DIFFICULTE PASSAGERE

CONSTATS	INDICATEURS D'OBSERVATION	PISTES D'ACTIVITES
		<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des tâches complexes (enfant chercheur). - Terminer chaque séance par un retour sur la tâche et les apprentissages en insistant sur les réussites.
<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant en décalage dans sa relation à l'autre, en relation duelle. - L'enfant en décalage par rapport au groupe, dans le « vivre ensemble » 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu de communication. - Peu ou pas d'interactions avec les autres élèves. - Pas de plaisir ou d'implication dans l'échange. - Peu ou pas de coopération. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrer par les activités sensorimotrices : expérimenter (eau, pâte à modeler, constructions diverses) voir, écouter, goûter, toucher, sentir, éprouver des émotions, les formuler. - Proposer l'investissement des coins jeux de la classe à dominante sociale : poupées, dînette... - Proposer la médiation d'une marionnette pour parler aux autres. - Faire des « jeux de rôle ». - Participer à des jeux de société : privilégier les jeux coopératifs (dictée graphique, jeux par équipe). - Agir et s'exprimer avec son corps : jeux collectifs, danse. - Réaliser des productions plastiques collectives.
<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant en décalage dans l'accès au langage 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne s'exprime pas spontanément en groupe, n'exprime pas de besoins, ne questionne pas, n'exprime pas de point de vue. - Ne répond pas aux sollicitations de l'adulte. - S'exprime essentiellement par l'action, y compris par la violence. - N'arrive pas à évoquer un objet, une personne, une action passée. - N'est pas capable de restituer à bon escient le lexique étudié en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en mots pour l'élève : verbaliser ses actions. - S'exprimer dans un langage adapté : phrases courtes et simples. - Proposer des activités de catégorisation « Catego », Hatier (chercher des règles, les expliquer), imagiers, classeurs thématiques, jeux de familles. - Partir d'un vécu proche, étayer avec des supports : photos, images, objets. - Proposer des mots inducteurs. - Jeux : « qui est-ce ? », objet mystère, jeu de Kim visuel ou tactile. - Aider à la mémorisation : boîte à mots, trésor des mots : se rappeler du contenu, jouer au mot mystère, jeu du « Lynx ». - Fabriquer des jeux de loto, de 7 familles avec le lexique étudié, des

