

Chantier Maternelle

Institut Coopératif
de l'Ecole Moderne
Pédagogie Freinet

n°22

Année scolaire 2003/2004 : numéros : 20, 21, 22, 23

Un événement arrive dans la cour : Octobre 2003, je laisse traîner une caisse de livres de poésies pendant mon service de récréation à l'accueil du midi. Les enfants s'en emparent, s'installent, les lisent.

Fragments de discussion :

- Maître, c'est du chinois ?
- Non, c'est de l'arabe
- Ah (*dépit*) je ne sais pas lire l'arabe ... (*silence*)... d'ailleurs, je ne sais pas lire du tout !

Témoignages pour confirmer (s'il en est encore besoin) que très jeune, l'enfant établit une relation personnelle avec les livres, l'écrit. Il se construit une image de la lecture, du « savoir lire » bien avant l'entrée au CP...

Dans ce numéro, Cathy Déchamps synthé-

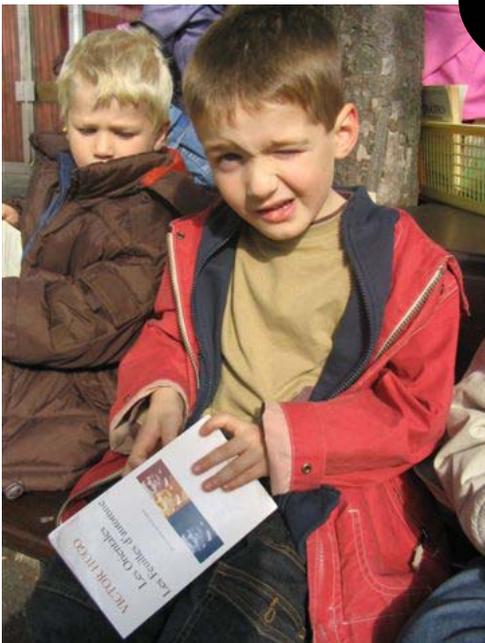
tise les travaux de Mireille Brigaudiot autour de la **notion de temps** et nous invite à partager son **organisation de classe** prenant en compte le résultat de ces recherches. Elle nous relate avec bonheur un moment de vie de classe... très personnel ! Françoise Vassort se pose la question de la **part du maître** dans l'organisation de la classe et du temps qu'on peut (doit ?) « perdre » pour favoriser les apprentissages au cycle 2 (CE1)

Comme promis dans le n°21, nous publions le courrier de Michel Barré en réponse à notre article sur l'invariant n°10 ter ainsi qu'un affinement de notre réflexion

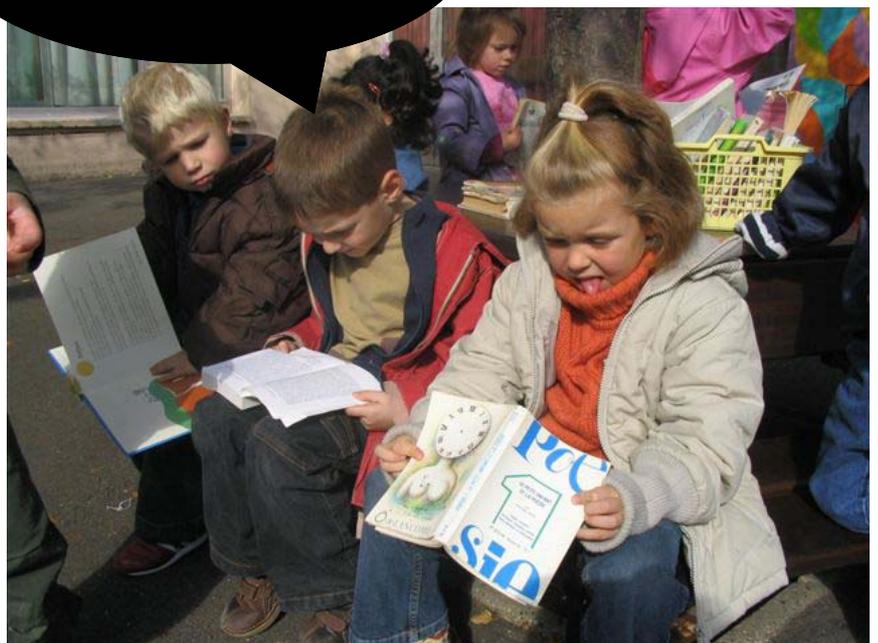
autour de la question « **jeu et travail** »
À l'heure de la mise en place des nouveaux programmes, dans une institution où l'on sent planer une menace sourde sur la maternelle, il nous paraît essentiel de bien redéfinir nos objectifs qui restent centrés autour de l'enfant. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de reprendre dans ses grandes lignes un article constructif québécois sur les risques et les limites de **l'évaluation**. Christèle Hochet a lu avec ses élèves « **Le conte doux des chaudoudous** » ... Des collègues de Loire Atlantique ont échangé autour de l'accueil des enfants handicapés, et Laurence Khaldi est allée faire un tour sur le site qu'elles évoquent. Sur le Ouaibe, la liste Freinet.maternelle suscite des discussions... Bonne lecture... et à la prochaine !

Muriel Quoniam

C'est un livre,
il y a beaucoup d'écritures, alors,
pour bien le lire, je dois rester
longtemps sur chaque page.



« Les orientales » de Victor Hugo



Sur le ouaibe...

Depuis septembre, les débats de la liste sont riches en questionnements et en réponses sur des sujets pédagogiques très divers : il faudrait consacrer un numéro entier de **Chantier maternelle** pour vous les communiquer... nous avons choisi de lister les questions abordées, pour lire ceux qui vous intéressent : allez consulter le site des archives ... sur internet bien sûr !

=> Démarrer en pédagogie Freinet en maternelle

=> Les classes multi-âge

=> Le « Quoi de neuf ? »

- comment garder une trace des entretiens
 - les enregistrements
 - les cahiers divers
 - les photos numériques ou non
 - la table d'exposition
- techniques du quoi de neuf
- le bâton de parole
- quoi de neuf et règles de vie

=> Le cahier de vie

=> Les ateliers en PS/MS :

des sites :

<http://maternelles.net>

<http://www.cafepedagogique.net>

- choix des ateliers et autonomie
- le travail individuel (individualisé)
- les cahiers de progrès

=> Technologie

- les cages à fils
- les objets qui tournent (rotations)

- défis techno

=> Traces et sciences

=> Créations mathématiques

=> Expression libre et apprentissages

=> Phonologie

=> Graphisme

=> Musique

=> Demande et proposition de livres (bibliographies)

=> Progressions et programmations

=> Evaluations



L'ICEM Pédagogie Freinet a ouvert une liste internationale d'échanges sur Internet, ouverte à tous, adhérents ou non. Il y a un peu plus d'un an, plusieurs personnes ont manifesté le désir de se retrouver sur une liste plus confidentielle autour de la maternelle. C'est ainsi qu'est née la « liste maternelle ».

Dernièrement, l'existence de cette liste a été remise en question : ce qui a suscité un débat dont nous vous livrons ici les principaux arguments...

☹ je pense que sa création a appauvri les échanges sur la liste Freinet :

- en entraînant sans doute le départ d'instits de maternelle ;

- en décourageant de fait l'inscription d'enseignants de maternelle sur la liste Freinet, puisqu'il existe une liste plus ciblée. (...)

La pratique de la PF, c'est un peu un continuum entre le "je n'y connais rien mais ça m'intéresse" et le "ça

fait 35 ans que je fonctionne en classe coopérative". (...)

On peut accéder, participer à plusieurs fils de discussion aisément sur une liste généraliste. Cela me semble plus ardu lorsqu'elles se multiplient : le passage GS/CP, on le traite où ? Freinet ou Freinet-maternelle ? (...)

La multiplication des listes, cela me semble être un signe de

repli identitaire, de communautarisme" (...) Distinguer, au niveau des discussions et débats pédagogiques, la PF-maternelle et la PF-élémentaire m'est incompréhensible.

Au bon vieux temps de l'union, je ne me souviens pas de plainte sur la liste Freinet disant que la maternelle monopolisait la parole... ;-)

"Reviendez" !!! ;->

☺ En même temps c'est parfois saoulant de recevoir 150 mails ! J'ai pas toujours le courage de tout regarder. (Proposition d'adopter un code pour faciliter le tri des messages sur la liste Freinet)

Oui, je me demande bien, moi aussi... nous qui nous "battons" en cycle 2 pour établir des relations qui nous paraissent essentielles avec la maternelle !!! Entièrement d'accord également, Freinet n'affirmait-il pas que la coopération était aussi un choix politique et social ??

