



HAL
open science

Enseigner la tolérance à l'école maternelle

Sarah Miel

► **To cite this version:**

| Sarah Miel. Enseigner la tolérance à l'école maternelle. Education. 2017. dumas-01643945

HAL Id: dumas-01643945

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643945v1>

Submitted on 5 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Enseigner la tolérance à l'école maternelle.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Sarah Miel

Le 10 mai 2017

en présence de la commission de soutenance composée de :

Guillaume Durand, directeur de mémoire.

Maud Guinaudeau, membre de la commission.

Remerciements

Premièrement, je tiens à remercier mon directeur de mémoire pour ses réponses rapides à mes questionnements, sans quoi je n'aurais pas pu avancer dans la rédaction de cette recherche.

Ensuite, mes pensées vont immédiatement à mes collègues enseignants qui m'ont accueillie dans leurs classes et écoles, épaulée et conseillée pour parfaire ma pratique en classe ainsi que ma réflexion. Je remercie également mes élèves de PS/MS et de MS/GS dans la mesure où sans leurs participations et leurs plaisirs d'apprendre, ce mémoire n'aurait pu exister.

Enfin, je salue l'effort de mes relecteurs, qui m'ont permis de clarifier et de corriger une bonne partie de mon propos.

Sommaire

Introduction.....	1
I.Cadre théorique.....	3
1.Tolérance et Culture : De l'origine de la tolérance.....	3
2.Tolérance et Laïcité : Du risque du relativisme.....	5
3.Tolérance et Dignité : De l'affirmation du respect d'autrui.....	7
4.Tolérance et Apprentissage : De la nécessaire prise en compte du développement de l'enfant.....	10
II.La méthodologie.....	14
1.La procédure.....	14
2.Les sujets.....	14
3.Les outils.....	16
3.1L'observation: pour quels bénéfices ?.....	16
3.2 Création de la grille d'observations.....	19
4.Réflexion sur la pratique en classe : objectifs, supports, activités et modalités de travail à la loupe.....	20
4.1 Les objectifs poursuivis.....	20
4.2Les supports à utiliser.....	22
4.2.1 Les œuvres littéraires et leurs pertinences.....	22
4.2.2 La place du jeu dans les apprentissages.....	30
4.3Les activités à mettre en œuvre.....	33
4.3.1 Les activités pour développer l'expression de l'élève.....	33
4.3.2Les activités pour travailler sur la maîtrise des émotions de l'élève.....	35
4.3.3Les activités pour se construire avec les autres.....	36
4.4Retour final sur les séquences à mettre en place.....	40
4.4.1 Enchaînement des séquences présentées aux Petites Sections-Moyennes Sections.....	40
4.4.2Enchaînement des séquences présentées aux Moyennes Sections- Grandes Sections.....	42
III.Les résultats et analyses.....	44
1.Les résultats des observations exploratoires.....	44
1.1Le volet expression.....	44
1.2 Le volet jeu.....	51
2.Les résultats à l'issue de mon intervention.....	56
2.1Les résultats relatifs à l'effet de la littérature de jeunesse sur l'enseignement de la tolérance.....	56
2.2Les résultats relatifs à l'effet du jeu sur l'enseignement de la tolérance.....	58
2.3Les résultats relatifs à l'effet de l'âge sur l'enseignement de la tolérance.....	61
IV.Conclusion et prolongements.....	66
1.Réponses aux hypothèses générales.....	66
2. Les limites de ma recherche.....	67
3.Les prolongements éventuels.....	69

Introduction

J'ai choisi pour thème de recherche la tolérance et son enseignement en classe.

Opter pour l'enseignement de la tolérance comme objet d'étude de mon mémoire m'a semblé être un choix évident dans le sens où cela s'inscrit dans la perspective de mes travaux effectués lors de ma licence de psychologie sur les discriminations physiques (apparence physique et attirance) ainsi que sur l'opinion sociale de la religion (la religion unit-elle ou divise-t-elle la société?). Ceci mettant en exergue la complexité de la définition de ce terme qui recouvre un large éventail de réalités que nous détaillerons par la suite. Enfin mais surtout, j'ai eu l'idée de m'intéresser à l'enseignement de la tolérance suite à mes expériences sur le terrain, en classe, en observant notamment les relations que pouvaient entretenir les élèves avec leurs pairs. J'ai alors pu être témoin de nombreux événements venant questionner la définition même de la tolérance : une élève de CP s'est vue rejetée à la cantine à cause de sa couleur de peau par l'un de ses camarades qui n'aimait pas « les Noirs ». Un élève de CE1 a subi les moqueries de ses pairs à cause de son pull violet dont la couleur était attribuée aux filles. Des élèves de CE2/CM1 se disputaient en confondant nationalité et confession « quand tu es musulman, tu es arabe ». En classe de CM2, on se vantait de faire le ramadan tout en qualifiant ceux qui ne le faisaient pas de « chrétiens ». Ce relevé de situations relevant de discriminations raciales, religieuses ou sexuées m'a interrogé sur le rôle de l'École dans la mise en place de valeurs comme l'égalité ou bien encore la liberté.

Au regard de ces éléments, il s'avère pertinent de se questionner sur ce thème en mettant en lumière la nécessité de transmettre cette valeur en classe et ce dès le plus jeune âge ce qui concorde à remplir les objectifs développés par la Ministre de l'Éducation Nationale, Najat Vallaud-Belkacem, à la suite des attentats de Charlie Hebdo survenus en janvier 2015. Elle insiste sur le fait de « marquer l'engagement résolu à former les futurs citoyens aux valeurs de la République » (Sala, 2015). Que cela soit à l'école primaire avec les domaines « la sensibilité » et le « jugement » du programme d'Enseignement Moral et Civique (2015) ou à l'école maternelle avec l'accent porté à la socialisation dans le programme de l'école maternelle (2015), la tolérance, son émergence et son développement sont donc au cœur des préoccupations de l'École.

Après une définition de la tolérance, de ses origines, ses fondements ainsi que les

risques qu'elle peut comporter, nous soulignerons les difficultés d'enseigner cette valeur en prenant en compte le développement de l'enfant, question inhérente à l'éducation et qui vise à éclairer la pratique enseignante dans le choix de ses outils et méthodes pour inculquer la tolérance aux élèves. Pour mener à bien mon étude, j'ai fait le choix de sélectionner deux outils à expérimenter qui sont la littérature de jeunesse et le jeu. Ma problématique de recherche se décompose alors comme suit :

En quoi la littérature de jeunesse et le jeu permettent-ils de faire naître et de consolider la tolérance chez les élèves ?

Nous observerons alors les effets de ces deux outils pédagogiques dans l'émergence et l'affirmation de la tolérance chez l'enfant. Mon mémoire questionnera la mise en place des bases de cette valeur à l'école maternelle dans la mesure où les manifestations du rejet de la différence doivent être plus franches, plus instinctives à cet âge-là puisque l'élève ne peut se distancier encore de ses actes par l'usage de sa raison. Celle-ci n'étant pas suffisamment développée à ce stade.

I. Cadre théorique

Dans un climat marqué par une remise en cause des valeurs républicaines et de l'acceptation de la pluralité des opinions, préserver le lien social s'avère une entreprise suffisante et nécessaire à développer dans l'enceinte de l'École pour qu'elle puisse s'affirmer en dehors. A l'aune de l'actualité, « l'Homme [serait devenu] un loup pour l'homme » comme Hobbes cherchait à le faire entendre dans son ouvrage le Citoyen (1642). l'Homme doit donc retrouver ce qui le lie aux autres membres de la société à laquelle il appartient car il «est par nature un animal politique » selon Aristote. (Perrin et Rosenbaum, 2014). Autrement dit, il ne peut exister seul.

Cette tension nous amène à nous interroger sur ce qui fonde le lien social entre les individus : Dans quelle(s) mesure(s) l'homme parvient-il à surpasser ses propres convictions et manières de vivre pour demeurer membre d'une société pourtant cosmopolite ?