	<ul style="list-style-type: none"> - Ne construit pas de phrases, ne s'exprime que par mots images. - A du mal à restituer une comptine, un chant. - Ne parvient pas à restituer un récit. - N'est pas capable d'identifier les principales fonctions de l'écrit. 	<p>imagiers.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire des albums ayant une structure syntaxique simple : albums de Laurence Lentin, séries « Petit ours brun »... - Investir les coins jeux, verbaliser les actions, faire des demandes. - Utiliser les marionnettes pour créer des dialogues. - Jeu théâtral. - Albums échos : Philippe Boisseau. - Ecoute et réception, - Mise en voix, jeux de transformation (fort, doux, haché, aigu, grave...). - Mime, gestes, déplacements. - Association avec des images ou des objets. - Enregistrement de comptines, de chants, d'histoires pour les réécouter à la maison. - Utilisation d' « Audacity ». - Utilisation d'un support : vidéo (comptines en images) ou livre. - Proposer des aides : utilisation de marottes, d'images séquentielles, de maquettes pour restituer l'histoire. - Proposer à l'élève de faire des images dans sa tête. - Engager deux ou trois élèves dans la restitution complète de l'histoire, les faire s'entraider, se justifier, débattre. - Passer par la dictée à l'adulte pour écrire la fin d'une histoire, légender des photos ou des dessins... (Voir fiche « aider un élève à comprendre une histoire ».) - Proposer des projets d'écriture courts et motivants : à partir de structures répétitives (Ouzoulias), d'albums, de contraintes (boîte à contes, mots ou images tirés au sort, transformations de récits...). - Ecrire dans le cahier de vie pour raconter, se souvenir. - Ecrire la règle du jeu pour la classe. - Etablir la liste de courses pour réaliser le gâteau. - Lire des documentaires, des albums, des journaux... - Collectionner les écrits fonctionnels, les trier, les classer. - Utiliser devant lui ou avec lui des écrits fonctionnels : bon de commande, catalogue, dictionnaire, annuaire... - Proposer des activités ludiques de répétition (virelangues),
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> - N'accède pas à l'aspect formel de la langue. 	<p>segmentation, repérage de syllabes identiques, inversion de syllabes, mélange de syllabes (animaux extraordinaires)...</p>
<p>L'enfant en décalage dans la compréhension de ce qu'est l'école, qui ne trouve pas sa place dans l'école.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Epreuve de la difficulté à se situer dans le temps : attend « l'heure des mamans ». - Ne donne pas de sens aux activités scolaires. - Ne se sent pas concerné par les projets de la classe. - Ne voit pas qu'il accomplit des progrès. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dater les traces des activités, revenir sur ce que l'on a fait, se projeter. - Travailler sur l'emploi du temps de la journée, de la semaine, élaborer un livre à partir des photos des différents temps de classe. - Identifier les temps forts sur le calendrier. - Donner des repères. - Utiliser les centres d'intérêt de l'enfant. - Reprendre une production et dire ce que l'on en attendait, comment on a fait, dans quel cahier on va la mettre, que va devenir ce travail, à quoi il va servir... - Présenter l'objectif d'apprentissage sous une forme claire et imagée : « en fin de séquence, vous saurez faire... », « nous allons apprendre à ... ». - Définir clairement le but de tâche, les critères de réussite, le temps imparti, les outils disponibles... - Aider les élèves à se faire une idée du résultat attendu : analyse de productions fictives certaines correctes et d'autres erronées. - Rappeler fréquemment l'enjeu, le projet en cours. - Relier les apprentissages entre eux. - Aider à voir l'évolution des traces, les nouveaux apprentissages : cahier de réussite, cahier de vie... - Proposer des jeux autocorrectifs : logiciels Jocatop, Lexidata, Véritech, Logico.
<p>L'enfant en décalage dans ses apprentissages, par rapport aux compétences attendues.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - N'a pas compris la consigne. <p>APPRENTISSAGES MATHÉMATIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne parvient pas à catégoriser. - Ne met pas en relation les quantités et les nombres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir des référentiels avec les mots des consignes : verbes, outils, couleurs... - Créer de consignes à partir de mises en situation concrètes et/ou en utilisant le matériel La Fourmi (éditions La Cigale) « Cogito » ou le jeu « Drôles de bobines » éditions du Grand Cerf. - Jouer à « Jacques a dit ». - Jeux proposés dans les ouvrages de Dominique Valentin. - Situations proposées dans le CD rom (Joël Briand): apprentissages mathématiques en maternelle. - Jeux de logique : ACCES éditions

	<ul style="list-style-type: none"> - N'arrive pas à se représenter une situation. - Ne sait pas s'organiser pour trouver un résultat. - Ne sait pas choisir et trouver les outils dont il a besoin. - Se sent submergé par la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux sur ordinateur (Jocatop) - Jeux de « Ermel » : banquier... - Album à calculer : Brissiaud. - Jeux de dés, jeux de cartes. Madeleine Corbenoix : apprentissages culturels en mathématiques. - Tris, rangements, catégorisation... - Albums à compter : lecture, fabrication. - Comptines numériques : écoute, mémorisation, invention. - Créer ensemble des référentiels. - Mettre en parallèle actions, outils, supports, effets produits. - Ranger la classe ensemble. - Préparer ensemble un atelier avant la classe. - Etiqueter les coins (pictogrammes ou mots). - Décliner la tâche, retrouver les étapes nécessaires, les outils, définir les critères de réussite.
<p>L'enfant en décalage dans ses actions motrices. <i>(Motricité fine)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés avec la tenue et le maniement de l'outil. - Ne connaît pas sa dominante (latéralité). - Ne respecte pas les espaces graphiques, les formes, les grandeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des situations graphiques motivantes : graphisme décoratif, observation et reproduction de motifs variés (dentelle, ferronnerie, tissus africains, papiers cadeaux...), d'éléments naturels (plumes, feuilles, toiles d'araignée...), d'œuvres d'artistes (Hundertwasser, Klimt, Klee, Kandinsky...) - Varier les outils (crayon, pinceau, craie, plume, fourchette...), les supports (papier, carton, tissu, poterie...), les plans (du vertical à l'horizontal) les médiums (encre, peinture...). <i>Cf. dossier site : http://cic-stgilles-ia85.ac-nantes.fr/IMG/File/parametresactegraph.pdf</i> - Proposer des jeux de motricité fine : jeux de doigts, pâte à modeler, découpage, pliage, laçage, tricotin... - Travail sur la latéralité. - Décomposer le geste, montrer, faire en grand. - Ecrire devant les élèves, verbaliser, nommer les formes.