(...) Je ne sais pas si c'est possible matériellement alors on n'a rien trouvé de mieux que d'ouvrir une liste maternelle, ce qui ne nous empêche pas d'aller voir sur les autres listes ni de travailler en cycle bien sûr ! (...) Il n'existe qu'une seule liste gérée par l'ICEM pour débattre de la pédagogie Freinet, c'est la liste freinet@cru.fr

A l'intérieur de ce cadre bien fixé "pédagogie Freinet", cette liste est nécessairement géné-

raliste et "politique" (c'est notre choix pédagogique qui l'impose !).

Toutes les autres listes sont des listes techniques, ce qui veut dire que tout sujet qui tourne au débat pédagogique devrait être aiguillé sur la liste freinet@cru.fr. (...) Si ces quelques règles (*d'écriture et signalisation et envoi des messages*) sont respectées, les messages sont ensuite très facilement géra-

bles : on peut demander à son logiciel de courrier électronique de trier automatiquement le courrier qui arrive :

1- avec la fonction "filtrer" (ou terme équivalent), on peut diriger les messages de chaque liste dans un dossier spécifique

2- avec la fonction "organiser par fil de discussion", les messages se rangent par fils... et bien d'autres possibilités encore.

😊 PS : je suis nouvelle sur cette liste et le fait qu'elle s'adresse plus particulièrement aux maternelles me semble plus adapté. Il y a deux ans je m'étais inscrite à la liste Freinet mais comme le disait une colistière certains membres de la liste répondaient toujours très vite et mes interventions possibles auraient été trop tardives.
De plus je n'ai aucun référents concernant les classes Freinet et les exemples proposés étaient souvent plus liés à la primaire.
J'ai découvert cette nouvelle liste par le biais du chantier maternelle qui m'apporte déjà beaucoup par ses témoignages de fonctionnement en classe.
J'espère donc de tout coeur que le choix sera de garder les particularités de cette liste.

😊 Bonjour, Pour ma part, la liste maternelle est ma petite bulle d'air ! J'entends très bien les arguments des autres : je suis aussi contre le "saucissonnage" de l'éducation nationale... et je comprends qu'une "liste maternelle" peut paraître illogique dans l'esprit qui nous réunit tous... Cependant, comme je le disais au début de ce courrier, j'apprécie ce petit îlot que représente cette liste pour moi, j'y retrouve une certaine intimité qui peut favoriser la participation de tous et aussi certains échanges plus spécifiques, ce qui est parfois plus difficile dans une liste plus grande. De plus, elle peut être aussi le lieu de départ d'une réflexion, d'un projet qui peut ensuite être diffusé et discuté sur la liste Freinet !
d'ailleurs je ne pense pas que se demander si cette liste doit exister ou non soit une bonne question ! Elle existe et si elle existe, cela correspond à des besoins... c'est peut être plus la dessus qu'il faut réfléchir.
Amicalement

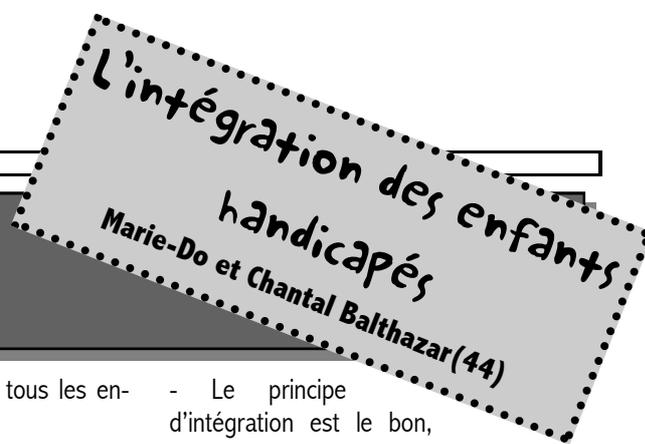
☹ Il me semble que les sous listes (...) souffrent de ce qu'elles constituent "une fragmentation", une division supplémentaire. Ce qui est motivant dans une liste c'est le nombre, la diversité, le débat rendu possible par ce nombre. Dans une sous liste, on a un peu peur de trop réduire son champ d'intérêt...

😊 J'en profite pour dire que moi aussi je trouve bien qu'il y ait une liste maternelle, c'est plus intime!!! bref les comme moi qui ne dégainent pas aussi vite que leur ombre ont une chance de pouvoir s'exprimer...
Bonne année à tous

Les arguments des deux côtés se défendent, nous avons opté pour le statu quo : nous maintenons notre liste en aménageant des ponts avec la liste Freinet si possible. Il nous semblerait intéressant aussi de retrouver les messages de notre liste sur le site de l'ICEM avec des mots clés. Si quelqu'un a le temps - et les connaissances nécessaires - pour relire les messages, les résumer (ou extraire les extraits significatifs) et les transférer sur le site, ou sur la liste Freinet, qu'il n'hésite surtout pas à proposer ses services, il sera accueilli avec plaisir !!!

**C'est un travail qui peut être fait à domicile...
Alors... qui s'y colle ?**

Le groupe maternelle de Loire Atlantique a échangé autour de l'accueil des handicapés... compte-rendu publié dans « chantier 44 » n°132



Nous avons décidé de parler de cette question suite à une demande d'une collègue (Isabelle) qui a accueilli dans sa classe une enfant trisomique. Au cours d'une C.C.P.E., elle a demandé en préalable à lire les réflexions que lui inspirait l'intégration des enfants handicapés. Cette demande lui a été refusée.

Ses réflexions étaient les suivantes :

- On ne peut pas intégrer dans n'importe quelles conditions et n'importe comment.
- Il y a des différences entre le discours (il faut intégrer) et la réalité (intégration laissée au bon vouloir de l'enseignant sans tenir compte des réalités de la classe accueillante).
- Comment apporter à un enfant handicapé ce dont il a besoin.

Chantal a replacé l'intégration dans le cadre de la loi :

l'intégration n'est pas laissée au bon vouloir de l'enseignant mais c'est un droit : « tout enfant a le droit d'être scolarisé, d'être éduqué. »
Cela nécessite d'autres moyens et une autre façon de voir l'école.

A l'étranger :

En Italie, l'intégration de tous les enfants dans les écoles est à peu près effective. Les classes d'accueil ont un effectif diminué et même si leur nombre est encore insuffisant il y a un enseignant spécialisé qui intervient régulièrement dans la classe. Tous les enseignants ont compris que leurs collègues spécialistes ne s'occupent pas uniquement des élèves handicapés mais de tous les enfants. Les responsabilités partagées, cette coopération amène un changement dans les pratiques. La réalité italienne a complètement pris en compte l'obligation juridique de l'intégration et cela de la maternelle au lycée.

En Allemagne, il y a une école spécialisée pour chaque handicap. Mais cela en fait des classes ghettos et la ré-

flexion vers une inclusion de tous les enfants est en cours.

En France, on est plus sur le médical que sur le scolaire dans les établissements spécialisés.

Historiquement :

En 1905, création des classes spécialisées pour regrouper les "débiles". La loi d'orientation de 1975 sur les personnes handicapées, celle de 1989 sur l'éducation établissent le droit à la scolarisation des enfants porteurs de handicap.

On parle **d'intégration** dans les classes avec la création des C.L.I.S., la suppression des classes de perfectionnement.

Au niveau international, on parle **"d'inclusion"** dans le sens contraire d'exclusion.

Réactions des unes et des autres :

- Il faudrait arrêter de parler de handicap mais parler de besoins particuliers.
- Est-ce que ce n'est pas le moment de changer notre système scolaire, de penser l'enfant autrement ?
- Le problème est qu'il y a tant d'enfants dans une classe et qu'ils sont tous différents.

- Le principe d'intégration est le bon, mais concrètement, quand on accueille un enfant handicapé, on est confronté à quelque chose de très matériel (il a encore disparu de la classe, il a "saboté" ce que j'avais préparé...). Et quand il y a 29/30 enfants dans la classe, c'est lourd à vivre.
- Il faut être à l'affût des difficultés d'un enfant dès la petite section et avoir une relation avec les parents.