Notre réflexion s'effectuera alors en quatre temps. Le premier sera consacré à questionner ce qu'est la tolérance, sa provenance ainsi que son existence potentielle chez l'être humain. Le second temps viendra souligner les risques qu'une absolue tolérance pourrait engendrer. Le troisième temps défendra l'idée d'une tolérance raisonnée qui vise la préservation d'un lien social efficient en accordant à autrui le respect qu'il mérite. Enfin, dans la mesure où notre objet d'étude est l'enfant, notre dernier temps questionnera les pré-requis que la tolérance nécessite pour pouvoir s'installer pleinement.

1. Tolérance et Culture : De l'origine de la tolérance.

Pour débiter notre raisonnement, nous devons, à présent, définir l'objet de ce mémoire de recherche à savoir la tolérance. Nous pouvons comprendre cette dernière comme étant une « attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même » (Eduscol, 2015). Nous pouvons affirmer que cette qualité ne va pas de soi et qu'elle se trouve être un fait de la culture en l'Homme dans la mesure où c'est une valeur qui semble se construire au travers des mœurs que l'être humain intègre au fil de son histoire. Ces dernières désignent «des pratiques sociales, des usages particuliers, communs à un groupe » (Larousse). En prenant en

considération la définition de la culture, nous pouvons souligner que la tolérance serait le fruit d'un apprentissage persistant et singulier de l'homme : « la configuration diversement intégrée des significations acquises, persistantes et partagées, que les membres d'un groupe [...] tendent à assurer la transmission. » (Dictionnaire de la psychologie, 2011). En ce sens, la naissance de la tolérance dépend du groupe auquel appartient l'individu. En effet, si ce dernier ne fait pas de cette valeur un indispensable, elle ne sera pas présente dans son schéma de conduite. Cela nous invite à nous interroger sur la composition de ce groupe qui peut faire émerger cette valeur chez l'homme.

Comme le soulignent Roussiau et al (2008) avec le concept de « socialisation », c'est dans la sphère familiale de l'enfant que s'établit les premiers rapports au monde et aux autres. Freud précise cette idée en insistant sur le modèle parental transmis à l'enfant qui va constituer un ensemble de valeurs avec « l'intégration des interdits parentaux » grâce à son Surmoi. Cette première socialisation se trouve être la base de l'évaluation du monde par l'enfant car, comme le montrent les auteurs Tajfel et Wilkes en 1963, repris par De La Haye en 1998, les êtres humains cherchent à donner du sens au monde qu'ils perçoivent. Pour ce faire, ils « catégorisent » la réalité ce qui se révèle être un processus simplificateur qui considère seulement les traits dominants observés. L'homme use donc d'un jugement social qui se comprend comme étant « la perception d'un objet dit social [qui] diffère selon les individus, le contexte ou encore les expériences vécues. C'est l'attitude envers un objet spécifique qui confère au sujet un renforcement de son identité sociale et de celle de son groupe d'appartenance. » (Dompnier & Pansu, 2007).

Autrement dit, l'homme aurait tendance à privilégier ce qui conforte ses positions, ses conduites et à mettre à l'écart l'innovation et la différence. Pour se faire, il fera usage de discriminations comme le soulève Lévi-Strauss en 2007. La discrimination réfère à un « comportement négatif non justifiable produit à l'encontre des membres d'un groupe donné » (Delouée & Légal, p.9). Cette dernière repose à la fois sur les représentations cognitives de l'individu (les stéréotypes) et sur la valence affective de l'homme (les préjugés) ce qui explique le fait que l'intolérance soit si tenace chez l'être humain. Cet aspect est particulièrement mis en exergue dans la définition des stéréotypes qui sont assimilés à une « croyance ou représentation rigide et simplificatrice, généralement partagée par un groupe [...]

relative à des institutions, des personnes ou des groupes. » (Dictionnaire de la Psychologie, 2011). Les préjugés, eux, sont davantage de l'ordre de l'émotionnel, de l'instinctif chez l'homme et se définissent comme étant « une prédisposition à réagir défavorablement à l'encontre d'une personne sur la base de son appartenance à une classe ou à une catégorie [de personnes] » (Gergen, Gergen & Jutras, 1981, cités par Delouée & Légal, 2008, p.13). Il est important de spécifier en vue de notre définition de la tolérance que cette discrimination peut concerner à la fois l'apparence physique de l'individu (Amadiou, 2002) et ses convictions (Rapoport, 1996). Ainsi intolérance et discrimination sont « des concepts étroitement liés » (Conseil de l'Europe) mais qui agissent sur des plans différents dans le sens où la discrimination serait « la mise en acte des préjugés et des stéréotypes ». La discrimination mettrait donc en lumière l'intolérance sous-jacente.

Comme développé ci-dessus, il est difficile de faire naître la tolérance chez les élèves dans la mesure où cette capacité est transmise majoritairement au sein du milieu familial et se trouve être persistante aux changements. Cette base culturelle forte dénoncée par Coleman en 2003 (Roussiau & al, 2008) se trouve être un obstacle à surmonter pour l'apprentissage de la tolérance. Cependant, des questions demeurent encore sans réponses à ce moment de notre raisonnement : Comment l'école peut avoir un rôle à jouer dans l'acquisition de cette valeur? Enfin, si cette qualité s'avère essentielle pour l'homme, pouvons-nous tout tolérer pour autant? Nous envisagerons deux pistes pour répondre à ces interrogations.

2. Tolérance et Laïcité : Du risque du relativisme.

Si l'on s'accorde à dire que nous devons développer la tolérance dans nos classes parce qu'elle permet la fondation d'un lien social durable encore faut-il savoir quel type de tolérance nous devons enseigner. En effet, comme le stipule, le Ministère de l'Éducation Nationale, il en existerait deux formes dont une seulement est gage d'une ouverture réelle à l'autre. Cette dernière fera l'objet d'une troisième sous-partie. Pour le moment, nous allons nous pencher sur la première forme de tolérance énoncée qui ne s'avère être qu'une apparente acceptation des diverses cultures.

Cette conception de la tolérance porte le nom de relativisme et se trouve être une forme amoindrie, « dégradée [du concept de tolérance] qui laisse dire et faire par

indifférence aux autres et au vrai. »(Eduscol). Cela signifierait que l'être humain constaterait la pluralité des conduites et des opinions sans pour autant s'y intéresser ni les remettre en question. En somme, cela reviendrait à dire que toutes les mœurs se valent dans la mesure où elles ont le droit d'exister. Ceci est partiellement vrai dans la mesure où leur expression traduit une « diversité culturelle » appréciable (Lévi-Strauss, 2007) et inaliénable d'après la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1948. Toutefois, concevoir le monde comme une juxtaposition de cultures singulières reviendrait à pourfendre l'idée d'humanité car, si « tous les goûts sont dans la nature » il paraît difficile de construire un quelconque lien social entre les êtres humains : sur quels fondements reposerait-il ?

Effectivement, le relativisme, contenu dans la notion de tolérance, aurait tendance à individualiser les êtres humains plutôt qu'à la réunir. Ainsi, chacun fait et s'exprime comme il le souhaite, sans aucune limite.

