

## Un projet collectif

« Lou Tarr » est le pseudonyme d'auteur que s'est choisi l'Équipe départementale EPS du Tarn pour ses publications en matière « d'album à ... ». Les droits d'auteurs de cette publication sont reversés à l'Association EPS 1<sup>er</sup> degré du Tarn. Elle a pour objet de promouvoir et de développer la pratique des activités physiques dans le cadre scolaire.

L'Association EPS 1<sup>er</sup> degré est constituée des membres de l'Équipe départementale EPS (CPD EPS, CPC EPS, délégué départemental USEP, PIUFM EPS). Elle soutient financièrement différentes actions en direction des écoles ou divers projets départementaux. Un site a été créé, à l'occasion de ce projet, avec le désir d'en faire un lieu d'échange de ressources pédagogiques : [www.eps1-tarn.org](http://www.eps1-tarn.org).

### Conception et coordination du projet

- Patrick Lamouroux, CPD EPS du Tarn

### Conception et suivi sur le terrain

- Cathy Cotonat, CPC EPS Lavaur
- Bruno Bonnet, CPC EPS Castres
- Denis Drubay, CPC EPS Albi
- Patrice Lopez, CPC EPS Mazamet (jusqu'en 2008-2009)
- Carole Iche, CPC EPS Mazamet (depuis 2009)
- Laurent Maurel, CPC EPS Carmaux
- Christine Cachin, CPC EPS Gaillac
- Marie-Hélène Casteillan, professeur d'EPS à l'IUFM d'Albi
- Olivier Meplomb, délégué USEP du Tarn

### Photos

- Jean-Marie Lamboley (pour les photos des maquettes d'objets destinées aux posters)
- Membres du groupe départemental de recherche-action (pour les photos de classe)

### Remerciements aux collègues du groupe départemental de recherche-action sur les livres-jeux, ayant expérimenté l'album à grandir entre 2008 et 2010

- Josiane Alquier, école maternelle d'Arthes, MS
- Milène Crespy-Cebula, école maternelle René Rouquier, Saint Juery, PS/MS
- Claude escaffre, école maternelle d'Arthes, PS
- Patricia Lecourt, école maternelle Louisa Paulin d'Albi, MS/GS
- Anne Molinier, école maternelle Pape Carpentier d'Albi, PS/MS
- François Moro, école maternelle Crins à Graulhet, TPS/PS
- Katia Berthoumieu, école de Saint-Affrique-les-Montagnes, PS/MS
- Élodie Biau, école de Villefranche d'Albigeois, PS/MS
- Francine Bosc, école maternelle de Lisle sur Tarn, PS/MS
- Françoise Castella, école maternelle Louis David de Castres, MS/GS
- Nicole Dugas, école maternelle de Cambounet-sur-Sor, PS/MS/GS
- Audrey Gentil, école maternelle Pasteur de Labruguière, TPS/PS/MS/GS
- Stéphanie Jeay, école maternelle Les Auques d'Aussillon, MS/GS
- Frédérique Logez, école maternelle de Bernac, PS/MS
- Catherine Loubet, école maternelle Pasteur de Labruguière, TPS/PS/MS/GS
- Sophie Morganti, école maternelle de Busque, TPS/PS/MS
- Chrystelle Teulière, école maternelle de Viane, TPS/PS/MS
- Charlotte Tiran, école maternelle Jacques Prévert de Castres, PS
- Nicolas Moreau, CPC EPS circonscription ASH Haute-Garonne 20 et 21
- Patricia Lantin, école maternelle Maurice Bécane de Toulouse, TPS/PS
- Anne-Claire Barrière, école maternelle de Selles, TPS/PS
- Roselyne Peretti, CPC EPS circonscription 17 B Bessières
- Dominique Schmitt, école maternelle Dautancourt de Paris, PS
- Nicole Labeyrie, CPC EPS, IEN de Méru
- Isabelle Cuvelliez, école maternelle « Petit bouton nacré » de Andeville, PS

### Remerciements particuliers

- À Dominique Galaup-Pertusa, professeur « Images-médias » à l'IUFM d'Albi, qui a aidé à la conception de l'iconographie de l'album et de la partie « ombres » du projet
- À Nicolas Moreau, CPC EPS circonscription ASH Haute-Garonne 20 et 21, qui a conçu et réalisé le site de l'association EPS 1<sup>er</sup> degré « [www.eps1-tarn.org](http://www.eps1-tarn.org) »
- Christine COMBES- SEZILLES, CPAIEN, qui a initié le projet sur les « boîtes à ombres » et communiqué ses documents de classe aux stagiaires.
- À Marie-Claire Mzali, IEN, pour les pistes bibliographiques complémentaires qu'elle nous a fournies et qui ont aidé à la rédaction de ce livret
- À François Gruwe et Roland Leclère, CPD musique, qui ont composé la musique de « Tcha, tcha, tcha, c'est nous les souris ».
- À L'Association EPS 1<sup>er</sup> degré qui a soutenu financièrement le projet d'expérimentation

## Une démarche originale

### Qu'est-ce qu'un album à grandir ?

#### Une approche interdisciplinaire

L'album à grandir constitue le quatrième tome du type littérature de jeunesse et éducation physique et sportive. Il met en scène les mêmes personnages que les trois précédents albums. La démarche générale est globalement similaire, visant à instaurer un enseignement interactif, ludique, basé sur des approches didactiques originales et caractérisé par une profonde interdisciplinarité.

Cette publication comprend différents supports pédagogiques que l'enseignant(e) sera amené à mettre en réseau :

- l'album, à destination de la classe, qui constitue une œuvre de littérature de jeunesse particulière ;
- le livret d'accompagnement, qui guide l'enseignant(e) dans sa mise en œuvre du projet à travers des productions de classe ;
- un ensemble de posters, qui pourront être le support de situations d'apprentissages menées en classe, en amont ou en aval des séances d'EPS.

À la différence des trois autres albums, les domaines d'activités abordés s'adressent en priorité au cycle 1, dès la section des petits. La démarche consiste à mettre en relation des expériences multiples (sensori-motrices, langagières, artistiques et scientifiques) proposées aux enfants.

Parce qu'il s'adresse aux enfants en tant que premiers destinataires, cet ouvrage n'est pas un document pédagogique « ordinaire ». La narration est le point de départ, le prétexte fondateur d'une « aventure partagée » entre les enfants et leur enseignant(e).

Sur le plan didactique, le livret défend une approche originale des différents domaines d'activités abordés et insiste sur leur mise en relation. Il permet la mise en place d'un projet pédagogique cohérent.



#### Une conception par étapes

Une phase d'expérimentation dans des classes volontaires a débuté, dans le Tarn, en septembre 2008, sur la base d'une première maquette. Un stage de formation a donc été programmé pour dix-huit stagiaires de cycle 1, auxquels se sont joints d'autres professeurs des écoles intéressés par cette recherche-action, y compris dans d'autres départements que celui du Tarn. Un suivi sur le terrain a été effectué par les membres de l'Équipe départementale EPS du Tarn.

Le bilan de cette phase d'expérimentation initiale, qui s'est échelonnée sur une première année scolaire, a conduit à des réorganisations successives de la maquette.

De ce fait, les productions de classe qui sont proposées dans ce livret diffèrent souvent de la version définitive, soit par le texte, soit par les illustrations, qui n'étaient à ce stade que des premières ébauches.

La phase d'expérimentation s'est achevée en janvier 2009.

Cette stratégie de formation et de conception d'un outil, que nous avons déjà expérimentée pour les trois premiers albums, nous a semblé nécessaire en vue de publier un document suffisamment riche, crédible et opérationnel.

#### ➤ Une extension multimédia

Une grande attention a été apportée aux productions de classe, aux photos d'enfants en activité et à l'ensemble des documents permettant une mise en œuvre rapide et efficace. Cette phase de collecte a été extrêmement fructueuse. Parce qu'il était impossible de présenter l'ensemble des productions de classe à l'intérieur de ce livret, les membres de l'équipe EPS ont créé une extension de cet outil « papier » sous la forme d'un site en ligne dans lequel les utilisateurs pourront trouver des ressources photographiques, sonores et filmiques supplémentaires :

[www.eps1-tarn.org](http://www.eps1-tarn.org).



## Les hypothèses du projet

Un certain nombre d'hypothèses ont été avancées en amont du stage de formation. Il s'agissait, dans le cadre d'un projet global, de mettre en relation différents domaines d'activités.

### « S'approprier le langage »

Dans l'album, le récit est organisé « en épisodes », avec de fortes récurrences dans les événements, les structures narratives. Échanger, s'exprimer, comprendre et progresser dans la maîtrise de la langue française sont le fil rouge de ce travail. D'autres œuvres de littérature de jeunesse peuvent être mises en relation avec l'album à grandir.



### « Agir et s'exprimer avec son corps »

Les personnages vivent des aventures motrices fictives qui seront le prétexte à des situations réelles d'action.

Nous proposons trois pistes :

– des parcours aménagés, sur ou avec du matériel, visant à solliciter des capacités d'adaptation et d'équilibration ;

– le théâtre d'ombres corporelles ;  
– des situations de transport ou de lancer de différents objets sur des cibles proposées en fin d'album.

### « Devenir élève »

Les valeurs portées par la transformation du personnage de Tétanlère, le désir de devenir grand et les activités motrices proposées, en termes de coopération dans un groupe ou d'autonomie de l'enfant, sont l'occasion d'une réflexion autour de deux axes : la socialisation et la scolarisation.

### « Découvrir le monde »

La lampe de poche, élément principal de la narration, va permettre la découverte d'un objet technique et la construction de dispositifs simples pour créer des ombres : les boîtes à ombres ou les projections. Les doubles pages reproduites sous forme de posters aideront à mettre en œuvre des situations de repérage dans l'espace en mettant en relation les situations motrices vécues et la lecture d'images.

### « Percevoir, sentir, imaginer, créer »

La dimension de l'ombre et de la lumière offre l'occasion de proposer différentes situations de productions plastiques et de mise en relation avec des lectures d'œuvres d'artistiques (photographies, peintures, œuvres filmiques ou chorégraphiques, etc.).





## La phase d'expérimentation

### Observer les réactions des enfants

Une première phase a été réalisée sur le terrain, avant le stage de formation, dès que la maquette de l'album a été opérationnelle.

Les concepteurs souhaitaient mettre en scène une narration dans laquelle les images auraient une part prépondérante. Le début de l'album est ainsi caractérisé par son absence de texte. Il convenait donc de vérifier leur possible interprétation par de jeunes enfants. Des temps de travail et d'observation ont ainsi été mis en place, auprès de petits groupes d'enfants, au cours desquels l'adulte s'est borné à tourner les pages, sans lire le texte mais en étant attentif aux remarques, afin de mesurer ce qui était immédiatement compréhensible, ce qui était source d'ambiguïtés ou ce qui était source d'incompréhension sans l'aide de l'enseignant(e).

Cette phase a abouti à une réorganisation des illustrations, caractérisée par un découpage assurant un déroulement plus « lent » de la narration et la suppression d'ellipses.

### Le suivi sur le terrain

Le stage de formation et le suivi sur le terrain, deuxième phase de la situation expérimentale, ont été élaborés à partir d'un triple contrat.

#### ➔ Un triple contrat

1. Mettre en œuvre le « support album » et témoigner des intérêts possibles, des limites ou des difficultés rencontrées

La phase d'expérimentation en classe a pour but essentiel de contribuer aux modifications possibles de la maquette (niveau de langue, lexique, schéma narratif global, illustrations etc.) avant finalisation.

2. Concevoir un projet global et le mettre en œuvre dans sa classe.

Il s'agit de déterminer ce qui relève d'activités « antérieures » à la rencontre avec l'album, ce qui perdure pendant la phase de lecture et ce qui peut se poursuivre après. Dans chacune de ces phases et pour l'ensemble des domaines abordés, il est nécessaire d'identifier les compétences mobilisées et d'essayer d'évaluer leur portée.

3. Contribuer à la rédaction et à la réalisation du livret d'accompagnement.

Il s'agit de conserver les activités réalisées et les productions d'enfants sous forme de photos ou de textes. Il est nécessaire d'accompagner la mise en œuvre ultérieure de l'album par les futurs utilisateurs et de concevoir tous les éléments qui la faciliteront. L'adaptation aux différents niveaux de la maternelle est essentielle.

Le suivi a ainsi été réalisé grâce à une relation étroite entre les CPC et les collègues de leur circonscription. Il s'est construit également dans le cadre d'un échange de correspondances par courriers

électroniques, au niveau du groupe départemental de recherche-action, et pour les enseignant(e)s des autres départements, visant à partager les expériences réalisées, les documents-ressources trouvés ou la gestion du matériel collectif mis à disposition (des « valises » d'albums de littérature de jeunesse sur la thématique des ombres ont en effet été acquises à destination des classes par l'Association EPS 1<sup>er</sup> degré).

### Le bilan

Un stage retour d'une journée, troisième phase de cette expérimentation, a permis des échanges riches au niveau du grand groupe portant sur un bilan général de l'année et l'introduction des modifications finales de la maquette.

## La fonction de l'école maternelle

### Entre éducation et instruction

« Le processus d'apprentissage en milieu scolaire prend sa source dans les situations scolaires et pas seulement dans le sujet. Il apprend dans et par un groupe social dont les rapports évoluent dans un milieu spécialement aménagé pour un enseignement collectif. Tout y est pensé pour que son activité réponde à des objectifs d'apprentissage. »<sup>1</sup>

Les programmes de 2008 réaffirment clairement que « l'école maternelle n'est pas une simple structure d'accueil : elle est une école à part entière. »<sup>2</sup>. Sa visée éducative est complexe puisqu'elle doit osciller entre éducation – sans pour autant se substituer à la famille – et instruction – sans pour autant oublier l'âge des enfants avec lesquels elle travaille. Elle doit contribuer à réduire les décalages culturels, respecter le développement des personnalités et aider les enfants à rentrer dans une communauté. « Il y a donc une visée pédagogique paradoxale et un équilibre à créer : à la fois harmoniser, apprendre à vivre en société... et privilégier les potentialités particulières. »<sup>3</sup>

### Un espace de socialisation et d'autonomisation

C'est le premier lieu de rencontre entre les enfants, les familles et le système scolaire. « L'école maternelle est la

1. AMIGUES (R.), ZERBATO-POUDOU (M.-T.), *Comment l'enfant devient élève – Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, 2000, p. 7.

2. *Votre enfant à l'école maternelle, guide à l'usage des parents*, AGEEM, 2009, p. 2.

3. GIOUX (A.-M.), *Première école, premiers jeux*, Hachette éducation, 2000, p. 8.

première pierre sur laquelle s'élève l'édifice de formation de chaque élève. Elle constitue donc un point d'appui essentiel pour assurer une meilleure réussite scolaire puis la meilleure insertion sociale et professionnelle des jeunes. »<sup>4</sup>

C'est évidemment un espace essentiel de socialisation et de construction de soi. L'école maternelle est le lieu de la première expérience de la socialisation collective hors du cercle familial. Chaque enfant apprend à développer sa personnalité en s'appuyant sur les interactions avec les autres. Pour ce faire, l'enseignant(e) doit assurer la mise en sécurité matérielle et morale des enfants afin que cette première expérience ne corresponde pas à un temps « de solitude en commun »<sup>5</sup>.

La période de l'entrée à l'école maternelle correspond également à un moment d'autonomisation, de prise de distance par rapport à la famille. L'enfant

fait l'expérience d'un monde nouveau par rapport à son univers connu et habituel.

C'est le passage, parfois difficile, d'une relation essentiellement duelle à une vie de groupe, où chacun peut avoir l'impression de devenir plus anonyme. L'enfant entre dans la pensée symbolique et va devoir accepter de nouvelles règles (celles du jeu, des échanges, de la vie de la classe), reconnaître l'altérité. Il se détache d'une relation exclusive à ses parents et construit progressivement une parole personnelle, accédant ainsi peu à peu au statut de personne à part entière.

#### Des situations porteuses de sens

Les cinq domaines d'activités (le langage, vivre ensemble, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde, imaginer, sentir et créer) s'appuient sur des compétences à acquérir. Les situations proposées doivent prendre en compte les besoins moteurs, physiologiques, affectifs et cognitifs des enfants. Il revient donc à l'école maternelle de trouver un juste équilibre entre la voie des apprentissages, la voie des découvertes et la voie des créations.

Aussi, c'est par le jeu, l'engagement dans l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible et créative que les élèves pourront acquérir, selon un cheminement qui leur est propre, les acquis fondamentaux indispensables.

L'enseignant(e) a pour rôle de construire des situations permettant aux élèves de s'engager dans un processus de construction de sens. L'adulte doit donc les encourager, assurer une validité dans les choix effectués, leur apporter une aide méthodologique et matérielle.

#### Développer des compétences

Le langage, en lien avec l'action, occupe de ce point de vue une place fondamentale « faisant de l'école maternelle, l'école de la prise de parole, celle de la conquête du premier pouvoir »<sup>6</sup>.

L'école maternelle vise à développer chez le jeune enfant son attention, sa persévérance, l'affirmation de soi dans le respect des autres et elle ne peut y parvenir qu'à condition d'offrir un environnement

4. FERRIER (J.), *L'école maternelle première école du système éducatif français*, congrès AGIEM, Liévin, 1989, p. 20.

5. Zazzo (B.), *L'école maternelle à 2 ans, oui ou non ?*, Stock, 2001, p. 8.

6. LELEU-GALLAND (E.), *La maternelle, école première et fondatrice, construire un socle éducatif, cognitif et culturel*, Hachette éducation, 2008, p. 9.



adapté, un milieu de vie, d'échanges et de productions, un univers de culture et un lieu d'éducation.

Les enseignants de maternelle ont développé une pédagogie particulière, au sein du système éducatif, utilisant au mieux ce que leur permet leur polyvalence. De récentes instructions pédagogiques s'adressent aux enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles et soulignent cette capacité à « organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence et tirer parti de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux »<sup>7</sup>. Elles récapitulent ces compétences particulières et cruciales du point de vue de la réussite des élèves que doivent maîtriser les enseignant(e)s de l'école maternelle :

« Exploiter pleinement sa polyvalence d'enseignant du premier degré qui est un atout déterminant pour permettre à des enfants jeunes de réaliser des apprentissages structurés tout en développant toutes leurs potentialités (cognitives, motrices, sensibles, sociales).

Savoir construire des situations de classes propices à la structuration de connaissances ou de compétences sans faire entrer trop tôt l'enfant dans des procédures de systématisation ou d'automatisation qui relèvent de l'école élémentaire. Savoir organiser des situations d'apprentissage qui ont du sens pour les élèves, qui sont adaptées à leurs besoins et aux exigences du programme et qui mettent en jeu des manipulations, l'expérience sensible, la recherche de solutions (situations d'expérimentations, problèmes) et des modalités variées de représentation.

Savoir prendre appui sur l'activité ludique pour faire construire des apprentissages. Savoir organiser des situations de structuration et de mémorisation des acquisitions lorsque c'est nécessaire.

Rendre lisibles les objectifs d'apprentissage et évaluer les productions des élèves qui devraient attester leur atteinte en prenant appui sur les connaissances en didactique des différents domaines d'activités de l'école maternelle.

Concevoir en équipe et mettre en oeuvre un projet concret de liaison entre cycle 1 et cycle 2 dans les domaines pédagogique et didactique. »<sup>8</sup>

7. « Instructions pédagogiques – Enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles », circulaire n° 2009-098 du 17 août 2009, Bulletin officiel n° 32 du 3 septembre 2009.

8. Ibid.



## Grandir, c'est-à-dire ?

### De l'enfant à l'élève

L'école maternelle, et plus particulièrement la toute petite section, est le lieu privilégié où s'effectue ce passage de l'enfant à l'élève. Cette transformation psychologique et sociale implique de nombreux mais nécessaires changements psychiques.

L'enfant, au départ être de « besoin », doit assumer le manque pour devenir un être de « désir » curieux et accéder au statut de « sujet » s'éloignant de sa mère. Il doit intégrer le concept d'absence en se construisant des représentations mentales et en trouvant des substituts, des objets ou sujets transitionnels, condition *sine qua non* pour apprendre. Il doit également intérioriser, pour se les approprier, des règles, des cadres, des interdits liés à la cohabitation avec les autres tout en affirmant son identité. L'enfant doit être capable de caractériser puis de distinguer mentalement « ses » deux mondes que constituent la famille et l'école.

L'école, lieu de vie mais aussi et surtout lieu d'apprentissage, doit prendre en compte les besoins affectifs et psychologiques du jeune enfant tout en le faisant accéder au statut d'élève.

### Du besoin au désir

Grandir, pour le tout petit, c'est donc passer d'abord d'un état de besoin à un état de désir. L'enfant est au départ

gouverné par les émotions, les sensations et par une relation primitive et exclusive à sa mère. En devenant peu à peu sujet, il s'affranchit de cette relation fusionnelle. Ce travail de deuil indispensable n'est rendu possible que par l'accès à la représentation mentale ou fonction symbolique. Par ce processus, l'enfant fait ainsi le douloureux mais nécessaire apprentissage de la désillusion, du plaisir



différé. Lui qui était le plus souvent comblé immédiatement et sans effort doit laisser la place à un être curieux, une curiosité saine qui le poussera vers des apprentissages de tous ordres.

Pour maîtriser l'absence sans verser dans la « dépression », l'enfant va devoir passer du perçu au représenté, se construire un imaginaire, transition entre son monde intérieur et la réalité. De ce fait, l'imaginaire n'est qu'un réservoir de représentations mentales toujours disponibles.