Chantal avec le groupe A.I.S. de l'I.C.E.M., aimerait bien que des enseignants intéressés par l'intégration des enfants en difficulté rejoignent le groupe pour réfléchir.

En attendant, on peut trouver des informations pratiques, les compléter, les questionner en allant visiter le site du "Classeur d'aide" à l'adresse internet suivante :

<http://reinet.org/icem/ais/classeur>

**Je suis allée y faire un tour et je vous engage à m'y suivre !
C'est un site très riche qui permet de consulter "un classeur d'aide à tout enseignant" régulièrement mis à jour par des militants de l'I.C.E.M..
Outil évolutif où l'on trouve l'historique de l'A.I.S., les textes officiels, des outils, des fonctionnements, des témoignages de terrain (ex : une intégration en classe maternelle par Agnès Joyeux) dans les différents dispositifs A.I.S. de l'éducation nationale (C.L.I.N., S.E.G.P.A., C.M.P.P., I.M.E.,...) et des essais de réponses aux questions posées lors d'un stage ICEM à la Roche sur Yon en octobre 2002.
Le tout classé en quatre grandes rubriques : Intégration, Comportement, Relations école/extérieur et Outils Freinet permettant de s'y retrouver !
L'introduction du classeur rappelle que les enseignants qui pratiquent la Pédagogie Freinet ont la volonté d'accueillir dans leurs classes tous les enfants, quelles que soient leurs différences. Ils reconnaissent même l'hétérogénéité (enfants d'âges différents...) comme moyen permettant à chacun de trouver sa place dans le groupe.
Les principes fondamentaux sur lesquels s'appuie la pédagogie Freinet permettent à beaucoup d'enfants, même porteurs de handicap, de trouver dans l'école la place qui doit être la leur... mais pas à n'importe quel prix !**

Nous avons publié dans le N°21 de « chantier maternelle » un article à propos de l'invariant 10 ter de C. Freinet (paru aussi dans le *Nouvel éducateur* n°148). Comme promis, voici la réaction de Michel Barré, ancien compagnon de Freinet, ainsi que quelques pistes pour approfondir la question.



Dans le *Nouvel Éducateur* 148 (p.24), des camarades de maternelles confrontent les activités de jeunes enfants de 2-3 ans à l'invariant 10ter de Freinet « Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail ». Et elles en concluent que l'opposition jeu - travail est un concept d'adulte qui ne semble pas coller à leur réalité.

Il n'est pas du tout iconoclaste de mettre en question une affirmation de Freinet. Ses écrits sont pour nous un tremplin à la réflexion personnelle et non la parole sacralisée d'un nouveau testament pédagogique. Cette mise en question permanente est d'ailleurs le meilleur antidote à une dénonciation (découverte par hasard sur le Web) de « l'idéologie particulièrement douteuse » de ce même invariant 10 et de la dévotion mystique des militants de l'ICEM pour Freinet. On sent que l'auteur de cette diatribe haineuse voudrait déboulonner « la grossière escroquerie freinetiste (sic) » comme une vulgaire statue de Saddam. Au risque de décevoir ce monsieur, nous sommes nombreux à avoir toujours refusé de placer sur un piédestal l'homme qui nous a incités à supprimer l'estrade de nos classes.

C'est dans cet esprit de libre critique que j'essaie d'analyser le problème du jeu et du travail.

Le danger de toute citation est de la déraciner de son contexte global, c' est à dire la condamner à se faner rapidement.

Quand Freinet écrit les Invariants en 1964, il tente de résumer ce qui sous-tend

son action éducative d'instituteur, entamée depuis plus de 40 ans. Dans l'invariant 10 ter, **il n'évite pas le piège de schématiser en quelques lignes** ce qu'il avait développé dans plusieurs chapitres de « L'Éducation du Travail ».

Il faut néanmoins situer ces lignes dans le temps. La critique qu'il fait des catalogues d'éditeurs classiques pour les écoles maternelles des années 50-60 correspond à une réalité : rien que des jeux dits éducatifs et aucun des outils ou matériaux (peinture, terre glaise, etc.) permettant aux jeunes enfants de s'exprimer.

A l'époque, les élèves avaient rarement moins de 4 ans (jamais moins de 3) dans des classes urbaines comptant de 40 à 50 inscrits, l'administration prétextant de nombreuses absences (nettement plus rares quand les enfants étaient passionnés par l'école).

La demande des familles était généralement l'apprentissage le plus précoce possible de la lecture, de l'écriture et des rudiments de calcul pour que les enfants abordent le CP avec de l'avance.

Micheline, ma compagne, directrice de maternelle, me demandait chaque année d'intervenir devant l'assemblée des nouveaux parents pour leur expliquer les apprentissages fondamentaux (d'expression orale, de maîtrise corporelle et gestuelle, d'habileté graphique et manuelle) indispensables aux petits pour éviter ultérieurement les écueils que je rencontrais avec certains enfants plus grands, pourtant scolarisés de façon continue.

La seule alternative traditionnelle au travail scolaire prématuré était alors constituée par des jeux (en carton, bois ou plastique) que les enfants trouvaient parfois sur leur table en entrant, afin d'éviter les déplacements pour aller choisir.

La première bataille était, tout en ménageant un cercle pour les échanges collectifs, de constituer des coins- ateliers divers tout autour de la classe, ensuite de permettre le libre choix, avec changement à chaque quart de journée.

Aux yeux des dames de service, le plus révolutionnaire était l' atelier eau. Une grande bassine d'eau avec toutes sortes de petits récipients et d'objets : entonnoirs, compte-gouttes, cuillers, passoire, etc. Contrairement à leur appréhension, l'eau ne se répandait pas partout et les enfants de petite section devenaient plus calmes après des expériences qu'on ne leur permettait pas souvent à la maison.

Jeu ou travail, cet atelier ?

On ne se posait même pas la question, mais Freinet y avait répondu dans le chapitre 27 (Travail- jeu) de « L'Éducation du Travail »

En fait, si l'on suit attentivement le cheminement de sa pensée,

il ne trace pas une frontière étanche entre jeu et travail,

il décrit une gradation entre le travail - jeu, le jeu - travail pour aboutir au jeu seul qu'il ne condamne pas en soi, mais dont il redoute qu'il ne dérive en jeu - haschich où le joueur cherche seulement à s'étourdir.



... rebonds...

Si l'on a le droit de ne pas le suivre sur les nuances qu'il établit dans la part dominante de travail ou de jeu qu'il repère dans les activités spontanées des enfants, on ne peut nier le caractère névrotique de certaines formes de jeu.

Ce que dénonce surtout Freinet, c'est la dichotomie entre le travail imposé (pour obtenir une note, un diplôme et plus tard un simple gagne-pain) **et le jeu de détente, voire de défoulement**, pouvant déboucher sur le jeu-haschich.

Cette dichotomie sert d'alibi pour justifier deux formes complémentaires d'aliénation : celle du travail non choisi et celle de la fausse liberté qui lui succède périodiquement. Le travail scolaire imposé se légitime alors parce qu'il est suivi de la récréation. Le travail en miettes des adultes libère du temps libre qui élargit un nouveau champ de consommation. Freinet a écrit L'Éducation du Travail pendant sa période d'inactivité forcée au cours de la 2e guerre mondiale et il prend comme repère la vie qu'il a connue dans son enfance paysanne avant 1914. Le lecteur peut éprouver des difficultés à faire le lien avec ce que nous vivons aujourd'hui.

Et pourtant **la précarité grandissante du travail professionnel n'a fait que développer les loisirs destinés à s'étourdir, plus qu'à se détendre.**

Marx dénonçait la religion comme opium du peuple. Hormis les sectes, on peut affirmer que c'est actuellement la dérive du jeu qui est devenue l'opium. Cette dérive s'observe sous différents aspects : la professionnalisation du sport où tous les moyens sont bons pour gagner, dopage y compris, et les affrontements guerriers entre bandes de supporters, l'hystérie des jeux électroniques et des rave-parties, le jeu avec la mort de certains rodéos nocturnes, etc. On peut dire, sans exagérer, que le chapardage et le vandalisme sont les seuls jeux ne nécessitant aucun investissement, l'étape suivante étant le trafic ou le banditisme armé. Face à la dérive, la seule réponse institutionnelle est la répression qui ne cesse de multiplier les escalades.

