

VI. Périodes 3 à 5

*

Considérations d'ordre général

A. Ne plus proposer d'emploi du temps hebdomadaire

Ces pseudo-emplois du temps, réalisés hors-sol, sans retours fournis pas des enfants de chair et de sang, ne me satisfont plus. Ils ont eu leur utilité lorsqu'il s'agissait de proposer une autre façon de fonctionner, sans ateliers tournants, sans « méthodes clés-en-main », sans ateliers individuels de manipulation, sans albums pour enfants étudiés jusqu'à plus soif comme s'il s'agissait d'ancrer à tout jamais dans les mémoires des œuvres aussi fondamentales à la Culture Littéraire que le seront plus tard *Phèdre*, *Germinal* ou les *Pensées de Pascal*.

Après un trimestre complet où enfants et adultes ont pu s'approprier cette démarche différente, il est temps maintenant de laisser chaque enseignant voler de ses propres ailes afin qu'il ou elle reprenne la main sur le choix des thèmes hebdomadaires, en modulant au besoin cette durée en fonction de l'intérêt montré par les enfants, jour après jour.

B. Nouvelle organisation

Au cours des périodes suivantes, je vais donc vous laisser libre choix des thèmes à aborder en découverte lexicale grâce aux documents proposés dans la méthode « Au commencement était l'image » dont vous trouverez le sommaire ici : [_PS/MS : 26 fois 26 symboles \(1\)](#). Je vous demanderai juste de garder le thème [26. Les sons](#) plutôt pour la période 5, une fois que, grâce à l'observation des prénoms et des textes des albums de littérature jeunesse, les enfants auront déjà rencontré plus ou moins toutes les lettres de l'alphabet dans leurs trois écritures.

Comme ces thèmes dépendront du vécu de votre propre classe, bien des domaines ne pourront plus être abordés non plus dans cet ouvrage. Nous

nous contenterons donc dans les pages qui suivent à des conseils d'ordre général qui nous permettront, je l'espère, de ne pas passer à côté de l'essentiel en confondant l'habillage avec le fond.

D'autres domaines, cependant, continueront à faire l'objet d'une progression linéaire structurée afin de mener réellement toute la classe du point A, celui qu'ils ont découvert à l'entrée dans notre classe, en début d'année scolaire, au point B, celui qu'ils devront nécessairement avoir atteint avant de quitter notre classe, en fin d'année scolaire.

Notre guide va donc prendre une présentation différente qui, je l'espère, continuera à vous apporter de l'aide.

C. Pour se repérer plus facilement

De manière à ce nous puissions nous repérer plus facilement dans les pages qui vont suivre, je ferai se succéder ci-dessous les activités dans l'ordre de l'emploi du temps, réservant à chacune d'entre elles une partie *Conseils* et à celles pour lesquelles une progression linéaire est nécessaire une partie *Progression détaillée*.

*

Que ferons-nous du matin au soir ?

A. Langage : « Quoi de neuf ? »

Voici le premier domaine où, après une partie de *Jeu du facteur*, dont la progression continue pour arriver lors des deux dernières périodes au Troisième stade, je rends leur liberté à vos élèves, et, accessoirement, aux adultes chargés de les éduquer et de les instruire. Vous pouvez bien entendu, si cela vous sécurise, continuer à vous appuyer sur les séries d'images de la méthode « Au commencement était l'image », si vous préférez.

Mais vous pouvez aussi ajouter des séries plus adaptées au vécu de vos élèves ou même, un jour par ci par là, ou encore chaque lundi, mardi, jeudi

ou vendredi matin, vous laisser entraîner par les suggestions d'un ou plusieurs de vos élèves. Faites attention toutefois à ne pas trop papillonner, il serait bon en effet que vous arriviez à approfondir le thème au moins un jour supplémentaire ou deux.

Exemple : Imaginons plusieurs enfants arrive un matin préoccupés par un incident qui s'est produit dans leur rue. Par exemple, il s'agit d'un *trottinettiste* qui a glissé sur une plaque de verglas et à qui les pompiers sont venus prodiguer les premiers secours.

Lors de la première journée, nous laisserons les enfants déballer leur histoire, en veillant toutefois à maintenir l'intérêt général, même pour les enfants qui n'habitent pas le même quartier et qui n'ont rien vu. Nous veillerons aussi à ce que chacun parle, et à son tour. Et nous reprendrons chaque propos en langage soutenu (présence de la négation complète, emploi du pronom *nous* et du futur simple). Bien entendu, nous aiderons chacun des spectateurs de l'événement, tout comme chaque enfant qui évoquerait le traumatisme d'un accident de la circulation, à évoquer leurs émotions ; nous les rassurerons quant à la normalité de ces émotions ; nous leur garantirons que cette personne est en de bonnes mains et qu'elle sera soignée du mieux possible. En ceci, nous continuerons tout ce qui a été fait dans ces domaines pendant le premier trimestre.

Le lendemain, nous commencerons à élargir le thème en fonction de nos objectifs, aussi bien dans le domaine du vocabulaire que dans celui de l'exploration du monde (vivant) et celui du vivre ensemble (émotions, règles de vie). Nous apporterons, si c'est possible, une coupure de journal évoquant l'événement ou, plus certainement, des illustrations évoquant les accidents et les soins aux blessés. À nouveau, pendant la discussion, nous les rassurerons sur les soins donnés aux victimes. Nous en profiterons pour commencer à faire évoluer la discussion sur les précautions qui auraient permis d'éviter cet accident, autant de la part du conducteur de l'engin que de celle des services chargés de sécuriser le réseau routier.

Ce qui nous amènera, les deux jours suivants, à présenter des panneaux du code de la route, une maquette d'une portion d'agglomération, des petits personnages et objets, dans le but de faire parler nos enfants sur les règles de sécurité à respecter lorsqu'ils circulent en ville en tant que piétons, cyclistes ou *trottinettistes*.

Dans tous les cas, essayons de capter leurs intérêts, même s'ils nous semblent très répétitifs, très futiles ou très éloignés de la vie et des intérêts des enfants de notre entourage familial. Même avec des enfants gavés de jeux et de vidéos, en les faisant parler, il est possible de trouver le petit fil

à tirer pour sortir des onomatopées, des gestes violents et des stéréotypes et se diriger vers une ouverture culturelle, certes modeste, sur laquelle nous pourrions nous appuyer.

Méfions-nous de nous-même et de nos a priori culturels. Ils risqueraient de nous pousser sans que nous nous en rendions compte vers le *futur bon élève* ou la *petite écolière parfaite*, ce qui écarterait forcément les enfants moins demandeurs et entraînerait les plus éloignés de la chose scolaire dans la spirale de l'échec.

Méfions-nous aussi des *faux-amis*, ces sujets qui nous semblent répondre parfaitement aux problématiques rencontrées en classe : la discipline, le respect des autres, la sécurité, ... Ils mènent bien souvent les adultes à la déception et les enfants à l'ennui et au prêchi-prêcha ! Pour ces sujets-là, qui ne sont pas à négliger, préférons la vie quotidienne et la prise sur le vif, comme dans l'exemple ci-dessous.

Faux-ami typique : Lors du rangement des ateliers, un enfant bouscule plusieurs camarades pour arriver plus vite à la porte d'entrée. Ce fait se reproduisant très souvent, nous décidons d'intervenir et « d'en parler » au *Quoi de Neuf ?*

Nous préparons donc une jolie séquence, très active, pendant laquelle les enfants seront sollicités et pourront s'exprimer. Pendant une semaine entière, nous les amenons à parler des règles de vie, à rédiger des affiches les rappelant, à faire colorier en vert les bons comportements et en rouge les mauvais, à découper des étiquettes et les classer dans un tableau « la maîtresse aime / la maîtresse déteste », à proposer des lectures offertes d'albums pour enfants évoquant ce sujet, etc.

Et puis... la semaine suivante... le même enfant... ou un autre... bouscule à nouveau plusieurs camarades pour arriver le premier à la porte d'entrée ! Nous lui montrons les règles de vie, nous les faisons commenter par *l'écolier parfait* ou *la future bonne élève*... Et la semaine suivante... Devinez vous-même la suite.