### Le langage au centre de la socialisation

Entre deux et trois ans, la motricité va permettre à l'enfant de percevoir son corps comme un tout unifié, de prendre conscience de son autonomie, de prendre des risques. Le langage associé permettra de nommer les choses, les actions, de les représenter. Il favorisera la décentration, la mise à distance de l'action. Il structurera la catégorisation, l'abstraction, la classification. En parlant, l'enfant affirmera également son « je » par rapport au « il » dont on parle depuis sa naissance.

Grandir, c'est donc aussi construire l'écoute de l'autre, apprendre à se taire, à attendre, à différer, à partager. Cette construction n'est possible que par la mise en place d'activités de langue orale au sein de la classe et par la sollicitation, l'enrichissement de l'imaginaire de tous les enfants.

### Conflits et tensions

Enfin, vers 3 ans, ce qu'on pourrait apparenter à une régression psychologique va s'avérer un passage obligé et crucial dans la transformation de l'enfant vers l'élève. La crise du « non » va renforcer le processus d'individuation. Celui, qui, quelques mois plus tôt, avait du mal à supporter le manque et l'absence, va expérimenter que grandir, c'est aussi quitter.

C'est une seconde phase de socialisation où la volonté d'agir pour et par lui-même va s'opposer, quelquefois violemment, à la nécessité de se soumettre à une règle, à accepter des interdits qui représentent, tous deux, des limites voire des obstacles à son désir d'agir seul. C'est l'époque de l'ambivalence des sentiments : violence et amour, désir d'autonomie et de dépendance, besoin de s'affirmer et crainte de décevoir.

Grandir implique donc la nécessité, pour l'enfant de 3 ans, de relier mais aussi de séparer deux réalités complémentaires : la famille et l'école.

« En somme, l'activité de l'enfant se trouve partagée entre des milieux séparés (la famille et l'école) mais chacun d'eux pouvant comporter des "sous-milieux", comme c'est le cas à l'école. La transition d'un milieu à l'autre, que l'on désigne souvent sous les termes de socialisation et d'acculturation, n'a rien de naturel, dans le sens où elle s'effectuerait sans heurts ou sans dommage

psychologique. Au contraire, cette transition, qui est à l'origine de la construction de l'activité individuelle et de la personnalité, est porteuse de tensions et de conflits. »<sup>9</sup>

### Jalousie et imitation

Deux comportements sociaux, en apparence contradictoires, mais en réalité complémentaires apparaissent dans cette période cruciale de la vie : la jalousie et l'imitation. La première marque la volonté d'être reconnu comme membre actif d'une communauté, la recherche effrénée de participation qu'il faut savoir susciter tout en la régulant. La seconde est un comportement à favoriser à l'école car elle est source d'apprentissage.

L'enseignant(e) de la petite section de maternelle a donc un rôle clé à jouer dans cette évolution psychologique et sociale. Il est le représentant de la règle, celui qui aide l'enfant à sortir de sa toute puissance narcissique et le confronte à la loi. Il l'aide à se construire une culture conforme aux missions de l'école tout en l'aidant à accepter ses divisions et ses contradictions entre droits et devoirs, entre besoin et désir.

9. AMIGUES (R.), ZERBATO-POUDOU (M.-T.), *Comment l'enfant devient élève – Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, 2000, p. 96.





nous avons nous-mêmes sous-estimé la force de l'imaginaire que véhicule une œuvre littéraire de jeunesse.

De nombreux autres types d'écrits ont été mis en parallèle, par d'autres auteurs, avec la construction des apprentissages moteurs, comme des fiches présentant les règles d'un jeu collectif, des affiches de consignes montrant les actions à réaliser sur un parcours ou, sous forme de courte bande dessinée, la mise en scène d'un personnage donnant ses conseils. Il nous semble toutefois que les « albums à... » ont provoqué dans les classes un désir de comprendre et un plaisir de faire, que nous avons nous-mêmes observés lors des phases d'expérimentation, du fait de l'identification aux personnages et à leur quête. Cet aspect a été longuement développé dans les autres livrets d'accompagnement et nous n'y reviendrons pas.

➔ « Être grand »

L'expression « être grand » comporte beaucoup d'ambiguïté à la maternelle. On parle de la section « des grands », on annonce à l'enfant qu'il peut faire ses lacets tout seul « parce qu'il est grand », on mesure sa taille pour voir « s'il a grandi ». Aussi avons-nous dégagé quelques pistes de réflexion qui peuvent aider à organiser des discussions sur ce thème en classe et orienter des pistes de travail.

Ces thèmes de discussion peuvent être nourris par ce qui est évoqué dans la narration des *Nuits blanches de Pacha* ou par toute autre œuvre de littérature de jeunesse. Il sont évoqués, dans la liste suivante, avec des termes adaptés aux enfants de cet âge.

Grandir, c'est :

- en premier lieu, grandir physiquement (changer de taille, se transformer) et donc être vivant ;
- apprendre des choses, pour soi et avec les autres ;
- devenir autonome, pouvoir faire les choses tout seul ;
- apprendre à se séparer, perdre quelque chose pour gagner autre chose (il faut donc accepter de changer) ;
- apprendre à se connaître et savoir faire des choix ;
- à la fois oser, se risquer et être prudent, faire attention à soi ;
- devenir fort mais être fort pour quoi faire ?
- faire attention aux autres, apprendre à regarder, à écouter,
- accepter les différences des autres parce que chacun attend qu'on l'accepte pour ce qu'il est ;
- aider et coopérer, laisser de la place aux autres, en prendre soin ;
- comprendre qu'à plusieurs on est plus fort ;
- accepter qu'on n'est jamais tout à fait grand, jamais tout à fait petit.

## Le rôle de l'imaginaire dans l'apprentissage

### Plaisir de faire

La fonction et l'importance du jeu symbolique entre 3 et 5 ans ont été depuis longtemps soulignées. On en trouve des développements en EPS dans tous les écrits sur l'école maternelle d'il y a vingt à trente ans. Plus récemment, l'entrée progressive des pratiques sociales dites de référence dans ce cycle de la scolarité, qui a été longtemps un territoire protégé, a fait passer au second plan cet axe de réflexion essentiel.

Notre équipe publie avec *Les nuits blanches de Pacha* le quatrième ouvrage intégrant cette dimension de l'imaginaire dans une démarche pédagogique en EPS. Avec le recul, nous pouvons faire le constat qu'au début de notre réflexion,

### Faire semblant

Chez de très jeunes enfants, le « faire semblant » prend un sens particulier : « *La manière dont les enfants s'amuse à faire semblant est délicieuse à observer. C'est dans ces moments que l'on voit à quel point ils sont capables d'imaginer des mondes possibles ou imaginaires, capacité qu'ils manifestent vers l'âge de 18 mois et qu'ils développent de manière remarquable tout au long des années suivantes. Des enfants de 2 ans sont déjà capables de s'engager dans des scénarios fictifs très complexes* »<sup>10</sup>.

Nous avons cherché à prendre en compte cet aspect caractéristique des jeunes

10. ASTINGTON (J. W.), *Comment les enfants découvrent la pensée*, Retz, 2007 p. 54.





enfants par la création d'un univers porteur, par le choix des situations vécues par les personnages ou le croisement proposé avec les thématiques de l'ombre et de la lumière. D'une certaine manière, la dynamique visée est celle d'un jeu de faire semblant : on joue à « être » des souris, à vivre leurs aventures ; on s'identifie donc à des personnages fictifs.

« La question essentielle est la suivante : qu'est-ce que la capacité des enfants à faire semblant nous dit de leur compréhension de l'esprit ? Une fois encore c'est Piaget qui, le premier, a cherché à répondre à cette question. Selon lui, faire semblant montre le développement de la faculté de représentation symbolique de l'enfant, c'est-à-dire son aptitude à utiliser une chose à la place d'une autre. »<sup>11</sup>

### Articuler fiction et réalité

Ces situations ludiques sont-elles susceptibles d'entretenir une confusion, dans l'esprit des enfants, entre le rôle qu'ils sont censés tenir dans le cadre de l'école, c'est-à-dire apprendre, et celui qu'ils tiennent dans le cadre du jeu symbolique, c'est-à-dire jouer ? Il appartient à l'enseignant(e) de veiller à articuler explicitement ces deux domaines qui ne nous apparaissent pas contradictoires, même si leur lien ne va pas de soi.

Les enfants sont-ils eux-mêmes dupes des jeux de faire semblant ? « L'observation des jeux et des propos des enfants dans la vie de tous les jours a été confirmée



par les travaux expérimentaux réalisés récemment par Paul Harris et Robert Kavanaugh. Les auteurs ont pu contrôler ces situations et démontrent que des enfants de 2 ans comprennent fort bien qu'une personne fait semblant ; ils ne subissent nullement le jeu. »<sup>12</sup>

Janet Wilde Astington souligne ainsi que les enfants « restent conscients de ce qui est réel et de ce qui est simulé. Ils savent que le chiffon n'est pas un oreiller, que la banane n'est pas un téléphone. Ils sont capables de séparer ce qui est simulé de ce qui est réel. Ils ne confondent pas les choses et les pensées »<sup>13</sup>.

La dynamique proposée doit articuler des situations fictives, certes, mais qui seront proposées dans un cadre d'apprentissage explicite, et des situations réelles d'action, qui prennent l'imaginaire comme levier déclencheur et prétexte motivationnel.

12. Ibid., p. 55.

13. Ibid., p. 60.

Nous pensons que cette articulation n'est pas source de confusion car les enfants « savent très tôt et très bien quelle est la différence entre la représentation et la réalité, entre les pensées et les choses. Ils savent que les pensées sont "seulement dans notre tête". Ils savent que le gâteau auquel on pense ne peut être partagé avec un copain. Mais la pensée d'un gâteau peut, elle, être partagée. Elle peut l'être grâce au langage. »<sup>14</sup>

### Des situations de langage

Ce n'est pas seulement parce que l'ancrage sur l'imaginaire suscite une motivation à faire que ce type de projet nous intéresse, mais parce que, dans le cadre de l'école, il est fondamentalement déclencheur de situations de langage. René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou signalent ainsi l'importance d'articuler « trois processus fondamentaux : le rapport aux objets de savoir, le rapport aux autres et le rapport à soi »<sup>15</sup>.

Le premier processus est fondamental : « Le rapport aux objets de savoir s'élabore dans des situations d'enseignement-apprentissage où ces savoirs sont "mis en scène". À l'école maternelle, tout en incitant l'enfant à établir un rapport direct à ces objets (par des activités corporelles diverses, notamment des manipulations), on l'initie à un autre type de rapport au monde plus distancié, médiatisé par les langages (langue orale et écrite, langage mathématique), par les systèmes symboliques (dessins, images) »<sup>16</sup>.

Nous développerons plus avant, notamment au travers de ce que nous avons appelé des « idées-forces », une conception des dispositifs d'aménagement du milieu intégrant les deux autres notions : celles du rapport aux autres et à soi (voir chapitre III).

14. Ibid., p. 64.

15. AMIGUES (R.), ZERBATO-POUDOU (M.-T.), Comment l'enfant devient élève – Les apprentissages à l'école maternelle, Retz, 2000, p. 10.

16. Ibid., p. 10.





par l'universalité de cette symbolique, et en conséquence appréhendant l'ombre comme mortifère, expriment quelque hésitation à l'exploiter dans le domaine pédagogique. »<sup>18</sup>

### Un autre soi-même

Nous proposons donc, comme point de départ à ce projet, d'intéresser les enfants à l'ombre comme manifestation physique de la lumière : ombre propre, ombre projetée, jeux d'objets ou d'ombres corporelles.

Les déformations obtenues sur les ombres corporelles évoquent le gigantisme : symbole de puissance et de domination, image du père dans sa dimension psychanalytique. Elles mettent en scène des dédoublements : permanence de la dualité, double en tant que reflet, image de soi, impliquant acceptation et reconnaissance de son identité ou bien morcellement, démultiplication de la personnalité.

Comme dans beaucoup d'œuvres littéraires, il est question du double en tant que négatif de l'apparence, facette cachée d'une personnalité ou métamorphose. Et les situations proposées feront vivre l'ombre comme partenaire de jeu, ombre avec laquelle on s'amuse ou que l'on cherche à saisir, à qui l'on cherche à échapper.

18. *Ibid.*, p.15.

## Les ombres

### Les effets d'ombre et de lumière

L'appropriation de la narration de l'album repose, entre autres, sur celle des ombres : leur déformation, les personnages « hors-champ », les effets de grandissement ou de déformation obtenus sont des clefs de la compréhension et donc du plaisir ressenti.

En effet, le personnage central anonyme et mystérieux, qui va s'avérer être un chaton, n'est jamais complètement présent dans les illustrations, avant que Têtanlère ne le mette « en lumière ». De même, comprendre pourquoi l'image projetée de Têtanlère, le transformant en personnage fantastique, crée un sentiment de panique chez le chat, n'est possible qu'à condition que les enfants aient été physiquement confrontés aux effets de l'ombre et de la lumière.

### Des résonances symboliques

L'album à grandir soulève la problématique de l'ombre, suscitant de possibles mises en réseau avec d'autres œuvres de littérature de jeunesse.

Cette thématique est particulièrement riche. Elle s'appuie sur une « magie du

noir et blanc et des gris qui furent longtemps les teintes uniques du cinéma et de la photographie. Le noir, couleur traditionnelle de l'écrit, évoque immédiatement le contour, la silhouette et l'ombre. Alors que l'usage de la multiplicité des couleurs permet de recomposer avec fidélité la réalité des choses, le noir engendre une abstraction, une transposition du réel »<sup>17</sup>.

Cette thématique inclut la question du rapport à l'identité, à l'altérité, à la différence. C'est aussi l'ombre comme double de soi, l'ombre en projection, en résonance, en contradiction, ou en opposition.

L'ombre évoque également les ténèbres, catalyseurs de la peur : la nuit, le noir, la mort, la disparition. L'ombre participe du caché, de l'invisible et du menaçant. « Dans le cinéma fantastique, de l'école expressionniste allemande à nos jours, l'ombre portée est essentiellement utilisée comme évocatrice de danger, de violence et de mort... Ceci peut expliquer que certains adultes, imprégnés

17. GIROU-SCHAAP (M.), LASSAUQUE (M.-H.), MALY (M.), TESTUT (F.), *L'ombre corporelle – Théâtre d'ombres à l'école maternelle*, CRDP Bordeaux, 1991, p. 14.



## Situations motrices et structuration de l'espace

### Concevoir l'espace

Ce que l'enfant voit, sent, touche, entend le renseigne sur les caractéristiques de son environnement et, peu à peu, grâce au progrès de sa motricité et à la maturité de son système nerveux, lui permet de construire la notion d'espace, d'où l'importance des situations de manipulation.

La verbalisation de ses découvertes est importante car elle va lui permettre d'identifier des objets qui serviront à organiser l'espace et de nommer des notions essentielles pour se représenter cet espace : dedans, dehors, devant, derrière, à côté de... Ainsi, progressivement, l'enfant apprendra à se situer, à s'orienter dans un environnement proche puis de plus en plus éloigné, voire lointain. Enfin il pourra concevoir et représenter l'espace en dehors de toute exploration, en dehors de lui même.

### Agir et s'exprimer avec son corps

L'éducation physique a ici un rôle prépondérant : « Les activités proposées à l'école maternelle doivent offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices en totale sécurité. » En maternelle, l'éducation physique est



définie par l'expression « agir et s'exprimer avec son corps ». Les instructions officielles donnent des indications précises sur les objectifs assignés à l'éducation physique pour cet âge de la scolarité : « L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au

développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant. Elles sont l'occasion d'explorer, de s'exprimer, d'agir dans des environnements familiers, puis, progressivement, plus inhabituels. Elles permettent de situer dans l'espace. L'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés, et à fournir des efforts tout en modulant son énergie. Il exprime ce qu'il ressent, nomme les activités et les objets manipulés ou utilisés, dit ce qu'il a envie de faire ».

### Développer ses capacités motrices

Les programmes de 2008 décrivent ainsi une composante essentielle de l'activité du jeune enfant : « Par la pratique d'activités physiques libres ou guidées dans des milieux variés, les enfants développent leurs capacités motrices dans des déplacements (courir, ramper, sauter, rouler, glisser, grimper, nager...), des équilibres, des manipulations (agiter, tirer, pousser) ou des projections et réceptions d'objets (lancer, recevoir) ». Ces activités doivent être conçues de manière à ce qu'elles contribuent à la construction de compétences particulières : « L'activité physique et les expériences corporelles [...] permettent de se situer dans l'espace ».

Les programmes définissent ainsi des compétences à atteindre à la fin de l'école maternelle : « À la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable [...] de se repérer et se déplacer dans l'espace, de décrire ou représenter un parcours simple ».



## Mode d'emploi et structure de l'album

### Organisation générale

L'album à grandir a été rédigé dans le souci d'aider à la compréhension par de nombreuses récurrences, tant au plan des péripéties de la narration que des tournures langagières. Le récit est ainsi découpé en différentes parties, elles-mêmes structurées par la rythmicité de leurs évènements.

### La couverture

La lecture de la couverture permet de découvrir les deux personnages centraux et de deviner celui du chaton (à ré-écrire en fonction de la couverture faite par Marion .....)

### Le contexte

Le début du récit (pages 3 à 5) : les illustrations suivent un schéma « inclusif » sous-jacent (il y a une maison ; dans

cette maison, il y a un grenier ; dans ce grenier, il y a un trou ; par ce trou, un personnage en observe d'autres). À chaque fois, des objets-repères ont été introduits dans la conception des images pour induire le passage d'un espace à un autre (l'œil de bœuf du toit, le cadre de photo, etc.).

### Les trois épisodes des acrobaties des souris

La cuisine (pages 6 à 15), la salle de bain (pages 16 à 25), le garage (pages 26 à 32) constituent trois blocs distincts, structurés de manière identique.

En premier lieu, le chaton observe les souris qui transportent des objets en chantant. Cette comptine sera utilisée par l'enseignant(e), lors des séances d'éducation physique, comme un rituel de début de séance (voir eps1-tarn.org). L'installation du matériel est implicite

puisque la page suivante montre les souris en activité sur les parcours de motricité.

Têtanlère fait ensuite une « bêtise » qui relève d'un déficit constaté quant aux comportements attendus en matière de socialisation du jeune enfant. L'ombre du chat apparaît, faisant fuir les souris qui se dépêchent de ranger le matériel. L'expression « cric, crac, croc ! » sera utilisée comme rituel de rangement.

Lors de ce temps de rangement collectif, le personnage de Têtanlère fait une deuxième « bêtise », révélant un manque de compétence du personnage quant aux objectifs de scolarisation. Les deux pages de dialogue suivantes sont importantes : les souris ont peur d'un personnage qu'elles ne voient pas, Têtanlère est persuadé qu'il est le plus fort et Pensatou relève la nécessité de composer avec les autres membres du groupe.





### La bascule de l'histoire

L'histoire connaît un rebondissement (pages 32 à 42). C'est Tétanlère qui, faisant peur au chaton, permet involontairement aux autres souris de découvrir qui est le personnage effrayant.

### La conclusion et l'ouverture

Le récit se termine lorsque les souris et le chaton, devenus amis, se mettent à jouer ensemble (pages 33 à 48). La dernière page pourra faire l'objet d'un débat en classe : jusqu'à quand cette relation va-t-elle durer entre le chat et les souris ? Sont-ils amis pour toujours, contrairement à l'antagonisme qui les oppose traditionnellement ?

## Les pages en relation avec l'éducation physique

La narration fournit à la classe différentes accroches afin de construire des situations d'action « dans le réel ».

Trois catégories de situations peuvent être exploitées : des parcours aménagés (les « acrobaties des souris » dans la cuisine et dans la salle de bain), l'utilisation d'engins roulants ou glissants (les « jeux de souris dans le garage ») ou des situations de jeux de lancer que nous nommerons les « jeux du chat et des souris ».

### Les parcours aménagés

Les programmes de 2008 indiquent : « À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable d'adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés ». Dans les deux premières pièces de la maison, les souris pratiquent le même type d'activités : elles ont transporté des objets qu'elles ont trouvés dans une pièce de la maison et ont organisé des parcours afin de s'exercer à ce qu'elles appellent leurs « acrobaties ». Ces pages sont reproduites sous forme de posters afin de permettre une meilleure lecture en groupe classe.

Dans l'album, les dialogues sont présentés sous forme de liste et mettent en évidence les verbes d'action. Il s'agit d'amener les enfants à observer l'image et à trouver, pour chaque proposition, quelle est la souris « qui parle » en mettant en relation l'action du personnage et le verbe énoncé.

Dans la cuisine, trois parcours en parallèle ont été installés. Nous développerons plus avant, dans ce livret, la nécessité qu'un vécu antérieur moteur ait été proposé à la classe avec du matériel similaire. Ce n'est donc pas l'album qui fait débiter le projet en matière de parcours aménagés. Les enfants doivent avoir des acquis préalables minimaux, en particulier en termes d'habitudes de travail (scolarisation) ou d'attitudes (socialisation).

Les trois parcours proposés peuvent être organisés en « ateliers parallèle » ou « en étoile » (voir chIII -5).

Dans la salle de bain, les souris sont implicitement regroupées par couleurs, ce qui, appliqué aux enfants de la classe, implique des modes de groupement stables et des rotations après un temps de travail organisé sur le même atelier.