Si l'on examine de près la stratégie éducative de Freinet, on s'aperçoit que, loin d'être ringarde, elle trace une autre voie. Plutôt que de sanctionner financièrement les familles (généralement les plus pauvres) dont les rejetons refusent l'école, elle propose aux jeunes des perspectives qui les motiveront.

A l'école sanctuaire, souhaitée en vain par certains, Freinet oppose l'école chantier où les exercices jetables sont remplacés au maximum par des activi-

tés en vraie grandeur (journal scolaire, enquêtes pouvant déboucher sur un échange de documents, etc.) exigeant autant de rigueur que celle qui est demandée aux adultes réalisant un travail de production.

Même les inévitables exercices de consolidation deviennent un entraînement dont on surveille soi-même les progrès par l'auto-correction.

Les prises de décisions collectives initient au fonctionnement social autrement mieux que la récitation des résumés d'instruction civique. Si l'invariant 10 ne permet pas de percevoir toute cette différence de stratégie, n'hésitons pas à le ranger dans le tiroir des citations simplistes, mais n'oublions pas ce qui sous-tend l'éducation du travail.



Quelques définitions du « Petit Robert »

« Robert, si on parlait de définition... à propos du jeu ! »

- ⇒ Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure
- ⇒ Activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain, une perte.

Il semble clair que cette notion de plaisir incluse dans le jeu gêne plus ou moins consciemment...

Ecole maternelle / école plaisir face à l'École élémentaire / école des apprentissages. La Pédagogie Freinet ne permet-elle pas de sortir de ce dilemme ?

**Le jeu aujourd'hui
à la maternelle**
Agnès Muzellec (76)

Cet invariant n'écrit que qu'on prend du temps, il est important d'approfondir cette question car ce n'est pas un hasard si il peut être sujet à polémique.

Michel Barré a très justement resitué **le contexte historique**, c'est d'une importance fondamentale car il y avait fort à faire pour sortir de la scolastique et faire de l'école un lieu de vie et de travail réel .

L'obligation scolaire pour les enfants a amené une séparation terrible avec le monde du travail , le corps a été coupé en deux : la tête d'un côté, les mains de l'autre...

Un des apports fondamentaux de la Pédagogie Freinet a été de replacer les enfants dans une globalité d'apprentissages : intellectuels mais aussi responsabilités dans la classe, métiers, brevets, fabrication de chefs-d'œuvre, reportage sur la vie sociale, les métiers etc...

Les courants issus de Mai 68 auront aussi repris cette orientation. *(Je laisse à chacun le soin de faire le bilan à l'heure actuelle...)*

Ces idées ont traversé bien sûr l'Ecole Maternelle.

La diminution des effectifs a permis de développer l'autonomie et d'organiser des activités en ateliers. On a pu faire pour de vrai des salades de fruits des gâteaux au yaourt, du bricolage...

Les enfants ont participé au rangement...

On a essayé de concevoir les apprentissages à partir de véritables activités.

Mais les temps des évaluationites aigues sont apparus avec leurs cortèges de compétences, de programmations, de médiations...

Adieu les coins jeux structures fondatrices des classes maternelles des années 70, vive la lecture et les activités qui peuvent préparer à l'élémentaire !

C'est dans ce contexte que nous avons écrit l'article sur l'invariant 10 ter.

Notre combat dans l'école maternelle aujourd'hui, c'est de réaffirmer la nécessité vitale pour les enfants de maternelle de jouer dans les coins dits classiques. Nous avons trop entendu parlé de la pauvreté de cette activité pour qu'on n'en fasse pas un cheval de bataille permanent. Trop d'inspections se sont passées sans qu'on dise l'intérêt de ce qui s'y passait.

La focalisation sur les activités de type scolaire nous a poussé à une extrême vigilance. Nous avons peur de la « primarisation » de la maternelle, de la suppression de cette école dans sa globalité, le passage de la grande section dans le cycle 2 laisse la porte ouverte à des dérives. Nous avons voulu réaffirmer la globalité des apprentissages pour l'enfant de 2 à ... ans.

C'est dans ce sens que nous avons affirmé que la séparation jeu/travail pour les petits enfants étaient un problème d'adulte.

**Il faut donc revisiter les invariants
à la lumière de l'histoire,
merci Michel Barré de nous l'avoir rappelé !**

« Le jeu pour l'adulte, est un acte relativement gratuit (si l'on excepte les courses de chevaux!). Un adulte joue lorsqu'il n'a rien d'important à faire.

L'enfant lui, joue sa vie. Il ne joue pas pour apprendre mais apprend parce qu'il joue. »

L'histoire de cette réflexion, c'est aussi les apports des chercheurs.

**Le livre de
Jean EPSTEIN :
« le jeu enjeu »**

nous apporté un éclairage intéressant sur cette question...

Voici quelques citations !

« Pour l'enfant il n'y a que deux alternatives :

Le plaisir : moteur de son activité

**Le déplaisir : frein de ses recherches
Son jeu va devoir, en permanence, être générateur de plaisir et à l'inverse engendrer son enjeu...**

On verra à quel point tout déplaisir (ou plaisir non partagé!) peut être cause, d'auto censure, pour l'enfant, de bon nombre de ses explorations et par conséquent de son épanouissement. »

**« Le jeu est le travail de l'enfant,
le plaisir est le moteur de son jeu. »**

« Le jeu nourrit sans arrêt le développement de l'enfant, de la même façon que ce développement nourrit son jeu. »

...Réflexion

Dans N°21 du Chantier maternelle, Patricia Tcherniatinski décrivait les jeux libres qu'elle met en place l'après-midi dans sa classe de GS Maternelle, et concluait que les enfants n'avaient pas perdu du temps, mais plutôt qu'ils en avaient pris. Ces ateliers de jeux libres permettent aux enfants de construire, à leur rythme, des savoir-faire, des savoir-être. Mais, parce que ceux-ci ne peuvent être évalués précisément, un sentiment d'inquiétude ou même de culpabilité peut naître chez l'enseignant. Qu'en est-il du rapport au temps au cycle 2, où la pression des apprentissages (notamment celui de la lecture) sont si forts ? Françoise Vassort apporte son témoignage et sa réflexion...



Dans ma classe (CE1), deux fois par semaine, j'ai aussi organisé des ateliers libres de création, de jeux, proposés par les enfants ou à partir du matériel de la classe. Les enfants s'y inscrivent pour un cycle d'au moins deux séances.

Je m'interroge également sur ces activités que les enfants aiment beaucoup : est-ce qu'ils apprennent ? est-ce qu'ils n'y perdent pas leur temps ? En ce moment, fonctionnent les ateliers suivants : « **awalé** » proposé par deux enfants, « **balance** », « **tours de magie** », « **Sopalin** » proposé par un enfant qui a utilisé la texture du Sopalin pour créer des dessins à points avec des feutres, « **aquarelle** ».

Ma part du maître ? Je circule, je regarde, je règle les éventuels problèmes ou conflits. Je prends part à la présentation et au bilan des ateliers, si nécessaire en posant des questions, en aidant à reformuler, car c'est un moment de partage d'expériences important.

Pour ces derniers ateliers, je constate que de nouveaux enfants savent : jouer à l'awalé et peuvent à leur tour l'apprendre aux autres ; les enfants de l'atelier aquarelle se sont lancés après un certain nombre de dessins d'animaux, dans une peinture abstraite en faisant goutter leur pinceau, qui a passion-

né tout le groupe lors de la présentation, etc. Les enfants ont été concentrés, impliqués. Ils ont créé, échangé, avancé, chacun différemment... ils n'ont pas perdu leur temps !

Mais une de mes interventions, pendant l'atelier « balance » m'a amené à réfléchir à ma part du maître et au rapport au temps. Un enfant avait commencé à vider tous les poids de la boîte pour les poser sur les plateaux. Je n'ai pas pu m'empêcher de lui dire : « Arrête ! Mais qu'est-ce que tu fais ? Tu dois mettre un objet dans un plateau pour le peser. » Je lui ai également expliqué comment faire pour être plus efficace : mettre des poids un par un du plus grand au plus petit, en retirer si c'est trop lourd. Plus tard, en y repensant, je me suis dit que **je ne lui avais pas permis de mener ses propres expériences, que je ne lui en avais pas laissé le temps.** Il avait besoin de passer par cette étape de tâtonnement. La présentation de son activité au groupe aurait certainement été autre que de simplement donner le poids d'une série d'objets. Et peser un objet serait venu plus tard.



temps : **un temps = un apprentissage.** L'enseignant est maître du temps : il définit l'emploi du temps car il s'agit de ne pas en perdre !