Alors nous réalisons que cette leçon de morale, pourtant vivante et active, qui a amené chaque élève pris individuellement à réfléchir et dont l'évaluation avait pourtant laissé présager d'excellentes retombées, n'a servi à rien. Et qu'il aurait bien mieux valu passer cette semaine sur un autre thème et réserver à cette difficulté physique et psycho-affective (inhiber un déplacement en fonction des obstacles ; prendre en compte l'altérité physique de ses camarades ; cibler les priorités) un traitement physique pendant les séances d'EPS (parcours à obstacles, course en

milieu naturel, ...) et quelques aides individuelles d'ordre physique et affectif qui permettront à cet enfant de surmonter ses pulsions à ce moment délicat pour lui (rappel préventif régulier de la règle qu'il transgresse, détournement de l'attention en lui confiant à ce moment-là une tâche qu'il aime, félicitations lorsqu'il s'est rendu au lieu de regroupement calmement, et même, en cas d'élève très perturbé, envoi dans une autre pièce avec l'ATSEM avant le moment fatidique et retour après afin de lui éviter cette contrainte qui le dépasse).

Méfions-nous aussi des grandes causes sociétales. Elles sont bien entendu toutes fondamentales et elles méritent toute notre réflexion. Mais projetons-nous 25, 30, 35, 40 ans en arrière, ou même plus, à l'époque où nous-mêmes avons entre 4 et 5 ans et rappelons-nous : à l'école, nos enseignants de maternelle essayaient-ils de nous sensibiliser — au choix et selon les époques — à la nécessité de la décolonisation ? aux dangers de la guerre froide ? aux avantages que nous tirerions de la lutte des classes ? au droit des femmes à la contraception puis à l'avortement ? aux risques courus en cas de toxicomanie ? au port de signes religieux distinctifs ? et ainsi de suite...

Pour moi, la réponse est claire : en maternelle, je n'ai jamais entendu parler de la fin de la guerre d'Algérie (eh oui, je suis vieille) ni de la construction du mur de Berlin, ni des pourparlers de désarmement, pas plus qu'on ne m'a demandé de m'interroger sur les problèmes posés par les jupes qui raccourcissaient ou le port du bikini sur les plages ou au bord des piscines. C'étaient pourtant des sujets majeurs qui divisaient l'opinion française et qui méritaient tous que des adultes y réfléchissent, de manière à vivre ensemble dans une société plus juste et plus libre.

Alors, par pitié, laissons nos petits en dehors de tous ces débats de fond et, au quotidien, contentons-nous de les faire jouer à vivre en société de manière éthique et responsable.

Installons des poubelles de tri sélectif dans la classe, un bac de compostage des déchets alimentaires près du coin jardinage et faisons-les utiliser à tous moments. Habitons-les à systématiquement éteindre les éclairages lorsque nous quittons la pièce. Entraînons-les à chaque occasion

à fermer les robinets pendant le savonnage des mains et le lavage des dents. Interdisons-nous catégoriquement de réserver telle tâche à un garçon, *parce que les garçons sont plus forts*, et telle autre à une fille, *parce que les filles sont plus soigneuses* !

Pensons, toute la journée et tous les jours, à les encourager au respect de tous, quels qu'ils soient, au sein de la classe et de l'école. Faisons à tout moment respecter le droit à la parole et à l'écoute empathique. Ouvrons constamment les enfants à la prise de conscience du bien-être animal. Luttons invariablement contre les stéréotypes de genre. Condamnons immédiatement et aussi souvent que nécessaire toute tentative de harcèlement.

Appliquons tout cela, sans relâche mais simplement. Utilisons naturellement notre exemplarité dans tous ces domaines. En compagnie de tous les adultes de l'école, surveillons les comportements de chacun en classe, dans la cour, les vestiaires, les toilettes et autres lieux où les enfants se parlent, se côtoient, s'organisent en petits groupes desquels un leader négatif pourrait émerger et soyons intraitables face à tout comportement délictueux.

Mais n'artificialisons pas tous ces actes fondamentaux du *Vivre ensemble* en les transformant en *mots qui se disent* sans garantie qu'ils deviennent un jour des actes spontanés.

B. Dessin libre et dictée à l'adulte

Continuons, toujours de la même manière, pendant toute l'année scolaire. Le dessin libre est la « production d'écrits » des tout-petits et de tous ceux qui ne savent ni lire ni écrire.

Notre rôle d'écrivain public est maintenant reconnu par chacun et chacun sait que nous sommes un secrétaire à la fois bienveillant et exigeant. Chaque jour, en effet, nous l'aidons à formuler et à enrichir une ou plusieurs phrases complètes qui traduiront mieux sa pensée que les quelques mots épars auxquels il avait pensé au départ.

D'ici la fin de l'année, tous ou presque nous demanderont un jour ou l'autre : « *Et là, qu'est-ce que tu avais écrit ? Tu peux me le relire ?* » Nous saurons alors que nous leur avons fait franchir un pas important : ils savent désormais que l'une des fonctions de l'écrit est de garder en mémoire les événements du passé.

D'ailleurs, certains d'entre eux auront si bien compris cette fonction, qu'ils décideront de participer à l'élaboration de ces écrits mémoriels. Lorsque nous arriverons près d'eux pour qu'ils nous dictent leurs commentaires, ils nous montreront tout



fiers une ou plusieurs lignes de petits gribouillis constitués de plusieurs tracés plus ou moins horizontaux qui copient notre écriture cursive quotidienne.

Ils ont *écrit* ! Et ils nous lisent avec beaucoup de sérieux, en suivant leurs *mots* du doigt, comme ils nous l'ont vu faire depuis quelques mois pour la *phrase* qu'ils ont *rédigée*.

Nous accueillons cette phrase avec beaucoup de bienveillance et leur annonçons, plutôt que proposons, que nous allons réécrire cette phrase *avec les lettres que les grands utilisent*, pour que tout le monde puisse la relire après nous et qu'ils puissent la *relire* plus tard, lorsqu'ils auront *appris à écrire et à lire*.

Pour cela, nous leur demandons de nous la *redire* (et non pas *relire*) et nous écrivons lentement, sous leur dictée, juste en dessous de leur propre commentaire, en prononçant chaque son de chaque mot en suivant la vitesse de notre graphie (« *LLLLeeee vvvviiiiissseuuuu sssspppaaatiiiiaaalll sssee pppoooseee sssuuurrr llaa pplaannèetteee MMMMaaarrrrsss, point parce que la phrase est finie* »).

C. Activités sensorielles – créativité – imitation – structuration de la pensée

Ici aussi, je vais vous laisser voler de vos propres ailes. Tout d'abord pour vous permettre de prévoir ces activités en fonction des lieux et du matériel dont vous disposez, de l'aide dont vous bénéficiez (ATSEM, services civiques, AESH complaisant, ...).

Cependant, si vous souhaitez rester dans l'esprit de la méthode, veillez à respecter quelques invariants :

1. Gardons à l'esprit que les enfants n'ont pas reçu en naissant toute les capacités plastiques dont nous disposons ; ils ne peuvent les construire qu'en expérimentant eux-mêmes à partir de leurs propres recherches.

Bien sûr, en MS, ils sont sortis du geste mécanique du tout-petit à qui l'on a donné un moyen de laisser une trace mais ils sont encore bien loin d'avoir la maturité et l'expérience nécessaire pour cultiver l'intentionnalité.

Ne leur proposer que des gestes plastiques imposés, même tirés d'œuvres contemporaines incontournables, affadit considérablement leur créativité. Ils perdent leur assurance, se mettent à attendre qu'on leur fournisse un modèle, n'osent plus produire eux-mêmes leur propre répertoire graphique. Leurs dessins libres sont stéréotypés et ils ont énormément de peine à sortir du schéma qu'on leur a donné pour faire évoluer leurs réalisations.

2. Dans les coins « jeux d'imitation », toute l'année scolaire, pensons éducation et culture.

Les coins-jeux ont été créés pour leur apprendre à jouer ensemble, premier pas obligatoire vers l'autonomie, mais aussi premier pas vers la capacité à travailler à plusieurs, en prévoyant un plan, une organisation, une répartition des tâches.

Cependant, gardons à l'esprit que notre classe est une micro-société avec ses individus bien typés, du gentil petit bonhomme consensuel qui est ami avec tout le monde à l'apprentie-dictatrice qui ne rêve que pouvoir, plaies et bosses ! Gardez aussi à l'esprit que l'auto-régulation a demandé des siècles aux adultes et que la moindre anicroche leur fait oublier les bienfaits de l'empathie et de la bienveillance.

Notre rôle d'adultes dans cette micro-société est donc de réguler l'activité autonome des enfants. Nous sommes là, payés par la société, pour les éduquer, de manière positive et bienveillante, mais pour les éduquer tout de même. Nos coins-jeux doivent être le miroir

de cette éducation : les échanges doivent y être pacifiés, le matériel et les locaux respectés, l'ambiance à l'entraide et à la coopération.