Or, l'Homme, vivant en société, ne peut se le permettre. Il doit considérer autrui, comme le stipule la loi venant ainsi nuancer la toute puissance humaine: « La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui » (article 4, Déclaration de l'Homme et du Citoyen, 1789). On observe donc un décalage de l'individuel vers le collectif qu'il faut instituer pour redonner à la tolérance ses lettres de noblesse. Effectivement, il ne s'agit plus de se conforter dans notre conduite et nos manières de pensées en évacuant les discordances mais de porter un regard sur celles des autres, de faire attention à la culture d'autrui comme le poursuivent les programmes d'instruction civique et morale de l'école primaire de 2008 incitant les enseignants à « transmettre les principes essentiels de la morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison, dont le respect peut-être exigé de chacun et bénéficier à tous. »

Nous pouvons dire alors que l'École doit œuvrer à construire une « culture commune », un ensemble de normes valables pour tous afin de recréer une unité dans la société. Pour ce faire, elle doit faire découvrir aux élèves l'altérité et la pluralité des cultures, objectif fixé par le Socle Commun de Connaissances et de Compétences (2006) au sein du pilier 6 intitulé « les compétences sociales et civiques », en promouvant la diversité culturelle au sein de ses effectifs. Cela jouerait le rôle d'une « seconde socialisation » qui viendrait bousculer ou confirmer les représentations acquises dans la sphère familiale. Cette mixité sociale diminuerait la discrimination selon l'étude de Deschamps et Doise (1979) sur la catégorisation croisée par le mélange des cultures qui atténuerait le rejet habituel et drastique de la

différence. Enfin et d'après les dires d'Hervé Caudron (2010), incorporer chaque élève au sein d'une même culture viserait à constituer une « communauté humaine ». En effet, pour lutter contre le relativisme c'est-à-dire cette singularisation des cultures les unes par rapport aux autres, l'École devra trouver un levier commun à chacun, une qualité dont « tous les êtres humains sont pourvus » (Descartes) pour faire en sorte que les élèves arrivent à s'extérioriser de leurs propres convictions et prendre en compte celles des autres. C'est ainsi que la faculté rationnelle de l'Homme se trouvera engagée dans la mesure où elle est présente en tout individu, permettant de trouver de la similitude au sein même de cet océan manifeste de diversités culturelles.

C'est, grâce à la confrontation avec cette pluralité d'attitudes et à l'usage de sa Raison permis par l'École, que l'élève pourra exercer de manière autonome sa laïcité, cette « valeur républicaine qui [...] ne place aucune opinion au-dessus des autres et permet la libre expression de ses convictions dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public. » (Sala, 2015). Si, ce principe revêt une appréciation politique comme le mettent en exergue Rosa-Rosso et Jacquemain en 2008, il renferme également une acceptation personnelle qu'ils définissent sous l'étiquette de « laïcité philosophique ». Elle correspond alors à l'expression d'une position de neutralité vis-à-vis des cultes.

Au même titre, l'enseignant, dont l'une des missions est de « faire partager les valeurs de la République » (Référentiel de Compétences des Métiers du Professorat et de l'Éducation, 2013), aura également à cœur d'adopter une posture neutre à l'égard des diverses convictions se préservant d'influencer le jugement des élèves comme le soulignent également les articles 6 et 13 de la Charte de la Laïcité publiée en 2013.

Nous arrivons désormais à l'idée que la tolérance à transmettre aux élèves doit être approfondie dans le sens où elle ne serait se résumer à l'observation de la pluralité des comportements et opinions disparates. Elle doit s'exercer grâce à la faculté de l'universelle en l'Homme à savoir sa rationalité qui place la tolérance à la portée de chacun. Si l'on vient de montrer que nous pouvons tous faire usage de tolérance, nous devons à présent statuer sur le fait que l'on ne peut pas tout tolérer : la tolérance ne peut s'établir que par le respect de la dignité de l'Homme comme le met en avant la seconde forme de tolérance, plébiscitée par le Ministère de l'Éducation Nationale, qui fera donc l'objet de cette troisième sous-partie.

3. Tolérance et Dignité : De l'affirmation du respect d'autrui.

Nous savons désormais que la tolérance à promouvoir en classe se trouve dirigée par la Raison ce qui explique que l'Homme ne peut accepter, ne peut tolérer ce qui est intolérable à savoir la violation de l'ensemble de ses droits. Ces derniers fondent son humanité en permettant de l'unir aux autres membres de sa société dans la mesure où ils partagent les mêmes principes inaliénables. Nous nous inscrivons donc dans la perspective du Ministère de l'Éducation Nationale qui prône cette acceptation de la tolérance comme ouverture à l'autre grâce au respect, notion que nous détaillerons par ailleurs.

L'être humain posséderait ainsi plusieurs valeurs qui l'intégrerait dans sa société. Au regard du concept de tolérance et du pays dans lequel nous nous trouvons, nous pouvons en répertorier trois principales qui se retrouvent au sein même de notre devise nationale : « Liberté, Égalité, Fraternité ».

Premièrement, nous pouvons affirmer que la tolérance se trouve liée au concept de liberté dans la mesure où tolérer c'est accepter l'accomplissement des « formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions » (Lévi-Strauss, 2007). Autrement dit, tolérer reviendrait à respecter la liberté d'autrui de s'exprimer et de pensée en cohérence avec l'article 19 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen (DDHC, 1948) : « Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions ». La tolérance s'avérerait, par conséquent, être une condition à la liberté de chacun comme le montre Bakounine dans son ouvrage Dieu et l'État :

« je ne suis vraiment libre que lorsque tous les êtres humains qui m'entourent, hommes ou femmes sont également libres. La liberté d'autrui, loin d'être une limite ou une négation de ma liberté, en est au contraire la condition nécessaire et la confirmation. »

Toutefois, il nous faut nuancer notre propos en rappelant l'idée que la tolérance peut être « contrainte » dans le sens où « certains tolèrent ceux qu'ils préféreraient ne pas voir » (Sala, 2015) sans pour autant s'y intéresser. C'est la première conception de la

tolérance que nous avons réfutée en amont. Cette acceptation résignée à la diversité culturelle ne pourrait développer un lien social efficient puisqu'elle nuit à l'interconnaissance et à la considération d'autrui.

Cette prédisposition à accepter l'Autre relève du concept de respect que nous devons développer chez nos élèves. L'étymologie latine de ce mot met en exergue la capacité de l'homme à « regarder de nouveau , autrement dit prêter une attention forte. Y regarder à deux fois » (Eduscol, 2015) . Ce terme désigne alors « un sentiment, ressenti face à ce qui le mérite par sa valeur». Respecter c'est accorder une valeur à un objet ou une personne. Appliqué à l'être humain, cela l'encouragerait à considérer autrui comme son égal, comme un « alter-égo ». Le philosophe Paul Ricoeur affirme alors qu'« autrui est mon semblable : semblable dans l'altérité, autre dans la similitude ».

Nous en déduisons alors que la notion de tolérance participerait à l'idée d'égalité entre les individus comme le souligne le premier article de la DDHC de 1948 : « tous les hommes naissent libres et égaux en dignité et en droits. » La valeur de l'Homme, sur laquelle s'appuie le sentiment de respect, se retrouve alors dans sa simple qualité d'être humain et réfère donc à sa dignité. Celle-ci correspond à « une valeur inconditionnelle et incomparable donnée à la personne humaine » (Eduscol, 2015). Parmi les nombreuses acceptations possibles de ce terme, nous retiendrons le positionnement de Kant. D'après lui, la dignité serait alors comprise comme un idéal à la portée de tous dans la mesure où il concerne « tout homme en tant qu'être raisonnable ». Cet auteur proclame alors un impératif qu'il qualifie de catégorique : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours[...] comme une fin et jamais simplement comme un moyen » (Kant, cité par Perrin & Rosenbaum, 2014)

Mais ce n'est pas comme une « morale abstraite et désincarnée » que Kant traite cette question du devoir de l'Homme. En effet, la tolérance s'inclurait dans une Morale, un ensemble de règles de conduites, qui poursuivrait un but pratique, une « finalité humaine » et sociale.