L'évaluation en maternelle

De l'évaluation en général et de l'évaluation au cycle 1 en particulier

« Pourquoi faudrait-il évaluer si ce n'est pour mieux aider les élèves à apprendre ? »

1. Rappels théoriques sur l'évaluation et les différents types d'évaluations

Eclairages et pistes de travail principalement issus des travaux d'Anne-Marie Gioux et d'Eve Leleu-Galland

- *Gioux A.M., Première école, premiers enjeux, Hachette Education, janvier. 2001. (réédition avril 2008)*
- *Leleu-Galland Eve, La maternelle, école première et fondatrice : construire le socle éducatif, cognitif et culturel, CRDP de l'académie d'Amiens / Paris : Hachette Éducation, 2008.*

➤ Evaluer est un acte professionnel majeur, quel que soit le niveau de classe sur lequel on est enseignant.

L'évaluation introduit de l'intention dans l'action pédagogique. Elle permet d'indiquer, d'informer ou de mesurer le chemin parcouru, le résultat des apprentissages, le degré d'acquisition.

Elle est un regard porté sur le sens du travail, aussi bien sur le plan de la signification qu'il prend pour l'élève, que pour la mise en valeur des buts atteints. Elle est la contrepartie de toute méthode et action engagées.

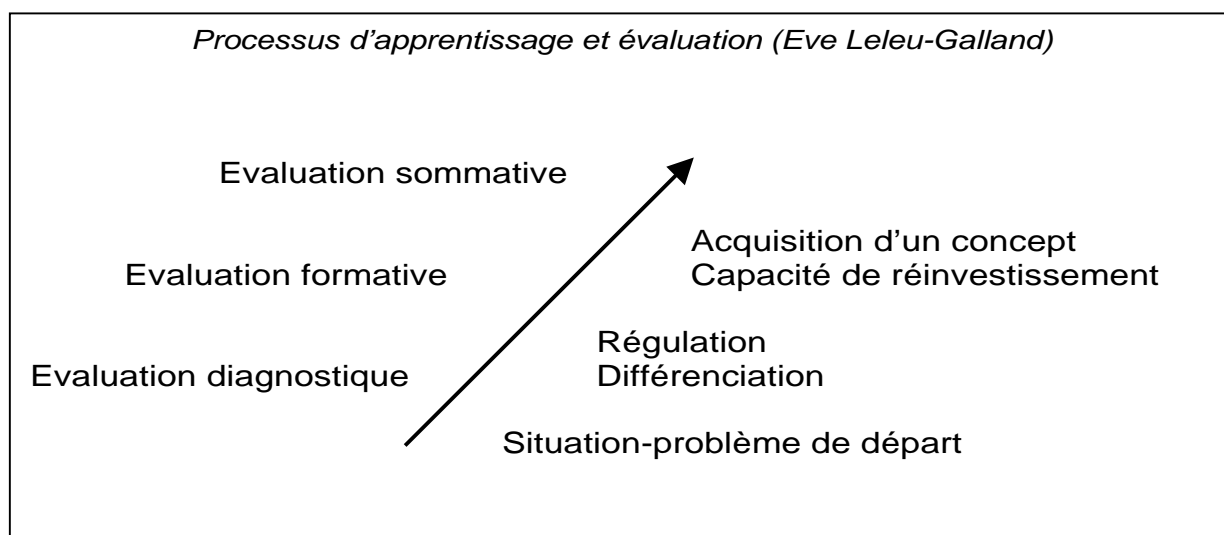
Acte professionnel majeur, elle est à comprendre comme un moyen d'étayer la culture du métier d'enseignant. C'est la connaissance individuelle de chacun des enfants, de ses savoir-faire, de ses savoirs, qui est visée.

Théoriquement, toutes les compétences sont destinées à être évaluées, pour plusieurs raisons :

- L'enseignant se sert des évaluations pour prendre des décisions d'enseignement. L'évaluation est pour lui un incontournable outil d'aide à la préparation et à la gestion des situations de classe qui permet la différenciation pédagogique.
- La famille doit être renseignée sur tous les aspects du développement affectif, intellectuel, social, moteur de l'enfant. L'évaluation devient alors un outil de mobilisation des familles autour du parcours scolaire de leur enfant.
- Les élèves disposent d'un outil individuel de prise de conscience de leurs compétences et du chemin qu'il leur faut encore parcourir.
- L'équipe de cycle, au sein du projet d'école, se sert des évaluations pour prendre des décisions quant à la scolarité des élèves.