Notre rôle est aussi de les instruire. Ces coins doivent leur apporter le petit plus culturel dont ils ont besoin. À nous de les faire vivre toute l'année en y ajoutant des nouveautés qui feront avancer nos élèves, aussi bien dans leurs comportements que dans leurs connaissances et capacités. Un coin-poupées où, en janvier, apparaissent des combinaisons de ski, des bonnets, des moufles amèneront les enfants à parler du froid, de la neige, des activités sportives ; un coin-garage où on ajoute une dépanneuse et un personnage qui porte une boîte à outils lancera les enfants dans des discussions sur les roues crevées, les moteurs qui ne démarrent plus, les vidanges et les accidents de la route ; un coin « espace et temps » où tout à coup le village néolithique a disparu et est remplacé par quelques Égyptiens bâtissant une pyramide marquera bien plus durablement les esprits que n'importe quelle année scolaire bâtie autour du thème d'un animal humanisé qui traverse les époques.

3. Rappelons-nous que les jeux libres éduquant à la structuration de la pensée sont plus efficaces lorsqu'ils sont pratiqués à plusieurs et librement

Dans notre classe sans ateliers tournants, sans boîtes individuelles permettant de mettre en place des Ateliers Individuels de Manipulation, nos élèves apprennent aussi. Ils découvrent les lettres, les chiffres, les symboles ; ils acquièrent une bon repérage spatial, et affinent leur latéralisation ; ils avancent dans la structuration du temps qui passe, découvrent les durées, commencent — tout juste — à éprouver un besoin d'outils mesurant le temps et les durées (les calendriers, les horloges, les sabliers).

Certes nous menons ces découvertes collectivement, pendant tous les temps d'activités de la journée (langage oral, langage écrit, éducation motrice, musique, chants, etc.).

Mais le temps d'ateliers du matin nous offre un complément appréciable et très efficace si nous savons le mener. Semaine après semaine, nous aidons nos élèves à affiner leurs connaissances et leurs compétences en leur proposant de nouveaux matériels de jeux :

- des puzzles, de plus en plus difficiles, à faire seuls ou à plusieurs, installés à la même table ;
- des jeux « éducatifs » du type des activités Montessori portant sur la comparaison sensible des dimensions (hauteur, longueur, volume), des couleurs, des formes et des quantités,
- des jeux d'abaques, de perles, de cubes, de jetons, de lettres (minuscules scriptes et cursives) et de chiffres mobiles amenant les enfants à concevoir des tris, des classements, des rangements, des algorithmes, des associations de formes et de grandeurs, toujours à plusieurs dans le même espace afin que les échanges verbaux puissent avoir lieu,

- tout autre matériel qui amènera les enfants à s’emparer des notions travaillées implicitement en groupe-classe et à s’y perfectionner (balances, sabliers, lotos, dominos, dés, lettres cursives et chiffres rugueux, ...).

4. N’oublions pas les coins « jeux de construction » !

C’est dans ce coin que les enfants apprennent le mieux à percevoir les règles de la physique. C’est là qu’ils prennent conscience des lois de l’équilibre. C’est là que, sans s’en rendre compte, ils cultivent leur sens de l’observation. C’est là aussi qu’ils cultivent leur sens du toucher et acquièrent des gestes plus précis, mieux coordonnés. C’est donc là qu’ils commencent réellement à se préparer à « apprendre à écrire » !

Pensons à renouveler souvent le matériel, à faire disparaître un jeu qui ronronne pour le remplacer par un autre qui avait été rangé pendant la période précédente. Pensons aussi à graduer les difficultés : des pièces plus petites, plus difficiles à assembler, des formes plus complexes.

Et surtout, surtout, ne donnons pas de modèles fabriqués par l’adulte, encore une fois pour éviter de scléroser l’imagination et stéréotyper les productions. En revanche, encourageons les échanges entre bâtisseurs et poussons-les à s’imiter les uns les autres pour aller plus loin.

5. Ouvrons à tous ces cinq types d’ateliers, sans plan de travail obligatoire

Un enfant peut très bien ne fréquenter que les coins-jeux d’imitation pendant un temps, un autre se passionner pour les puzzles, un troisième passer ses 30 minutes à modeler de l’argile et un dernier monter inlassablement un ballon de foot avec les pièces du Polydron® !



Sauf cas particulier — TSA par exemple — cette monomanie n’aura qu’un temps. L’enfant passera sans doute assez vite à autre chose, surtout si nous savons l’encourager par des activités collectives variées au cours de chaque journée de classe.

Éventuellement, pour les cas les plus tenaces, cette attitude ne passera que si nous savons lui donner la main pour tenter d’apprivoiser une autre activité. Rares sont les enfants qui résistent à l’idée de s’installer avec la maîtresse, le maître ou l’ATSEM à ses côtés et « travailler » près de ses camarades mais avec cet adulte bienveillant qui lui sert de garant...

La plupart des enfants prendront, chaque jour, ce qu’ils ont à prendre quel que soit les types d’activité qu’ils ont choisis. Ils resteront par exemple une dizaine de minutes sur une peinture, puis passeront naturellement de cette activité créative à un petit moment consacré à la confection d’un collier bicolore pour finalement s’installer avec deux amis qui

manipulent la tour rose Montessori en se racontant des histoires de super-héros venant délivrer des lutins enfermés dans une tour par un méchant sorcier !

Au cours de ces trois moments, ils auront exercé aussi bien leurs facultés sensorielles que leurs capacités à structurer le monde et leurs compétences langagières, allant même jusqu'à travailler le récit narratif, comme ça, pour le plaisir, naturellement...

Nous n'aurons plus, en fin de semestre, qu'à cocher à peu près toutes les cases de leurs *Cahiers de réussite* en toute confiance car ils auront forcément progressé dans tous les domaines que ceux-ci répertorient.

6. Profitons pédagogiquement de l'installation et du rangement des ateliers

Lorsqu'un enfant apprend à laver des pinceaux, à nettoyer une table à l'éponge, à ranger dans une boîte les éléments d'un jeu, à disposer sur une table autant de feuilles que d'élèves mais le double de rouleaux et un seul bac d'encre pour deux, ou toute autre tâche nécessaire au bon déroulement des ateliers, il s'exerce à un nombre conséquent de compétences attendues en fin d'année dans de nombreux domaines, y compris ceux que mettent tant en avant les instructions officielles !

Et comme cet exercice est sous-tendu par la nécessité, il est bien plus investi par l'enfant que lorsque, pour travailler le geste de la boucle, nous le mettons d'autorité devant une table propre avec sa petite éponge, son petit baquet d'eau tiède et son petit savon et que nous l'enjoignons à *faire semblant* de nettoyer une table déjà propre ou que, pour aborder les notions d'unité, de double et de moitiés, nous lui demandons de récupérer le matériel nécessaire pour pouvoir poser dans chaque assiette une fausse pizza, deux fausses olives et un flacon d'huile pimentée pour deux.

Pensons-y tous les jours, encourageons l'Atsem qui nous accompagne dans ces moments de flottements entre deux activités à nous suivre dans cette voie, et rendons ces tâches annexes aussi éducatives que les activités qui les encadrent. Observons les enfants, conseillons-les, montrons-leur le bon geste, la technique qui les aidera à être plus efficaces et, très vite, nous les verrons eux-mêmes se conseiller les uns les autres, proposer des procédés qui rendent le travail plus facile et, accessoirement pour eux et fondamentalement pour nous, acquérir des compétences motrices, cognitives et sociales que nous aurions eu bien de la peine à installer sans ces petits moments de vérité où l'enfant investit le travail-jeu avec sérieux et sens des responsabilités.

D. Éducation motrice

Quartier libre ici aussi ! Parce que vous savez faire ! C'est simple : nous proposons pendant une semaine un matériau permettant de travailler la motricité large et pendant la semaine suivante un matériau plus petit qui

permettra de travailler plutôt la précision et la motricité fine. Et avec ces matériaux, nous partons de l'action individuelle libre dont nous extrayons ce dont nous avons besoin pour passer à l'action collective ou à l'action coordonnée dirigée.

De temps en temps, parce que les enfants grandissent, et savent désormais qu'avec de l'entraînement, ils arriveront à maîtriser un geste nouveau ou à progresser dans une action motrice, nous ne proposons pas de matériel mais un mot : courir, ou sauter, ou ramper, ou s'opposer, ou ... Tout le monde en parle, tout le monde s'exerce librement, puis, nous nous regroupons à nouveau pour partager nos bonnes idées. Cela débouche sur des essais, des enrichissements, des règles, des jeux à deux ou à plusieurs ou même de temps en temps sur un jeu collectif où chaque équipe s'organise pour réussir son challenge.