### Les engins roulants ou glissants

Dans le garage, l'illustration montre aux enfants que les souris ont, cette fois-ci, choisi de jouer sur du matériel qui relève implicitement d'une sorte de « bricolage » : machine à rouler ou à glisser, détournement d'objets pour en faire une source de jeu à deux. Les souris sont, de plus, groupées par paires avec un seul matériel pour les deux partenaires de jeu. Ceci suppose soit une collaboration (dans « tire-tapis » par exemple) soit un partage de matériel, l'une faisant après l'autre (dans « marche-bouchon »).

La liste de verbes d'action caractéristiques est incluse dans la création de « mots-valises ». Il sera demandé en premier lieu aux enfants de retrouver le nom de chaque jeu pour pouvoir le vivre. Puis d'en inventer d'autres en jouant sur l'ordre de ces mots (« pousse-voiture » peut ainsi devenir « tire-voiture » en inversant les verbes d'action ou « tire-tapis » devenir « tire-carton » en modifiant le matériel).

### Les jeux du chat et des souris

On retrouvera l'usage de ces mots-valises dans les jeux qui marquent le début de la coopération amicale de ces personnages habituellement antagonistes. Les programmes de 2008 indiquent qu'en prolongement des activités d'adaptation au milieu « des jeux de balle, [...] des jeux d'adresse viennent compléter ces activités. Les enfants coordonnent des actions et les enchaînent. Ils adaptent leur conduite motrice en vue de l'efficacité et de la précision du geste ». Ces situations permettront la mise en place d'ateliers de lancer sur cible ou des jeux de transport dans lesquels la présence d'un grand nombre d'enfants coopérant ensemble est nécessaire.

De la même manière, ces jeux sont prétexte à solliciter l'inventivité de la classe afin de créer de nouvelles situations que les enfants chercheront à nommer par de nouveaux mots-valises. L'enseignant(e) portera son attention sur la variété des objets proposés pour les lancers (poids, forme, texture), sur les différentes cibles possibles (dont le positionnement détermine les trajectoires à donner) et sur la distance au but à atteindre qui implique une relation entre force et précision.

Des règles sont à construire et des rôles coopératifs à créer afin d'éviter que le jeu ne perde vite de sa force de motivation. Cet objectif est souligné par les programmes de 2008, qui précisent que « par la pratique d'activités qui comportent des règles, les enfants développent leurs capacités d'adaptation et de coopération, ils comprennent et acceptent l'intérêt et les contraintes des situations collectives ».





## Fiche 1 La cuisine

*Rappel : le dispositif reste stable pendant au moins deux séances.*

### En classe

→ Lire l'illustration et solliciter les émissions de langage (voir chapitre IV)

- S'assurer de la compréhension du sens général de l'activité : « nous allons lire, comprendre pour jouer à notre tour aux jeux des souris ».
- Nommer les actions des souris à partir de l'illustration, lire le texte, chercher la correspondance entre « ce qui est dit » et « la souris qui l'exprime », placer des étiquettes.
- Nommer le matériel utilisé par les souris, créer des relations entre l'aménagement et les actions entreprises (une boîte de conserve pour monter, une éponge pour sauter sans se faire mal, un rouleau pour passer à l'intérieur, etc.).
- Chercher la pièce (implicite) de la maison à partir de la collection d'objets réalisée par les souris.
- Établir une relation entre le vécu des enfants en EPS et les actions des souris (ce que nous avons déjà fait, ce à quoi nous n'avons jamais joué).
- Faire observer ce que font Têtanière et Pensatou, observer comment ils s'intègrent ou non à l'activité du groupe et pourquoi.
- Amener l'attention sur l'organisation matérielle implicite (trois ateliers avec le même sens de progression), sur le rôle la souris qui retient l'éponge (pour l'empêcher de glisser), sur ce que vont faire les souris après être passées (revenir au point de départ, changer d'atelier par exemple).
- Faire référence au vécu antérieur pour créer des règles lors du vécu.

→ Réaliser une maquette à partir d'objets réels (voir chapitre 5)

- Donner la collection d'objets (ou trouver dans une collection plus large les « bons » objets) et la disposer en respectant les relations topologiques.
- Comparer l'illustration et la collection d'objets de ce point de vue.

- Faire animer une figurine pour soutenir le langage et retrouver les mots employés précédemment (verbes d'action, matériel, vocabulaire relatif à l'espace, etc.).
- Créer les outils facilitant le transfert entre les objets du quotidien et le matériel EPS (photos, dessins, images, etc.).
- Réaliser / faire remplir un « bon de commande » pour récapituler le matériel nécessaire et sa quantité.

### En salle d'EPS

→ Rituel de départ et installation

- Chanter ensemble la « comptine des acrobaties », installer le matériel à l'aide de repères dans l'espace (photocopies d'extraits de l'illustration, pictogrammes ou codages).

→ Activités motrices proprement dites (voir chapitre III)

- Regrouper les enfants et rappeler la consigne.
- Faire vivre les ateliers, solliciter les plus timorés.
- Faire un premier (court) bilan avant de faire tourner les groupes.
- Créer, solliciter des comportements coopératifs (aide à la réalisation, à la sécurité « à la manière de l'adulte »), responsabiliser les enfants par la création de « rôles » spécifiques.
- Faire observer, lors d'un prochain regroupement, les différentes solutions motrices d'un groupe ou d'un enfant.
- Aider à la création de règles de manière à ce que l'activité motrice soit la plus importante et la plus autonome possible.

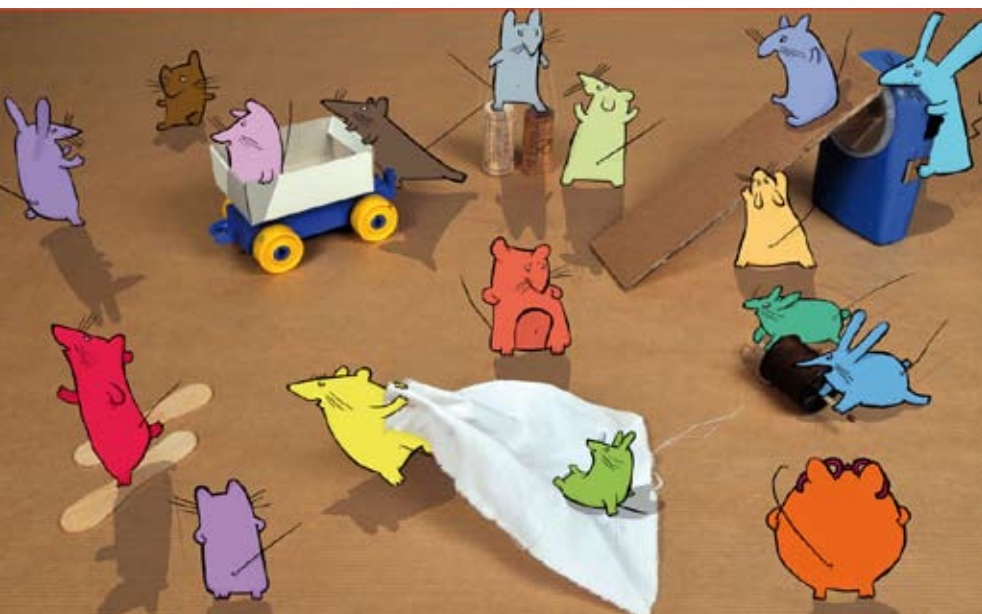
→ Rituel de fin et rangement

- Donner le signal « cric, crac, croc ! », demander le rangement le plus rapide et le plus silencieux possible (faire référence à l'histoire et à la présence du chat). Solliciter des comportements coopératifs en particulier pour déplacer les objets lourds.

pas  
clair







## Fiche 2 La salle de bain

*Rappel : le dispositif reste stable pendant au moins deux séances.*

### En classe

→ Lire l'illustration et solliciter les émissions de langage (voir chapitre IV)

- Nommer les actions des souris à partir de l'illustration, lire le texte, chercher la correspondance entre « ce qui est dit » et « la souris qui l'exprime », compléter la collection d'étiquettes de verbes d'action.
- Nommer le nouveau matériel utilisé par les souris, créer des relations entre l'aménagement et les actions entreprises (une éponge « en pente » pour rouler, un gant de toilette pour se réceptionner, un coton-tige pour tourner autour, etc.).
- Chercher la pièce (implicite) de la maison à partir de la collection d'objets réalisée par les souris.
- Établir une relation entre le vécu des enfants « dans la cuisine » et les actions des souris (comparer ce que nous avons déjà fait, ce à quoi nous n'avons jamais joué).
- Faire observer ce qui perdure dans ce que font Têtanlère et Pensatou, comparer pour cela avec l'illustration précédente.
- Attirer l'attention sur l'organisation matérielle implicite (trois ateliers de couleur).
- Analyser le rôle de la souris qui retient le gant de toilette (pour l'empêcher de glisser), de celle qui est à la parade dans l'atelier de grimper et de celle qui en aide une autre à tourner autour du coton-tige. Faire référence au vécu antérieur pour aider au transfert dans la réalité.

→ Réaliser une maquette à partir d'objets réels (voir chapitre 5)

- Donner la collection d'objets (ou trouver dans une collection plus large les « bons » objets) et la disposer en respectant les relations topologiques.
- Comparer l'illustration et la collection d'objets de ce point de vue.
- Faire animer une figurine pour soutenir le langage et retrouver les mots employés précédemment (verbes d'action, matériel, vocabulaire relatif à l'espace, etc.).

- Créer les outils facilitant le transfert entre les objets du quotidien et le matériel d'EPS (photos, dessins images, etc.).
- Réaliser / faire remplir un « bon de commande » pour récapituler le matériel nécessaire et sa quantité

### En salle d'EPS

→ Rituel de départ et installation

- Chanter ensemble la « comptine des acrobaties », installer le matériel par groupes autonomes.

→ Activités motrices proprement dites (voir chapitre III)

- Regrouper les enfants et rappeler la consigne.
- Faire vivre les ateliers, aider à la réalisation des actions les plus difficiles (rouler, tourner autour), solliciter les plus timorés.
- Utiliser un tableau à double entrée pour se repérer dans les rotations des groupes.
- Créer, solliciter des comportements coopératifs (aide à la réalisation, à la sécurité « à la manière de l'adulte ») en faisant référence à l'illustration.
- Faire observer, lors d'un prochain regroupement, les différentes solutions motrices d'un groupe ou d'un enfant.
- Aider à la création de règles de manière à ce que l'activité motrice soit la plus importante et la plus autonome possible.

→ Rituel de fin et rangement

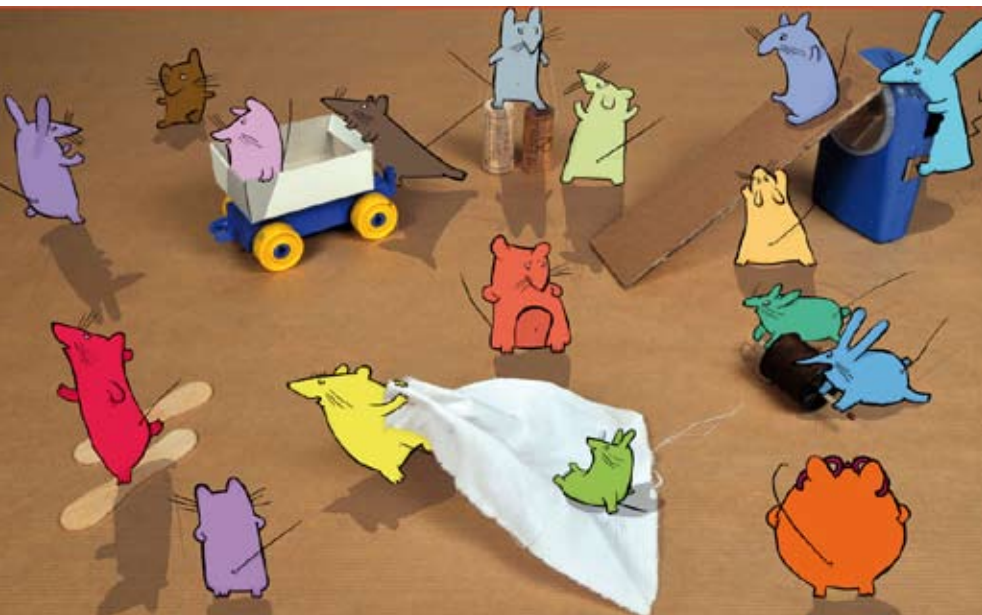
- Donner le signal « cric, crac, croc ! », demander le rangement le plus rapide et le plus silencieux possible (faire référence à l'histoire et à la présence du chat). Solliciter des comportements coopératifs en particulier pour déplacer les objets lourds.

salle de  
bain ?









## Fiche 4 Les jeux avec le chat

*Rappel : le dispositif reste stable pendant au moins deux séances.*

### En classe

→ Lire l'illustration et solliciter les émissions de langage (voir chapitre IV)

- Nommer les actions des souris à partir de l'illustration, lire le texte pour comprendre les mots-valises.
- Faire décrire la position du chat, celles des souris et le matériel qu'elles utilisent.
- Créer des relations entre la position du chat et les actions entreprises (se servir de sa queue comme cible, monter sur son dos pour lancer en contrebas, rebondir sur son ventre, etc.).
- Établir une relation entre le vécu des enfants en EPS et les jeux des souris avec le chat (ce que nous avons déjà fait, ce à quoi nous n'avons jamais joué).
- Faire observer ce que font Têtanlère et Pensatou, noter l'évolution de Têtanlère et faire s'exprimer les enfants sur ses « progrès ».
- Attirer l'attention sur l'organisation implicite du groupe (comportements de coopération indispensables, prêt de matériel nécessaire, alternance des rôles dans certains jeux).

→ Projeter la mise en œuvre de jeux réels (voir chapitre 5)

- Chercher comment on peut remplacer le rôle du chat par l'utilisation de matériel.
- Trier, parmi les jeux, ceux qui semblent réalisables avec le matériel disponible et ceux qui ne semblent pas réalisables (« chat-balance » par exemple nécessite un matériel spécifique).
- Imaginer les règles de jeux possibles (comptabiliser les réussites dans les lancers, transporter jusqu'à un point donné, etc.).
- Proposer d'autres mots-valises composés sur le même mode.
- Faire dessiner ces nouveaux jeux.

- Amener la classe à choisir le jeu auquel les enfants préféreraient jouer en premier et réfléchir collectivement aux règles à construire pour que tous puissent y participer.

### En salle d'EPS

→ Rituel de départ et installation

- Chanter ensemble la « comptine des acrobaties », faire installer le matériel par groupes autonomes.

→ Activités motrices proprement dites (voir chapitre III)

- Regrouper les enfants et rappeler la consigne et l'organisation décidée collectivement.
- Faire vivre les différents jeux, aider aux changements de rôles.
- Encourager les comportements coopératifs
- Faire observer, lors d'un regroupement, les différentes solutions motrices d'un groupe ou d'un enfant.
- Rappeler les variantes de jeux qui ont été trouvées en classe pour les expérimenter.
- Aider à l'aménagement de parcours ou d'itinéraires pour relancer l'activité en donnant de nouvelles contraintes.

→ Rituel de fin et rangement

- Donner le signal « cric, crac, croc ! », demander le rangement le plus rapide et le plus silencieux possible (faire référence à l'histoire et à la présence du chat). Solliciter des comportements coopératifs en particulier pour déplacer les objets lourds.

## Les compétences motrices

### Développer l'équilibre

#### Équilibre et déséquilibre

Le projet a pour axe central le développement des capacités d'équilibration et la gestion de ce qu'on pourrait appeler la « balance risque/sécurité ». Au-delà des situations proposées (parcours, utilisation d'engins permettant le déplacement, situations de projection d'engins), il nous semble important de replacer comme objectif prioritaire au cycle 1 cette question de l'équilibre.

« Les êtres humains se caractérisent par la station verticale et doivent donc lutter en permanence contre le déséquilibre. L'enfant de 2 ans qui vient de conquérir la station debout et la marche érigée va poursuivre, au cours de sa scolarité maternelle, la construction de son équilibre. D'abord entièrement requis par le maintien actif de cette verticalité (pour un enfant de 2 ans, 2 ans et demi, marcher, courir, est encore une recherche permanente d'équilibre), les enfants acquièrent dans les années suivantes une liberté d'action dans la station debout et les déplacements, qui leur autorise de nombreuses autres conquêtes. »<sup>1</sup>

#### Quel aménagement ?

Se focaliser sur le développement de l'équilibration, c'est en premier lieu prendre en compte le type d'aménagement dans lequel les apprentissages peuvent se réaliser et le type de consignes données, déterminant un mode d'utilisation de cet aménagement : « Il va donc s'agir de saisir ou de construire des situations dans lesquelles les enfants vont exercer leur équilibre, depuis les situations habituelles non maîtrisées jusqu'aux situations plus complexes susceptibles de provoquer des déséquilibres variés et nombreux »<sup>2</sup>.

1. Questions à l'essai sur l'éducation physique à l'école maternelle, Éditions EP&S, 1986, p. 21.

2. Ibid., p. 22.

#### ➔ Rééquilibration en cours d'action

Développer l'équilibre, c'est solliciter les rééquilibrations en cours d'action :

- en jouant sur les supports sur lesquels l'enfant est amené à évoluer (par leur hauteur, leur étroitesse, leur espacement ou leur instabilité) ;
- en amenant des changements de position (haut/bas, renversements, etc.) ;
- en provoquant l'enchaînement des actions dans le cadre d'un projet global ;
- en utilisant des engins roulants, des engins glissants ;
- en mobilisant les membres supérieurs pour provoquer d'autres réajustements ;
- en modifiant les prises d'informations visuelles ou kinesthésiques ;
- en gérant un nouvel équilibre par la présence d'un partenaire.

### Les apprentissages moteurs

Comment l'enfant jeune apprend-il dans ce domaine ? « L'apprentissage moteur consiste en une modification de comportement chaque fois que l'individu est confronté, lors de plusieurs essais successifs, à une même tâche ou à des tâches similaires, vis-à-vis desquelles il n'y a pas de réponse adaptée. Le concept central est celui d'adaptation. Comme le souligne Paillard (1990) « l'apprentissage moteur résulte d'un processus actif d'adaptation [...] ». Nombreux sont les auteurs qui pensent comme lui que l'apprentissage doit être compris en termes d'adaptation d'un individu à son environnement. »<sup>3</sup>

3. FAMOSE (J.-P.), FLEURANCE (Ph.), TOUCHARD (Y.) (dir.), L'apprentissage moteur – Le rôle des représentations, Éditions EP&S, 1991, p. 24.



Tous les textes officiels successifs ont souligné l'importance du caractère actif de l'enfant dans les apprentissages moteurs en éducation physique. D'un point de vue pédagogique et concernant le jeune enfant, on peut dire qu'au départ c'est le plus souvent le dispositif matériel qui induit, provoque et soutient l'action. Progressivement, il peut être proposé des buts (concrets, palpables, matériels), orientant l'action et permettant d'attester d'une réussite. L'ensemble des buts peut s'inscrire alors dans le cadre d'un projet global donnant un sens général à l'action.

S'il y a apprentissage, « ce qui est appris est une solution motrice. D'une répétition à l'autre, l'élève essaie, non pas de reproduire un mouvement ou une sensation kinesthésique, mais d'apprendre à combiner les différents paramètres d'un mouvement, de façon à atteindre le but proposé par la tâche. Autrement dit, l'habileté à atteindre un résultat fixé à l'avance est une solution motrice, en ce sens que ce qui est appris est une méthode, une règle qui se perfectionne au fur et à mesure des essais. Le mouvement en soi n'est pas l'objet de l'apprentissage mais en constitue la résultante »<sup>4</sup>.

#### ➤ La prise d'informations

Dans le domaine de l'équilibration, le processus d'apprentissage repose sur un équipement biologique. « Toute variation de position provoque un déplacement du centre de gravité, ce qui entraînerait un déséquilibre s'il n'y avait pas réaction immédiate de l'organisme. Le système nerveux central reçoit en permanence des informations :

- les trois canaux semi-circulaires de l'oreille interne renseignent sur la position de la tête ;
- des récepteurs captent le degré d'étirement des muscles, des tendons, des articulations et informent sur la position relative des segments corporels et sur la qualité du tonus ;
- des fibres transmettent les variations de pression sur le sol ;
- la vue fournit des repères.

Ces informations traitées provoquent des réponses motrices qui ne sont pas sous le contrôle de la conscience (sauf en cas de situation inhabituelle) et qui visent soit à maintenir le tonus, soit à provoquer un mouvement, un déplacement (équilibre dynamique). »<sup>5</sup>

4. Ibid., p. 32.

5. Ibid., p. 21.



## Équilibre et prise de risque

### Évaluer les risques encourus

À l'école maternelle, équilibre et prise de risque semblent liés, au moins parce que les chutes sont très fréquentes chez le jeune enfant. Mais aussi parce que grandir, c'est affronter le monde et ses dangers potentiels, s'y aventurer en préservant son intégrité physique.

« La qualité de l'enseignement suppose que les démarches choisies par l'enseignant laissent à l'enfant une large part d'initiatives et de choix, qu'elles fassent de lui un acteur impliqué qui évalue, avec une charge plus ou moins grande d'émotions, les risques encourus dans une situation nouvelle, qui apporte, avec le maximum de lucidité et d'efficacité, ses réponses personnelles pour gérer l'incertitude ou le risque repéré. »<sup>6</sup>

### Une prudente expérimentation

On peut donc parler d'une éducation à la sécurité au travers d'une éducation physique à la maternelle. Les risques « objectifs » doivent être évidemment les plus réduits possible mais les risques « subjectifs », ressentis par l'enfant, peuvent être forts. Il s'agit donc, au plan des démarches, d'amener l'enfant à prendre conscience des facteurs de dangerosité et de prendre des risques mesurés.