Cela nous permet d'aborder le dernier principe fondamental qui découle de ce constat : la tolérance serait adjointe à l'idée de Fraternité. Ce principe qui compose la devise française au même titre que ses prédécesseurs n'a pas reçu le même accueil que ces derniers. Sala (2015) affirme que c'est la valeur la moins « usitée et la plus incomprise » dans la mesure où son évaluation au sein de la société paraît difficile à établir. La fraternité s'entend comme une « obligation morale [qui] exprime la conscience citoyenne d'un lien d'interdépendance au sein de la communauté nationale ». Dans

l'enceinte de l'École, Caudron (2010) souligne qu'elle serait constamment présente dès lors que l'on cherche à construire une culture commune reposant à la fois sur des savoirs, des compétences et des attitudes. La Fraternité met en exergue les idées de Tolérance et de Justice. Tolérer reviendrait alors à préserver le lien social en concourant à l'épanouissement de la société par la réduction des « inégalités susceptibles de miner en profondeur le pacte républicain » (Sala, 2015). Concrètement, dans l'enceinte de l'École, la Fraternité pourrait se manifester par l'entraide entre des élèves en réussite et des élèves en difficulté.

A ce stade, nous pouvons dire que la tolérance est une prédisposition humaine à concevoir diverses manières de penser et de vivre. Elle tire son origine de la prise en compte de l'Homme en tant qu'être humain ce qui lui « vaut considération et respect ou y donnent droit ». Fruit d'une construction sociale au même titre que la Morale, la Tolérance peut et doit être enseignée par l'École, « lieu de socialisation » (Programmes de Maternelle, 2015) complémentaire au milieu familial. Il nous faudrait maintenant attester des pré-requis que nécessite la tolérance pour s'ancrer durablement en interrogeant le développement de l'enfant qui pourrait venir freiner son épanouissement.

4. Tolérance et Apprentissage : De la nécessaire prise en compte du développement de l'enfant.

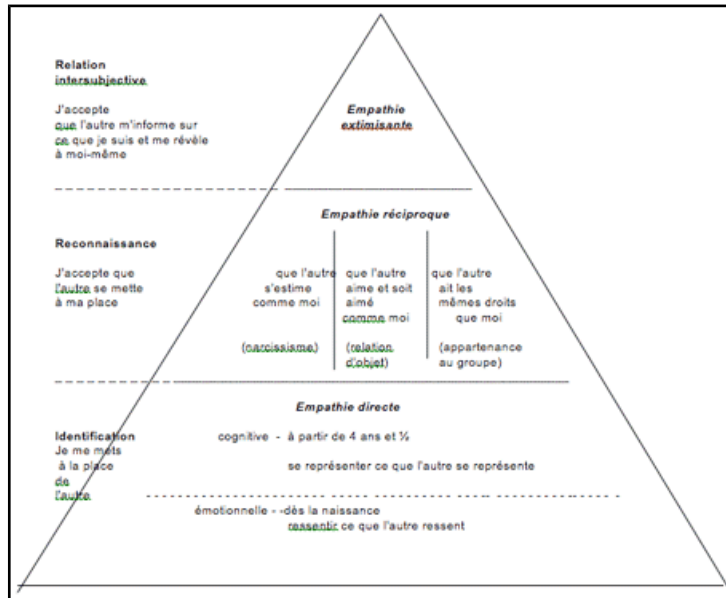
Maintenant que nous avons défini la tolérance comme étant une capacité à se décentrer de sa propre expérience pour la réfléchir et pour accepter celles des autres comme pouvant exister, il serait judicieux de nous intéresser à l'avènement des processus permettant à cette valeur de se construire chez l'enfant. Dans la mesure où je compte réaliser ce mémoire à l'école maternelle, il me paraît crucial d'interroger les stades de développement de l'enfant. En effet, comme le confirment les programmes de maternelle (2015), la rapidité de l'évolution des élèves de cette classe d'âge est flagrante ce qui influence notre pratique enseignante :

« Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables ».

En vue des connaissances scientifiques et pédagogiques sur le développement de l'enfant, plusieurs écoles de pensées peuvent s'opposer en ce qui concerne l'âge d'accès à cette valeur abstraite. Ainsi, la conception piagétienne du développement de l'enfant reporte cette possibilité à la fin de l'école primaire vers 11-12 ans, au stade des opérations formelles où l'enfant acquiert le jugement moral. Pour Jean Piaget, psychologue constructiviste, l'enfant passerait premièrement par un stade égocentré qui l'enfermerait dans sa personne puis un stade hétérocentré tourné vers les autres ce qui nous incite bien à penser que cette considération de l'Autre ne serait pas innée chez l'enfant mais serait le fruit d'une construction (Fournier, 2011). La tolérance, parce qu'elle nécessite un usage de la raison dont l'accès est tardive chez l'enfant, ne pourrait alors subvenir. Cette idée s'enracine dans la perspective engagée par René Descartes au XVIII^{ème} siècle qui considérerait la Raison et son bon usage comme une finalité en soi. Ce dernier atteste du fait que l'humanité dispose de cette faculté mais que la manière de l'utiliser dépend de chacun et requiert un effort pour remettre en question sa propre culture et ses convictions particulières à l'image de l'entreprise du philosophe dans son Discours de la Méthode (1637): « Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée [...] encore faut-il l'appliquer bien. ».

Par conséquent, la tolérance en tant que capacité réflexive de sa pratique et de celles d'autrui serait exclue à l'école maternelle dans le sens où le niveau de maturation de l'enfant ainsi que sa raison immature l'empêcherait d'y accéder. Mais alors, comment expliquer la réflexion de Jean-Jacques Rousseau sur la bonté de l'être humain à « l'état de nature » (1755) ? Sur quoi reposerait cette capacité innée à ne pas porter atteinte à autrui, à le considérer ?

Cette prise en compte d'autrui s'appuierait sur l'instinctif en l'Homme à savoir ses émotions qu'ils partagent avec ces congénères et plus précisément sur sa capacité à partager ses émotions avec autrui. C'est ce que l'on nomme l'empathie. Elle précéderait l'avènement de la rationalité chez l'enfant comme le met en exergue Serge Tisseron avec ses « trois étapes de l'empathie » (2010) :



Ainsi, comme nous pouvons le voir sur ce schéma, l'enfant de maternelle disposerait d'une « empathie émotionnelle » innée qui l'intégrerait immédiatement dans le monde social dans la mesure où il serait capable de ressentir ce que les autres ressentent. De même, à partir de 4 ans 1/2, il serait apte à se représenter les états mentaux d'autrui et de se mettre à la place des autres.

Cela nous permet de souligner que c'est par cette entrée qu'il serait judicieux d'installer en l'élève la tolérance. L'empathie émotionnelle et « directe » serait un levier pédagogique intéressant qui favoriserait l'émergence des stades suivants référant à la tolérance en tant que telle (« reconnaissance » d'une relation d'égal à égal avec l'autre et retour sur soi permis grâce à la « relation intersubjective »). Ces deux dernières étapes sont indisponibles chez l'enfant jeune car il doit se reconnaître comme sujet à part entière ce qui nécessite l'accès à la réflexion. A l'école maternelle, cette capacité demeure en construction comme le mettent en avant les programmes : « Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ».

Enfin, Tisseron et Stern s'accordent à mettre en lumière le fait que l'enfant, dès son plus jeune âge, apprend par imitation de ses semblables qu'il identifie d'abord dans sa famille puis par d'autres médias (télévision, images, jeux de rôles pour Tisseron, 2008). Stern (2005), lui, a focalisé son attention sur la relation mère-enfant et sur la manière dont les deux protagonistes parvenaient à comprendre l'intention mentale de l'autre. L'enfant initiait alors un contact visuel puis moteur pour indiquer à l'adulte ce qu'il souhaitait posséder (comme un jouet, par exemple). L'adulte lui répondait de la même manière. Par la suite, un regard suffisait à

déclencher la réponse de l'adulte. Enfin, l'enfant sera capable ensuite de reproduire le geste de l'adulte qu'il aura produit et intégré par une série de répétitions de ces situations partagées avec la mère. Cet apprentissage imitatif primaire est rendu possible chez l'individu grâce à «ses neurones miroirs » qui lui offrent une manière d'acquérir par observation des conduites de l'autre tout en ayant prise sur l'autre à son tour. (Stern, 2005 Tisseron, 2010). L'acte moteur se révèle donc porteur de lien dans la mesure où par sa reproduction, il incorpore l'élève dans une vie sociale dont il réalisera par la suite qu'elle est composée d'individus semblables à lui-même : « Enfin, dès qu'on invite des enfants des maternelles à parler de ce qu'ils ont vu [...], le corps et le mouvement sont sollicités plus encore qu'avec des enfants plus grands ». (Tisseron, 2010). Ce dernier affirme même que cet apprentissage par reproduction recèlerait des avantages que la Raison ne pourrait se doter à ce moment du développement de l'enfant : « Au contraire, en ayant cette capacité d'imiter tout ce qu'il voit, il réalise un nombre considérable d'acquisitions sans effort et sans devoir « perdre » trop de temps à réfléchir. »

De ce fait, l'acquisition de procédures par l'action sur le milieu ou par la mise en action de soi-même serait un moyen d'avoir accès à l'autre comme un autre soi-même tout en parlant spécifiquement à « l'intelligence kinesthésique » de Gardner dont on sait qu'elle est l'une des stratégies mises en œuvre en priorité à l'école maternelle : « La pratique d'activités physiques [...] contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants ».