La fonction de l'évaluation est différente selon le moment où elle intervient dans le processus d'apprentissage :

- L'évaluation diagnostique renseigne l'enseignant et les élèves sur les représentations et les acquisitions de départ ; elle se situe au début du processus d'apprentissage.
- L'évaluation formative consiste à recueillir avant et pendant le déroulement d'un cycle d'apprentissage les informations utiles quant à la qualité des apprentissages réalisés ; elle a une fonction de régulation, car elle permet à l'enseignant d'améliorer, de faciliter l'apprentissage par la prise de décisions pédagogiques dont le rôle est de différencier l'acte pédagogique. Elle lui indique où en sont ses élèves, comment se déroule son programme pédagogique et les obstacles qu'il rencontre. Il va pouvoir mettre en place des situations réajustées et travailler sur la différenciation.
- L'évaluation formatrice a une fonction de formation. Elle favorise pour l'enfant l'accès à l'autonomie et une meilleure connaissance de soi et de ses compétences. A l'école maternelle, elle peut se travailler en motricité par exemple où l'enfant peut mesurer de manière concrète les capacités de son corps.
- L'évaluation sommative ou finale permet de mesurer les compétences acquises et non acquises, elle porte sur l'objectif final de l'apprentissage.



2. Pourquoi évaluer au cycle 1 ?

De manière générale, nous évaluons parce que c'est la seule façon de placer l'élève au cœur du système d'apprentissage, en mettant notre attention et nos compétences pédagogiques à son service.

Lorsqu'il est question d'évaluation à l'école maternelle, c'est bien l'observation qui est première. L'usage du papier/crayon n'est pas toujours indispensable pour évaluer. Observer signifie prendre des informations en continu, pour s'assurer que les enfants progressent, que chaque enfant progresse.

C'est quand un enfant ne progresse pas qu'on va utiliser des outils plus précis, plus affinés. Il n'est pas question d'envahissement par l'évaluation, mais plutôt de s'attarder à observer quelques enfants en particulier, à des moments donnés, et notamment les enfants « transparents », qui se font discrets, qui donnent peu à voir dans le temps ordinaire de la classe.

De temps en temps, on fait aussi le point pour tous les élèves : à ce titre, les programmes de 2008 sont recentrés autour des compétences essentielles, moins nombreuses qu'auparavant.

En préalable, chaque enseignant de maternelle doit en savoir assez sur le développement de l'enfant et savoir précisément où il veut aller.

- Au cycle des apprentissages premiers, on évalue :
- pour être à l'écoute des dissonances qui mettent à l'épreuve des faits l'image de l'élève que l'on a intériorisée.
 - pour donner à chacun l'occasion de montrer ce qu'il a appris, ce qu'il se sent capable de réussir (seul, avec aide, immédiatement, en différé, en transposant...).
 - pour donner de la valeur, pour ouvrir les conditions d'un dialogue avec l'enfant et sa famille, avec les collègues.
 - pour s'interroger sur l'efficacité de son travail d'enseignant, sur la validité des apprentissages que l'on fait faire aux élèves.
 - pour donner son plein sens à l'intervention de professionnels de l'éducation, à l'enseignement et à l'apprentissage de manière précoce dans un lieu particulier qui s'appelle une école. Parce que la fonction de l'école maternelle n'est pas de mater mais d'initier à ce qu'est la vie en société, avec des règles, des lois, des consignes, des repères pour se situer, par rapport à soi-même, dans son développement, mais aussi par rapport à tous ceux qui accompagnent sur le chemin de l'apprentissage, avec bienveillance, certes, mais aussi avec rigueur.

Evaluer, c'est repenser les relations entre pédagogie et développement, notamment à l'école maternelle : il ne suffit pas d'attendre que l'enfant ait atteint le « stade » opportun, ni de compter sur des compétences innées. Le défi d'une école démocratique, c'est de développer au mieux les potentialités de tous, d'aider à la réussite la plus complète et la plus diversifiée des élèves.

L'évaluation n'est pas une fin en soi, elle est un des outils dont nous devons apprendre à faire bon usage pour allier de façon cohérente éducation, pédagogie et didactique.