6. EISENBEIS (J.), TOUCHARD (Y.) (dir.), *L'EPS à l'école. L'éducation à la sécurité*, Éditions EP&S, 1995, p. 4.

« Éduquer à la sécurité, c'est aider l'enfant à organiser son action. Organiser c'est se donner les possibilités d'agir, de réagir. L'enfant se trouve devant des enjeux permanents donnés en particulier par les effets des risques, les chutes, les chocs et les télescopages, les conflits, les déstabilisations. Il s'agit donc pour lui de faire en sorte que l'action ne soit jamais irréversible, d'anticiper en quelque sorte le pire. [...] Il lui est donc nécessaire de construire deux types de stratégies qui sont en quelque sorte antagonistes : certaines qui incitent à la prudence et à la prévention et d'autres qui encouragent l'expérimentation de l'action. »<sup>7</sup>

### Un processus actif

Cet apprentissage doit se faire par l'expérience et au travers d'un processus actif de l'enfant. Il renvoie à la capacité de l'enseignant(e) à aménager l'espace, à proposer des modes d'utilisation, à être capable de solliciter, d'encourager et de donner confiance. Il renvoie également à la définition de situations pédagogiques car l'aménagement n'est évidemment pas une fin en soi.

Par l'intermédiaire des consignes, l'enseignant(e) définira des tâches assignant des buts d'action qui permettent la construction d'apprentissages identifiés par les enfants eux-mêmes.

« Pourquoi ne pas influencer directement sur les comportements moteurs de l'élève

7. Ibid., p. 67.

dans l'intervention pédagogique ? [...] Si le pratiquant tente de contrôler les degrés de liberté de son mouvement, afin de coordonner les forces produites par lui et celles fournies par l'environnement, il y a de fortes raisons de penser qu'il découvrira l'organisation optimale de celles-ci en considérant essentiellement l'information rétro-active sur la structure dynamique de son mouvement et non pas celle sur la structure cinétique. C'est ce qui permettrait d'expliquer le peu d'efficacité d'une stratégie pédagogique reposant sur les démonstrations et les explications qui mettent en avant la forme idéale du geste. »<sup>8</sup>

### La prise de risque : une éducation à la sécurité

Bien entendu, l'enfant pratique des activités motrices, au sein de l'école et dans la vie de tous les jours. Et il est évident que cette pratique le « construit » au quotidien, par les expériences qu'elle procure, par les apprentissages qui se construisent spontanément et implicitement – pour certains d'entre eux. Néanmoins, il est possible que l'école porte une attention particulière à ce domaine car « à travers un développement et une maturation normale, les enfants deviennent plus capables d'analyser les situations, de sélectionner les indices pertinents, d'organiser et de générer des plans pour un mouvement ou une série de mouvements et d'utiliser les informations rétro-actives disponibles. Mais comme les recherches l'indiquent, à des âges différents, les enfants peuvent apprendre à améliorer les capacités de traitement de l'information, à traiter celle-ci plus efficacement et rendre ainsi, leurs capacités plus fonctionnelles à l'intérieur de leurs limites développementales »<sup>9</sup>.

Certains enfants sont très timorés, parfois du fait d'un environnement familial surprotecteur. D'autres sont des « risque-tout », s'aventurant seuls et en toute inconscience dans des situations qu'ils ne peuvent maîtriser. Il faut rajouter que l'imitation, qui est un phénomène important à cet âge, peut engendrer des problèmes en amenant certains enfants à en suivre d'autres ou, dans des moments d'excitation, à créer une surenchère dans les comportements. Malgré tout, nous sommes convaincus du rôle prépondérant d'une éducation physique prenant en compte cette dimension et

de l'enjeu social qu'elle doit assumer : « C'est en prenant des risques que les enfants vont de mieux en mieux les évaluer et cheminer vers l'autonomie. [...] Ne supprimons pas les risques, la sécurité des enfants en dépend. »<sup>10</sup>

### Les activités d'adaptation au milieu aménagé

Comme dans le livret d'accompagnement de l'album à nager, nous exprimons ci-dessous sept idées-forces pour la conception d'activités d'adaptation au milieu aménagé.

#### Idée-force 1 : permettre un temps d'activité suffisant

Les apprentissages moteurs reposent sur une quantité d'expériences motrices. Tout doit être fait pour « rentabiliser » la mise en place d'une activité centrée le plus souvent sur l'installation de gros matériel.

Les enfants ont besoin d'expérimenter longuement, surtout au départ, et le temps imparti à cette activité exploratoire doit être suffisant. Il est bien sûr nécessaire de « couper » les temps d'activité par des regroupements, des moments d'échange, des « respirations » qui recentrent le groupe et relancent l'activité. Mais ceux-ci ne peuvent avoir

de sens que sur une base « large et longue » d'expériences motrices.

Il n'est pas question de défendre l'idée qu'il s'agit de « faire » et « seulement de faire » pour apprendre mais, à l'inverse, personne n'a jamais appris, d'un point de vue moteur, « sans faire et faire longuement ».

L'attention de l'enseignant(e) doit être portée sur l'organisation matérielle qui permet à une classe nombreuse de bénéficier d'un temps optimal. Il convient donc d'éviter les files d'attente, les pertes de temps, les interruptions trop fréquentes. Ceci implique également un nombre de séances conséquent sur un thème donné et renvoie à la mise en place d'un projet motivant qui donne du sens et qui maintient l'attention d'enfants jeunes sur une même activité.

#### Idée-force 2 : équilibrer stabilité et diversité des dispositifs

Les dispositifs matériels doivent permettre aux enfants les plus timorés, ou les plus longs à s'investir dans une activité, d'y entrer progressivement. Certains petits ont besoin de se rassurer en voyant les autres s'engager dans l'action avant de décider de s'y engager eux-mêmes. D'autres ont besoin d'éprouver le plaisir de la maîtrise, en d'autres termes « de faire et de refaire » la même chose avant d'accepter le changement.

Se sentir capable de réussir quelque chose est important et repasser par le même chemin, retrouver la même solution est un

10. Questions à l'essai sur l'éducation physique à l'école maternelle, Éditions EP&S, 1986, p. 23-24.

8. FAMOSE (J.-P.), FLEURANCE (PH.), TOUCHARD (Y.) (dir.), L'apprentissage moteur – Le rôle des représentations, Éditions EP&S, 1991, p. 48.

9. Ibid., p. 13.







### **Idée-force 3 : analyser les dispositifs selon un triple enjeu**

Nous proposons un cadre simple et bien connu, parce que développé dans de précédents programmes en maternelle, qui consiste à analyser simultanément le dispositif en termes d'apprentissage moteur, de socialisation et de scolarisation.

L'aménagement matériel, complété par les consignes de l'enseignant(e), est souvent conçu en fonction des comportements moteurs qu'il induit, provoque ou oblige. Cette approche, certes indispensable, prend parfois trop en compte le caractère individuel et moteur de l'activité. Or, cette expérimentation motrice se déroule dans un cadre collectif, au sein d'un groupe d'apprentissage. Des règles sont exprimées par l'enseignant(e) ou créées par le groupe avec son aide, déterminant un mode d'utilisation de cet aménagement. En d'autres termes, le rapport implicite aux autres existe toujours et donne à cet aménagement un caractère plus ou moins socialisant.

Le rapport à la règle, exprimé dans un cadre scolaire, détermine également un degré d'autonomie des enfants vis-à-vis de l'adulte par rapport à l'espace autorisé, au matériel utilisable ou non lors d'une séance particulière. Une analyse sous l'angle de la scolarisation s'impose donc. Il s'agit bien d'apprendre, et d'apprendre ensemble. Et, pour le tout jeune élève, de passer d'un monde où il apprit par tâtonnements, par essais-erreurs, sous le regard

moyen de comprendre qu'on progresse, qu'on grandit et de prendre confiance en soi. Nous pensons donc qu'il est nécessaire de « doubler » chaque séance, c'est-à-dire de réinstaller le même dispositif au moins deux fois consécutives pour permettre aux enfants d'y prendre des repères stables.

L'attention de l'enseignant(e) se portera ainsi tout autant sur la stabilité des dispositifs que sur leur diversité. Les enfants jeunes sont évidemment excités par ce que l'on peut appeler des « découvertes »,

c'est-à-dire du « nouveau ». Le fait d'installer un dispositif inconnu déclenche la plupart du temps un surcroît d'activité. Mais l'inconnu est mieux accepté et mieux compris, pour certains enfants, s'il se structure autour d'une base « connue ». Et ce surcroît d'activité ne participe pour d'autres enfants qu'à un « papillonnage » parfois désordonné. En d'autres termes, il convient souvent de penser plutôt « évolution » des dispositifs que changement complet en ce qui concerne les facteurs de progrès.





**Idée-force 4 : penser des dispositifs différenciés et coopératifs**

Bien que les aménagements déclenchent au départ ces activités individuelles, les consignes peuvent inciter à prendre l'autre en compte. Il est de plus très important de ne pas négliger les différences entre enfants d'un même niveau de classe, ne serait-ce que du fait des écarts d'âge. Six mois de différence entre deux enfants de la même section de petits constitue, en début d'année, un vrai gouffre.

Les dispositifs doivent par conséquent être pensés de manière à intégrer différentes solutions possibles, à des niveaux de difficulté progressifs. Les chemins induits par les aménagements peuvent parfois être « doublés », permettant un itinéraire « facile » et un plus « difficile ». La présence de l'ATSEM permettra également de sécuriser certains enfants lors des passages perçus comme « risqués », du moins par eux-mêmes. Dans cet ordre d'idée, l'entraide et la coopération entre enfant sont des axes de travail à exploiter pleinement et de nombreux « rôles sociaux » (aide, parade, gestion d'un atelier, tenue de fiches de résultats, etc.) sont de nature à responsabiliser les enfants.

**Idée-force 5 : intégrer l'installation et le rangement dans l'activité**

L'enseignant(e) prendra soin d'associer progressivement le groupe classe ou un groupe d'enfant désigné à la mise en place du matériel. La gestion matérielle de l'installation constitue un véritable apprentissage. Les structures les plus lourdes nécessitent évidemment l'intervention de l'adulte mais celui-ci peut demander à se faire aider. Ces structures constituent des repères dans l'espace autour desquels la classe peut compléter un aménagement par la mise en place de matériel plus léger. Ces temps de coopération sont extrêmement riches en maternelle et participent de la prise en charge par les enfants eux-mêmes de leur propre activité.

On développera de la même manière ces compétences lors des phases de rangement et, si la salle comporte suffisamment de repères (photos de matériel, codages, pictogrammes, etc.), des enfants de maternelle deviennent vite capables de s'associer à la remise en ordre de l'espace. Le projet doit donc être pensé dans une dynamique d'alternance salle de classe/salle d'EPS afin d'élaborer les outils permettant aux enfants de devenir capables de gérer eux-mêmes la part « la plus importante possible » de leur propre activité.

bienveillant de l'adulte, à un monde où l'apprentissage devient organisé, pensé, attendu (voir chap. 3 pour une typologie des aménagements possibles).





**Idée-force 6 : ancrer des situations de langage**

Nous développerons plus avant combien le « vécu », le « perçu » et le « conçu » sont des facettes de l'apprentissage, en profonde interpénétration. Ceci revient à affirmer le rôle fondamental de l'éducation physique en maternelle qui, à partir des situations d'action, participe à la mise à distance et à la construction de savoirs.

Les compétences motrices ont une spécificité par rapport à celles développées dans les autres domaines d'apprentissage : leur construction se déroule dans un autre lieu que la classe, qu'il soit intérieur ou extérieur.

D'autre part, le mouvement est caractérisé par son aspect éphémère, fugace. Lorsqu'on cherche à amener un groupe d'enfants à s'exprimer sur des solutions

motrices trouvées, celles-ci sont absentes, déjà « dans le passé » et donc disparues. Elles ne laissent pas de traces, à la différence d'une production plastique par exemple.

La maîtrise de la langue est souvent envisagée de manière restrictive : parler « à propos » de l'action au cours de la séance (à la rigueur, juste avant ou juste après). La focalisation s'effectue alors sur les aspects strictement langagiers (vocabulaire, richesse syntaxique, etc.) quand la fonction fondamentale du langage est aussi celle de la construction des concepts.

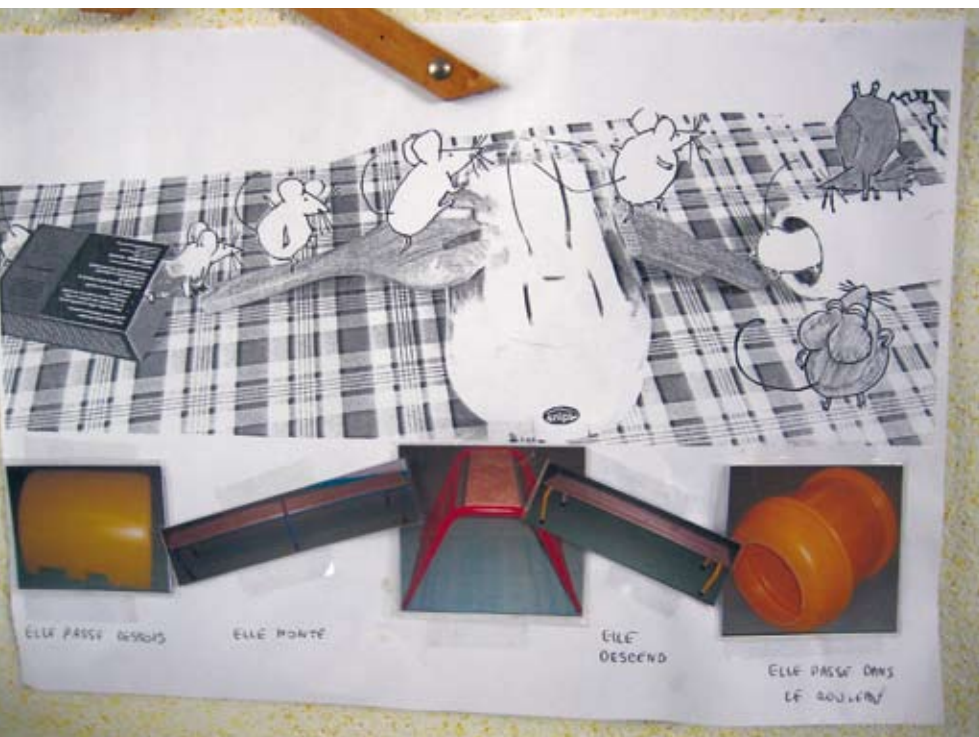
S'intéresser au langage en éducation physique au cycle 1, c'est donc imaginer les supports « matériels, concrets et palpables » (images, photos, maquettes, écrits de différents types) qui ancrent les situations langagières en évoquant les situations d'action alors que celles-ci sont absentes et qui permettent d'associer l'enfant à la compréhension de ses progrès.

**Idée-force 7 : concevoir un projet interdisciplinaire**

L'expression « interdisciplinaire » devrait avoir peu de sens en maternelle puisque, au sens strict, la notion de discipline n'existe pas vraiment. Toutefois, du fait de la formation des enseignant(e)s, ces dernières constituent souvent un éclairage incontournable sur les savoirs à acquérir ou les difficultés observées. Elles ne doivent pas pour autant constituer un obstacle à la conception d'un enseignement polyvalent. Il s'agit donc de « tenir les deux bouts », c'est-à-dire, selon Philippe Meirieu, de s'astreindre à la rigueur didactique et simultanément de mettre les apprenants en situation de projet.

Le mot « projet » a tellement été utilisé qu'il en a quelquefois perdu de son sens. Nous en proposons une définition « simple » pour que chacun(e), quelle que soit la diversité des modes d'enseignement, puisse interroger ses propres pratiques. Nous appellerons « projet » :

- un ensemble de situations d'enseignement qui se développe dans le temps... ;
- qui tente d'articuler les différents apprentissages attendus dans les différents domaines... ;
- tout en créant et en conservant du sens pour les apprenants... ;
- un sens qui se fonde sur la fonctionnalité de ces apprentissages (à quoi ils servent) et non sur l'apparence de leur « similarité »... ;
- car la notion de projet implique le fait de se projeter en avant, c'est-à-dire d'amener les enfants à faire des liens entre ce qui c'est passé mais aussi ce qui va se passer ou pourrait se passer.



## Aménagement matériel et objectifs

### Différentes modalités d'organisation

Nous proposons à partir de la page suivante une série de fiches. Elles illustrent différentes modalités d'organisation du groupe classe dans un milieu donné, environnement qui peut à son tour être organisé de manières différentes. En d'autres termes, il s'agit d'une typologie basée sur une mise en relation de l'aménagement du milieu et de l'organisation du groupe. Cette typologie est indépendante des matériels ou consignes choisis qui, eux, sont responsables pour une large part des comportements déclenchés, et donc des apprentissages moteurs réalisés.

Les photos proposées dans ces fiches ne sont qu'un exemple et ne tiennent pas réellement compte des objectifs d'apprentissage concernant la motricité. Elles visent à montrer comment une même collection de matériel peut être agencée de manières différentes et quelle règle peut déterminer l'utilisation qu'un groupe d'enfant peut en faire.

Ce type d'approche prend en compte non pas ce que « fait » l'enfant (le type de comportement moteur, le jeu tel qu'il peut être décrit) mais le cadre de règle relative à l'espace, au temps et aux autres dans lequel se déroulent les activités considérées. Cette classification reprend celle proposée par Parten concernant le jeu tel qu'il peut être observé chez de jeunes enfants<sup>11</sup>.

11. « Échelle de participation sociale de Parten » in *Questions à l'essai sur l'éducation physique à l'école maternelle*, Éditions EP&S, 1986, p. 41.



### Classification des comportements

Parten décrit six stades observables intéressants à prendre en compte concernant par exemple les enfants de petite section :

- *comportement inoccupé* : l'enfant ne joue pas, du moins au sens usuel mais regarde ce qui a un intérêt passager ;
- *jeu solitaire* : l'enfant joue seul et indépendamment. Il ne communique pas avec les autres. Son attention est centrée sur sa propre activité, sans se préoccuper de ce que les autres sont en train de faire ;
- *comportement observateur* : l'enfant regarde les autres jouer. Il parle, pose des questions mais n'entre pas dans le jeu ;
- *jeu parallèle* : l'enfant joue indépendamment mais l'activité qu'il choisit l'amène naturellement vers d'autres. Il joue à côté plutôt qu'avec les autres ;
- *jeu associatif* : l'enfant joue avec les autres. Ils se demandent et se prêtent du matériel. Il n'y a pas de division du travail ni d'organisation de l'activité. Chacun agit comme il veut sans subordonner ses objectifs à ceux du groupe ;
- *jeu coopératif* : l'enfant joue dans un groupe qui est organisé en vue de l'atteinte d'un but. Le sens de l'appartenance au groupe est marqué. Le but, aussi bien que la méthode pour l'atteindre, nécessite une division du travail, la distribution de différents rôles et l'organisation de l'activité de telle sorte que les efforts des enfants soient complémentaires.

### ➔ Cinq catégories d'aménagement

Nous proposons, à partir de la classification de Parten, de répartir les types d'aménagement en cinq grandes catégories.

- *Espace aménagé en « coins »* : les enfants jouent en parallèle sur du gros matériel disposé aléatoirement dans l'espace de jeu.
  - *Espace aménagé en « pays »* : les enfants jouent en parallèle dans deux espaces délimités, définis par la possession d'un type d'objets ou par une règle.
  - *Espace aménagé en « étoile »* : un même point de départ (la « maison des enfants ») donne accès à différents chemins dont la fin est matérialisée.
  - *Espace aménagé en « ateliers »* : des petits groupes, dont la composition est stable et régulière, jouent en parallèle dans des espaces limités. Les enfants, pendant un temps donné, respectent des règles collectives de vie et de jeu, sur ou avec un matériel donné.
  - *Espace aménagé en « grand parcours »* : le matériel est disposé de manière linéaire, en boucle, avec des entrées différentes, de manière à organiser le parcours la plus grand possible comportant des « portes » pour éviter les embouteillages.
- Remarque** : l'organisation en « coins » ne fait pas l'objet d'une fiche. La plupart du temps, elle nécessite trop d'espace pour être réalisable dans une salle de motricité. Elle est envisageable par exemple dans une cour de récréation et ne concerne pas directement les activités développées par l'album à grandir. (texte à revoir)



# Fiche 1

## Pays

*Espace aménagé en « pays »*

*Les enfants jouent en parallèle dans deux espaces délimités, définis par la possession d'un type d'objets ou par une règle.*

### Organisation du groupe

La composition est stable durant toute la séance. L'activité est tout d'abord libre, puis peut être définie par une règle d'utilisation du matériel.

### Fonction du dispositif

Début de contraintes liées à l'espace et à la règle, répartition de l'effectif classe dans l'espace, activités diversifiées.

### Enjeu en termes de scolarisation

Comprendre l'appartenance à un groupe, accepter une contrainte d'espace, de temps et respecter des consignes.

### Enjeu en termes de socialisation

Partager un espace et du matériel, intégrer le cadre d'une règle, accepter la frustration.

### Enjeu en termes d'apprentissage moteur

S'adapter au matériel, diversifier les réponses.

rédigé



### Intérêts / limites

C'est une première approche d'un « fractionnement » de l'espace, qui permet de mettre en place simultanément deux activités très différentes (parcours et activités de lancer sur cible par exemple). Il est particulièrement propice si on ne dispose pas de matériel en quantité suffisante pour assurer la conduite d'une de ces activités en grand groupe.