En méthode naturelle, c'est parce qu'on lui laisse le temps que l'enfant peut, par ses expérimentations, avec l'aide du groupe et du maître, construire des savoirs. L'enseignant « celui qui sait » laisse l'enfant se confronter à la réalité, tâtonner, et l'accompagne dans la construction de ses savoirs.

Toute la difficulté est alors dans l'organisation du temps qui n'a plus rien à voir avec un emploi du temps traditionnel. Des tâtonnements, des ajustements permanents, des bilans sont nécessaires en fonction des projets, des besoins des enfants et des impératifs d'apprentissages dont nous sommes les garants.

« La part du maître » est à construire en permanence, d'où quelquefois les angoisses et les doutes et les dérapages directifs (exemple de la balance) qu'on croit nécessaires pour ne pas « perdre de temps ».

Pour l'adulte, ne pas perdre de temps, c'est souvent vouloir conduire d'une manière directive et rapide l'enfant à un savoir : leçon magistrale en pédagogie traditionnelle ou organisation planifiée d'activités conduisant à la maîtrise d'une notion en pédagogie active. C'est pourquoi dans l'enseignement traditionnel on découpe le



Il faut du temps pour apprendre, pour les enfants comme pour les grands.

Temps et Temporalité

D'après Mireille Brigaudiot
Cathy Deschamps (76)

En Juin 2002, lors du congrès de l'AGIEM qui se tenait à Rouen, j'ai pu assister à une intervention de Mireille Brigaudiot sur le thème du temps et de la temporalité. Son exposé m'a permis de clarifier mes pratiques de classe sur la notion de temps. Je vais ici tenter de vous en livrer quelques éléments.

Dans un premier temps je présenterai les différentes analyses et propositions de travail qu'elle fait puis je dégagerai les principaux axes de la construction de la notion de temps dans ma classe.

Le temps est une notion complexe même pour nous adultes. C'est une construction de l'homme social qui veut s'inscrire dans un temps fixé par lui, un temps qui nous échappe : temps du calendrier, des successions, des saisons. C'est un temps religieux, économique et politique, un temps de l'histoire, celui de la chronologie des événements, de la mémoire.

Si le temps est une construction sociale, il doit alors être un des moyens essentiels pour socialiser les jeunes enfants.

Le temps est à la fois individuel et collectif.

C'est le temps du « un pour tous » et pour les plus jeunes du « chacun pour soi ». Dès 2/3 ans la mémoire personnelle est à l'œuvre : c'est le temps de la perception, du temps perçu.

C'est aussi le moment pour les enfants où le temps individuel rencontre le temps des autres. (famille, école).

La socialisation, c'est soumettre son propre temps intériorisé corporellement à celui des autres, celui de la classe et de ses activités temporelles.

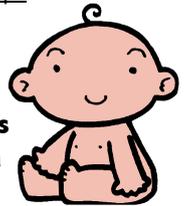
Deux notions se dégagent pour M. Brigaudiot,

le temps et la temporalité.

Le temps : Il n'existe pas d'objectivité du temps à priori. Le temps est repérable grâce à des codes sociaux. Le temps est cet entour objectifable de la vie de l'homme. Pour objectiver le temps, il faut à l'enfant avoir déjà fait un long travail de distanciation sur sa vie et ses actes.

La temporalité : La vie psychique de chacun est empreinte de marqueurs temporels. Le bébé ressent l'absence/présence, la perte/les retrouvailles puis l'anticipation de la retrouvaille (tous les jeux de coucou/caché...). Ce sont des ressentis qui s'inscrivent dans des successions.

L'enfant est dans du temporel sans le savoir. Ce sont les mots que les adultes mettent sur ces ressentis qui l'amènent à une conscience de ces enchaînements.



L'enfant s'inscrit ainsi dans son expérience personnelle de la temporalité. C'est à partir de là qu'il peut atteindre le temps objectivement repérable et socialement codifié.

Pour les enseignants il s'agit dès lors d'aider les enfants à se construire des représentations du temps par un moyen privilégié qui est le langage. Ces pratiques langagières adaptées à chacun, mettent des mots en lieu et place des perceptions, elles permettent la distanciation, opèrent des déplacements temporels intimes face aux événements vécus, dans le passé, dans l'instant et dans le futur, pour anticiper.

Principes Pédagogiques

Compréhension en langage intérieur : les enfants doivent pouvoir se souvenir et anticiper.

L'autonomie dans la temporalité, c'est pouvoir penser le temps tout seul, en s'appuyant

sur ses propres repères, et avec l'aide de l'adulte, en construisant de nouveaux.

Production par les enfants en langage extérieur, en verbalisant tout ce qu'ils comprennent, veulent, craignent, savent de l'inscription de leurs expériences dans le temps. Pour cela il faut mettre

en recherche constante les élèves sans chercher à la réussite des tâches,

sans attendre la bonne réponse mais permettre aux enfants d'élaborer, de se trouver **leurs propres repères** en s'appuyant sur ce qu'il savent déjà.

Le maître est en classe l'expert qui montre consciemment, volontairement, expliquant son travail, le déroulement de sa pensée, de ses procédures de résolutions de problèmes.

Tout doit être accompagné du

langage. Attirer l'attention des enfants sur les causes et conséquences de nos actions en classe.

Il faut donner progressivement aux enfants la possibilité de résoudre des problèmes temporels.

Il faut penser à la temporalité des enfants dans le temps de l'école et plus largement dans le temps social.

... Repères...



Pour ce qui concerne **le temps perçu** M. Brigaudiot propose un certain nombre de jeux, d'activités qui mettent en avant le fait :

- ☞ **d'utiliser le langage pour résoudre des problèmes de temps**, résoudre des problèmes de succession du temps physique à l'intérieur d'un récit de fiction.
- ☞ **Comprendre le temps de l'école** : rendre visible le moment de la sortie de la classe, l'alternance maison- école, les activités scolaires et leur succession.
- ☞ **Verbaliser, expliciter le temps** qu'il faut, qui reste à attendre entre chaque moment important
(Pour plus de détail lire son travail « Temps et temporalité » publié au CNDP du Limousin).



Les anniversaires :
événement idéal pour construire cette passerelle entre temporalité et temps, pour travailler la valeur symbolique des bougies (avant on était petit, on savait, on faisait, on a appris).
Il est utile de paraphraser la durée en évoquant les différentes mesures du temps objectif et subjectif : C'est un intervalle temporel qui est pris en compte pour les âges.
Ça commence à la naissance, les intervalles sont des années sauf pour les bébés. Pour se souvenir il faut connaître le numéro de l'année de sa naissance, il faut compter chaque année jusqu'à l'année actuelle pour savoir combien ça fait.
Le mois de son anniversaire est le même mois où je suis né, idem pour le jour. 1 an = 1 bougie.

Travailler les liens de succession et causalité :
Il faut une compréhension de ce qui explique les successions. Il faut en analyser la logique. Les récits de fiction en classe sont des successions logiques et scandées par la chronologie du récit par les connecteurs et temps verbaux du texte qui aident les enfants. Mais attention cela renvoie souvent à des événements du monde qui sont étrangers aux enfants ou fondées sur les sentiments non dits.

Le langage doit être médiateur pour accéder à la compréhension de ces successions/causalités et non pas des successions dûes au hasard des rencontres. (le loup rencontre le hérisson, puis le veau puis etc... là l'ordre peut être interchangeable et ne permet pas de mettre en lumière la notion de temporalité).



Les images séquentielles :

=> **Montrer qu'il y a toujours plusieurs mises en ordre possible.**

=> **Montrer qu'ils peuvent construire eux-mêmes une temporalité du récit.**

=> **Montrer qu'avec le langage on peut tout faire tant que l'on respecte un lien cohérent de causalité.**

Or souvent on demande à l'enfant de trouver le bon ordre des séquences avec, en plus, souvent des types d'événements éloignés de leurs connaissances, de leur vécu.

Une lecture des images est souvent elle-même à construire avant d'établir des liens de cause à effet.

Régulièrement le trop petit nombre d'images (3 ou 4) rend l'exercice difficile. Il n'y a qu'un seul ordre à trouver et les enfants pensent que c'est comme une devinette.

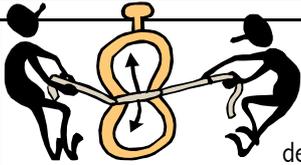
Il faudrait mettre les enfants en recherche à partir d'événements connus avec verbalisation préalable de l'adulte.