Les finalités des programmes d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (2015) résume donc ces divers éléments en s'évertuant à attester que la construction d'une tolérance efficiente chez l'enfant ne peut se concrétiser sans la liaison entre sa dimension cognitive, socio-affective et motrice : « Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir ». Au regard de ces différents éléments, il nous faut réfléchir aux outils pédagogiques permettant d'offrir aux enfants cette possibilité. Visant à faire émerger la conscience morale de l'élève, la littérature de jeunesse ainsi que le jeu trouvent leurs places comme en témoignent les programmes de maternelles :

« À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent »

« Le jeu [permet] d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la

communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. »

C'est la raison pour laquelle je me suis posée, comme problématique de recherche, la question suivante :

En quoi la littérature de jeunesse et le jeu permettent-ils de faire naître la tolérance chez les élèves ?

Pour répondre à cette question, j'émetts trois hypothèses que je vais chercher à valider tout au long de ce mémoire :

- Ma première hypothèse de recherche juge de l'efficacité de la littérature de jeunesse dans la formation d'une attitude tolérante chez l'élève.
- Ma seconde hypothèse de recherche suppose que le jeu favorise l'accès à la tolérance.
- Ma dernière hypothèse générale postule l'idée que l'âge des enfants n'est pas le seul facteur à considérer dans l'émergence de la tolérance chez l'élève.

Je vais, désormais, m'attacher à montrer la manière dont je pense pouvoir vérifier ces hypothèses générales en indiquant la méthodologie que je compte mettre en place en classe ainsi que sa justification.

II. La méthodologie.

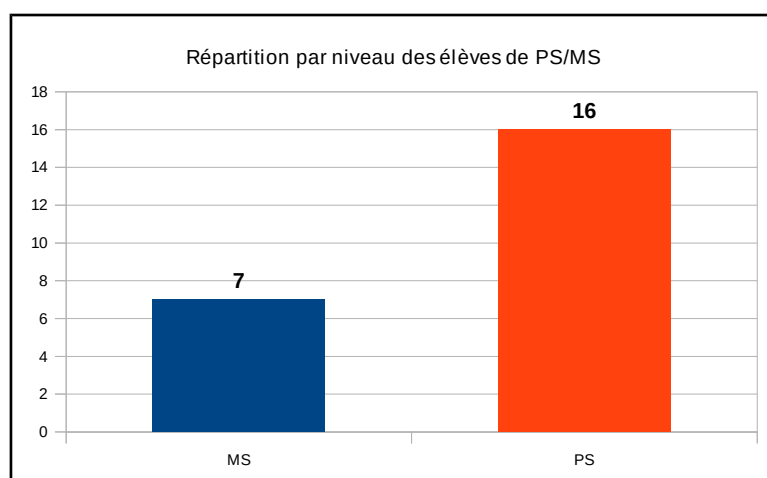
1. La procédure.

Pour considérer mes trois hypothèses générales de départ, j'ai décidé de procéder à une étude comparative entre une classe de PS/MS et une classe de MS/GS, que j'ai choisies aléatoirement. Ceci dans le but de mesurer les écarts dans le développement de la tolérance entre les élèves qui font leurs premières rentrées cette année (PS) et les élèves qui connaissent déjà le système de l'école (MS/GS). Je compte passer le même nombre de jours dans les deux classes à savoir : 2 journées d'observations en début d'année afin de pouvoir saisir les premiers comportements des enfants sans l'habitué à l'environnement scolaire notamment pour les Petites Sections, puis 7 journées consacrées à mettre en place mes

séquences d'apprentissages. J'aborderai les supports, les activités, les compétences travaillées et la logique de ces dernières lorsqu'il sera question de discuter de ma pratique enseignante. Je vais dorénavant présenter les sujets de mon étude.

2. Les sujets.

Tâchons désormais de faire un point sur les sujets de mon étude en donnant quelques caractéristiques concernant les élèves des classes dans lesquelles je compte enseigner. En ce qui concerne la classe des PS/MS, nous pouvons résumer ces informations de la manière suivante :

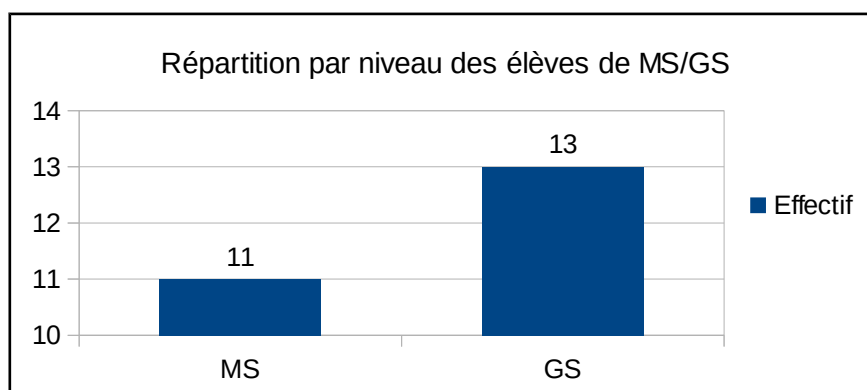


V Niveau	MS	PS
Effectif	7	16
Effectif total	23	23
Fréquence	30,43%	69,57%

Moyenne âge	4,06
Écart-type	0,37
Min	3a et 4 mois
Max	5a

Par ailleurs, on note la présence d'un élève ne parlant pas la langue française (allophone) qui est accueilli dans la classe à mesure d'1h30 par journée et qui présente des difficultés d'intégration à l'école.

La classe de Moyenne Section-Grande Section (GS) se décompose comme suit :



V Niveau	MS	GS
Effectif	11	13
Effectif total	25	25

Moyenne d'âge	5,28
Ecart type	0,54
Max	6 ans 1 mois 22 jours
Min	4 ans 6 mois 10 jours

Parmi les 24 élèves qui constituent cette classe, on peut dénombrer 4 élèves allophones (dont une arrivée en milieu d'année scolaire) qui sont suivis par l'enseignante titulaire en APC et par le dispositif RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté).

Au regard de mon hypothèse générale qui, je le rappelle, concerne l'influence de l'âge dans l'accès à la tolérance, nous pouvons admettre qu'il posséderait une influence relative comme le confirment mes hypothèses opérationnelles :

- Les élèves les plus jeunes ont également conscience de la présence d'autrui à l'instar des élèves les plus âgés.
- Les élèves les moins âgés peuvent formuler des phrases compréhensibles au même titre que les élèves les plus âgés.
- Les élèves les plus âgés peuvent ne pas entrer en communication avec leurs pairs au même titre que les élèves les plus jeunes.
- Les élèves les plus âgés peuvent utiliser l'action pour communiquer avec leurs pairs au même titre que les élèves les plus jeunes.
- Les élèves les plus âgés peuvent avoir autant de mal à maîtriser leurs émotions que les élèves les moins âgés.