La conduite de la séance est facilitée par le petit nombre de groupes (aucun n'est en autonomie complète si l'ATSEM est présente). Le nombre d'enfants par groupe reste néanmoins important.

### Niveaux concernés

Dès la petite section.

### Rôle des adultes

Définir les critères de composition du groupe, gérer les rotations, relancer, assurer la sécurité et aider à la prise de risque, adapter les consignes à l'hétérogénéité des enfants, mettre en mémoire les différentes réponses motrices et les nommer.

### Évolution

- Faire comme : inciter à regarder, à imiter l'autre.
- Relancer l'activité exploratoire à partir d'un verbe d'action large (par exemple passer dessous, dessus, tourner, etc.).
- Instaurer des activités de communication entre les groupes.

### En classe

Parler à posteriori, lire des photos réalisées pendant l'activité, etc.

## Fiche 2

# Étoile

*Espace aménagé en « étoile »  
Un même point de départ (la « maison des enfants ») donne accès à différents chemins dont la fin est matérialisée.*

### Organisation du groupe

Le groupe est libre dans sa composition. Le retour se fait par l'extérieur jusqu'à la « maison des enfants ». Les activités sont déterminées par le matériel, à partir de dominantes de verbes d'action. Les dispositions sont linéaires et orientées.

### Fonction du dispositif

L'enfant a une vision globale des différents parcours, ce qui guide progressivement ses choix, l'espace orienté déterminant un ordre dans les actions.

### Enjeu en termes de scolarisation

Faire un choix et s'y tenir, respecter une organisation matérielle.

### Enjeu en termes de socialisation

Respecter un ordre de passage, respecter les autres.

### Enjeu en termes d'apprentissage moteur

Prendre des risques mesurés en fonction de ses envies.



### Intérêts / limites

Le point de départ est commun, ce qui permet à l'enfant d'embrasser du regard l'ensemble des chemins possibles et de faire un choix. Elle peut servir de point de regroupement. Des pictogrammes, au départ des chemins, peuvent utilement renforcer cet aménagement.

Les itinéraires se déroulent tous dans le même sens global et il est facile pour les adultes d'intervenir ou de passer de l'un à l'autre. Néanmoins, la zone de départ doit être suffisamment grande pour éviter les embouteillages et les itinéraires de retour doivent être clairement matérialisés. Des règles concernant le moment du départ de chacun sont indispensables.

### Niveaux concernés

Dès la petite section.

### Rôle des adultes

Gérer la circulation des enfants dans « la maison », matérialiser la fin et les itinéraires de retour, identifier et gérer les risques potentiels (aider, parer, sécuriser par du matériel, etc.).

### Évolution

- Inciter à ou obliger à changer de chemin (prendre trois fois le même chemin avant d'en changer).
- Transporter du matériel d'un point à un autre en suivant un chemin.
- Associer le type de matériel et le chemin emprunté.

### En classe

Réaliser des maquettes, remettre en ordre des photos séquentielles, faire des dessins, des plans de parcours.

le point de départ ?  
l'aménagement ?

## Fiche 3

# Ateliers

*Espace aménagé en « ateliers »*

*Des petits groupes, dont la composition est stable et régulière, jouent en parallèle dans des espaces limités.*

*Les enfants, pendant un temps donné, respectent des règles collectives de vie et de jeu, sur ou avec un matériel donné.*

### Organisation du groupe

La composition est déterminée par l'enseignant(e). L'aménagement est conçu afin de fixer, structurer un apprentissage ou de favoriser un type d'action qui sera répété.

### Fonction du dispositif

Favoriser l'autonomie des ateliers sans présence d'adultes.

### Enjeu en termes de scolarisation

Dépasser le stade du plaisir de faire pour apprendre et prendre conscience de ses progrès.

### Enjeu en termes de socialisation

Développer son autonomie, exercer des responsabilités.

### Enjeu en termes d'apprentissage moteur

Améliorer ses compétences dans un type d'action particulier.



### Intérêts / limites

La répartition dans l'espace et le partage du matériel disponible est optimal. Les passages se répètent, vu le faible nombre d'enfants, et le temps d'activité motrice est important. Concevoir les ateliers en fonction des compétences attendues (sauter, tourner, s'équilibrer, etc.) facilite l'évaluation. Les rotations, indispensables, permettent de créer de la diversité dans la séance et de relancer la motivation des enfants.

Des temps de regroupement peuvent se faire par exemple tous les deux ateliers. Néanmoins, le niveau d'autonomie de la classe doit être important pour que la séance fonctionne bien : avec deux adultes présents (ATSEM), deux ateliers doivent pouvoir se dérouler sans aide. L'enseignant(e) est renvoyé(e) à la nécessité de créer des règles progressives, des écrits, des repères visant à ce que ce qui est à réaliser perdure.

### Niveaux concernés

Grande section.

### Rôle des adultes

Pour créer les conditions de l'autonomie : définir les critères de la composition du groupe, gérer les rotations, assurer la permanence des consignes (écrits, etc.), distribuer les responsabilités.

### Évolution

- Responsabiliser les enfants sur la gestion de l'atelier (rôles).
- instaurer des activités de communication d'un groupe à l'autre.
- Évaluer les acquis.

### En classe

Réalisation de cahiers de compétences, de cahiers de progrès.

## Fiche 4

# Grand parcours

### Espace aménagé en « grand parcours »

*Le matériel est disposé de manière linéaire, en boucle avec des entrées différentes, de manière à organiser le parcours la plus grande possible comportant des « portes » pour éviter les embouteillages.*

#### Organisation du groupe

Il s'agit d'un grand groupe. L'espace linéaire est orienté, seule l'entrée est choisie par l'enfant.

#### Fonction du dispositif

L'enfant enchaîne et réinvestit des actions sur une durée et une distance plus longues.

#### Enjeu en termes de scolarisation

Choisir une entrée, respecter une organisation matérielle.

#### Enjeu en termes de socialisation

Respecter un ordre de passage, respecter les autres.

#### Enjeu en termes d'apprentissage moteur

Inscrire ses efforts dans la durée et enchaîner différentes actions.



#### Intérêts / limites

Toute la classe vit la même expérience en même temps et bénéficie des mêmes conseils et des mêmes aides de l'adulte. Le temps d'activité est plus long tant que l'adulte n'interrompt pas la séance. Un effet d'entraînement peut avoir lieu entre des enfants dotés de compétences différentes.

Si les enfants utilisent le système des « portes » qui permettent de sortir ou d'entrer, les embouteillages sont minimisés, sinon leur risque augmente. Pour limiter ce risque, l'enseignant(e) peut demander à ce que chaque enfant en suive un autre pour l'aider aux endroits à « risques », en se déplaçant à l'extérieur du parcours. Des temps de regroupements sont indispensables pour revenir au calme et s'exprimer sur le vécu de chacun.

#### Niveaux concernés

Moyenne section.

#### Rôle des adultes

Gérer la circulation des enfants, matérialiser les portes d'entrée, identifier et gérer les risques potentiels (aider, parer, sécuriser par du matériel, etc.), adapter aux enfants la durée et la difficulté du parcours.

#### Évolution

- Organiser le groupe en binômes pour s'entraider, pour sécuriser.
- Proposer de faire ensemble, liés par un objet.
- « Vider / remplir » : déménager des objets d'un endroit à un autre.

#### En classe

Remettre en ordre des représentations du matériel utilisé et y associer les actions engagées (étiquettes de verbes d'action, dessins, pictogrammes).



# Responsabiliser les enfants en EPS, c'est...

... leur apprendre à mettre en place le matériel nécessaire dans la salle d'EPS...



... pour développer des compétences motrices par des situations de jeu...



... et savoir prendre eux-mêmes en charge le rangement...



... ce qui rend indispensables les situations vécues en classe.



PARCOURS				
MATÉRIEL UTILISÉ				
MATÉRIEL POUR LE FABRIQUER				

## Le langage au cœur des apprentissages

### S'approprier le langage

#### Langage et socialisation

« Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires... En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet

d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit. »<sup>1</sup>

Depuis longtemps, l'école maternelle s'est fixé des objectifs de socialisation. Celle-ci était définie par le « vivre ensemble », apparu dans les programmes de 2002. Cet axe, différent de la socialisation familiale, est désormais centré dans les programmes de 2008 sur des objectifs de socialisation scolaire. Ceux-ci renvoient à des attitudes dans lequel le langage a une place déterminante.<sup>2</sup>

1. Socle commun de connaissances et de compétences, 12 avril 2007, p. 17.

2. Bouysse (V.), conférence IGEN, circonscription de Colombes Haut-de-Seine, 26 novembre 2008.

#### Communication et évocation

L'acquisition d'un langage oral explicite et structuré est un enjeu essentiel à l'école maternelle. Langue et langage s'acquièrent en interaction constante avec l'ensemble des domaines d'activités.

C'est pourquoi l'album à grandir place le langage au cœur des apprentissages. Dans ce domaine et avec les plus petits notamment, « il convient de se rappeler que l'on observe en général un décalage entre la production et la compréhension, qui est en avance sur la production »<sup>3</sup>.

3. « Le langage à l'école maternelle », in Documents d'accompagnement, Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002, CNDP, p. 15.





Au cycle 1, la pédagogie du langage s'articule autour de deux grands types de situations: le langage en situation (ou langage de communication) et le langage décontextualisé (ou langage de l'évocation).

## Le langage en situation

### Participer aux échanges verbaux

Les échanges verbaux qui se déroulent dans la classe peuvent devenir le support d'une communication efficace: « Les enfants parleront plus et mieux en exerçant, dans la classe et dans l'école, des rôles sociaux variés : c'est dire que la situation doit être assez riche pour que l'on vise plusieurs buts, certains relevant d'un domaine d'activités, d'autres concernant le langage. Il ne faut pas évacuer cette complexité en réduisant les situations d'apprentissage à des tâches épurées et artificielles qui correspondraient à des objectifs parcellisés pour pouvoir mieux les traiter les uns après les autres »<sup>4</sup>.

L'enfant apprend à se faire comprendre et cherche à comprendre. De ce point de vue, « on peut considérer que l'évolution va du global au plus différencié, de l'action à la pensée : ainsi, avec les plus petits, les apprentissages sont toujours ancrés dans une situation qui a un sens perceptible pour eux, ici et maintenant; dans ce cadre, les enfants font, regardent, réagissent, ils accumulent un capital d'expériences et acquièrent le langage dans l'action qui les accompagne »<sup>5</sup>.

4. Ibid., p. 13.

5. Ibid., p. 15.

### La médiation de l'adulte

Les tout petits ont besoin d'être reconnus comme interlocuteurs dans leurs expressions non verbales et leurs approximations langagières. Les plus jeunes élèves ont besoin de la médiation de l'adulte pour traduire en langage clair et compréhensible par tous ce qu'ils expérimentent et ce qu'ils éprouvent. Ce langage d'action constitue un cadre pour aider le jeune enfant à s'exercer à une première pratique du langage oral: « Pour les plus jeunes enfants, il s'agit de comprendre et de se faire comprendre dans des situations où les échanges sont en lien avec l'action ou l'événement en cours : le référent est présent, on parle de ce qui

est en train de se vivre, de ce qu'on fait, ici et maintenant, dans le contexte de l'action, et "pour de vrai". C'est parce qu'il ose parler que l'enfant va apprendre à parler avec un adulte attentif, en interaction individuelle, puis avec des pairs dans le groupe, en réponse ou en à sollicitation. La parole est une conquête qui suppose une prise de risque, celui de n'être pas compris, d'être ridicule, inintéressant ou de déclencher une réaction émotionnelle inconnue »<sup>6</sup>.

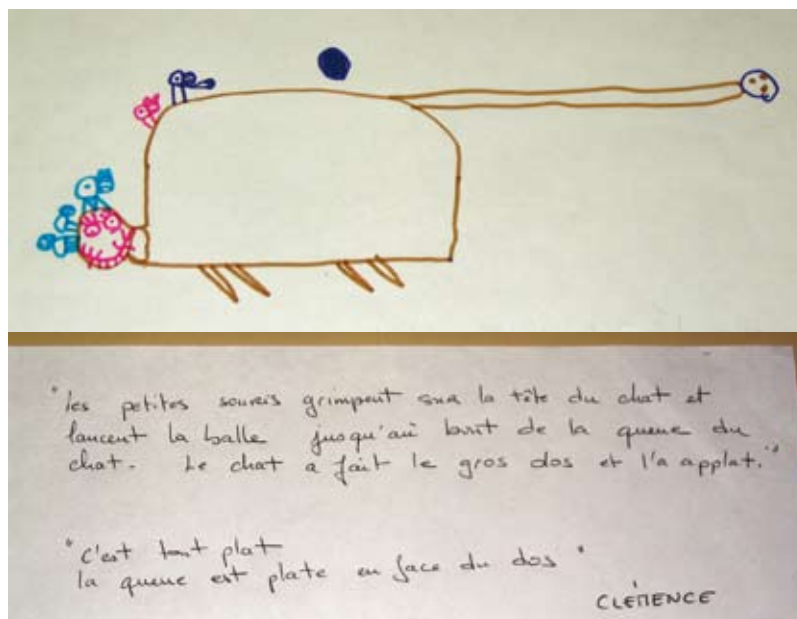
### Du langage de situation au langage décontextualisé

Ces premières expériences se construisent sous le regard bienveillant de l'adulte, dans un contexte encore proche de celui de la famille, où le petit enfant apprend « sans enseignement ». Progressivement, les situations proposées à l'école maternelle vont permettre à l'élève d'approcher des objets d'apprentissage différents, que l'école a pour mission d'ajuster aux capacités et à l'âge des enfants. Ce processus, très progressif va permettre à l'enfant de passer à d'autres modes d'apprentissage qui seront définitivement le monde de l'école obligatoire: écouter pour restituer, apprendre par le « raisonnement »<sup>7</sup>.

L'objectif de l'enseignant(e) de maternelle est d'aider progressivement l'élève à passer du langage de communication au langage décontextualisé, qui représente l'enjeu majeur des activités de langage à l'école maternelle.

6. Ibid., p. 51.

7. BOUYSSÉ (V.), conférence IGEN, circonscription de Colombes Haut-de-Seine, 26 novembre 2008.





## Le langage de l'évocation

### Le rappel de récit

À l'école maternelle, les apprentissages se font à partir d'entités abstraites : « *L'école, c'est la dématérialisation du monde* »<sup>8</sup>. Au cycle 1, les situations d'apprentissage vont s'organiser autour d'entités absentes. Le langage de l'évocation, celui qui permet de « raconter », devient alors le meilleur moyen de faire exister « le monde » dans la classe.

En petite section, la pratique du langage oral revêt une dimension particulière : à quel moment des temps de communication entre les élèves peuvent-ils avoir lieu ? Si l'adulte ne reformule pas ce que dit l'enfant dans le cadre d'une situation collective, il y a peu de chances que les autres élèves le comprennent. Avec les petites sections, c'est la médiation de l'adulte qui permet l'interaction et favorise l'émergence des premières véritables situations de communication.

L'album à grandir constitue un support privilégié pour pratiquer le rappel de récit et développer le langage de l'évocation. On demandera à l'élève de reformuler, avec ses propres mots, le déroulement de l'action, d'utiliser les

8. *Ibid.*

marqueurs de l'énonciation et les marqueurs de la temporalité. À l'école maternelle, le rappel de récit permet de comprendre le texte, d'identifier les personnages, le rôle qu'ils jouent dans le déroulement de l'action.

L'enseignant(e) s'attachera à conduire des activités de reformulation qui permettront à l'enfant d'utiliser un vocabulaire précis, de distinguer dans un langage approprié les éléments qui participent à une meilleure compréhension du récit et de l'action.

### Le langage comme nécessité

La compréhension est l'une des composantes principales de l'activité de langage : l'enfant doit trouver le moyen d'exprimer ce qu'il a compris grâce à l'étayage de l'enseignant(e). Il s'agit pour l'adulte de relancer la motivation à échanger, à expliquer, à raconter, à décrire, à argumenter – autant de conduites discursives qui fondent l'activité en langue orale. Pour enseigner l'oral, il faut rendre le langage nécessaire : l'album à grandir permettra d'entrer dans la tâche, d'en comprendre les enjeux, de coopérer avec ses pairs.

Conduire une activité en langue orale, c'est mettre l'enfant en situation de pouvoir parler en lui accordant le statut d'élève (entrer dans la tâche, en

comprendre les enjeux, coopérer avec les pairs, accomplir la tâche), puis de vouloir parler, par le biais de la construction d'une culture commune, ici une culture de classe et le support des *Nuits blanches de Pacha*. C'est enfin rendre le langage obligatoire : amener l'enfant à devoir parler, en s'appuyant sur un dispositif et en réfléchissant à la forme la mieux adaptée de regroupement pour une activité donnée.<sup>9</sup>

Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, l'essentiel est de proposer aux élèves de « vraies situations », génératrices de sens. Ici, les « aventures des souris » participent à la construction d'un lexique mental, qui possède un double ancrage : celui de l'album et du récit qui contextualise le vocabulaire, celui des situations motrices expérimentées en classe qui donne au corps une place essentielle. L'ensemble de la démarche articulera des apprentissages variés (sociaux, moteurs, cognitifs), des apprentissages organisés (par leur progressivité), des apprentissages vérifiés et des apprentissages identifiés par l'enfant.

9. GRANDATY (M.), « Enseigner l'oral », conférence pédagogique du 6 décembre 2006, IUFM de Toulouse, circonscription de Gaillac.

## L'album et la place de l'illustration

### Une lecture interprétative

Dans le domaine de la littérature de jeunesse, les illustrations sont le vecteur principal du travail de compréhension entrepris avec de jeunes élèves qui, à l'école maternelle, sont non-lecteurs : « Elles ont une dimension fortement narrative et servent de points d'appui pour la mise en mémoire. Elles ont un rapport au texte (redondantes, complémentaires ou distancées). La série d'images séquentielles crée la signification, aide à la construction de la trame narrative, des concepts de succession, de simultanéité, de postériorité ou d'antériorité »<sup>10</sup>.

L'illustration autorise des inférences sur le sens et participe à une lecture interprétative de l'album. Elle est un élément

10. « Le langage à l'école maternelle », in *Documents d'accompagnement, Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*, CNDP, p. 57.

clé de la narration, s'y substituant ou la complétant. Dans l'album à grandir, l'image est au premier plan : elle décrit un univers, celui du grenier dans lequel évolue une ombre inquiétante, puis de cette maison étrange où des bruits bizarres se font entendre. L'image, en interaction avec le texte, peut le remplacer, laissant à l'enfant la possibilité d'émettre des hypothèses sur le sens. Elle crée un horizon d'attente et favorise les interactions qui s'élaborent entre le lecteur, l'auteur et l'œuvre. Les enfants sont amenés à construire de nombreuses hypothèses sur le sens par une lecture interprétative de l'image.

### Les illustrations comme substituts des situations

On notera que les illustrations reproduites sous forme de posters sont en lien direct avec les expériences motrices vécues par la classe en EPS. En ce sens, elles relèvent de ce que l'on peut appeler des substituts de situations – dont

on connaît la pertinence à l'école maternelle – sur lesquels l'enseignant(e) peut efficacement s'appuyer : « Le support d'images, de dessins, de photographies, de représentations ou témoignages visuels des événements vécus est efficace lorsque l'on aborde des événements plus complexes à raconter. Les images facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées. L'enseignant incite les élèves à parler sur ces images, et à propos de ce qu'elles représentent ou évoquent. On peut aussi faire dessiner ce qui a été vécu, mettre en ordre différents dessins produits, combler les lacunes, puis, à ce moment seulement, faire construire un récit ordonné qui sera enregistré au magnétophone comme bande-son de la séquence d'images. Les images détachées du vécu servent aussi de supports à un langage d'évocation qui fait basculer vers la construction de récits »<sup>11</sup>.

11. *Ibid.*, p. 57.



## Découvrir l'écrit

### Du langage de l'évocation à l'écrit

L'école maternelle a pour mission d'aider les élèves dans l'appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui organisent le français : le rôle propédeutique de l'école maternelle est essentiel dans la préparation des apprentissages fondamentaux. Cette entrée ne peut se faire sans une appropriation des fonctions sociales de l'écrit ni sans une première représentation et construction des règles autour desquelles s'organise le fonctionnement de la langue écrite.

De par sa forme, le langage de l'évocation est celui qui se rapproche le plus du langage écrit. Il nécessite une grande précision. Pour l'exercer, l'élève a besoin de gérer le rapport aux événements qu'il doit raconter, le rapport à son interlocuteur qui doit comprendre et le rapport à la langue : il lui faut trouver le vocabulaire, l'organisation des mots de la phrase pour construire un discours correct et explicite.

### Une « lecture en réseau »

À l'école maternelle, les parcours de lecture sont organisés par l'enseignant(e) de manière à favoriser une première rencontre avec les textes du patrimoine, les genres, les auteurs, les thèmes qui feront l'objet de lecture en réseau. L'intertextualité prend ici toute sa mesure : elle permet à



l'élève de créer des liens, de construire des relations, de comparer, pour apparaître ou différencier.

Cette démarche a pour principal objectif de développer la pensée, d'exercer des processus cognitifs qui entraînent l'élève à établir des relations, à réfléchir, à faire des choix. La compétence intertextuelle, c'est la capacité d'associer au texte lu d'autres textes lus. Ce processus cognitif participe à la compréhension fine de l'œuvre.