Des dessins épurés, lisibles avec 5 séquences minimum.

La maîtresse peut proposer elle-même avec les images une ou deux histoires possibles.

Ce qui compte, c'est qu'il y ait une activité langagière qui soit la conception d'un scénario global avec planification et verbalisation.

Une activité de compréhension d'une succession ou d'un enchaînement chronologiques qui passe par des notions de causalité, du possible et de l'impossible, du réversible et du non réversible. Une activité de recherche de la mise en réflexion des enfants au sujet du lien entre ces images, plusieurs solutions trouvées à plusieurs.



La temporalité se construit, elle ne s'enseigne pas

Pour ce qui est du **temps social**, se garder de confondre apprentissage relatif au temps social avec des performances de vocabulaire.

Mobiliser ses propres repères pour résoudre un problème temporel.

Connaître la suite chronologique des jours de la semaine est un bon appui cognitif : plutôt que « Bonjour Mme lundi ! » dire et montrer que quand on connaît l'ordre des jours dans sa tête on peut plus facilement retrouver la date.

Les repères évènements permettent la pré conscience de la durée. L'émotion, l'attente, le désir créent un temps vécu chez l'enfant.

L'écoulement d'une semaine, la conscience de l'intervalle qui se pose entre des évènements et le jour où l'on est, est un bon appui aussi. **Il faut le soutien de l'adulte avec des réponses temporelles** : on compte combien de jours, combien de nuits, c'est long, c'est court.

Le calendrier est un objet spécifique, ce n'est pas un mobile, un sapin une frise ni une suite d'étiquettes. Un seul type de calendrier suffit.

Plus les repères temporels sont surchargés de repères visuels moins les attitudes temporelles sont mobilisées. (Les dessins pour symboliser les jours, les couleurs, les trains). Les enfants les plus fragiles sur la construction du temps vont répondre à la question « quel jour sommes nous ? » par : « On est toujours vert ou les wagons ou le jour du bonbon, ou décembre et les nuages... » (réponses obtenues par l'équipe de M. Brigaudiot à cette question)



J'enseigne dans une classe de 25 enfants de TPS/PS/MS/GS. C'est un choix dans notre école de faire deux classes multi niveaux parallèles. Nous gardons les enfants sur plusieurs années.

Depuis l'année dernière j'ai sensiblement modifié mon travail sur le temps dans ma classe .
Je l'ai épuré...

Le calendrier :

J'accroche au tableau **un calendrier double format A3.** (cf. photos). En début de mois on inscrit sur le calendrier **les moments clefs de la semaine** (chorale, conseil, marché, sorties prévues etc..) ceux qui sont des repères connus et choisis par les enfants.

D'autres repères peuvent se rajouter au fur et à mesure de l'année : ainsi depuis peu, les enfants souhaitent que l'on dessine une maison dans les cases dimanche avec papa, maman écrits à l'intérieur.

En début d'année on a inscrit les anniversaires du mois. **Les anniversaires** ont

été une source importante du travail sur le temps car en novembre les enfants ont demandé que l'on inscrive les anniversaires de chacun. **Il a fallu rechercher tous les mois** correspondants à chacun, essayer de percevoir le temps que cela allait demander pour les uns ou les autres.

Nous avons compté le nombre de jours dans les différents mois. Nous avons pu réaliser que cela allait parfois être très long et qu'il était difficile de se représenter le temps à attendre... Mais cela reste pour eux un outil de référence qu'ils vont régulièrement consulter pour visualiser le temps qui est passé depuis.

La date :

Par ailleurs, **depuis la rentrée, chaque matin j'écrivais la date** en expliquant pourquoi, comment, quelles sont mes procédures pour connaître le jour où nous sommes : « *je connais la suite des jours par cœur dans ma tête, je connais les repères d'évènements liés au jour en question, je compte les nuits, les jours, je sais lire les jours sur le calendrier* »...

Depuis la rentrée de la Toussaint chaque enfant à tour de rôle cherche avec moi tous les matins **le jour que nous sommes.**

Ce travail de recherche se fait avec moi

pendant le moment d'accueil. L'enfant cherche tous les repères possibles pour trouver le jour et il explique aux autres ensuite sa propre démarche, d'autres peuvent compléter.

Il affiche ensuite l'étiquette correspondant au jour au dessus du calendrier et le numéro du jour en s'aidant du calendrier si nécessaire.

Nous affichons en fin de mois au dessus du tableau le mois terminé à la suite des précédents et cela crée ainsi une mémoire de la vie de notre classe .

La pendule :

Il y a une horloge dans la classe et j'indique les fins de moments clefs de notre vie scolaire : 10h30- fin du plan de travail ; 12h- l'heure d'aller manger ; 15h- les métiers (rangements) 16h30- fin de la classe. J'affiche une photocopie plastifiée de l'heure de la fin de chaque activité à côté de l'horloge de la classe pour pouvoir la visualiser.

Chaque fois, j'indique clairement quelle heure il sera et comment je la lis.

Au conseil et Quoi de Neuf il y a un responsable de l'heure.

... Pratique de classe

Différents autres outils de ma classe pour aider à maîtriser le temps :

☞ **Tous les matins** à la fin du temps de regroupement, **je liste rapidement** en l'écrivant au tableau ce que nous avons à faire.

☞ Pendant que les grands et moyens font leur plan de travail individualisé de 10h à 10h30 je travaille avec les petits. Après cette séquence et avant de partir en récréation j'expose le travail des petits au tableau et ils essaient de raconter ce que l'on a fait ensemble.

☞ **Tous les soirs j'écris** en fin de regroupement avant de partir à la maison et le bilan soleil nuage, mon cahier journal avec les enfants.

☞ Pour chaque évènement attendu, chaque projet, on cherche ensemble **comment se représenter le temps** qui nous reste à attendre et on trouve des moyens de le faire.

☞ **Au conseil j'inscris sur une affiche** les jours à venir et nous organisons ensemble les projets et les programmons dans la semaine qui suit.

Le lendemain matin, un responsable devra avec l'aide des autres, si nécessaire, expliquer aux petits les décisions prises au conseil en s'aidant de l'affiche que nous avons construit ensemble.

☞ **Chaque matin, je remplis le cahier d'appel** en ayant expliqué et montré comment cela marche, ce qu'il faut que je fasse et les enfants maintenant m'indiquent où et comment indiquer les absences et les présences.

☞ **Les sorties de classe soir et midi** en particulier pour les plus petits sont expliquées, verbalisées : Qui va chercher qui, comment, à quelle heure, on peut s'appuyer sur les outils de la classe (horloges, tableaux où on inscrit le nom des gens qui vont venir récupérer l'un ou l'autre. On vérifie ensuite ensemble si cela c'est bien passé comme c'était prévu.

☞ J'essaie de rendre visible tous les liens de causalité dans la classe par le langage sur tous mes déplacements, recherches, pourquoi, comment. J'essaie également régulièrement de mettre les enfants en situation de recherche sur, à quel moment de la journée en est on, qu'avons nous à faire, que nous reste t-il à faire.

☞ **Tous les anniversaires** sont le pré-

texte à chaque bougie posée, de raconter ce qui s'est passé depuis le jour J de la naissance de chacun en s'appuyant si possible sur les photos ou même sur nos propres souvenirs de vie de classe (puisque je garde les enfants parfois 3/4 ans). Les anniversaires des adultes (atsem, maîtresse) sont des moments forts pour la perception du temps qui passe.

Travailler ainsi permet de clarifier nettement pour moi et pour les enfants ce sur quoi nous réfléchissons : le temps et pas autre chose. Pour cela la mise en mots explicite de tout ce qui peut nous aider à le cerner à tout moment dans la classe, la visibilité donnée aux enfants de mes processus et procédures pour accéder à la compréhension de cette difficile notion, est un appui majeur. Se « caler » ensuite sur les savoirs des enfants, s'appuyer sur les repères de chacun et les soutenir dans cette construction en les aidant à s'approprier de multiples autres repères est une autre dimension de ce travail. Cela a changé dans la classe le rapport que les enfants ont avec le temps. Ils sont depuis dans une vraie dynamique de recherche de problèmes temporels, à l'affût de tout ce qui peut poser une question temporelle et dans l'échange verbal de toutes les solutions qu'ils peuvent avoir les uns et les autres. Un vrai courant d'air frais !