3. Les outils.

3.1 L'observation: pour quels bénéfices ?

Pour commencer, je vais justifier cette méthode de recueil de données en vue de la poursuite de mes objectifs. Mettre en place cette observation m'a parut essentiel dans le sens où, comme nous l'avons développé dans le cadre théorique de ce mémoire, l'élève arrive à l'école avec un vécu, avec une histoire. Il possède déjà des conceptions sur le monde qui lui ont été inculquées par sa famille. De ce fait, je dois considérer l'enfant avec sa culture pour lui permettre de questionner ses représentations. Cette observation me permettra donc de situer l'élève en remarquant les conduites habituelles qu'il entretient avec ses pairs pour, soit les développer en m'appuyant dessus, soit les faire corriger par l'élève lui-même . En d'autre termes, je compte réaliser une évaluation diagnostique des élèves sur ses deux journées d'observation pour pouvoir considérer leurs progrès ensuite en procédant à une évaluation formative tout au long de mon intervention. En effet, je rappelle que l'objet de ce mémoire s'avère être de questionner ma pratique en classe dans l'optique de la perfectionner. En ayant évalué, avant mon intervention, le niveau initial des élèves, je pourrai véritablement juger l'influence de ce que je leur ai proposé dans la partie Résultats et analyse (p.43 à 60) de ce mémoire. En outre, j'inscris ma démarche dans la volonté des programmes de maternelle de 2015 et des documents d'accompagnements relatifs à ce cycle qui mettent l'observation au cœur du processus d'évaluation bienveillante de l'enseignant : «L'évaluation repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait ».

Dans l'optique de parvenir à mes fins, j'ai choisi deux composantes à constater prioritairement lors de ces deux journées d'observation:

- Je devrai focaliser mon attention sur la manière dont les élèves s'expriment entre eux et raisonnent sur le monde qui les entoure.
- Je devrai m'intéresser à la façon dont l'enfant joue (seul ou avec ses pairs) et sur les types de jeux qu'il entreprend.

Cette fixation sur le langage de l'élève en situation naturelle ainsi que son expérience du jeu me permettront de venir étayer certaines de mes hypothèses opérationnelles. Je

développerai ces dernières ultérieurement dans les parties relatives aux deux supports d'activités que je cherche à tester, à savoir la littérature de jeunesse et le jeu.

Je vais maintenant davantage dévoiler la manière dont mes observations vont se dérouler au sein des deux classes. Elles se réaliseront en deux temps que nous allons à présent découvrir ensemble :

Au cours de la première journée, je mettrai en place une observation exploratoire visant à collecter une pluralité des comportements des élèves sur tous les temps de la journée. Mon relevé de données sera reporté en annexes 1 et 3 de ce mémoire. Cette journée fera office de première rencontre avec les élèves, me permettant de créer un début de relation avec eux. Dans la mesure où il me paraît inconcevable de ne pas m'adresser à eux en tant que personnes à part entière, j'aurai à cœur de découvrir et de retenir chacun des prénoms des élèves de la classe rapidement, en me procurant tout document renseignant leurs identités comme un trombinoscope par exemple. Néanmoins, pour ne pas biaiser les résultats, je n'aurai pas d'autres contacts avec les élèves durant cette première journée.

Je profiterai de ce temps pour annoncer mon projet aux enseignantes et la manière dont celui-ci se déroulera sur l'année, dans le but de me placer au plus possible dans leurs lignées. Il ne s'agit pas, en effet, de m'imposer auprès des titulaires de la classe, mais plutôt de promouvoir un travail d'équipe (comme le promeut la compétence 10 du Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013) pour le bien-être des élèves et la cohérence de leurs apprentissages. Je présume que plus mon projet sera intégré dans le fonctionnement de la classe et l'optique de l'enseignante titulaire, plus il portera ses fruits. C'est dans cette perspective que je me renseignerai sur l'emploi du temps de la classe, son organisation spatiale et matérielle (voir annexes 1 et 3) dans le but de correspondre le plus possible avec ce que les élèves connaissent déjà afin de ne pas les perturber. En effet, comme le montre Alvarez (2016), les élèves de cet âge sont extrêmement sensibles à l'ordre. Cela signifie que si je m'écarte de manière trop conséquente de leurs routines, ils ne parviendront pas à se concentrer réellement sur la tâche que je leur demande. J'adapterai alors mes séquences au déroulement de la classe et non l'inverse. C'est ainsi qu'observer la manière dont l'enseignante peut faire classe prend tout son sens, étant donné que je prendrai sa suite.

La dernière journée d'observation me servira à recueillir davantage de données tout en me permettant de sélectionner des conduites typiques d'élèves m'offrant une certaine matière à analyser. Par ailleurs, je me permettrai d'intervenir davantage au cours de cette seconde et dernière journée d'observation, afin que les élèves me reconnaissent en tant que figure d'autorité légitime pour la suite des événements.

Pour finir, dans la continuité de ce que j'ai amorcé ci-dessus, je préciserai mon projet au yeux des enseignantes en leur parlant des supports et des activités que je compte mettre en place les fois suivantes, afin que l'on échange à ce sujet et que l'on questionne leurs pertinences ensemble. Dans le but de maintenir un travail collaboratif de qualité grâce à une communication efficace, je prendrai soin d'obtenir leurs coordonnées. Je pourrai alors leur transmettre mes projets, mes avancées pour qu'elles puissent prendre part pleinement à ce travail en portant un regard expérimenté dessus. C'est ainsi que j'ajusterai les derniers détails concernant mes progressions dans la mesure où j'ai conscience, qu'au fur et à mesure de l'année, l'emploi du temps d'une classe peut changer par la mise en place de différents projets, sorties qui pourraient soit faire obstacle à mes séances (en les déplaçant ou en venant les remplacer) soit venir s'inscrire dans mon travail comme nous pourrions le constater par la suite.

3.2 Création de la grille d'observations.

Pour traiter ensuite les données que j'ai pu recueillir, j'ai créé une grille d'observation (annexe 4), semblable pour les deux classes afin de mieux comparer les comportements relevés et ainsi vérifier mon hypothèse que l'âge n'est pas le seul facteur à considérer dans l'installation de la tolérance chez l'enfant. Il est important de noter que j'ai rempli ces grilles à posteriori de mon observation en classe, dans le sens où il me paraissait difficile d'établir une relation avec mes futurs élèves en étant dissimulée derrière un outil de recueil de données. Je me suis alors inspirée de la littérature scientifique pour constituer un outil pouvant rendre compte de mon relevé. Les travaux de Ramsey (1987) m'ont permis de porter mon attention sur les comportements relatifs à la possession d'objets, à leurs partages qui font partis des actes prosociaux qu'il assimile à une « expression ouverte d'un souci pour les autres ». A ce titre, j'ai référencé dans ma grille la capacité à aider, à consoler et à reconforter son camarade. C'est ce que l'auteur appelle l'« empathie active », illustrant ce que j'ai développé dans mon cadre théorique. À

contrario, la catégorie **agressions** correspond aux « tentatives verbales et/ou physiques d'intimider (menace), de faire mal, de porter atteinte à autrui. » J'ai alors pris le choix d'ajouter le critère du respect des règles et des codes de l'école pour questionner le **devenir élève** qui est l'un des objectifs de l'école et qui renvoie à la norme sociale dont l'école est le garant.

Pour ce qui est du jeu, je me suis appuyée sur les travaux de Hurtig et coll. (1971) qui définissent plusieurs catégories de jeux ou plutôt de participation aux jeux :

- le jeu solitaire qui comme son nom l'indique, désigne un jeu où l'enfant joue seul, sans interaction avec autrui.
- Le jeu en parallèle signifie que « l'enfant joue avec des jeux similaires à ceux des autres enfants autour de lui [...] Il joue à côté plutôt qu'avec les autres enfants. »
- Le jeu associatif semble être le stade qui précède le jeu collaboratif dans le sens où « les enfants jouent avec les autres enfants » mais sans chercher à organiser leurs fonctionnements.