➤ Evaluer au cycle 1, c'est donc soulever une triple problématique

1. Une problématique institutionnelle : la reconnaissance du cycle 1 comme étape à part entière et fondamentale de la scolarisation montre qu'il s'agit d'inscrire dans le même mouvement d'appréciation les trois cycles de la scolarité primaire.
2. Une problématique psychologique : les adultes enseignants, les familles, les enfants eux-mêmes sont partie prenante de l'action d'évaluation. Le problème est d'étayer les pratiques intuitives traditionnelles par la définition de programmes, de critères, de compétences à atteindre en fin de cycle, sans figer le regard formatif en constat normatif.
3. Une problématique méthodologique : l'évaluation se définit par une référence à la valeur, au temps, aux tâches proposées. C'est sur l'analyse de ces différents points que l'on peut la distinguer de l'observation, du contrôle, du test, du bilan.

Evaluer, c'est mettre des informations en relation et permettre à chaque partenaire de tirer parti de ces informations (enseignants, élèves, parents) dans une logique éthique et responsable.

3. Pistes de travail pour l'évaluation en classes maternelles

➤ Quelques pistes particulièrement opératoires

- Avec les enfants dans leur première année de scolarisation

Plus les enfants sont jeunes et plus on se sent démuné pour saisir et rendre compte des apprentissages qu'ils accumulent au cours de leur première année d'école.

- Comme le préconise de document d'accompagnement des programmes « Pour une scolarisation réussie des tout-petits » (MEN-CNDP, 2003), la photographie ou le film vidéo sont des outils de mémoire, de visualisation des acquis qui permettent de saisir les attitudes et les comportements. Ils sont de pertinents supports de rencontres avec les familles.
- Dans l'album personnel et concernant les traces du travail effectué, il est important de penser le rôle des consignes et de dater les évaluations.
- On ne peut admettre qu'il soit trop tôt pour évaluer en PS. Noter des évolutions, garder la mémoire des conquêtes progressives du jeune enfant, intervenir pour proposer à bon escient telle ou telle situation stimulante sont des attitudes professionnelles à développer chez les enseignants. Leurs tout-jeunes élèves ont besoin d'être encouragés et aidés pour grandir et être mis en réussite, à partir d'étayages pensés en amont qui prendront appui sur l'observation et l'évaluation des capacités réelles de chacun.

- Avec les enfants de moyenne section

La classe de MS offre d'autres possibilités : « je fais, je parle de mon travail, je compare consigne et production ». Après le savoir-faire, le savoir dire ce que l'on a fait est une étape essentielle de la construction et de l'évaluation des apprentissages.

Les équipes d'enseignants s'appuient sur les programmations de cycles pour composer des grilles d'observations sur les compétences qu'elles veulent évaluer.

- Avec les enfants de grande section

Chez les plus grands, on pourra diversifier, complexifier les différents types de situations d'évaluation pour tendre vers des procédures contractuelles. Pour l'élève, la place de l'évaluation dans la prise de conscience de ses propres acquis et besoins, l'introduction de la démarche dans les critères de réussite font partie des compétences préalables à l'entrée dans un apprentissage systématique.

➤ Autres outils de cycle 1 développés dans l'Académie

L'observation renforcée :

L'enseignant observe l'enfant dans toutes les activités et note périodiquement ses observations sur un tableau organisé a priori.

Il rédige périodiquement une synthèse communicable : livret d'évaluation et/ou monographies.

Le cahier de progrès (ou de réussite) :

Il permet de noter périodiquement les progrès de l'enfant dans le cadre d'un dialogue avec l'adulte.

Il est à la fois outil d'évaluation et support d'apprentissage au moins au niveau de la manipulation des symboles et au niveau du langage. Il peut se concrétiser sous des formes plus visuelles du type « arbres de progrès (ou de réussites) ».

La pertinence de ces deux outils complémentaires s'inscrit dans une logique de cycle

Ce qui concerne le cycle et sur quoi il faut rechercher un accord au niveau de tous les enseignants du cycle 1 d'une même école :

- Une structure claire (cf. programme et compléments) et qui soit commune aux deux outils d'évaluation utilisés.
- Des outils complémentaires, l'un plus tourné vers la fonction de référence pour l'enseignant et les parents, l'autre plus conçu comme un outil de dialogue avec l'enfant et sa famille.
- Une organisation dans le temps qui prévoit des redondances, avec nécessité d'évaluer plusieurs fois la même chose à des moments différents
- Des principes de communication avec la famille associant outils – réunions institutionnalisées – dialogue permanent.