Du jeu libre au jeu sportif, en quelque sorte... Avec quelques petites incursions dans la préparation au geste d'écriture, avec les rubans par exemple ou les cannes de hockey qui entraîneront au geste de la boucle ; les bonds de cerceau en cerceau qui seront repris en classe un crayon à la main et prépareront au geste du pont... Ou bien quelques exercices moteurs qui vont encourager à compter des points gagnés à un jeu, des sauts pour franchir un espace ou avancer sur une marelle... Et toujours, constamment, tous ces jeux où l'on s'entraide, où l'on fait ensemble et où les comportements empathiques et bienveillants sont encouragés et félicités.

E. Comptines, phonologie

1. Comptines

Je dirais aussi volontiers quartier libre ici aussi... Mais j'y mettrais quelques conditions.

La plus importante, c'est l'exigence culturelle (vocabulaire, tournures de phrases). Suivent ensuite le rythme et l'intérêt phonologique. Nous trouverons facilement tout cela dans le répertoire plus ou moins traditionnel, sans autre réserve que les changements historiques sur

lesquels il est impossible de revenir. Attention aux contenus racistes ou misogynes, par exemple.

Le répertoire moins classique propose aussi des choses intéressantes. Mais nous devons être attentifs à ce que la forme comme le fond soient propres à aider les enfants à enrichir leur vocabulaire, à s'appuyer sur le rythme pour mémoriser les paroles, à corriger quelques défauts d'articulation ou de syntaxe (marquer les négations, par exemple).

Je ne saurais trop nous mettre en garde contre les comptines inventées par des personnes soucieuses d'un seul critère d'écriture qu'elles mettent tellement en avant qu'elles en oublient tous les autres.

Contre-exemples à éviter à tout prix :

1) La comptine pour une cause :

COMPTINE POUR APPRENDRE À S'HABILLER

Après ma toilette,
Je m'habille.
Je mets ma culotte :
Une jambe, puis l'autre.
Je mets mon maillot :
Un bras, puis l'autre.
Je mets mon pantalon :
Une jambe puis l'autre.
Pour enfiler mon manteau
Je le pose par terre devant moi,
Le col vers mes pieds
Je mets mes mains
Dans les manches
Et hop !
Les deux bras par-dessus ma tête.
Je suis prêt(e).

Ici, il s'agit d'apprendre à s'habiller. Très bien. Tout est dans l'ordre. L'auteur n'a rien oublié quant à la cause qu'il veut servir.

En revanche, il a oublié les règles de la versification (rythme des vers, prononciation des e muets avant une consonne, ...) !

Conclusion : c'est un texte en prose dont chaque phrase a été écrite sur une ou deux lignes, pour donner l'illusion d'être écrit en vers.

2) Certaines comptines pour un son :

La plupart sont parfaites car c'est le principe même de la comptine et autres virelangues de travailler sur les rimes, les assonances ou les allitérations (voir [2. Phonologie](#)). Mais point trop n'en faut cependant et il arrive que, pour être sûrs de pouvoir comptabiliser un nombre conséquent de mots « où on entend ... » (vous savez que je préfère *où nous prononçons ...*), l'auteur ou l'autrice ait empilé des mots sans liens entre eux ou qu'il ou elle ait fait subir à la rythmique les derniers outrages !

En conséquence, *de la mesure en toutes choses, peu mais souvent, elle se chantonne en tapant dans les mains*, voilà les mantras à se répéter sans cesse lorsque nous choisissons une comptine en raison de la répétition d'un son que nous aimerions voir nos élèves repérer

3) La comptine pour faire joli :



Je crois que l'image parle d'elle-même... C'est tout ce qu'il y a de mignon, de joli, d'adorable et cela fera beaucoup d'effet sur le cahier de vie numérique de la classe !

En revanche, si nous lisons attentivement la comptine en tentant de la chantonner et de taper dans les mains, nous remarquons que la rythmique est déplorable, l'histoire est sans intérêt, les noms de fruits tombent à plat, il y a deux hiatus difficiles à prononcer (câlin et caresse, bisou et câlin). Conclusion : ce n'est pas une comptine.

2. Phonologie

C'est grâce aux comptines (et aux lettres découvertes lors des lectures) que nous travaillons la phonologie et l'articulation dans nos classes. Il s'agit donc de trouver des comptines qui se psalmodient syllabe par syllabe, en tenant compte au moins de temps en temps, de ce que nos conseillers parisiens qualifient de *e muets* ! Favorisons donc plutôt celle de droite que celle de gauche aux trop nombreuses élisions :

À Paris, à Paris,
Sur mon petit cheval gris,
À Rouen, à Rouen,
Sur mon petit cheval blanc,
À Toulon, à Toulon
Sur mon petit cheval blond,
Et rentrons au manoir
Sur mon petit cheval noir.
Au galop, au galop...

1. Le petit cheval dans le mauvais temps
Qu'il avait donc du courage!
C'était un petit cheval blanc
Tous derrière, tous derrière
C'était un petit cheval blanc
Tous derrière et lui devant!

2. Il n'y avait jamais de beau temps
Dans ce pauvre paysage!
Il n'y avait jamais de printemps
Ni derrière, ni derrière
Il n'y avait jamais de printemps
Ni derrière ni devant!

3. Mais toujours il était content
Menant les gars du village
A travers la pluie noire des champs
Tous derrière, tous derrière
A travers la pluie noire des champs
Tous derrière et lui devant!

4. Sa voiture allait poursuivant
Sa belle petite queue sauvage
C'est alors qu'il était content
Tous derrière, tous derrière
C'est alors qu'il était content
Tous derrière et lui devant!

Cela nous permettra de travailler les syllabes écrites plutôt que orales, ce qui, si nos collègues de GS nous suivent, facilitera grandement la vie de nos élèves dans deux ans, lorsqu'ils entreront au CP.

Ce simple travail quotidien d'apprentissage ou révision de comptines bien connues nous permettra non seulement de travailler la notion de syllabe, qui tient à cœur de tant de formateurs, mais aussi la notion de mots (grâce à l'invention collective d'autres comptines sur le même rythme ou la même mélodie) et la notion de rime, qui débouchera quant à elle sur la notion de phonème.

Cette dernière, associée au travail entrepris dès la fin de la Période 1 grâce aux lectures offertes, bouclera la boucle de l'éducation aux sonorités de la langue et continuera d'ouvrir d'autres horizons qui permettront à nos élèves d'arriver confiants à l'âge de l'encodage et du décodage.

Petit exemple de création poétique sur le rythme de À Paris, associant comptage implicite des syllabes et recherche de rimes :

Du pâté, du pâté
Pour mon petit chat tigré
Un gros chou, un gros chou
Pour mon petit lapin roux
Du bon pain, du bon pain
Pour mon tout petit poulain
...

F. Explorer le monde

C'est ici que je crois que la liberté de chaque classe est la plus importante. Alors quartier libre à tous ! Les seuls conseils que je donnerai, c'est de considérer que les petits enfants sont comme la rose du petit prince, ils sont venus sur terre sous forme de graine. Et, n'ayant rien vu avant cela, comme la rose, ils n'ont rien pu connaître du monde qui les entoure. Notre rôle est d'élargir chaque jour un tout petit peu le cercle du monde connu de manière sensible.

Bien sûr, nous avons tous reçu dans nos classes un petit Hector de 4 ans qui sait réciter le nom des planètes du système solaire par cœur, ou une Antinoë qui distingue sans coup férir un tyrannosaure d'un tricératops... Mais il ne nous a pas fallu longtemps pour réaliser que non seulement cette connaissance était — tout à fait normalement — entachée d'animisme et d'égoïsme enfantin, mais qu'en plus elle était la seule à se démarquer nettement au milieu d'un océan d'ignorances en tous genres (*les chats, ça mange des graines qui s'appellent des Friskies® ; quand je serai grand, ça sera moi le papa et mon papa, il sera mon bébé ; l'eau coule du robinet parce que dans le tuyau, il y a des lutins qui jettent des seaux d'eau pour nous ; ...*).

Alors, non, ce ne sont ni les planètes, ni les dinosaures qui nous permettront d'élargir le cercle du monde connu de manière sensible. Ce ne sont même pas les continents de la planète Terre ou les époques de notre histoire humaine. Nos explorations sont à mener dans notre classe, avec nos outils, dans notre école, avec sa cour et sa multitude d'êtres humains à la fois très semblables à nous et très différents, notre quartier, notre village, notre petit coin de nature, même s'il ne mesure que quelques mètres carrés. Et le bruit et les couleurs du monde qu'il nous faut apprivoiser, ce sont ceux que produisent les animaux, les plantes et les êtres humains, chacun à sa manière, en pensant à varier les approches. Un jour, ce seront tous les arbres à feuilles, et une autre fois, uniquement le marronnier de la cour ; un jour, ce seront tous les animaux qui n'ont pas de poils, ni de plumes, alors que la semaine suivante, ce sera seulement le lézard gris qui se réchauffe au soleil ; un jour ce sera, le plombier venu réparer le robinet qui fuit dans la salle d'eau de l'école et, le lendemain, ce seront tous les bébés qui viennent de naître et qui ne savent tous ni parler, ni se déplacer, ni manger...