En effet, dans le jeu collaboratif, qui se trouve être notre dernière catégorie, il y a non seulement un jeu avec autrui qui s'installe, mais celui-ci est tourné vers un but commun. Pour ce faire, les enfants vont se répartir les rôles de sorte à ce qu'ils deviennent « complémentaires ».

Enfin, pour le langage utilisé par les enfants, je me suis concentrée sur le type d'échanges qu'ils entretiennent dans un premier temps : sont-ils physiques ? Verbaux ? Ensuite, je me suis employée à relever, au sein des échanges verbaux, ce qui correspond à l'usage de phrases complexes au sens où Boisseau (2005) l'entend comme des productions syntaxiques avec expression de cause, de conséquence, de concession... À contrario des phrases complexes, nous retrouvons les phrases simples composées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément ainsi que les interjections auxquelles les élèves ont parfois recours lorsqu'il s'agit de communiquer avec leurs pairs. Je me suis également attachée à considérer la capacité des élèves à formuler des demandes auprès de l'adulte ou de leurs camarades. Les résultats dont je compte faire état dans la partie 3 de ce mémoire s'appuieront à la fois sur les éléments issus de cette grille et sur des données qualitatives qui permettront de donner une vision plus objective et plus complète de mon relevé en le justifiant.

4. Réflexion sur la pratique en classe : objectifs, supports, activités et modalités de travail à la loupe.

4.1 Les objectifs poursuivis

Il me faut, à présent, justifier mes séquences que j'envisage de mettre en place dans les deux classes de PS/MS et MS/GS au regard des attendus des programmes de Maternelle dans un premier temps, mais également aux documents relatifs au cycle suivant ou à la scolarité obligatoire. En effet, je considère l'école maternelle comme une étape du parcours de l'élève dans sa scolarité. En ce sens, cet espace permettrait de poser les bases des apprentissages dont l'élève aura l'utilité plus tard comme le mettent en exergue les programmes en vigueur: « Ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité. ». Ainsi, prendre connaissance du programme du cycle des apprentissages fondamentaux ainsi que du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015) s'avèrent donc une entreprise pleinement réfléchie.

Pour promouvoir la tolérance à l'école maternelle, je détache plusieurs sous-objectifs que je devrais poursuivre cette année pour faire en sorte que mes élèves développent cette valeur :

- Je veillerai à développer l'expression des élèves ainsi que leurs lexiques pour leur permettre de pouvoir reconnaître, exprimer leurs émotions et parvenir ainsi à une première forme de distanciation, de maîtrise de celles-ci. Cela servira également à pacifier le climat de la classe en développant des relations entre pairs de qualité.

- Je poursuivrai l'objectif de faire en sorte que l'élève parvienne à se considérer comme un individu et de prendre en compte autrui comme tel. De ce fait, l'élève devra comprendre qu'autrui n'est pas un obstacle entre lui et l'enseignant ou lui et ses désirs.

- J'aurai pour but de valoriser l'expression de la pensée de l'élève en lui donnant l'occasion d'émettre un jugement qu'il sera amené à justifier, à expliquer. Ceci se plaçant dans l'optique des instructions officielles :

« Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses, appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées ». (Programmes de français, 2015, contrôler sa compréhension)

« Confronté à des dilemmes moraux simples, à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements. » (Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture, 2015)

- Je construirai chez l'élève une base de « culture commune » visant à lui permettre de s'insérer socialement et sur laquelle il pourra revenir, discuter, échanger.

Pour résumer, je devrai apporter à l'élève de nouvelles manières de s'exprimer qui respectent ce qu'il peut ressentir tout en préservant son lien avec autrui. De même, je devrai mettre en œuvre des situations collectives dans lesquelles l'élève pourra porter un avis en l'explicitant. Ceci permettant de s'identifier comme un être digne de pouvoir penser tout en favorisant la reconnaissance de l'autre comme une personne apte à raisonner de la même manière que soi ou de manière différente. Ainsi, je poserai les premiers jalons visant à faire naître ou à faire évoluer la tolérance chez l'élève de maternelle qui se résume à ce stade, à une première expérience du « vivre-ensemble ».

4.2 Les supports à utiliser.

Nous allons dorénavant présenter les supports sur lesquels vont s'appuyer mes séquences. Je tiens à rappeler ici que ces dernières se baseront sur la littérature de jeunesse et sur le jeu, comme le stipulent mes deux premières hypothèses générales qui questionnent leurs efficacités dans l'enseignement de la tolérance. Je débiterai cette partie par la présentation des trois livres que je compte présenter aux élèves. Je parlerai ensuite du types de jeux que je compte privilégier. Enfin, je ferai un point sur les hypothèses opérationnelles qui découlent de ces deux éléments à expérimenter en classe.

4.2.1 Les œuvres littéraires et leurs pertinences.

En ce qui concerne mon choix en termes d'œuvres littéraires à travailler avec

mes deux classes, il s'est porté sur trois ouvrages qui possèdent chacun des bénéfices indéniables pour parfaire l'enseignement de la tolérance. Je vais tâcher de mettre en lumière la manière dont ces trois recueils concourent à poursuivre les objectifs que je me suis fixée plus haut.



Le premier ouvrage que j'ai sélectionné s'intitule Veux-tu être mon ami? et est écrit par Eric Battut. Il narre l'histoire d'une souris verte qui souhaite trouver un ami qui l'accepte telle qu'elle est. Je l'ai choisi pour plusieurs raisons :

Tout d'abord, sa structure d'album en randonnée en fait un bon allié dans le sens où cela permet une mémorisation puissante de l'histoire et de ses différentes péripéties. De même, son vocabulaire simple mais structuré est un matériel dont l'élève peut facilement se saisir dans la mesure où il se répète tout au long de l'histoire. Le travail en réception et production de l'élève sera alors facilité comme le mettent en avant les programmes de maternelle : « En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent ». « Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long [...] Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles situations. »

Cet argument vient donc justifier de mon premier objectif visant à faire acquérir à l'élève un langage développé réutilisable en situation.

De plus, l'histoire vécue par Souris verte peut parler directement à l'élève puisque celui-ci peut s'y être confronté à son entrée à l'école. En effet, se faire des amis est un enjeu essentiel de l'école maternelle pour l'enfant qui s'ouvre à l'altérité. La relation qu'entretient Souris verte et les différents personnages sera donc concrète et compréhensible par l'élève. Les illustrations épurées de l'ouvrage s'expliquent alors : elles

incitent l'élève à se concentrer sur l'essentiel à savoir la relation qu'il peut entretenir avec autrui. L'histoire de Souris Verte lui servira alors d'expériences différées qu'il ajoutera à son schéma des possibles comme le mettent en exergue de grands écrivains tels que Sarthe ou Rousseau sur les pouvoirs d'enseignements de la littérature :

« C'est dans les livres que j'ai rencontré l'univers. » (Sartre, Les mots, 1964)

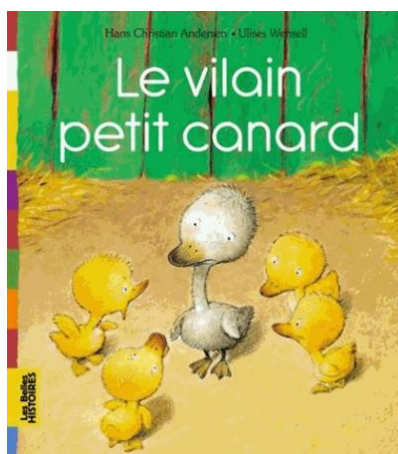
« Je n'avais aucune idée des choses, que tous les sentiments m'étaient déjà connus. [Les émotions transmises par les livres] n'altéraient point la raison que je n'avais pas encore, mais elles en formèrent une d'une autre trempe. » (Rousseau, Les Confessions, 1782-1789)