Ce qui est pris en charge par chaque enseignant pour les élèves dont il a la charge ou par chaque groupe d'enseignants qui travaillent ensemble :

- L'observation sur différents moments.
- L'utilisation de supports pour laisser des traces.
- Le dialogue avec les enfants et avec les familles.
- La conception de situations nouvelles et différentes qui seront proposées à des enfants qui ne réussissent pas dans un contexte donné.
- L'ajustement du comportement aux besoins d'apprentissage des élèves.
- La variation des modalités didactiques et groupements d'élèves en fonction d'objectifs d'apprentissage particuliers (hétérogénéité – homogénéité du groupe).

➤ Exemple de méthodologie de cycle pour mettre en œuvre un cahier de progrès

Objectifs :

- Mettre en évidence les progrès de l'élève au fur et à mesure qu'ils apparaissent.
- Proposer un outil lisible à l'attention de l'élève et de ses parents.
- Valoriser les apprentissages réalisés à l'école maternelle.
- Rendre l'élève conscient de ses apprentissages, de ses réussites et du chemin qu'il lui faut parcourir pour atteindre tel ou tel objectif. Lui donner du pouvoir sur ses apprentissages. L'impliquer dans l'évaluation.
- Porter un regard positif sur l'évolution de l'élève.
- Aider l'élève à se construire une idée positive de lui-même, lui donner confiance en lui et en l'école.

Présentation de l'outil :

- Un classeur avec des intercalaires et des fiches perforées ou des feuillets transparents afin de classer les apprentissages suivant les différents domaines d'activités des programmes.
- Le classeur suit l'élève sur 3 ou 4 années : de la PS à la GS afin que l'élève, ses parents et les enseignants puissent suivre l'évolution progressive des apprentissages.
- Certaines tâches sont récurrentes : dessin de soi, écriture du prénom, coloriage, découpage, dénomination d'objets, comptine numérique, dénombrement d'objets. L'évolution et les progrès sont ainsi mis en évidence.
- Tous les apprentissages figurent dans le classeur : s'habiller, réussir un puzzle, marcher sur la poutre aussi bien qu'écrire son prénom ou dénombrer une collection...
- Les photos prises sur le vif y ont leur place, elles sont plus explicites et plus parlantes pour l'élève et ses parents qu'un long discours.

- Chaque feuille est datée et rangée dans l'ordre chronologique à l'intérieur du domaine d'activité concerné.
- L'apprentissage est explicite, il est noté sur la feuille : « Je sais dénombrer jusqu'à... » ; « Je sais reconnaître mon étiquette prénom parmi 5 autres » ; « J'ai réussi à attacher mes lacets tout seul ».
- Les feuilles sont classées avec l'enfant, elles sont un support à la verbalisation. L'enfant dit ce qu'il a réussi, ce qu'il sait mieux faire maintenant, ce qu'il a appris grâce à l'école. L'enseignant peut écrire sous sa dictée.
- Le classeur va dans la famille à chaque période de vacances, il est également consultable par les parents lors des temps d'accueil.

Travail des enseignants en équipe de cycle :

- Lister les compétences attendues en fin de cycle 1 et les décliner afin de définir et de hiérarchiser des objectifs intermédiaires. Appui sur les programmes 2008 mais aussi sur d'autres outils de type :
 - Document d'accompagnement des programmes « Le langage à l'école maternelle » (MEN-CNDP 2006)
 - *Travailler par cycles en français* - A l'école de la petite section au CM2 METTOUDI, Chantal ; YAICHE, Alain - Hachette Éducation
 - *Travailler par cycles en mathématiques* - A l'école de la petite section au CM2 METTOUDI, Chantal ; YAICHE, Alain - Hachette Éducation.
- Lister les évaluations régulières (tâches récurrentes). Définir à quelle fréquence elles seront proposées aux élèves (par exemple au début de chaque période).
- Analyser les évaluations afin d'étayer l'apprentissage : situations adaptées aux besoins et aux capacités des élèves, différenciation, remédiation.
- Préparer les fiches d'auto évaluation et les contrats lorsque c'est possible.
- Remplir régulièrement un outil plus normatif qui permette d'argumenter face aux parents et aux partenaires de l'école en cas de difficultés particulières et qui suive l'élève à l'école élémentaire.