Même si nous adultes avons l'impression de radoter, ces différentes approches doivent se répéter souvent, jour après jour, semaine après semaine, mois après mois, tout au long de l'année scolaire, pour apprendre

peu à peu à adopter une démarche scientifique, à se servir des acquis antérieurs, à écouter la parole des autres pour élargir ses savoirs et tisser des liens entre les différentes découvertes.

C'est pourquoi nous pouvons très bien « étudier » — au niveau MS, bien entendu — au premier trimestre le chat de la concierge qui vient se faire caresser à chaque récréation, et puis coup sur coup, au mois de janvier, le chien dont nous a parlé Félix, le furet d'Iris, le renard qui est venu dévorer les poules de Jafar et le lion du film que tout le monde a vu, même si nous, adultes, nous savons qu'il aurait suffi de faire une seule séquence sur *les carnivores*.

C'est pourquoi aussi, du fait du jeune âge de nos apprentis explorateurs, nous devons nous méfier de ces séquences qui occupent plusieurs semaines car, pendant tout ce temps, elles mettent dans l'ombre tout le reste. Combien de graines de savoirs sont restées en jachère, allant même parfois jusqu'à retourner à la poussière, faute de sollicitations pendant les semaines occupées entièrement à traiter tel autre sujet ? Et combien de ces sujets fondamentaux, traités jusqu'à plus soif sur toutes leurs coutures, ont fini par disparaître complètement des mémoires faute de réactivations fréquentes tout au long des années scolaires ?

Les séquences, qui ont toute leur place au lycée ou à l'université, présentent bien des défauts avec nos jeunes roses, arrivées parmi nous il y a si peu de temps qu'elles ne connaissent encore que peu de choses. Nous devons y penser lorsque, suite à la petite phrase de Gustave ou de Mohamed, nous décidons d'approfondir le sujet de l'aspirateur à feuilles qui vrombit ce matin sur le trottoir devant l'école ! Et, plus difficile pour bien des collègues à la conscience environnementale développée, nous devons nous condamner avec la même rigueur à la sobriété — heureuse pour les enfants qui ne risqueront pas de rejeter le sujet — lorsque Romy nous parle avec des sanglots dans la voix de la nécessité de protéger notre cadre de vie en évitant de jeter des papiers par terre, de manger des produits ultra

transformés ou de prendre les transports en commun plutôt que la voiture individuelle.

G. Vue, ouïe et toucher

Ici, en revanche, je vais peut-être me fendre de petites progressions afin d'éviter autant celles qui seraient trop lentes que celles qui seraient trop rapides.

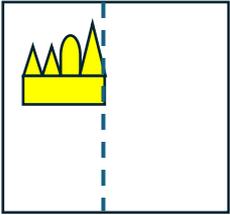
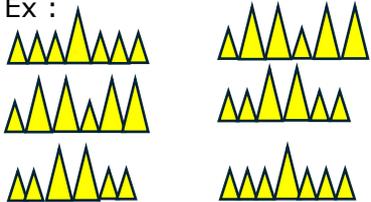
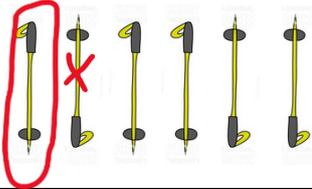
Attention, les programmes ci-dessous ne comportent que les « exercices » à faire pratiquer pendant le temps d'ateliers de l'après-midi. Tout au long de la journée, nous continuons bien sûr :

- à observer et commenter des œuvres plastiques et à jouer avec les formes, les couleurs, les tailles à toute occasion (regroupements, dessin, ateliers de libre choix, éducation motrice, explorer le monde, conte, ...)
- écouter et ressentir (expression corporelle) des œuvres musicales,
- articuler et jouer avec les sons, les mots, les phrases en chantant chants et comptines, récitant comptines et poèmes ou jouant à des jeux d'échos (comme ceux pratiqués lors de la lecture des œuvres précédentes : [a] dans *Pourquoi ça n'avance pas*, [ʒ] dans *Jean le Géant*, [z] dans *Tout seul ?*, [R] dans *Michka* et [o] dans *Le Noël du Hérisson*)
- jouer avec les quantités à toute occasion (regroupements, ateliers de libre choix, éducation motrice, comptine, explorer le monde, conte, ...)
- exercer la tonicité de la main et des doigts grâce aux ateliers de libre choix du matin (activités sensorielles, créativité, imitation, structuration de la pensée), à certaines activités motrices (avec les foulards ou des objets à lancer, par exemple), aux comptines et jeux de doigts.

a) Vue :

Nous allons particulièrement nous intéresser à ce que l'enfant de 4 à 5 ans a beaucoup de peine à distinguer alors que cela lui sera très utile lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : les figures symétriques (pour distinguer certaines lettres : u/n ; p/b/d/q ; f/v et certains chiffres : 6/9 ; 7/4), et les figures où il faut que l'œil perçoive instantanément une petite quantité (pour distinguer m/n ; v/w).

Faut-il bâtir une progression pour tout ceci ? Non, car il faudrait tout inscrire, semaine après semaine, pour chaque période, en fonction du matériel disponible. Voici ce que ça pourrait donner en période 3, dans une classe où les enfants s'intéresseront successivement à la galette des rois, à la neige, aux oiseaux en hiver et enfin à l'hibernation :

Symétrie gauche/droite	Symétrie haut/bas	Distinguer des quantités
<p>Plier et découper des demi-couronnes pour réaliser des couronnes entières.</p> <p>Ex :</p> 	<p>Réaliser des algorithmes haut/bas grâce à des gommettes (ex : ▲▼▲▼)</p>	<p>Repérer les couronnes semblables deux à deux, en repérant le nombre de pointes et leurs tailles.</p> <p>Ex :</p> 
<p>Plier des cristaux de neige selon un axe de symétrie et vérifier la superposition par transparence (fenêtre ou papier calque)</p>	<p>Repérer les éléments semblables au modèle (entourer, barrer).</p> <p>Ex :</p> 	<p>Aller chercher le matériel nécessaire (skis, bâtons, casque, moufles) pour des petits groupes de 1, 2 ou 3 skieurs et le leur distribuer.</p>
<p>Relier des demi-nichoirs coupés selon l'axe de symétrie vertical</p>	<p>Fabriquer des distributeurs à graine avec des bouteilles en plastique en suivant et commentant le modèle :</p>	<p>Les oiseaux perdus (Maurice Carême) → coller des frises d'oiseaux selon le</p>

	« <i>Il faut d'abord couper le haut de la bouteille... Il faut ouvrir une fenêtre en bas de la bouteille... Etc.</i> »	nombre annoncé dans le poème.
Décorer la deuxième moufle en reproduisant les motifs de l'autre moufle (en appliquant le modèle inversé et en coloriant par transparence).	N'entourer que les chauves-souris qui hibernent, pendues tête en bas, au plafond de la grotte. 	Apporter la feuille qui contient juste assez de bottes de touffes d'herbe sèche pour que chaque de marmotte endormie en ait une.  

En continuant ainsi thème après thème, sans jamais oublier ces trois compétences, et sans forcément complexifier plus que cela, on pourra en période 5, les travailler à partir :

- des silhouettes des personnages des Alphas à obtenir par tampon ou par pochoir afin de pouvoir fabriquer des jeux de loto ou de dominos,
- des lettres minuscules scriptes (symétrie gauche/droite : b/d, p/q ; symétrie haut/bas : b/p, d/q, t/f, u/n ; quantité : m/n, v/w)
- des lettres minuscules cursives (symétrie haut/bas pour : y/h ; ajouter la hauteur pour a/d, e/l, i/t) ; quantité pour : m/n, i/u)
- des lettres capitales (symétrie haut/bas pour M/W, A/V ; quantité : V/W, M/N)

b) Ouïe :

C'est un atelier qui va suivre de plus en plus les découvertes de sons effectuées lors des lectures d'albums. Associer directement le son entendu avec la lettre vue permet aux enfants de ne pas avoir à « deviner » parfois au hasard le mot, la syllabe, la localisation du son que nous leur avons demandé de trouver.