L'album à grandir aborde ainsi la thématique de l'ombre, suscitant de possibles mises en réseau avec d'autres œuvres (dont on trouvera la liste dans la bibliographie présentée à la fin de ce livret). Il soulève également, autour de l'expression « grandir », la question du rapport aux autres et permet ainsi d'interroger le « devenir élève » dans la perspective d'un processus organisé qui aide progressivement l'enfant à trouver sa place dans la classe pour y apprendre ensemble.





En relation avec la thématique de l'ombre, les activités conduites en graphisme permettent aux enfants d'exercer le geste, le regard, de construire des référents culturels. Ces activités sont menées en étroite relation avec les réalisations qui concernent les arts visuels et les compositions plastiques. Elles se différencient des activités d'écriture qui préparent les élèves à la fonction sémiotique et sociale du langage écrit. Ainsi, « l'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités.<sup>13</sup> « L'enseignement de la langue et du langage concourent à une meilleure égalisation des chances à l'école maternelle. Celle-ci possède une forte valeur compensatoire. Elle peut donner à ceux qui ont le moins, de bien meilleures chances de réussir à l'école élémentaire ».<sup>14</sup>

### Contribuer à l'écriture de textes

« Écrire une suite de phrases – légendes sous des images, des photos, des croquis, des schémas – permet de garder une trace par écrit sans pour cela que l'enfant soit en situation d'élaboration d'un texte cohérent, difficulté ultime à laquelle les élèves d'école maternelle doivent être confrontés car ils peuvent s'y affronter avec des chances de succès. Produire du langage "écritable" exige une décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger. »<sup>12</sup>

La dictée à l'adulte permet à l'enfant de s'engager dans une posture d'auteur, et a pour objectif de stabiliser les règles d'écriture en exerçant les élèves à la mise en application des contraintes autour desquelles s'organise le français écrit : respect des règles de la syntaxe, du choix et de l'exactitude du vocabulaire utilisé, de la mise en forme du texte.

### Se préparer à lire et à écrire

*Les nuits blanches de Pacha* peut également servir de support à l'étude de la langue en contexte : l'objectif est ici de faire du langage un objet d'étude. Il sera alors traité « pour lui-même », indépendamment du sens, en aidant l'élève à se détacher de la fonction sémiotique. L'enjeu majeur consiste à utiliser le langage de manière distanciée, réflexive. Il s'agira de découvrir les composantes des mots : sons, syllabes, lettres.

12. Ibid., p. 74.

Dans l'album à grandir, les structures narratives répétitives et les onomatopées conduisent la classe à travailler les sonorités de la langue écrite et à aborder le principe alphabétique.

13. Ibid., p. 9.

14. Bouysse (V.), conférence IGEN, circonscription de Colombes Haut-de-Seine, 26 novembre 2008.



## La reconstruction de l'espace



### L'enfant et la structuration de l'espace

#### Les étapes de la construction de l'espace

Selon les programmes, « l'enfant devra être capable de : se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi ; se repérer dans l'espace d'une page ; comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l'espace »<sup>15</sup>. L'acquisition progressive de ces compétences se fera selon différentes étapes.

#### → L'espace subi

De 0 à 3 mois, l'enfant perçoit son environnement de manière limitée car son système nerveux sensoriel est immature. De plus, ses capacités motrices ne lui permettent pas d'explorer l'environnement.

15. Bulletin officiel hors-série n°3, 19 juin 2008, p. 00.

#### → L'espace vécu

Le très jeune enfant, grâce au progrès de la préhension, découvre son corps ainsi que le monde des objets. La préhension lui permet aussi construire l'espace proche mais cet espace est perçu d'un point de vue égocentrique. Vers l'âge de 2 ans et jusqu'à 3 ans, l'enfant se décentre progressivement. Son évolution motrice, en particulier l'acquisition de la marche et ses progrès dans la coordination des mouvements, lui permet d'explorer un environnement plus vaste et d'y vivre des expériences variées. Le champ de son activité d'exploration s'étend : il teste son nouveau pouvoir moteur sur les objets et découvre leurs caractéristiques, leurs fonctions. Progressivement, sa représentation de l'espace évolue et il perçoit les rapports topologiques entre les objets : la proximité entre des éléments perçus dans un même champ visuel, leur séparation qui lui permet de dissocier un objet d'un tout et enfin

l'ordre qui correspond à la perception de la disposition de différents objets les uns par rapport aux autres.

#### → L'espace perçu

Ce n'est qu'après 5, 6 ans, grâce aux progrès de la décentration, que l'enfant peut penser l'espace en dehors de lui-même. L'observation lui permet de se représenter l'espace et il ne lui est plus nécessaire de s'y déplacer.

#### → L'espace conçu

À la fin de la scolarité élémentaire, vers 10 ou 11 ans, l'enfant peut représenter l'espace en dehors de tout déplacement et sans avoir recours aux sens.







– des activités de représentation mentale : c'est le moment où se construisent les concepts, par des mises en relation d'informations apportées par des perceptions diverses, au travers du geste mental d'évocation (rappel mental de perceptions qui ne sont pas présentes). »<sup>16</sup>

## Les manipulations

### Des objets du quotidien

Une grande importance a été accordée, dans la conception de ce projet, aux liens entre objets fictifs et objets réels. La collection d'objets dont se servent les souris pour leurs « jeux acrobatiques » dans les différentes pièces de la maison a été pensée de façon à ce que tout enseignant(e) puisse réunir ces objets du quotidien pour proposer des situations de manipulation à sa classe.

Ces situations de transposition sont adaptées aux plus jeunes par leur caractère extrêmement projectif (elles mettent en scène de petits personnages fictifs détournant l'usage d'objets du quotidien) et par l'opportunité qu'elles offrent en termes de situations d'ordre mathématique.

### Les situations de manipulation

À partir de l'album, il s'agit pour l'essentiel de lire et de comprendre une image, d'y reconnaître les objets d'une même catégorie et de retraduire, en volume et par manipulation, les relations topologiques qu'exercent ces objets entre eux.

### Vers la construction des concepts

Les programmes de 2008 signalent l'importance des situations amenant à mieux « se repérer dans l'espace : tout au long de l'école maternelle, les enfants apprennent à se déplacer dans l'espace de l'école et dans son environnement immédiat. Ils parviennent à se situer par rapport à des objets ou à d'autres personnes, à situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères, ce qui suppose une décentration pour adopter un autre point de vue que le sien propre. En fin d'école maternelle, ils distinguent leur gauche et leur droite. Les enfants effectuent des itinéraires en fonction de consignes variées et en rendent compte (récits, représentations graphiques). Les activités dans lesquelles il faut passer du plan horizontal au plan vertical ou inversement, et conserver les positions relatives des objets ou des éléments représentés, font l'objet d'une attention particulière. Elles préparent à l'orientation dans l'espace graphique. Le repérage dans l'espace d'une page ou d'une feuille de papier, sur une ligne orientée, se fait en lien avec la lecture et l'écriture. »

La structuration de l'espace préfigure évidemment également des compétences mathématiques. « En maternelle, et ce quelle que soit la section, l'apprentissage mathématique s'appuie donc sur trois étapes capitales :

– des activités motrices globales, où le corps tout entier de l'enfant est sollicité, principalement menées dans la cour de

récréation ou dans la salle de motricité (donc dans le méso-espace). Il convient que l'enseignant soit au clair sur les objectifs poursuivis : si on vise des compétences motrices, on est dans une séance de motricité ; si on cherche à mettre en place ou développer des compétences mathématiques, on est dans une activité mathématique qui ne doit pas se faire au détriment du temps imparti à l'éducation motrice ;

– des activités motrices restreintes, qui mettent en jeu principalement les membres supérieurs (mains, poignets, avant-bras et bras) dans le micro-espace, généralement à l'aide de matériels et de jeux ;

16. BERDONNEAU (C.), « De l'importance des gestes pour l'apprentissage des concepts mathématiques », conférence à la journée académique de l'AGEEM Nord Pas-de-Calais, 21 février 2007.



## une autre photo ?



### ➔ Qu'est-ce qu'une manipulation ?

« Nous désignons par "manipulation" une activité de l'élève présentant les caractéristiques suivantes :

- elle s'exerce sur des objets relativement petits par rapport à la taille de l'enfant ; en général, il peut les prendre dans ses mains pour en modifier la position, l'orientation, parfois aussi l'apparence (les déformer) ;
- les gestes de l'enfant sont finalisés, autrement dit ses mains sont guidées par sa pensée, il ne s'agit donc pas de "tripotage" ; ceci ne signifie pas qu'il ne puisse pas y avoir des moments de tâtonnement, ou plus exactement d'essais successifs contrôlés : quand on essaie quelque chose, on n'est pas assuré de réussir du premier coup, mais "tâtonner" en ce sens n'est pas "tenter n'importe quoi n'importe comment". »<sup>17</sup>

Les manipulations constituent des situations ludiques faisant place aux expérimentations successives et aux interprétations individuelles en termes de solutions possibles. Il est clair que le rôle de l'enseignant(e) est ici fondamental dans le déclenchement de la situation, dans son évolution, par les relances ou par la focalisation des enfants sur les conflits possibles d'interprétation : « Le support de manipulation ne contient pas le savoir. Pour la plupart des enfants, la fréquentation de matériels et de jeux didactiques ne suffit pas pour qu'ils acquièrent les connaissances : alors qu'aujourd'hui, dès leur plus jeune âge, ils sont environnés, voire saturés, tant à la maison que dans les structures d'accueil de la petite enfance, d'objets éducatifs, dont bon nombre se rapportent à des connaissances d'ordre mathématique, on ne constate

17. Ibid.

aucune élévation notable du niveau initial de connaissances mathématiques des enfants de maternelle par rapport aux générations précédentes. L'apprentissage nécessite, pour presque tous les élèves, une médiation de l'enseignant : c'est grâce à la manière dont le maître exploite les supports de manipulation, en posant des problèmes et non en demandant de reproduire une séquence gestuelle montrée, que l'élève va pouvoir assimiler la connaissance correspondante »<sup>18</sup>.

### Des situations adaptées

Ce type de dispositif « manipulatoire » comporte un grand nombre d'avantages par rapport aux traces graphiques sur papier. Les gestes à effectuer sont simples, à la différence des actes graphiques, qui sont le plus souvent coûteux à l'âge de la maternelle, absorbant une

18. Ibid.

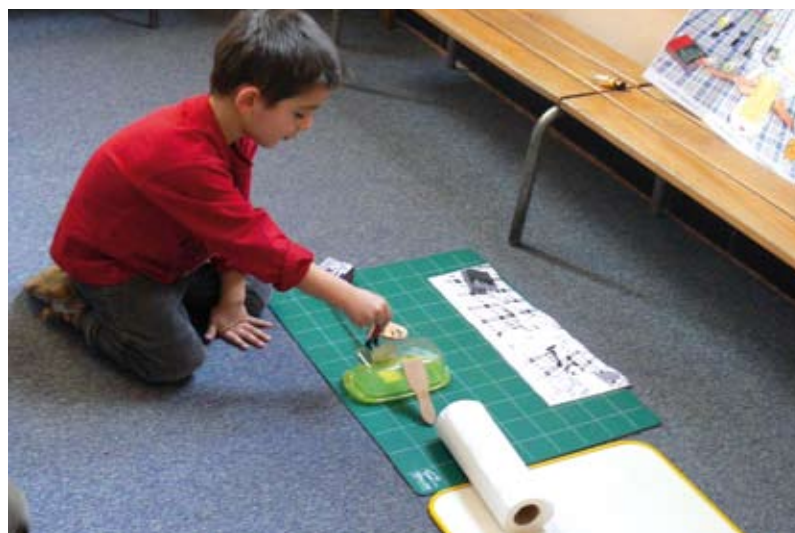
grande partie de l'attention de l'enfant jusqu'à l'éloigner de la tâche à accomplir. La situation devient possible dès la petite section, où l'acte grapho-moteur est évidemment en cours d'acquisition. De plus, la situation, par le caractère provisoire de la disposition des objets, est très propice aux essais et erreurs. Ainsi « les éléments peuvent être déplacés si besoin est : ayant repéré les éléments à exploiter simultanément, on peut les déplacer, les organiser dans l'espace de manière à rendre plus efficace l'observation, la comparaison. Cette faculté de modifier l'emplacement initial des objets sur lesquels on a à agir est souvent un moyen de repérer ceux qui ont déjà été pris en compte et ceux qu'il faut encore examiner, et ainsi de contrôler l'avancement de la tâche »<sup>19</sup>.

Enfin, et même si l'objectif à long terme est de remplacer les actes moteurs ou les démonstrations par le langage, il est évident qu'il y a un vrai décalage, en particulier chez les enfants de petite section, entre ce qu'ils peuvent comprendre et ce qu'ils sont en mesure d'exprimer. Les situations « manipulatoires » et concrètes renseignent parfois tout autant l'enseignant(e) sur certaines compétences acquises ou non acquises pour cette tranche d'âge que d'autres centrées sur des traces graphiques.

D'une manière générale, il convient de prendre en compte dans les démarches que « l'action sur les objets permet de matérialiser des raisonnements » et que « la gestuelle non seulement aide à la mémorisation mais contribue également à la conceptualisation »<sup>20</sup>.

19. Ibid.

20. Ibid.



## Les objets réels et fictifs

### Les relations conceptuelles entre objets

« La formation des concepts est un processus inventif qui commence à fonctionner dès que l'homme sait faire des discriminations dans son environnement, c'est-à-dire dès le berceau. »<sup>21</sup>

Les travaux de David Premack sur la comparaison de la pensée entre le chimpanzé et le jeune enfant confirment que l'enfant dispose d'une compétence innée pour appairer et distinguer les objets, c'est-à-dire élaborer des relations entre des objets d'une part et entre les objets et leurs représentations d'autre part.<sup>22</sup> Les mêmes travaux montrent par contre que l'enfant ordinaire de 3 à 4 ans doit apprendre, par le jeu de l'interaction sociale, à former et à utiliser des relations conceptuelles (par exemple, la relation entre le couple clé/serrure et le couple ouvre-boîte/boîte de conserve).

« De manière universelle, les êtres humains acquièrent un vaste répertoire d'habiletés facilement et le plus souvent inconsciemment. Ainsi, nous acquérons facilement une langue maternelle, apprenons à communiquer avec d'autres humains, apprenons à interagir physiquement avec notre environnement grâce à nos mouvements – entre autres –, reconnaissons et distinguons des visages humains et reconnaissons des objets physiques... sans enseignement ou entraînement spécifique. Des quantités infinies d'informations doivent être traitées et stockées afin que nous puissions réaliser de telles activités et nous n'éprouvons aucune charge cognitive particulière lors de ces acquisitions. »<sup>23</sup>

### Connaissances primaires et secondaires

Dans le même ordre d'idées, David C. Geary a fourni une base évolutionniste à la psychologie de l'éducation. Ce cadre théorique explique de nombreux résultats qui resteraient autrement tout à fait surprenants. La différenciation entre « connaissance primaire » et « connaissance secondaire » est au cœur de son approche. **D'un point de vue biologique, la connaissance primaire résulte d'une**

21. BARTH (B.-M.), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987, p. 46.

22. PREMACK (D.), « Minds with and without language », in WEISKRANTZ (L.), *Thought without language*, Oxford Science Publication, 1988, p. 46-65.

23. CHANQUOY (L.), TRICOT (A.), SWELLER (J.), *La charge cognitive*, Armand Colin, 2007, p. 00.



**expérience, alors que la connaissance secondaire peut être assimilée sans que l'individu n'y ait été confronté au cours de son évolution :** « Alors qu'il n'existe pas de tests définitifs pour identifier les connaissances primaires, toute activité de traitement de l'information dans laquelle sont engagés les individus, sans avoir d'abord à l'apprendre consciemment et activement, est presque certainement une activité primaire. Ainsi, l'imitation est une activité qui n'a pas été apprise »<sup>24</sup>.

Associer un objet à sa représentation, c'est-à-dire, dans le cas de ce projet, reconnaître un objet représenté par une photo est probablement une connaissance primaire. « À l'opposé des connaissances primaires, l'acquisition de connaissances biologiquement secondaires est consciente et, par là, nécessite des efforts. Acquérir des connaissances secondaires est difficile mais, à cause de l'importance qu'il y a à acquérir de telles connaissances, les sociétés modernes ont mis en place de vastes structures éducatives, entièrement consacrées à

24. *Ibid.*, p. 00.

**l'accompagnement des apprenants dans ces acquisitions. Les institutions éducatives existent afin de perpétuer et de faire progresser la culture. »**<sup>25</sup>

La question des connaissances secondaires interpelle fortement l'école maternelle à l'âge de la petite section. **Peut-on distinguer les connaissances qui ne se développeraient pas (ou peu) sans l'aide d'un(e) enseignant(e), au travers des situations qu'il propose, et celles qui relèvent plutôt du rôle naturel des interactions humaines dans un environnement positif ?** Cette question est particulièrement aiguë dans le cas des enfants les plus jeunes.

L'album à grandir présente aux enfants des personnages fictifs, dans le cadre d'une narration, agissant sur du matériel « réel » représenté par des photos. Ces objets du quotidien sont généralement connus des enfants et ils ont été choisis parce qu'ils sont suffisamment petits pour être à l'échelle supposée de ces personnages et leur permettre d'agir sur (ou avec) ces objets.

25. *Ibid.*, p. 00.

passage difficile à suivre

j'ai bcp repris ce passage qui n'était pas clair. A revoir car pas sûr de moi

### Les connaissances à construire

La démarche que nous proposons est ambitieuse pour de jeunes enfants. Elle relève réellement d'un procédé d'enseignement et non de processus spontanés. L'enfant doit devenir capable de comprendre, de transposer et de transférer.

#### → Comprendre pour :

- associer un objet du quotidien, évoqué par une photo (ayant un caractère « réaliste »), à un objet de même catégorie (les couleurs ou les détails peuvent différer) ou ayant les mêmes propriétés afin de réaliser une maquette en volume ;
- se représenter, pour ce faire, les relations fictives (de distance, d'action, de taille, etc.) entre les personnages et le matériel représenté ou les relations topologiques que ces objets exercent entre eux afin de les décrire, d'animer une figurine sur cette maquette.

#### → Transposer pour :

- étendre ces relations d'actions (fictives) à leur propre échelle et avec des objets de nature différente (matériel EPS) mais offrant les mêmes possibilités d'action afin d'imaginer puis de vivre une situation de jeu ;
- se représenter, pour ce faire, les actions passées ou futures possibles dans la salle de motricité afin de réaliser ce jeu en EPS.

#### → Transférer pour :

- imaginer d'autres espaces ou d'autres matériels non évoqués par les illustrations (mais suggérés par la logique de la narration : autre pièce de la maison, autres actions possibles sur d'autres matériels, etc.) afin de concevoir de nouvelles situations de jeu ;
- imaginer, pour ce faire, des objets ou des actions afin d'y parvenir en l'absence de représentations concrètes (qui facilitent la tâche).

## Les pièces de la maison

### Une maquette en volume

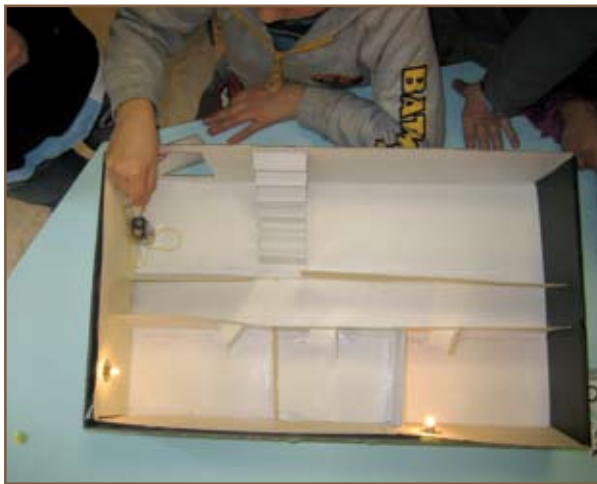
Expérimenter des situations de repérage dans l'espace, en relation avec les situations motrices vécues et la lecture d'images, faisait partie des hypothèses de départ de la recherche-action. Nous avons vu précédemment le lien qui semblait le plus immédiat, à savoir la transposition des matériels et espaces d'action. Certaines classes se sont lancées sur une piste complémentaire : la reconstruction de la maison de Pacha sous la forme d'une maquette en volume. Comprendre la narration, c'est aussi saisir le lien logique qui peut être exprimé du point de vue des espaces habités ou traversés

par les personnages. Dès le début de l'album, les enfants doivent interpréter le fait que Pacha et les souris ne sont pas dans les mêmes lieux, que le premier observe les secondes par un trou du plancher. Ce trou se situe au-dessus d'une pièce que les souris investissent en transportant des objets pour leurs « jeux acrobatiques ».

Les enfants doivent ainsi mettre en rapport différents éléments fragmentaires découverts progressivement grâce aux illustrations : la vue de la maison de l'extérieur, le grenier, les éléments implicites qui permettent de comprendre que les souris sont dans une cuisine ou une salle de bain, l'escalier que le chaton descend. Cette compréhension est renforcée par les récurrences des événements. Il devient donc possible, avec l'aide de l'adulte, de fabriquer une maquette en volume traduisant l'acquisition de ces repères spatiaux.

Cette maquette peut être réalisée à l'aide d'éléments déplaçables (des boîtes à chaussures par exemple) qui composeront peu à peu le volume global. Alors que les enfants s'avèrent rarement capables de réaliser la maison d'un seul jet, ils parviendront, par ajouts successifs, à déterminer des arrangements topologiques « justes », tout au moins probables.