Ma classe est une classe unique de maternelle PS/MS/GS. Une des deux classes qui travaillent en pédagogie Freinet institutionnelle dans une petite école de campagne de Normandie. J'essaie d'y construire depuis maintenant plus de dix ans un milieu vivable qui les aide à grandir. Sur notre calendrier du mois affiché au tableau, nous inscrivons tous les moments institutionnels de la classe et tous les évènements : sorties scolaires,

fêtes, changements de saisons et anniversaires.

Ce mois ci, il y avait justement le mien. Comme les autres nous allons en parler pour le préparer. Les enfants me demandent d'amener pour cette occasion un gâteau au chocolat et un autre à la vanille.

Le grand jour arrive, nous y voici. Tous rassemblés devant les gâteaux, je leurs raconte alors, tout en posant une à une mes bougies, les évènements qui se déroulent dans ma tête et qui jalonnent mon existence jusqu'à ce jour : « Je suis née à minuit dix, puis à 1 an je commence à marcher, je rentre à l'école à 3 ans... mon CP ..., l'entrée au collège et que j'avais peur..., le lycée..., la fac..., puis mon mariage..., notre premier enfant :

Anais..., mes débuts de maîtresse d'école..., le deuxième enfant : Marine..., ma première rentrée dans cette école à Esteville..., notre troisième enfant : Margaux puis Léo..., et enfin aujourd'hui mes 43 ans ! »

Les enfants très intéressés ont écouté tranquillement, m'ont posé des questions et ri. A la dernière bougie certains se sont exclamés : « Tu as de la chance ...d'avoir fait tout ça ! » Puis après un temps de réflexion, un autre enchaîne : « Oui, mais tu vas être après...un squelette. »/ Moi : « Tout le monde un jour meurt. » / Pierre : « Pas moi ! » / Un autre enfant : « Oui, mais nous, on est plus petit, on mourra dans long-temps. »./

Les enfants ont continué à discuter sur la mort, la vieillesse tout en goûtant. Je leur ai proposé de ramener des photos de moi à des âges différents, puis nous sommes sortis en récréation.

Je me suis dit, ce jour-là, que ce moment d'échange valait bien tous les rituels quotidiens du calendrier avec ou sans étiquette pour inscrire le temps qui passe. Quelque chose sur le temps de la vie qui se déroule, temps passé, à venir..., s'était exprimé, quelque chose que nous avons partagé a touché leur conscience ce jour là, j'en suis sûre, et c'était une belle tranche de vie de classe !



Évaluer sans décourager

de Roch Chouinard

Professeur au Dépt de psychopédagogie,
(Université de Montréal Centre de Recherche
et d'intervention sur la réussite scolaire)

Réflexion québécoise...

L'évaluation reste une question que nous remettons sans cesse sur l'ouvrage. Lorsque nous trouvons à l'étranger (*au Québec en l'occurrence*) des arguments qui confortent nos constats et pratiques, pourquoi nous priver de les partager avec vous ?

Anne Bonnaeu et Christèle Hochet ont tenté de condenser un article déjà dense... (paru dans la revue *préscolaire*)

À quelles conditions l'évaluation des apprentissages peut-elle contribuer à aider les élèves à entretenir des perceptions de soi positives et à attribuer de la valeur à l'école et aux choses qu'on y apprend ?

Les enfants entrent à l'école primaire (à 5 ans, nous sommes au Québec) plutôt confiants et déterminés à apprendre et à réussir. Tout se gâte quand l'enfant réalise que **l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre mais aussi un lieu où l'on est évalué**. Et l'image personnelle réfléchi par l'école est mal ressentie par certains enfants : face à une situation qui provoque une importante diminution de l'estime de soi, plusieurs enfants modifient les buts qu'ils poursuivent à l'école :

leur priorité n'est plus l'apprentissage mais la préservation de l'estime de soi par l'évitement des situations susceptibles de l'altérer davantage.

Malgré cela, la motivation à apprendre existe toujours, mais elle devient secondaire. On voit ainsi que la motivation scolaire est plus une question de priorité d'intention qu'une question dichotomique —être ou ne pas être motivé à apprendre.

Malheureusement, la poursuite des buts d'évitement conduit à des comportements incompatibles avec l'apprentissage et la réussite à l'école. C'est par exemple le cas de l'effort : l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable en ce qui concerne la perception de soi que l'échec qui suit un investissement de moindre énergie.

En conséquence, les élèves poursuivant des buts d'évitements et de préservation de l'estime de soi en viennent à considérer l'effort comme une menace. Ils deviennent des « chercheurs de bonnes réponses » (Covington et Omelich, 1979). De plus, plusieurs d'entre eux commencent à considérer l'effort comme un palliatif au manque d'intelligence et évitent d'y recourir afin de préserver une image de soi plus positive (Stipek et Marc Iver, 1989). Les élèves sont peu enclins à demander de l'aide puisque cela revient à avouer son impuissance (Covington et Omelich 1979)

On voit donc que plus que la forme et les buts de l'évaluation, c'est la perception qu'en ont les élèves qui importe.

Faire la promotion auprès des élèves d'une conception évolutive du développement des compétences les aide à comprendre que l'apprentissage repose sur l'effort et le travail plutôt que sur des aptitudes innées et inaltérables (Stipek, 1993). Selon Brophy et Good (1970), donner la chance à tous les élèves d'être interrogés sur la base de leurs acquis et du niveau de développement de leurs compétences, tout en leur donnant l'aide et le temps nécessaire pour répondre, constitue une façon adéquate de motiver les élèves. De la même façon, ne pas accepter qu'un élève donne moins qu'il en est capable l'aide à conserver une image positive de ses capacités. Il convient d'adopter des attitudes et des comportements permettant à chaque élève de constater qu'on évalue positivement ses capacités et ses chances de réussite. L'adoption d'une approche positive de l'erreur et des difficultés peut agir favorablement sur la motivation à apprendre des élèves parce que ces derniers ont besoin

de ressentir que l'erreur est une composante normale du processus d'apprentissage et non un indicateur d'un manque de capacités annonciateur de l'échec (Perry, 1998). Évaluer les apprentissages à partir de niveaux de maîtrise prédéterminés pour chacun des élèves, sur la base de leurs besoins, de leurs acquis et du curriculum stimule l'engagement et la persévérance et contribue à éviter le découragement. De plus, évaluer formellement les élèves lorsqu'ils sont prêts contribue à maximiser les taux de réussite et à limiter les mises en échec inutiles.

L'évaluation mettant en avant leurs progrès les aide à associer l'évaluation à des émotions positives (Stipek, 1993; Wagner et Lilly, 1999).

Enfin,
proposer fréquemment aux élèves des activités qui ne font l'objet d'aucune forme d'évaluation revient à leur communiquer l'idée que l'école n'est pas seulement un endroit pour être évalué, mais aussi un endroit où l'on fait des choses intéressantes en soi, tout en éprouvant du plaisir !

Ainsi, certaines pratiques mettant l'accent sur la comparaison sociale, tendent à diminuer les perceptions de soi et les attentes de succès des élèves quand ces comparaisons ne les avantagent pas. Ces pratiques conduisent un nombre considérable d'élèves à ressentir des émotions négatives et à s'engager dans des comportements d'autodépréciation et d'évitement peu propices au développement des compétences.

...Réflexion québécoise

Au contraire,
des pratiques évaluatives basées sur l'amélioration personnelle et la progression vers des buts de maîtrise que poursuit l'élève encouragent ce dernier à se centrer sur ses efforts plutôt que sur ses capacités.

Ce type de pratiques encourage en conséquence l'engagement, le dépassement de soi, le recours au savoir stratégique et la persévérance devant les difficultés. Les approches évaluatives basées sur l'individualisation des approches et la différenciation sont exigeantes en temps et en effort.

Voici plusieurs pistes pour alléger la tâche des enseignants :

- Limiter au maximum la fréquence et le nombre des évaluations formelles et sommatives.
- Donner davantage de place dans le processus d'évaluation aux produits permanents réalisés par les élèves en cours d'apprentissage.
- Favoriser l'émergence d'approches évaluatives plus qualitatives.
- Partager la responsabilité de l'évaluation (particulièrement concernant les compétences transversales).
- Avoir un recours accru à l'autoévaluation et à l'autoconsignation (parents).
- Disposer de critères précis (Ministère).
- Mettre en commun les expériences positives (par la voie du Ministère).
- Faire prendre conscience (par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques) des problèmes engendrés par les pratiques d'évaluations traditionnelles et convaincre que plus qu'une mode pédagogique, le changement est fondé, nécessaire et inéluctable.