Si nos locaux s'y prêtent, rien n'empêche cependant à continuer l'éducation de l'ouïe par des jeux d'association (cloches Montessori, lames sonores, boîtes à sons), des jeux de reproduction de sons (Simon®, partitions en couleur et lames sonores colorées), des jeux de devinettes (voir dans la méthode *De l'écoute des sons à la lecture*, de Thierry Venot, toute la partie I.A, les suites de sons et les jeux d'écoute).

Lorsqu'une lettre aura été vue grâce à un album, chaque semaine, nous préparerons pour les activités sensorielles de l'après-midi plusieurs exercices ayant trait au son de la lettre :

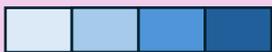
- jeux d'écho : répéter en écho des mots en insistant sur la lettre (*Mmmmmouton, Mmmmonstre, Mmmmmammmman, etc.*)
- trier des images en deux groupes : Je prononce tel son / Je prononce tel autre (révision)
- piocher une lettre au hasard (lettres travaillées en classe, bien sûr) et chercher parmi les mots en images proposés, celui dans lequel on la prononce (on peut y jouer aussi sous la forme d'un jeu de Mistigri)
- Lotos et dominos des lettres vues dans leurs trois écritures
- Jeu de la phrase bizarre qui encourage les enfants à clairement articuler les sons proches : par exemple, lors d'un travail sur le son [p] de Pinocchio, proposer aux enfants une série de phrases orales dans lesquelles on aura volontairement confondu des mots : *Je donne du pain aux chevaux / Je donne du bain aux chevaux – Liam part à l'école / Liam barre à l'école – Le pépé boit son biberon / Le bébé boit son biberon – Je m'assois sur un paon / Je m'assois sur un banc*) en reprenant le meneur de jeu lorsqu'il se « trompe »...

c) Toucher :

L'essentiel du travail a lieu pendant les ateliers de libre choix où les enfants dessinent, peignent, modèlent, enfilent, tissent, cousent, visent,

déviennent, encastrant, empilent ou organisent des suites de petits éléments, habillent des poupées, manipulent des petits jouets (véhicules, animaux, objets, personnages, ...), C'est un travail essentiel qui pourrait se suffire à lui-même mais que nous pouvons néanmoins compléter par les activités proposées par Laurence Pierson et Isabelle Godefroy dans la première partie de leur cahier intitulé « Prélude – Avant l'écriture cursive », édité chez MDI dans la collection *Mes Cahiers d'écriture*.

En continuant la programmation au rythme initié lors des deux premières périodes, nous traiterons successivement :

Période 3		
	Regroupement comptine et phonologie	Activités sensorielles Toucher
Semaine 1	Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre comment réaliser des nuances en appuyant plus ou moins sur son crayon en coloriant.	Les enfants réalisent des nuanciers avec la couleur qu'ils choisissent en reproduisant le travail observé. <i>Matériel : bandes de bristol de 3 cm de large et 12 (ou 16) cm de large partagées en 3 (ou 4 cases).</i> 
Semaine 2	Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre la page 23 du cahier d'écriture et explique le travail. Il montre un exemple. Il entraîne les enfants au geste de la fléchette (voir cahier d'écriture page 24) → Comptine « Petite fléchette » sur l'air de « Petite languette » d'Anne Sylvestre (voir Matériel P3 à P5)	Les mandalas Les enfants réalisent peu à peu le travail demandé à la page 23 du cahier d'écriture. Ils choisissent librement la couleur du mandala de droite.

Semaine 3	<p>Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre un yoyo et fait suivre le mouvement du yoyo par les enfants avec l'index.</p> <p>Il montre ensuite comment, en faisant le geste de la fléchette avec son pouce, il reproduit le chemin du yoyo face aux enfants. Il peut chanter « Petite fléchette » pour rythmer son tracé.</p>	<p>Le yoyo</p> <p>(cahier d'écriture page 25) :</p> <p>Les enfants réalisent chaque jour une colonne après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p>
Semaine 4	<p>Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre comment tracer un seul trait vertical pour tracer des barreaux réguliers dans un petit cadre vertical.</p> <p>Il rythme son travail en disant : « <i>De haut</i> (il pose son crayon sur le bord supérieur du cadre, en commençant à gauche du cadre).</p> <p>Il rappelle souvent qu'il faut juste plier le pouce <i>comme pour la fléchette et le yoyo</i>.</p>	<p>Les barreaux</p> <p>(cahier d'écriture page 26) :</p> <p>Les enfants réalisent chaque jour le parc de deux animaux, dans l'ordre traditionnel (de gauche à droite et de haut en bas*) après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p> <p>* J1 : buffle et dromadaire ; J2 : éléphant et hippopotame ; J3 : loup et manchot ; J4 : okapi et panda</p>
Semaine 5	<p>Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre comment il trace une grande barrière sans jamais lever le crayon ! (voir cahier d'écriture page 27). Il rappelle éventuellement le <i>pousse-caillou</i> (voir cahier d'écriture pages 16,17).</p>	<p>Les barrières</p> <p>(cahier d'écriture page 27) :</p> <p>Les enfants réalisent chaque jour une ligne de barrière après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p>

Semaine 6	<p>Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre comment, par glissement <i>comme le pouce caillou</i>, il peut tracer les barreaux de l'échelle des pompiers. Il insiste sur le sens du tracé : « <i>De la gauche... vers la droite...</i> » ou « <i>Du feu vert... (une gommette verte placée à gauche du travail ou du plan de travail) au feu rouge !</i> » (une gommette rouge placée à gauche du travail ou du plan de travail)</p>	<p style="text-align: center;">Les échelles</p> <p>(cahier d'écriture page 28) :</p> <p>Les enfants réalisent chaque jour une ligne de barrière après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p>
-----------	--	--

Période 4		
	Regroupement comptine et phonologie	Activités sensorielles Toucher
Semaine 1	<p>Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre comment réaliser des demi-pommes. Il rythme son travail en disant : « <i>Je pose mon crayon en haut... je tourne du côté de la feuille... et je ferme la demi-pomme !</i> » puis lorsque le rythme est pris, en disant : « <i>1... 2... 3 !</i> »</p>	<p style="text-align: center;">Les demi-pommes</p> <p>(cahier d'écriture page 29) :</p> <p>Les enfants réalisent chaque jour une ligne de demi-pommes après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p>
Semaine 2	<p>Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre la page 30 du cahier d'écriture et explique le travail. Il montre un exemple.</p>	<p style="text-align: center;">Les crinières</p> <p>(cahier d'écriture page 30) :</p> <p>Les enfants réalisent chaque jour une à deux lignes de crinières pour les lions après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier</p>

	<p>Il rappelle avant chaque tracé : « <i>Je démarre comme pour la demi-pomme, juste à côté de l'oreille du lion... je tourne vers la gauche... et je reviens au point. Puis je tourne, je tourne, je tourne pour lui faire une crinière bien épaisse. »</i></p>	<p>coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p>
Semaine 3	<p>Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre la page 31 du cahier d'écriture et explique le travail. Il fait trouver le modèle à entourer par les enfants eux-mêmes qui doivent dire : « <i>C'est celui de gauche... du côté du feu vert / celui du milieu / celui de droite... du côté du feu rouge. »</i> Il rappelle les crinières des lions : « <i>Je démarre comme pour la demi-pomme, juste à côté de l'oreille du lion... je tourne vers la gauche... et je reviens au point. »</i></p>	<p style="text-align: center;">L'œil du lynx</p> <p style="text-align: center;">(cahier d'écriture page 31) :</p> <p>Les enfants réalisent chaque jour une ligne de l'exercice après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p>
Semaine 4	<p>Tous les jours, après avoir à nouveau entraîné les enfants au geste de la fléchette (avec la chanson « Petite fléchette », voir P3S2) et avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre la page 32 du cahier d'écriture et explique le travail : « <i>Je démarre à gauche... du côté du feu vert... Je déplie mes doigts en avançant un peu... Je plie les doigts en avançant... je déplie... je plie... »</i></p>	<p style="text-align: center;">Les couronnes</p> <p style="text-align: center;">(cahier d'écriture page 32) :</p> <p>Après entraînement sur feuilles blanches ou sur ardoise, les enfants réalisent chaque jour 2 couronnes après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p>

Semaine 5	Tous les jours, après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>), l'enseignant montre la page 33 du cahier d'écriture . Il explique le rôle de l'empennage d'une flèche avant de montrer le geste. Il compte « <i>Un... deux... trois... et quatre... cinq... six...</i> » pour réaliser tout d'abord le côté gauche puis le côté droit de l'empennage	<p>Les flèches</p> <p>(cahier d'écriture page 33) :</p> <p>Les enfants réalisent chaque jour deux empennages de flèches, en comptant à mi-voix « <i>Un... deux... trois... et quatre... cinq... six</i> » après avoir respecté le rituel (placement du cahier, essai du klaxon, pose du crayon dans le hamac et dernier coup de klaxon <i>pour bloquer la fléchette</i>).</p>
Semaine 6	Voir Période 5, Semaine 1 pour les personnes ne souhaitant pas faire étudier l'écriture capitale.	<p>Les anses</p> <p>(cahier d'écriture page 34) :</p> <p>Pour les collègues ne souhaitant pas faire travailler l'écriture capitale, il vaut mieux ne pas faire cette page qui ne servira pas tout de suite dans le cadre de l'écriture cursive (ce geste n'existe que pour la lettre ∞ et, dans une moindre mesure, pour la lettre $\frac{r}{j}$).</p>

Au cours de la dernière période, nous pouvons décider de ne pas faire de détour inutile par l'écriture en capitales afin de continuer ce qui a été initié pendant les deux premiers trimestres : le prélude à l'écriture cursive.