Cette réalisation est un projet extrêmement attractif pour des enfants de maternelle. Elle s'appuie sur des représentations déjà connues du type « maisons de poupées », comprenant parfois des « coupes » partielles ou des ouvertures permettant d'y installer des figurines.

### Figurines et dispositifs d'éclairage

Cette activité a débouché sur des activités de découpage, d'assemblage, de décoration aboutissant à une maquette suffisamment grande pour y proposer d'autres types de prolongement. La maison réalisée peut ainsi accueillir des figurines des personnages de l'album. Les enseignants de maternelle connaissent bien la force projective des marionnettes ou de ces personnages miniatures : « Avec les tout-petits, l'introduction d'une marionnette dans la classe dès le début de l'année permet bien souvent aux plus timides de s'engager dans une relation de communication verbale ou non verbale avec l'adulte ou avec un pair. Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui prête sa voix à la marionnette qui est alors médiatrice dans des échanges ludiques. Elle conduit la communication, raconte une histoire, propose une activité, s'adresse

nominativement à chaque enfant, pose des questions simples dans l'attente patiente d'une prise de parole de ceux qui n'osent pas encore le faire. Elle s'étonne, dit sa joie ou sa tristesse, sa fatigue ou son enthousiasme »<sup>26</sup>.

Or, situer ces personnages dans un espace donné, c'est aussi les situer dans le temps de la narration. Si la figurine du chat est au-dessus du trou du plancher, c'est qu'il est en train d'observer les souris, ce qui signifie qu'elles sont en train de passer dans le couloir qui mène, par exemple, à la salle de bain. Si le chat descend l'escalier, c'est que les souris rangent les objets et qu'elles se préparent à passer par un autre trou, dans un mur, qui leur permet de s'enfuir pour ne pas être vues.

La lumière est un élément important de la narration : elle est soit allumée soit éteinte, offrant un marqueur de temps caractéristique. Certaines classes ont donc imaginé et construit des dispositifs permettant d'allumer ou d'éteindre : petites lampes de poche ou dispositifs à piles. On peut imaginer à partir de là des

26. « Le langage à l'école maternelle », in Documents d'accompagnement, Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002, CNDP, p. 52.

activités de reconstitution, et donc de compréhension de l'histoire. De la même façon qu'on propose souvent des mises en ordre d'images séquentielles, il est possible de concevoir, par le moyen de ces figurines, des activités développant le même type de compétences mais sur un support en volume.

Si l'enseignant(e) place par exemple les souris dans la cuisine, les enfants doivent être capables de placer la figurine du chaton dans le grenier et de lui faire descendre l'escalier. D'autres albums de littérature de jeunesse abordent ce thème de la maison et fournissent parfois des vues en coupe, de ce point de vue très intéressantes.

Les moments de langage que ces maquettes ont permis se sont avérés très riches du point de vue des constructions mentales qu'ils ont traduits. « À l'école, si l'échange a un sens, ce n'est pas seulement au service de l'expression de l'élève ou de l'exercice de la communication, c'est aussi au service de contenus, de concepts à partager (comprendre, c'est prendre ensemble). C'est dans l'espace de l'activité d'apprentissage que les normes linguistiques comme langagières peuvent s'imposer, comme exigence intrinsèque, liée au besoin de



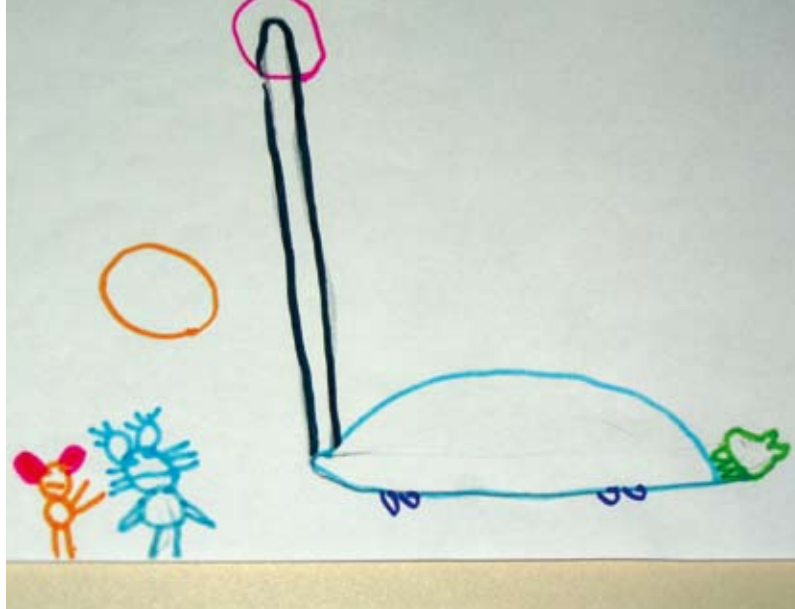
s'entendre à propos de l'objet étudié, de ce dont on parle et non de l'extérieur comme un arbitraire scolaire et social. Nécessité par la situation à traiter, le problème à résoudre, le langage joue dans ce contexte un rôle d'opérateur cognitif pour classer, analyser, mettre en relation, synthétiser, symboliser, le tout servant la conceptualisation. Le dire est alors un faire opératoire pour la pensée individuelle et collective qui s'élabore. La jubilation de la maîtrise déplace le rapport au langage qui, perçu trop souvent par les élèves comme objet de distinction, devient élément central d'une culture partagée. »<sup>27</sup>

## Imaginer d'autres possibles

### Une transposition circulaire

Les illustrations de l'album déclenchent deux types de situations motrices : des activités d'adaptation à un milieu aménagé avec les « acrobaties des souris » dans trois pièces de la maison et des jeux de lancer et de transport par les « jeux du chat et des souris » en fin de narration. Il ne s'agit pas de tenter d'interpréter les informations contenues dans l'album en y cherchant des informations strictement « prescriptives », débouchant sur une solution et une seule. Les éléments présents dans l'album visent à créer les

27. BAUTIER (É.), *Lire et écrire pour penser et apprendre*, université Paris VIII, site de l'INRP, 2007.



conditions du transfert mais n'ont pas été conçus selon une logique de « termes à termes ».

Plusieurs possibilités s'ouvrent, pour l'enseignant(e) comme pour le groupe d'enfants, à partir d'une proposition initiale. Et c'est bien parce qu'un certain degré d'incertitude a été – volontairement – introduit qu'il s'agit d'une aventure partagée. L'enseignant(e) comprendra qu'il est confronté à une « démarche en boucle », reliant des situations de lecture « pour faire » et des situations de « faire », c'est-à-dire de jeu dans des espaces réels. Cette circularité doit déclencher, à partir d'une incitation axée sur un texte et des images, une dynamique caractérisée par une transposition. On notera d'une part que, dans le premier sens (des éléments représentés vers l'action), cette boucle doit être clairement conçue comme « ouverte », c'est-à-dire

permettant l'invention et la réalisation d'autres possibles. Et, d'autre part, qu'elle peut être pensée comme « fermée », c'est-à-dire reliant à nouveau l'espace de la fiction par le chemin inverse (de l'action au représenté).

### Créer de nouveaux jeux

On peut attirer ainsi l'attention des enfants sur l'étrangeté de la maison de Pacha qui, semble-t-il, ne contient qu'une cuisine, une salle de bain, un garage et un grenier. Or, les enfants ont une connaissance implicite de ce qui compose une maison et savent bien qu'il y a d'autres pièces. Ils peuvent facilement citer l'existence de chambres par exemple. Il est donc possible de créer de nouvelles aventures, d'imaginer quelles nouvelles acrobaties les souris ont pu faire dans un espace qui n'est pas représenté dans l'album. On procédera par exemple à un inventaire des objets qui peuplent une chambre d'enfant et, en s'appuyant sur un imagier ou des photos, on incitera les enfants à représenter « ce que les souris ont pu trouver » comme jeux dans ce nouvel espace et avec ces nouveaux objets.

De la même manière, les jeux de souris avec le chat ont donné lieu, à partir d'une image de l'album, à des situations de lancer. Il est possible pour les enfants de créer, dans le réel, d'autres ateliers de lancer de balles (par exemple faire rouler une balle sur un banc). Dès lors, l'enseignant(e) les incitera à produire graphiquement « le jeu qui aurait pu être dessiné dans l'album » si c'étaient les héros de l'histoire qui y jouaient (par exemple, le chat doit s'aplatir pour permettre à la balle lancée par les souris de rouler sur son dos). Nous présentons en annexe différentes pistes d'extrapolation de l'histoire, qui nous semblent très fécondes à la fois par la dynamique qu'elles suscitent et par les compétences qu'elles mettent en jeu.



Nous avons inventé un jeu de lancer : il faut faire rouler la balle tout le long des poutres pour qu'elle tombe dans la caisse



Et si c'était le jeu des souris et du chat, comment devrait se placer le chat ?

Comment le dessiner ?







## Ombre et lumière

### La progression proposée

Les classes ayant expérimenté le projet ont procédé à des mises en œuvre très diverses concernant le travail sur l'ombre et la lumière. Leur contribution nous a permis de dégager une progression possible qui est évidemment à mettre en relation avec l'âge des enfants, le temps consacré au projet et les liens que l'enseignant(e) fera avec les œuvres de littérature de jeunesse qui abordent cette thématique.

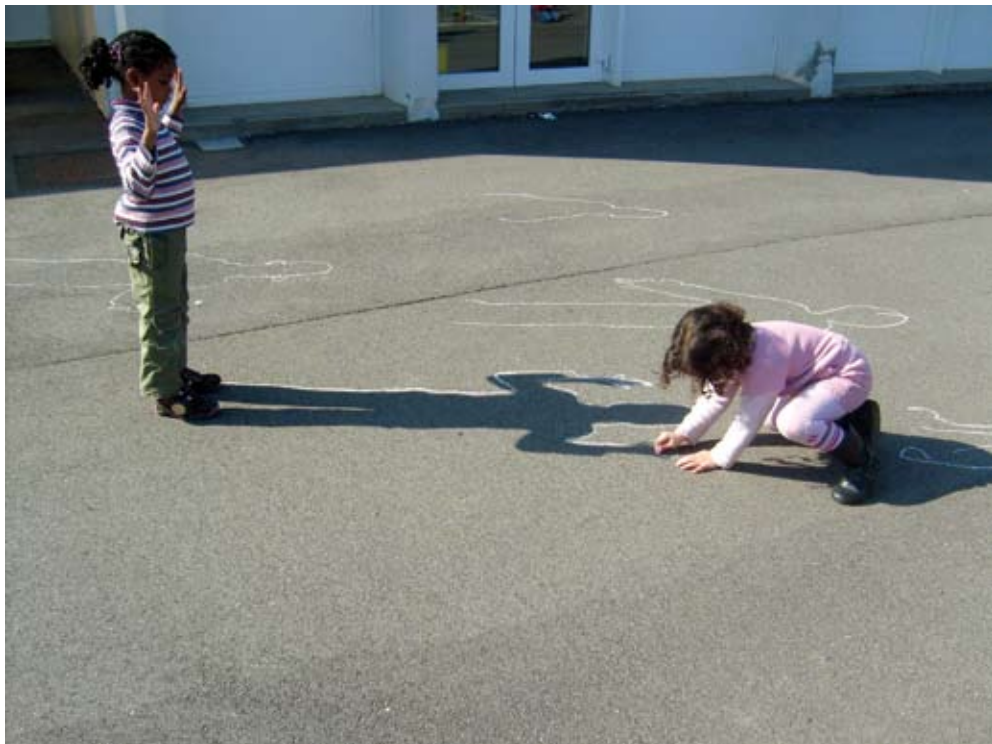
#### Les ombres corporelles au soleil

Débuter le projet en septembre a permis aux classes de sortir dans la cour et de travailler sur la situation la plus simple (et pourtant la plus rarement exploitée) : l'ombre de chaque enfant au soleil. Quand bien même s'agirait-il d'une réalité quotidienne, l'observation de sa propre ombre est source de découvertes. Celle-ci se déforme, s'allonge, fait disparaître certaines parties du corps si on cherche à les cacher. Elle épouse toutes les surfaces, prend des directions surprenantes sur les angles de mur ou apparaît simultanément sur le tronc d'un arbre et sur le sol.

#### ➔ Des situations dans la cour

Il a été proposé aux enfants :

- de tracer le contour de leur ombre au sol, de pénétrer à nouveau dans cette trace, de tenter d'investir la trace d'un autre, ce qui suppose de retrouver la position corporelle de celui qui l'a créée ;
- de jouer à faire en sorte que leur ombre se place à un endroit précis, par exemple « la tête au milieu d'un cerceau » ;
- de coopérer avec un autre pour que les ombres se touchent sans que les « vrais corps » ne le fassent, pour essayer de disparaître dans l'ombre de l'autre, pour jouer à marcher sur l'ombre de l'autre ;
- de danser au soleil en faisant danser son ombre ou de s'arrêter pour inventer des ombres de statues bizarres.



#### Les ombres corporelles sur mur ou sur drap

Un projecteur de diapositives ou une lampe dont le faisceau est suffisamment orienté permettent de prolonger ces expériences en classe sur un mur. Selon l'espace disponible, qui est évidemment bien moindre que dans la cour, les enfants peuvent jouer à créer des formes avec les mains, les bras, à reconnaître le visage de quelqu'un, à observer les déformations obtenues en fonction de la distance par rapport à la source lumineuse, l'orientation par rapport à la surface de réception. Des photos de ces expériences réalisées par l'enseignant(e) permettent la mise à distance et le rappel de ce qui a été fait et observé.

Si l'espace de la classe s'y prête (ou la salle de motricité), au cas où on peut y obtenir une relative pénombre, il est intéressant de poursuivre ces expériences en projetant la lumière sur un drap





long à investir pour les enfants les plus jeunes. Il suscite parfois de la peur et souvent une grande excitation. Les enfants de cet âge doivent réellement se l'approprier progressivement.

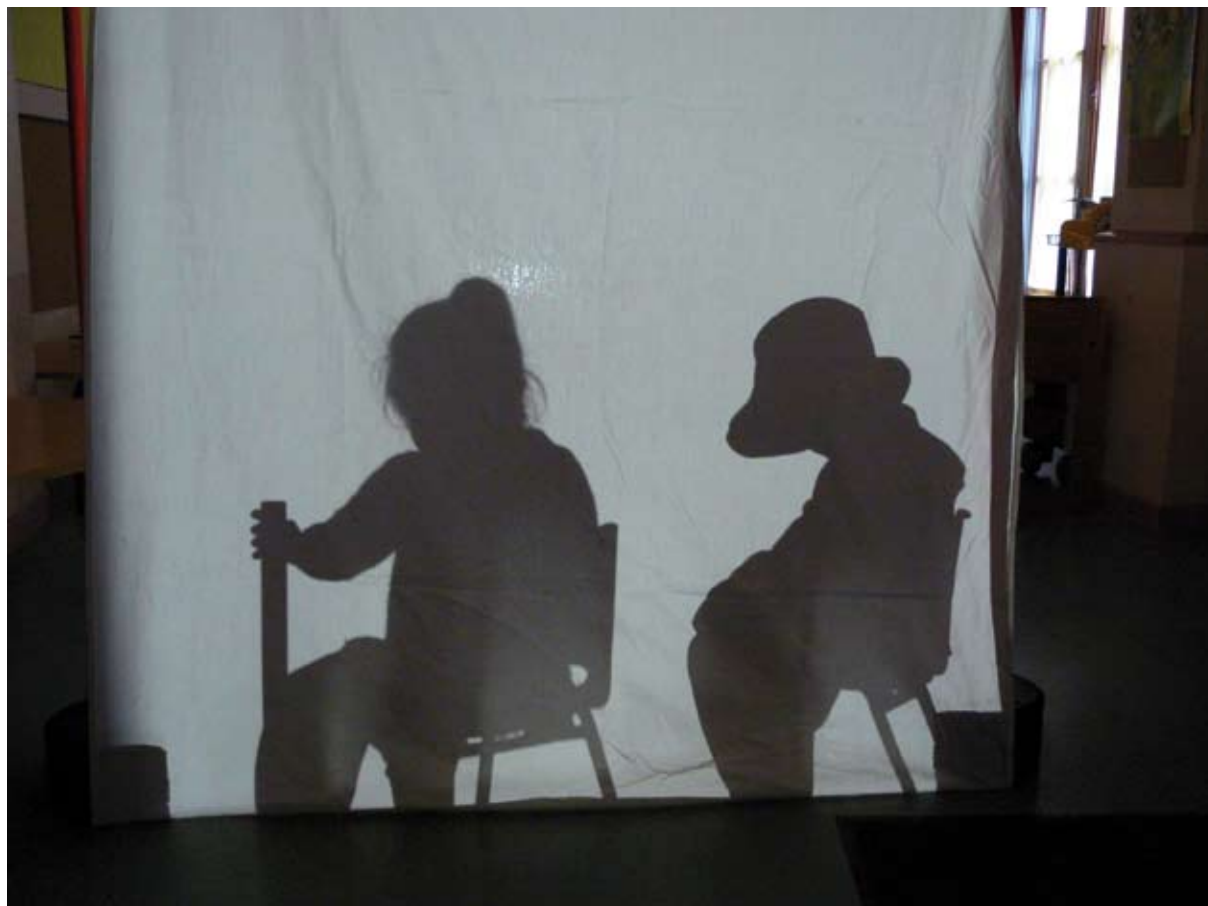
« Ce n'est qu'à la condition de la permanence de son identité devant l'ombre comme l'image de lui, construites sur les bases de la première identification au stade du miroir, que l'enfant de petite section doit opérer maintenant une distanciation affective de cette image pour aborder la spécificité du théâtre d'ombres comme expression symbolique mettant en jeu le corps propre et son image. [...] Ce n'est que lentement que la distanciation fondée sur l'écart de la réalité du sujet à son image pourra s'établir de façon à ce qu'il puisse se saisir du symbolique. Confronté au manque à être dans sa représentation, l'enfant peut accepter de disparaître devant l'image et créer un ou des sens nouveaux, un langage. »<sup>1</sup>

Ceci étant, au plan psychologique, cette expérience nous semble très riche. Comme le signale Marie-Hélène Lassauque, « l'ex-

tendu, créant ainsi ce qu'on pourrait appeler un « théâtre d'ombres ». Le dispositif, à la différence de la projection sur mur, crée un espace dans lequel les

acteurs disparaissent aux yeux des spectateurs, qui sont alors centrés sur les effets produits et non sur celui ou celle qui les crée. Ce dispositif est évidemment

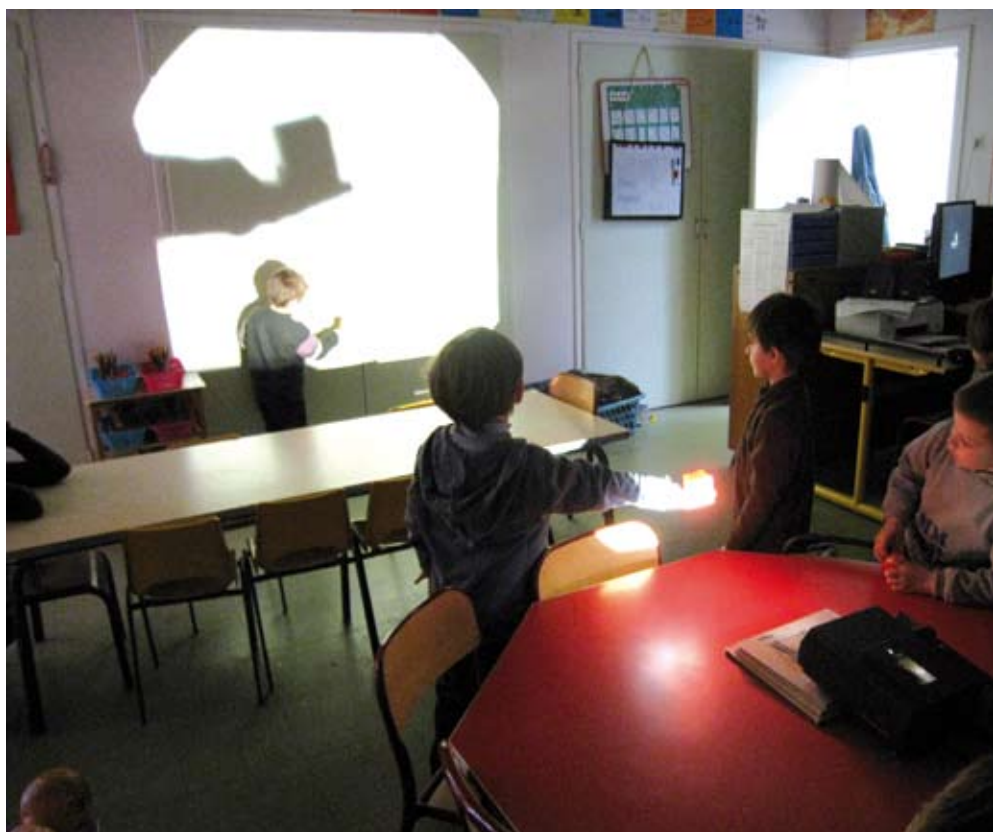
1. GIROU-SCHAAF (M.), LASSAUQUE (M.-H.), MALLY (M.), TESTUT (F.), *L'ombre corporelle – Théâtre d'ombres à l'école maternelle*, CRDP Bordeaux, 1991, p. 25.



citation de la peur, maîtrisée dans le jeu avec les autres et dans la présence sécurisante de l'adulte, est rapidement effacée par le retour à la lumière. C'est ensuite dans un jeu répétitif de passages de l'ombre à la lumière, au cours de séances animées de cris et de rires, que les enfants ont exprimé une jubilation de mettre leur corps en lumière, caché sitôt que donné à voir, dans le faisceau lumineux délimitant le regard de l'autre. Le plaisir pris à ce jeu répétitif pouvait provenir des sensations éprouvées dans l'opposition ombre/lumière, ressenties dans les perceptions visuelles, thermiques, et opérant une transformation du corps, corps sombre/corps lumineux »<sup>2</sup>. Entrer dans la source lumineuse et en sortir, mesurer les effets produits à la fois dans l'espace des acteurs et en position de spectateur crée le fondement de ce « va et vient de présence et d'absence où s'origine le symbolique »<sup>3</sup>. Les enfants pourront ensuite reproduire une partie de ce qu'ils ont découvert dans les illustrations de l'album ou, au contraire, **le vivre puis le reconnaître plus tard, si la lecture est postérieure : les effets de grandissement**. Nous attacherons une importance particulière à ces effets dans la mesure où il s'agit en premier lieu d'une façon de « grandir », en second lieu parce que **la maîtrise des effets de grandissement constitue une appropriation complète de la situation** dans la mesure où elle

2. *Ibid.*, p. 27.