☺ Pratiques pédagogiques et évaluatives favorables à l'engagement et la persévérance	☹ Pratiques pédagogiques et évaluatives défavorables à l'engagement et la persévérance
Valoriser le dépassement de soi et l'effort	Valoriser le rendement
Faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées	Adopter des pratiques évaluatives normatives
Varié et différencier les méthodes évaluatives	Évaluer tous les élèves de la même façon et sans varier les méthodes
Évaluer en privé	Rendre publics les résultats de l'évaluation
Donner le droit de se reprendre	Évaluer sans appel
Recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves leurs progrès	Recourir à l'évaluation afin uniquement de signaler aux élèves leurs difficultés
Évaluer les élèves de façon formelle lorsqu'ils sont prêts	Évaluer selon le calendrier de l'école ou de la commission scolaire
Adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés	Adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des difficultés
Proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation	Abuser de l'évaluation formelle des apprentissages

Ce que je fais avec « mes » petits :

● **Sur une feuille A4, je pose des smarties**
 ● **et quand on les a entourés au feutre**
 ● **(1 ou 2 ou 3 fois), HOP ! on peut les manger !**
 ● **Ça marche très fort, inutile de le dire ...**

Chantal Renard-Henry.

☺ *Ne serait-ce pas une forme d'auto évaluation favorable à l'engagement et a persévérance ?*
Attention aux abus de sucre !
(voir « chantier maternelle » n°18
autour du petit goûter) ☺

Le conte

des gestes et des paroles agréables

Claire-Elise Tremblay;
Revue préscolaire N°3 Août 2003

Saint Clair, 14)

Dans **Chantier Maternelle n°21**, nous avons repris un article de réflexion autour de l'empathie... passons maintenant à l'action avec un travail autour de l'album « le conte chaud et doux des chaudoudoux » testé dans la classe maternelle tous niveaux de Christèle Hochet (*Hérouville*



Le conte

Il s'agit d'un conte presque magique qui, une fois animé et réinvesti dans le quotidien, permet d'encourager les gestes empathiques, leur évaluation. Brièvement, cette histoire raconte qu'il y a très longtemps, tout le monde avait à sa nais-

sance un sac rempli de chaudoudoux. Les chaudoudoux étaient gratuits et inépuisables. Lorsque quelqu'un en recevait un, il se sentait chaud et doux de partout. La sorcière du village, mécontente de l'effet positif des chaudoudoux (...) invente donc un plan maléfique : les froids-piquants. Ces

derniers sont semblables aux chaudoudoux. Toutefois, lorsqu'on en reçoit un, on devient hargneux et malheureux, mais ils valent mieux que rien et ils empêchent de mourir. La vie au village devient bien triste. La fin de l'histoire étant plus philosophique, il faudra l'adapter pour nos élèves les plus jeunes.

Après avoir lu cet album de Claude Steiner, nous avons parlé de nos chaudoudoux (ce qui nous fait du bien) et de nos froids piquants (ce que nous n'aimons pas)...

L'animation

Suite au conte, sur le sens réel des chaudoudoux et des froids piquants, permet des changements intéressants dans la classe.

A la fin de l'histoire, on révèle aux enfants le secret des chaudoudoux : les chaudoudoux sont des gestes et des paroles agréables qui rendent les autres chauds et doux. On peut, après avoir donné plusieurs exemples, placer les enfants deux par deux et leur donner comme consigne de demander à leur pair quel type de chaudoudoux il préfère. Au moment de l'échange de chaudoudoux, les enfants verbaliseront sur le plaisir de donner un chaudoudoux et d'en recevoir un en retour. L'enseignante peut, par cette activité, souligner que le fait de poser des questions aux autres sur ce qu'ils font ou ce qu'ils aiment, est en soi un chaudoudoux. Quand les autres s'intéressent à nous, on se sent important. Quand on a le goût d'avoir des amis, on les écoute quand ils parlent afin de leur poser des questions pertinentes. Certaines enseignantes ont fait des activités du type bricolage avec de la ouate et des cure-dents.

Laissez aller votre imagination !!!

Après un froid-piquant, un chaudoudoux peut être demandé par l'enfant "victime". Ce geste de réparation permet à l'enfant "victime" de reprendre un rôle plus affirmatif, et à l'enfant "agresseur" de restaurer son estime de soi en effectuant un geste agréable.

Une telle démarche est encore plus fructueuse lorsque les parents sont mis au courant de l'histoire, de la "traduction" que nous en avons faite et surtout des actions concrètes qu'ils peuvent poser à la maison. Le prêt du livre, une lettre explicative expliquant la démarche permettraient une plus grande congruence dans nos interventions.

Rappelez-vous que plus on encourage les chaudoudoux, plus ces derniers se multiplient

Nos chaudoudoux

un manteau tout doux / des bisous super doux et des câlins / quand je dors / ma maman / quand papa met un pull, ça me fait doux et chaud, il est tout doux et chaud / un mouchoir tout doux / quand je prends la couverture de mon frère / quand on me dit des mots gentils : mon p'tit cœur, mon p'tit amour / quand je bois du lait / quand des chiens me lèchent la bouche / quand je reste à la maison avec papa / quand je mange de la vanille et des fraises tagada / quand je mange des smarties / quand je vais à l'école / quand mon p'tit

nos froids-piquants

quand on me tape / quand on m'insulte / quand on est dans la cour quelquefois / quand on me gronde / quand il y a de l'orage / quand quelqu'un dit des gros mots / quand quelqu'un tire des missiles et que ça va dans la peau / quand je suis dans un buisson qui pique / quand je suis malade / quand maman me donne une fessée et me dispute ...

Sommaire

Page 1	Édito Photos M. Quoniam, maternelle marcel Cartier, Rouen (76)
Pages 2&3	Sur le Ouai
Page 4	L'intégration des enfants handicapés Maternelles du Groupe Départemental 44
Pages 5, 6 & 7	À propos de l'invariant 10 ter , réaction de Michel Barré « Robert, si on parlait de définition ! » Le jeu aujourd'hui à la maternelle (Agnès Muzellec, 76) Quelques citations de Jean Epstein (« Le jeu enjeu »)
Page 8	Temps et part du maître (Françoise Vassort, 75)
Pages 9, 10, 11&12	Temps et Temporalité (Cathy Déchamps, 76) d'après les travaux Mireille Brigaudiot principes pédagogiques pratiques pédagogiques organisation de classe tranche de vie de classe
Pages 13&14	Évaluer sans décourager (A. Bonneau et C. Hochet, 14) D'après l'article de Roch Chouinard (Montréal) Avec des smarties... (C. Renard-Henry)
Page 15	Bibliographie autour de l'album « le conte doux des chaudoudous » Animation autour du conte (Claire Elise Tremblay, Québec) Pratique de classe (Christèle Hochet)
Page 16	Sommaire

... Info... info... info...
nous (le secteur maternelle) comptons réaliser diverses vidéos dans nos classes maternelles. Si vous souhaitez que je vienne filmer une séquence, une demi-journée ou une journée dans votre classe, votre école ou votre GD, n'hésitez pas à me contacter...

Attention, cette offre n'est valable que jusque fin juin 2004 (date de péremption de ma mise à disposition) !

Muriel QUONIAM

Nous effectuerons les montages dans la première semaine de Juillet à Rouen...



Si vous souhaitez adhérer à l'ICEM
Pédagogie-Freinet ou recevoir le catalogue
des éditions ICEM, une adresse : Secrétariat
ICEM, 18 rue Sarrazin, 44000 NANTES
02 40 89 47 50

**Vous pouvez abonner votre école, votre inspecteur, votre médecin
pour 10 Euros les 4 numéros de l'année**

NOM Prénom :

Adresse :

Email :

◇ **Abonnement 2002/2003** (n°16, 17, 18, 19) ◇ **Abonnement 2003/2004** (n°20, 21, 22, 23)

Joindre chèque de 10 ou 20 Euros, libellé à l'ordre de l'ICEM, à l'adresse suivante :

Jacqueline BENAIS, 13 rue Saint Exupéry, 56600 LANESTER (jacqueline.benais@libertysurf.fr)