Donnons-nous donc rendez-vous au chapitre *Boucles* (pages 45 à 56) et, **très éventuellement**, si une écrasante majorité des enfants de notre classe se montrait particulièrement réceptive, au début du chapitre *Minuscule cursives* (pages 190 à 206) de l'ouvrage *Bien écrire à l'école maternelle*.



		Période 5	
		Regroupement comptine et phonologie	Activités sensorielles Toucher
Semaine 1	Le pousse-poussière	Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , page 46. Entraînement collectif au coin regroupement ou en début de séance d' Éducation motrice où l'on pourra faire passer les enfants par groupes de 5 ou 6.	Le pousse-poussière
			Pendant le temps d'atelier, proposer un balai, une boule de papier et éventuellement des arceaux qui permettront de transformer le jeu en jeu de croquet. On peut aussi prévoir une petite cible au sol pour évoquer le mini-golf.
Semaine 2	Les foulards	Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , pages 47 et 48. Entraînement collectif en Éducation motrice . Le rythme de valse est le plus approprié pour obtenir des rotations dans le sens anti-horaire.	Laver la table
			Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , page 51. Nota bene : Si cet exercice est déjà pratiqué chaque matin lors du rangement des Ateliers de libre choix , on pourra le remplacer par un atelier au tableau avec de petites éponges mouillées.
Semaine 3	Les boucles sur le tableau		
	Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , page 50. Entraînement collectif au coin regroupement. Afin de pouvoir faire passer tous les élèves plusieurs fois, ne pas hésiter à mobiliser à la fois le moment collectif et le moment d'ateliers. Les auteurs conseillent 1 à 2 séances de 20 minutes mais on pourra aussi avantageusement multiplier le nombre de séances par 2 de manière à obtenir un geste fluide de chaque enfant.		
Semaine 4	Les boucles sur le tableau	Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , page 50. Entraînement collectif au coin regroupement. Selon le nombre d'élèves dans la classe, faire passer de un quart à la moitié de l'effectif chaque jour, les autres commentent le travail.	Les boucles dans le sable
			Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , page 52. Entraînement individuel tous les jours quelques minutes.
Semaine 5			Les boucles sur feuille
			Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , page 53, 54. Entraînement individuel tous les jours quelques minutes.

Semaine 6	Les boucles : lettre e Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , page 55.	Les boucles : lettre e Voir <i>Cahier d'écriture - GS</i> , page 16. Faire exécuter une ligne chaque jour.
Semaine 7	Les boucles : lettre l Voir <i>Bien écrire à l'école maternelle</i> , page 56.	Les boucles : lettre l Voir <i>Cahier d'écriture - GS</i> , page 17. Faire exécuter une ligne chaque jour.
Semaine 8	Le geste de la pointe Voir la description du geste dans <i>Cahier d'écriture - GS</i> , page 18. Faire travailler le geste de la pointe au tableau, sur le sable et sur feuille selon le même principe que pour le geste de la boucle. Éventuellement voir avec tous les enfants, en accompagnant les plus maladroits, les lettres i, u et l et leur faire tracer petites et grandes pointes comme dans <i>Cahier d'écriture - GS</i> , pages 18 et 19.	
Semaine 9	Le geste de la demi-pomme Voir la description du geste dans <i>Cahier d'écriture - GS</i> , page 20. Faire travailler le geste de la demi-pomme au tableau, sur le sable et sur feuille selon le même principe que pour le geste de la boucle. Éventuellement voir avec tous les enfants, en accompagnant les plus maladroits, les lettres c, o et a et leur faire travailler le saut de crayon comme dans <i>Cahier d'écriture - GS</i> , pages 20.	

H. Écoute musicale, expression corporelle

Liberté ! Avec, le plus souvent possible, **plus de Mozart que de Danse des canards**, s'il vous plaît... Non par snobisme, mais par **désir d'équité**. Si certains de nos élèves, dans certains quartiers et dans certaines familles, découvriront nécessairement Mozart, mais aussi Bach, Beethoven, les Beatles, Bernstein, Bartok et tous les autres, chez eux, avec leurs parents, d'autres seront condamnés à ne connaître que quelques *danses et tubes de l'été* qui, franchement, n'ont vraiment pas besoin de l'école pour faire leur promotion.

Faisons attention aussi au programme de notre prélude à l'écriture. Selon le rythme de l'écoute de la semaine, nous favoriserons facilement un geste global qu'il sera aisé de transformer ensuite en *geste d'écriture* effectué seulement avec les doigts, surtout si l'on propose aux élèves des foulards

ou des rubans de gymnastique (voir ci-dessus le programme de la **Période 5** et le lien fait entre *rythme de valse* et *geste de la boucle*).

Pensons aussi au répertoire traditionnel (les danses folkloriques) qui ont souvent une structure simple constituée de deux ou trois mouvements différents très facile à repérer. Par exemple, dans [cette bourrée auvergnate](#), après une très courte introduction, nous entendons en alternance deux phrases musicales, répétées chacune deux fois. En ne montrant pas la vidéo aux enfants et en les laissant travailler comme lors des deux premières périodes, nous obtiendrons très facilement au bout de quelques séances des enfants qui adoptent un déplacement qu'ils répètent deux fois sur la première phrase et sa répétition et un autre, répété aussi deux fois, sur la seconde phrase et sa répétition. Ce répertoire folklorique peut concerner tous les continents de manière à ouvrir l'oreille des enfants à des sonorités venues des quatre coins du monde. Si nous le trouvons ringard et avons peur du jugement des familles et des collègues, nous pouvons très bien garder ces productions d'art vivant pour notre classe et ne montrer le jour de la fête de l'école que des productions en accord avec la mentalité du groupe scolaire où nous travaillons. Au rythme d'une production par semaine, nous avons largement le choix !

Enfin, les productions réalisées pour les écoles maternelles, comme celles de la série de six albums musicaux [Imaginations](#), offrent de belles occasions de développer l'attention auditive, la coordination motrice et la créativité de nos élèves.

I. Heure du conte

a) Choisir une histoire à raconter aux enfants pour leur faire plaisir !

Je pourrais dire exactement ici la même chose que ci-dessus ou que, plus haut, au chapitre **F. Comptines, phonologie**. De l'exigence culturelle et tout ira toujours bien, en faisant attention de ne viser ni trop haut (les contes à *savourer* d'une traite sans autre support que la voix de l'adulte, les textes écrits pour des adultes ou des enfants plus âgés, ...) ou trop bas

(les albums dont le seul intérêt réside dans les illustrations talentueuses de Chose ou de Bidule, les séries à la mode où un personnage, animal pour faire plus enfantin, visite l'histoire de France, explore les cinq continents, apprend à s'habiller ou à faire cuire la potée auvergnate pour rester dans le ton de notre bourrée...).

Entre ces deux extrêmes, il y a une voie médiane où l'adulte lit une page après l'autre une histoire qu'il a d'abord donnée à voir et à commenter et qu'il donne à nouveau à commenter, avec ou sans redonner à voir son illustration, pour ne perdre personne et raccrocher à la lecture même les plus éloignés de la culture écrite.

Attention aussi aux albums à thèse qui ont oublié l'art d'un Perrault, d'un



Grimm, d'un La Fontaine ou d'un Ésope — qui, eux, savaient raconter une *histoire intemporelle* à un auditoire pour apprendre à l'être humain à faire le tri entre les bons et les mauvais comportements. Avec leurs gros sabots moralistes, nos modernes albums *pour défendre une cause* rappellent souvent furieusement les histoires que nos ancêtres du début du XXe siècle concoctaient pour encourager les enfants à la haine de ceux qui *leur* avaient pris l'Alsace et la Moselle !