3. *Ibid.*, p. 21.



témoigne d'« une compréhension plus complète et plus affinée de la situation, ainsi qu'une distanciation du corps propre, dans la mesure où ce n'est pas lui qui grandit mais son image qui se transforme »<sup>4</sup>. De la même manière, se

4. *Ibid.*, p. 26.

déguiser, masquer son identité aux yeux des autres, se transformer en animal ou en monstre, seul ou à plusieurs, participe de ce processus de distanciation dans la mesure où « le signe ainsi produit impose une réalité qui se différencie de sa source dans le jeu d'acteur »<sup>5</sup>.

#### Les ombres d'objets sur un mur

L'observation des effets de la lumière sur des objets prolonge ce processus de distanciation. Une telle expérience fera également l'objet de nouvelles constatations : la transformation de l'ombre projetée selon l'orientation de l'objet, l'apparition de la lumière dans le cas où celui-ci comporte un « trou », les effets de transparence ou de zones colorées, les contours flous ou nets.

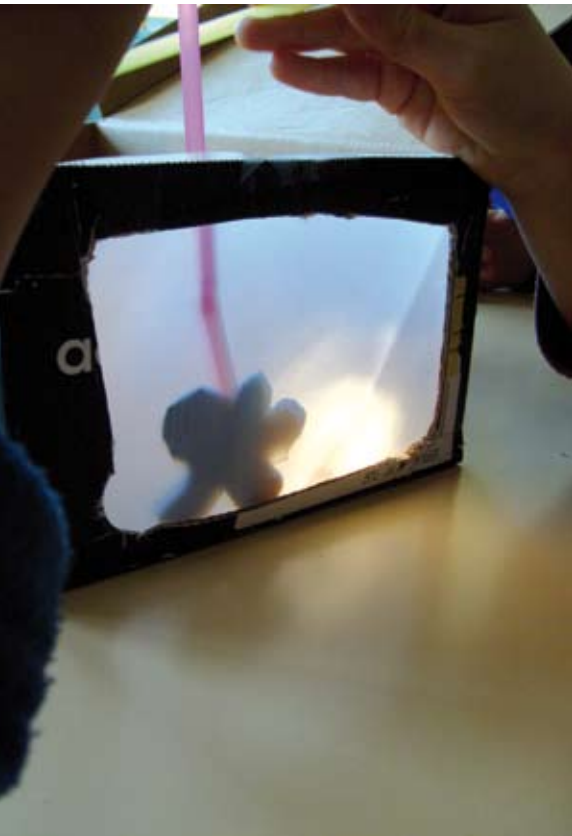
On portera à nouveau une attention particulière à la compréhension des facteurs du grandissement : le même objet, selon sa distance par rapport à la source lumineuse ou à la surface de projection, prend des dimensions très différentes. La situation de projection à toute la classe suppose un certain espace disponible mais il est néanmoins possible de reproduire ces expériences individuellement avec une simple lampe de poche sur un coin de mur, y compris dans une pénombre toute relative.

5. *Ibid.*, p. 26.

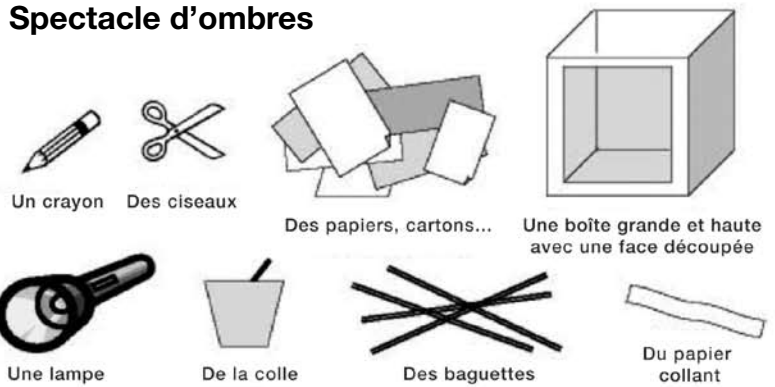


**Les boîtes à ombres**

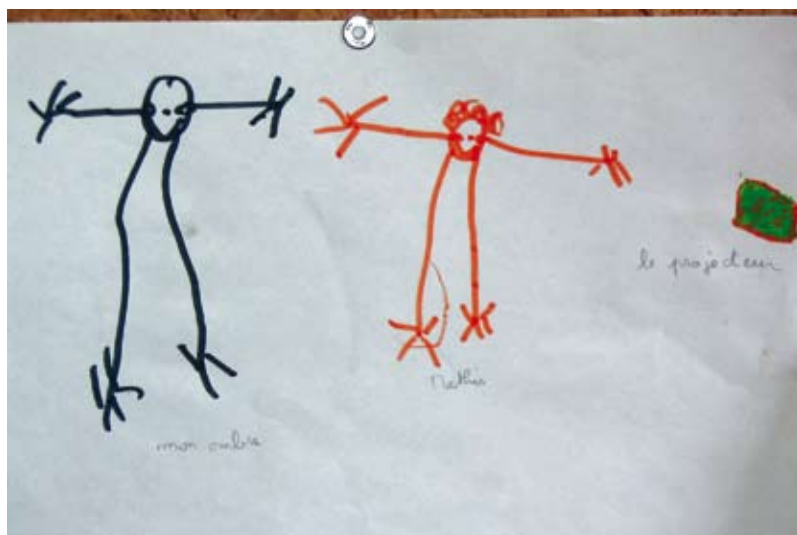
Certaines classes de moyenne ou grande section ont réalisé des « boîtes à ombres », dispositif technique relativement simple à fabriquer avec une boîte dont le couvercle a été retiré et dont une face sert de surface de projection visible de l'extérieur parce qu'elle est faite d'un matériau translucide (papier calque par exemple). L'enfant peut y animer des figurines découpées tenues au bout de baguettes ou de pailles, par la simple utilisation d'une lampe de poche posée dans la boîte. Nous reproduisons ci-contre la fiche technique de fabrication que Christine Combes-Sezille, CPAIEN dans le Tarn, a utilisée dans sa classe.



**Spectacle d'ombres**



<p><b>1</b> Choisis le papier pour l'écran. Fixe le.</p>	<p><b>2</b> Dessine un objet sur un papier qui convient</p>
<p><b>3</b> Découpe le.</p>	<p><b>4</b> Colle le sur une baguette.</p>
<p><b>5</b> Place la lampe au bon endroit.</p>	<p><b>6</b></p>



### ➤ Les traces écrites

Les traces écrites visent à formaliser les expériences réalisées, à vérifier les compétences acquises. Nous nous sommes centrés en particulier sur la question du grandissement de l'ombre et des facteurs explicatifs de ce phénomène. Les enfants doivent percevoir et comprendre que l'ombre d'un même objet prend une taille différente selon l'éloignement de cet objet par rapport à la source de lumière.

Les traces graphiques individuelles obtenues témoignent souvent d'une compréhension assez surprenante pour des enfants de cet âge. Les situations de tri dans lesquelles les enfants sont invités à retrouver l'ombre d'un objet, montré par photo, ou de classement des types d'ombres selon l'orientation ou la forme de la surface de projection (plane, brisée, courbe) offrent également des situations intéressantes.

mondes évoqués. Les lectures en réseau fondent une culture commune et deviennent le lieu d'apprentissages culturels permettant à l'enfant de créer des liens et, par le biais d'activités cognitives qui construisent une pensée autonome, contribuent à permettre à l'élève « d'apprendre à comprendre ».

### Éclairer les zones d'ombre

Quelles sont les fonctions de cette démarche ? Il s'agit pour l'enseignant(e) de favoriser un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation des textes. Ceci doit contribuer à construire et à structurer une culture qui en retour alimentera cette mise en relation. Il s'agit ensuite de permettre de résoudre les problèmes de compréhension/interprétation, posés par un texte donné, problèmes qui trouvent leur solution dans d'autres textes.

Au final, la démarche vise à multiplier les voies d'accès au texte, à y découvrir des territoires autrement inaccessibles et ainsi à éclairer les zones laissées dans la pénombre : « L'ensemble des textes que l'on peut mettre à disposition des élèves permet, dans les va-et-vient entre les élèves, entre les textes, d'identifier des dominantes thématiques, des formes rhétoriques, et en cela fonder les conduites de recherche, les implications personnelles, en somme, les possibilités d'apprentissage »<sup>7</sup>.

Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent en mettant des textes en relation (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique, etc.). Les interprétations diverses des enfants doivent toujours être rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles : « Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue, et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent : contes, légendes, fables, poèmes, récits de la littérature enfantine. Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et s'en imprégner »<sup>8</sup>.

7. DEVANNE (B.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les actes de la DESCO Scréren, académie de Versailles, 2004, p. 88.

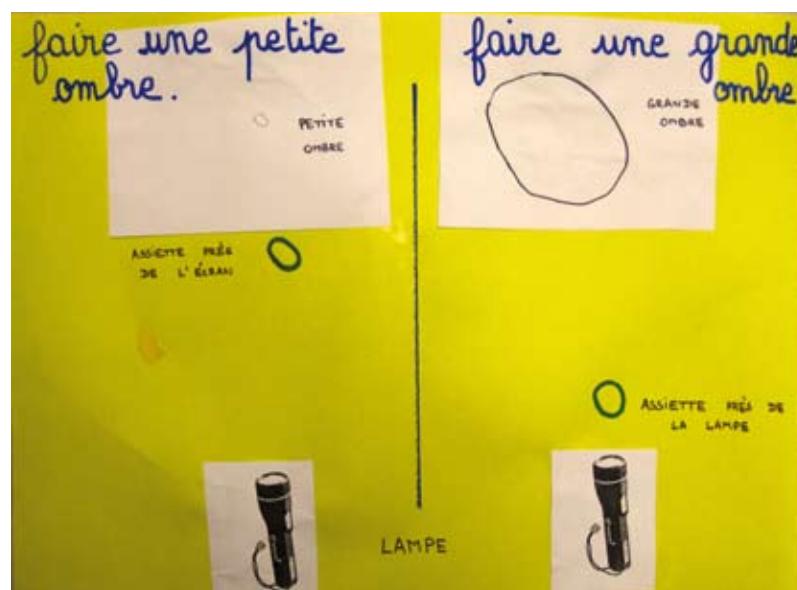
8. Programmes, Bulletin officiel du 19 juin 2008.

## Une lecture en réseau

### Fonder une culture commune

Nous avons proposé aux classes qui expérimentaient l'album de lire une collection d'œuvres de littérature de jeunesse : « Toute compréhension suppose une mise en relation. La littérature, en ce qu'elle est avec constance citation, réécriture, ré-appropriation, ingurgitation, régurgitation, détournement, démarcation d'œuvres antérieures, appelle le tissage »<sup>6</sup>. En ce sens, nous présentons un projet de lecture en réseau, qui consiste à mettre un livre en relation avec d'autres livres qui en éclairent le contexte, aidant ainsi à connaître les

6. TAVERON (C.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les actes de la DESCO Scréren, académie de Versailles, 2004, p. 122.



## L'ombre en littérature de jeunesse

La collection d'œuvres avec lesquelles les classes ont travaillé n'a évidemment aucun caractère exhaustif. Pour faciliter l'approche de ces albums et guider leur exploitation en classe, nous en présentons un résumé en les classant selon trois thématiques.

### L'ombre et le rapport à l'identité, à l'altérité, à la différence, l'ombre en tant que double de soi

#### Il ne faut pas faire pipi sur son ombre

Jean-Pierre Kerrloc'h et Fabrice Turrier  
Milan jeunesse, 2007

Valentin fait un cauchemar : son ombre, jusque là si gentille, ne lui obéit plus. Elle s'oppose à lui, elle lui fait peur, elle le transforme en fille.

Cet album, très riche au plan textuel par le travail sur la rime et les jeux de langue, parle de l'univers quotidien du jeune enfant au sein de sa famille et permet d'aborder le registre des émotions en lien avec l'identité et le rapport aux autres.

#### L'ombre de l'ours

Olga Lecaye  
L'école des loisirs, 2000

Un lapin nommé Petitpois emprunte l'ombre de l'ours Martin durant sa sieste. Avec cette ombre, Petitpois s'amuse à faire peur à tous les animaux qu'il rencontre. Son jeu s'arrête lorsqu'il croise la sorcière, voleuse d'ombre. Petitpois doit alors trouver le moyen de récupérer l'ombre. Grâce à l'aide d'une souris et d'une corneille, il réussit à retourner la situation et renonce à tout jamais à jouer à un jeu aussi dangereux.

Cet album trouve son centre d'intérêt autour du thème de l'identité et de l'usurpation.

#### L'ombre de Lou

Thierry Robberecht et Quentin Van Gysel  
Milan, 2008

Lou est un petit lapin très spécial : son ombre est celle d'un loup ! Rejeté par les siens, il s'en va pleurer dans la forêt. Là, il fait la connaissance d'un loup, un vrai – mais un loup très spécial lui aussi : l'ombre qui le suit pas à pas est celle d'un lapin ! Et chacun de se plaindre des moqueries de sa communauté. Le loup se lamente : ses amis ne veulent

pas comprendre son ombre de lapin, son côté sensible... Le lapin lui réplique, une drôle de lueur dans les yeux : « Mon ombre à moi, mon ombre de loup... c'est mon côté sombre ! » Puis, il ouvre une gueule énorme et, sans plus de façons, dévore le tendre petit loup.

Le récit connaît bien des retournements et des croisements inattendus, qui permettent d'aborder la question de l'apparence et de la part obscure ou douce en chacun de nous.

#### L'ombre de Yann

Harrie Geelen  
Autrement Jeunesse, 2003

Yann et son ombre se découvrent. Et pour commencer, tous deux s'amuse toute la journée : faire la course même s'ils sont toujours ex-æquo, se cacher dans l'herbe, jouer au ballon... tout en dialoguant. Car Yann veut savoir qui est vraiment ce personnage qui n'aime pas le noir, adore le soleil mais se cache toujours derrière lui.

Cet album, plein de poésie, porte sur la conscience qu'un enfant acquiert de lui-même. Yann, en découvrant son ombre, en oublie ses amis car il peut tout faire avec elle. Il trouve cependant bien mystérieuse cette compagne de jeu qui disparaît en même temps que la lumière. En s'interrogeant sur son ombre, c'est la conscience de lui-même que Yann va découvrir.

#### Fulbert et le tailleur d'ombres

Benoît Perroud  
Didier Jeunesse, 1999

Fulbert se réveille un matin et n'en croit pas ses yeux : son ombre s'est allongée pendant la nuit. C'est une situation bien étrange à gérer. Cette ombre continue à s'agrandir et dérange non seulement Fulbert mais aussi ses voisins et tout son entourage. Mais quelle solution trouver ? Il ne va quand même pas vivre que la nuit ? Heureusement, il rencontre Zisso, un tailleur d'ombre, qui change et découpe des ombres. Zisso va se faire une joie d'aider son nouvel ami. Une fois transformée, l'ombre de Fulbert est si jolie et le rend si heureux que tous les habitants de la ville, enthousiastes, vont vouloir faire la même chose.

Dans cet album, les thèmes du changement, de l'exclusion et de l'amitié sont abordés délicatement au travers de la thématique des ombres.

### L'ombre en relation avec les ténèbres « originelles », catalyseur de la peur : la nuit, le noir, la mort, la disparition ou le caché, l'invisible, le menaçant

#### Dans la nuit noire

Bruno Munari  
Seuil Jeunesse, 1999

Un livre en trois parties, avec trois supports papier différents : la nuit sur papier noir, où l'on suit un chat amoureux mais peureux. Le jour, sur papier calque, où l'on continue la promenade, à l'échelle des insectes vivants dans un pré. La grotte, sur papier bis, où l'on découvre un (faux) trésor, des peintures rupestres (pour rire), un fossile (original).

Ce livre est tout d'abord feutré, puis lumineux, enfin mystérieux. Il joue sur l'alternance des couleurs, des matériaux, des formes découpées. L'humour rend ici acceptable la peur : du noir, de la différence, de l'absence, entre rêve et réalité.

#### Loup noir

Antoine Guilloppé  
Casterman, 2004

Voici un album surprenant, sans aucun texte, tout en noir et blanc. L'enfant entre dans la forêt dans une neige épaisse. Le loup est là et l'enfant ne se doute de rien, il goûte la neige qui tombe de plus en plus, les flocons semblent se concentrer sur lui. La chouette observe, elle attend, placide. Son immobilité tranche avec le mouvement du garçon qui presse le pas et fait des efforts pour avancer. Le loup se rapproche et, soudain, l'enfant se retourne et l'aperçoit ! Le paysage bascule...

Là-bas, dans la nuit, tandis que la chouette effrayée s'envole très haut, le loup, blanc maintenant, saute sur la silhouette effrayée. Près d'un arbre tombé dans la neige, l'animal regarde l'enfant au sol puis ils s'étreignent. Le lecteur surpris revient quelques pages en arrière : il revit l'approche de la bête, il repère le danger qu'avait perçu l'animal, il comprend enfin le drame évité. Le loup était donc là, protecteur et bienveillant. Au loin, on aperçoit les lumières des maisons, petits carrés blancs dans la nuit encore si noire.

**Tom et son ombre**  
*Zoé Galeron*  
 Gallimard Jeunesse, 2006

Tom est maintenant assez grand pour rentrer seul de l'école. C'est ce qu'il pense. Seulement, le soir venu, sur le chemin de la maison, tout l'inquiète : « la nuit qui tombe si vite ; le vent qui s'engouffre et siffle ; les branches qui craquent et griffent... » et « cette forme noire » qui le suit pas à pas. Alors, il s'arrête, s'agenouille pour nouer un lacet et, d'un coup, décide de semer son ombre (et y parvient). Commencent alors les aventures de l'ombre de Tom, qui cherche d'abord le garçon, en vain, puis se laisse aller à ses envies : devenir l'ombre d'un oiseau, d'une auto, d'un vélo, d'un cargo.

C'est un conte qui apprend à grandir, à partir puis à revenir. Un texte d'ombre, comme le titre l'indique, léger et poétique, mais également une réflexion sur le temps qui passe, sur nos regrets d'enfants ou plus simplement sur l'amitié éternelle. Devenir plus grand, affronter ses peurs, n'est pas toujours si évident.

**L'ombre manifestation physique de la lumière : ombre propre, ombre portée, jeux d'ombres**

**Titre**  
*Auteurs*  
 éditeur, date

Shau-yu va acheter des œufs à l'épicerie du quartier pour rendre service à sa maman qui doit travailler tard ce soir-là. Cette course est l'occasion d'une promenade pleine de distractions : regarder le monde au travers d'une bille bleue, imiter les aboiements d'un chien, cueillir des fleurs, faire des bulles de chewing-gum ou se prendre pour maman avec des grosses lunettes trouvées dans la rue.

Ce livre parle du quotidien, permet à l'enfant une projection sur sa propre expérience. Il interroge le lien familial et le lecteur peut suivre la petite fille et son ombre, rassurante, avec qui elle s'amuse, tout au long de la journée.

**Titre**  
*Hervé Tullet*  
 Panama, 2008

C'est un livre tout noir, à découvrir en compagnie d'un adulte, qui projette sur les murs les images d'une promenade nocturne dans un jardin mystérieux. Il suffit d'en éclairer les pages découpées

ou évidées à l'aide d'une lampe (de poche, de chevet...) pour qu'apparaissent des oiseaux, des branchages, mais encore un loup, un chat, un écureuil ou les yeux perçants d'animaux cachés dans des buissons.

C'est un support idéal pour compléter les expériences faites par les enfants dans le domaine de la « découverte du monde ».

**Titre**  
*Margaret Wise Brown et Clement Hurd*  
 L'école des loisirs, 2008

Cet album est un classique pour l'heure du coucher. Petit lapin est au lit dans sa chambre toute douillette. Avant de s'endormir, il dit bonsoir à tout ce qui l'entoure : les tableaux, les lampes, les jouets, la lune. « Bonsoir les étoiles, bonsoir l'air, bonsoir tous les bruits de la terre. » La lumière s'atténue par magie au fil des pages.

C'est un livre qui porte le repli, la mise en protection et le retour au calme intérieur.