Attention aussi aux albums *service compris* qui encombrant les pages des catalogues de matériel scolaire. S'ils proposent d'associer tout et son contraire à la lecture de leur(s) album(s) et semblent présenter une solution toute faite pour traiter tout ce qui nous posait un problème à aborder, ils sont souvent assez peu efficaces en termes de plus-value culturelle et lassent vite tout le monde, enfants comme adultes.

« Oui, d'accord, nous nous doutions que vous nous écrieriez ça, mais alors quoi ? que choisir pour une classe lambda d'enfants de quatre à cinq ans ? » rétorquerez-vous. Et vous aurez raison.

Peut-être pouvez-vous faire comme j'ai fait pour ces deux premières périodes ?... Lorsque j'avais choisi un thème en fonction d'intérêts très courants des enfants de MS, j'allais tout bêtement sur un moteur de recherche et je tapais le titre de ce thème précédé de la mention *albums pour enfants*. Celui-ci me proposait alors des listes rédigées par des sites comme *Ricochets*, *Babelio*, *École des Loisirs* ou des sites académiques (souvent moins intéressants). Quand un titre accrochait mon regard, soit parce que je connaissais déjà l'album, soit parce que sa couverture me paraissait attrayante, je cherchais alors s'il existait une vidéo où l'album était présenté et je la visionnais. C'est ainsi que j'ai découvert *Pourquoi ça n'avance pas ?*, *Le voleur de feuilles*, *Jean le Géant*, *Tout seul* ou encore *Le Noël du Hérisson*...

En croisant cette liste avec quelques contes incontournables (*Poule rousse*, *La soupe au caillou*, *Michka*, *Roule Galette*, *La Moufle*, *Boucle d'or et les trois ours*, *Les trois petits cochons*, ...) et quelques classiques plus ou moins récents devenus à leur tour incontournables (*Il ne faut pas habiller les animaux*, *Il y a un cauchemar dans mon placard*, *Histoire de Babar*, *le petit éléphant*, *Rafara*, *Marlaguette*, *Le grand cerf et le petit lapin*, ...), on obtient très vite une longue liste largement suffisante pour lire une nouvelle histoire chaque semaine en la décortiquant juste assez pour qu'elle reste intéressante et donne l'envie d'être à nouveau feuilletée ou entendue...

b) Entrer un peu plus avant dans le monde de l'écrit

Depuis la fin de la Période 1, nous avons pris l'habitude d'associer une petite touche de reconnaissance de lettres et de chiffres à la lecture de l'album. C'est très facile lorsqu'il y a dans l'album une illustration comportant une onomatopée écrite ou un décompte. C'est plus compliqué lorsqu'il n'y a rien qui nous aide mais nous pouvons toujours prendre la

première lettre du titre ou écouter les réflexions des enfants qui reconnaissent dans tel ou tel mot *leur lettre* que nous nommerons et *ferons chanter* pour eux. Pour les chiffres, nous pouvons nous servir des illustrations ou de l'intrigue pour proposer, ou laisser les enfants proposer eux-mêmes, des exercices rapides de comptage oral ou de calcul mental. Nous pouvons aussi nous servir de la pagination de l'album puisqu'il ne s'agit dans cet exercice que de reconnaître des symboles écrits. En disant simplement : « *Qui pourra me retrouver la page du livre que nous avons lue hier. C'est facile, c'était la page dix-sept. Pour écrire le nombre dix-sept, il faut écrire d'abord le chiffre 1 puis, juste à droite, le chiffre 7. Regardez au tableau : je déplie les doigts en avançant, comme lorsque je commence la couronne, et je redescends tout droit, comme lorsque je commence le yoyo, et voici le chiffre 1 ; maintenant, je trace un barreau de l'échelle de gauche à droite, puis je descends penché vers la gauche, et je trace un petit barreau d'échelle au milieu de la barre oblique : voici le chiffre 7. »*

Ensuite, c'est très simple. Il ne nous reste plus, sans précipitation, de fixer la mémorisation de ces nouveaux symboles.

Pour une lettre, nous continuons comme nous avons commencé : la présentation du geste Borel-Maisonny associée à des mots à prononcer ensemble (des prénoms d'enfants de la classe, des mots très courants, ...) en privilégiant deux sortes de mots : ceux qui commencent par le son travaillé et ceux qui se terminent par ce son. Ne cherchons pas trop à installer la perception auditive de ce son à l'intérieur d'un mot, c'est plus difficile et nos élèves ne doivent pas avoir peur d'échouer. N'hésitons pas à insister lourdement sur le son en l'isolant. Pour cela, les personnages des Alphas, avec leur *chant*, sont idéales. Lorsque, par exemple, nous travaillons la lettre M de *Marlaguette*, de Marie Colmont, la présentation du Monstre qui se promène en mugissant « Mmmmm ! Mmmmm ! » aidera bien des enfants à fixer durablement cette lettre dans leur esprit.

Pour les chiffres, rappelons-nous que, selon les nouvelles directives ministérielles, nous n'avons pas à aller plus loin que 6 avec des MS. Nous

avons 36 semaines pour permettre à nos élèves d'associer six symboles avec six mots ! Soit 6 semaines par association !

Pour les lettres, c'est un peu plus, puisqu'elles sont 26... Mais, d'un autre côté, est-ce vraiment utile de faire mémoriser à de si petits enfants X, W, Y, ou même H ou K ? Et puis, faisons confiance à nos jeunes élèves : lorsque le mouvement sera enclenché, ils mémoriseront très vite les lettres que nous leur présenterons. Ainsi, même si pendant deux ou même trois périodes, cela nous semble être trop lent, nous préparons une base si solide qu'au cours des deux dernières périodes, et particulièrement lorsque nous aurons pris comme thème de vocabulaire de la semaine les personnages des Alphas, nous verrons tout à coup la plupart des enfants se passionner pour les 28 figurines (26 lettres + é + ch) que contient la boîte !

En parlant de ces lettres, à mon humble avis, il vaut bien mieux énoncer leur son (dominant) que donner leur nom, à moins qu'on ait affaire à un IEN, un CPC ou un PEMF particulièrement borné. Ceci est valable tout particulièrement pour C, G et H. Ces enfants d'à peine 5 ans en fin d'année scolaire auront le temps, en GS ou mieux au CP, de savoir qu'on appelle Cé le Cornichon qui dit [k]... [k]... [k]... comme dans *Camille, capitaine, cochon* ou *curieux*, ou encore Jé le Gulu qui dit [g]... [g]... [g]... comme dans *Gabin, gorille* ou *Gulu* et même *ach* la Hutte qui ne dit rien comme dans *Henri, haricot* ou *hérisson*...

*

Conclusion

Si je cherchais une quelconque reconnaissance de la part de collègues ou, plus difficile, de personnes amenées à prescrire ou conseiller des méthodes d'enseignement, ce qui me ferait le plus plaisir, c'est qu'on dise de celles qui sont proposées ici, ce serait :

« Ces méthodes s'appuient sur les enfants en saisissant tous les signes de leur envie d'explorer le monde qui les entoure. Elles les encouragent à y

prendre des repères de plus en plus nombreux et cohérents entre eux et à y acquérir des habiletés, tant motrices que cognitives, de plus en plus précises. Elles s'emploient à leur proposer toutes les sollicitations propres à les aider à se construire, ensemble, plutôt une tête bien faite qu'une tête gavée de connaissances mal digérées distribuées à l'entonnoir.

Les enseignants y sont invités à offrir le meilleur à leurs élèves, évitant la sous-culture qui élargit les fractures sociales. Pour éviter les sorties de route et les fausses-pistes et ne demander à chacun que le petit effort qu'il peut consentir sans peine, ils sont encouragés à avancer pas à pas sur le chemin des connaissances.

Pour obtenir cette envie d'apprendre, dans tous les domaines, les enseignants sont incités à s'appuyer sur le groupe auquel ils apprennent concrètement l'importance des valeurs d'égalité et de partage. En favorisant cette cohésion sociale, ils profitent de la force que crée le brassage des expériences et des cultures. Chaque individu se sent soutenu et reconnu au sein d'un groupe où les progrès de chacun sont valorisés et encouragés.

En fin d'année, tous les enfants savent qu'ils sont à l'école pour apprendre, échanger et partager. Ils ont confiance en leurs forces nouvelles et sont prêts à entrer plus avant, toujours à petits pas, dans les apprentissages fondamentaux. »