En ce sens, nous pouvons donc dire que l'histoire de Souris Verte sera modélisatrice pour l'élève. Par ce personnage emblématique, l'élève saisira l'importance de s'adresser à l'autre avec respect en formulant une demande et à persévérer. Les personnages de la sauterelle, de la grenouille et du caméléon, même s'ils refusent la proposition de Souris verte, lui témoignent tout de même du respect dans la mesure où ils prennent le temps de répondre à sa question. Par le personnage de l'Éléphant, l'élève comprendra qu'autrui n'est pas forcément mauvais ni un obstacle à son bonheur bien au contraire : il peut être la condition de son existence ce qui participe à affirmer mon second objectif sur la considération d'autrui comme adjuvant par l'élève. Comme l'Éléphant, l'enfant sera invité à aller au-delà de ses peurs pour s'intéresser à l'autre. Cet ouvrage permet alors de faire écho à la situation que nous avons énoncé dans notre cadre théorique qui consistait à dire que nous avons tendance à éloigner la différence plutôt qu'à chercher à la rapprocher de nous, à la découvrir. Comme l'affirmaient alors Deschamps et Doise (1979), arriver à se mélanger comme Éléphant et Souris Verte diminueraient la peur de l'inconnu et représenteraient une immense richesse pour l'être humain ce qui est repris dans la dernière phrase du recueil : « Que c'est bon d'avoir un ami. »

Enfin, dans le but d'inscrire l'élève au sein d'une « culture commune littéraire » comme le stipule mon dernier objectif, les deux personnages principaux de l'histoire se révèlent être deux figures extrêmement plébiscitées au sein des textes connus par l'enfant tels que les livres ou les comptines enfantines ce qui permettra également une meilleure mémorisation de l'histoire en créant des souvenirs liés. À ce titre, l'expérience du rejet de l'autre à cause de sa différence se retrouve être un thème récurrent en littérature de jeunesse, en plein dans notre sujet d'enseigner la

tolérance à l'école maternelle.

Ainsi, je proposerai pour enrichir davantage ces diverses entrées, une lecture en réseau concernant le thème de l'acceptation de la différence. Pour ce faire, j'ai choisi d'étudier avec mes deux classes, un conte traditionnel de Hans Christian Andersen, le Vilain Petit Canard.



Dans la mesure où ce conte appartient à une tradition orale, il possède diverses versions, de multiples réécritures. Je peux affirmer que j'ai eu beaucoup de difficultés à faire mon choix. Je devais porter mon attention à la fois sur le contenu de l'histoire et sur sa forme. C'est bel et bien cette deuxième composante qui m'a réellement posé souci. J'ai porté premièrement mon attention sur la qualité de la langue, sur la manière dont les phrases étaient tournées, sur la pertinence du lexique employé puisque les élèves « prennent [...] ce qui est à leurs portées » (programmes de maternelle, 2015) dans le langage entendu.

C'est ainsi que j'ai laissé de côté, par exemple, une édition de Retz du Vilain Petit Canard qui, même si elle proposait une différenciation intéressante et complète s'échelonnant de la Petite Section à la Grande Section de Maternelle, s'avérait pauvre et peu formatrice au niveau du langage utilisé notamment en ce qui concerne la répétition des pronoms qui perdaient alors toute signification pour l'élève :

« C'est la maman cane. Elle couvre ses œufs. »

« Les animaux, ils trouvent qu'il est vraiment moche, le petit canard tout gris. (Version pour petits)

« Maman Cane, elle se disait que c'était quand même un peu curieux parce que ça lui était jamais arrivé. » (Version pour grands).

Une fois la qualité du texte examinée, j'ai pu m'intéresser à sa quantité. S'il est vrai que je dois m'attacher à choisir « des textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral » comme le stipulent les programmes de Maternelle, je dois tout de même veiller à ne pas noyer l'élève sous l'information. Le texte doit être riche linguistiquement parlant mais pas forcément exhaustif. Ce qui me permet alors de justifier l'usage d'un tapuscrit (annexe 6) que j'ai conçu dans le but de conserver seulement les éléments que je jugeais pertinents en vue de mon enseignement de la tolérance. J'ai alors procédé à des coupes au sein du texte initial de l'ouvrage que j'ai sélectionné telles que :

- Supprimer le rejet du vilain petit canard à cause de ses capacités afin de concentrer l'attention de l'élève pleinement sur le rejet du petit canard à cause de sa laideur, trait physique concevable pour des élèves de cet âge comme le montre Piaget. Céline Alvarez (2016) ajoute l'idée que focaliser l'élève sur un critère à identifier et à considérer à la fois simplifierait la tâche et favoriserait son accomplissement (dans le cas présent, rendrait la compréhension de l'œuvre accessible à tous les élèves).

- Ne pas mentionner un épisode choquant (chasse et carcasses d'animaux en sang) qui viendrait heurter la sensibilité des élèves inutilement.

L'élève aura l'occasion de se confronter à ces divers éléments ultérieurement.

En ce qui concerne les illustrations, j'ai trié les exemplaires du Vilain Petit Canard sur la clarté explicative de ces dernières étant donné que c'est un ouvrage qui nécessite un étayage réel pour être compris au moins dans sa globalité. En effet, la vaste quantité des personnages, des lieux, le temps qui passe au fur et à mesure du périple du Vilain Petit Canard sont autant de freins à la compréhension et à l'appropriation de l'œuvre par l'élève auxquels je devrai faire attention. Nous reviendrons sur le travail de compréhension-interprétation à mettre en œuvre sur ces supports plus tard lorsque j'énoncerai les activités sur lesquelles se fondera mon enseignement. De ce fait, les ouvrages avec peu d'illustrations ou avec des images peu efficaces ont été exclus.

Enfin mais surtout, j'ai pris la décision de travailler à partir d'un conte dans la mesure où non seulement il est porteur « d'une leçon de vie » (Carlucci et al), mais il est également un moyen pour l'enfant de « résoudre les conflits affectifs » comme l'en témoignent de « nombreux psychologues ». Ainsi, Bettelheim atteste en 1976 dans

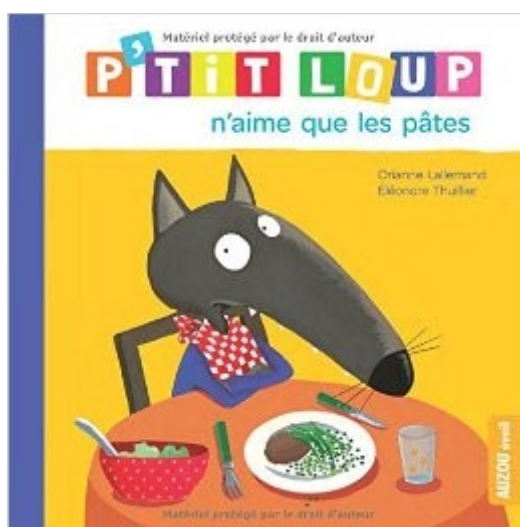
son œuvre Psychanalyse des contes de fées de trois raisons qui éclairent notre entreprise de promouvoir la tolérance chez nos élèves :

- Premièrement, il mentionne que les contes disposent d'une portée universelle : « Ces mots de Charles Dickens montrent que, pareil à des millions d'enfants inconnus, partout dans le monde et à toutes les époques, il a été charmé par les contes de fées. » Ceci s'expliquant par le fait que ce type de recueils parlent directement de « la vie humaine comme si [...] elle était devinée de l'intérieur. » et peut alors s'adresser à tous, sans aucune barrière.

- Ensuite, il fait état des bénéfices des contes qu'il souligne comme le moyen indéniable pour l'Homme d'exister en tant qu'Homme : « Les contes de fées, à la différence de toute autre forme de littérature, dirigent l'enfant vers la découverte de son identité et de sa vocation. »

- Enfin, il met en avant le pouvoir socialisant des contes ce qui appuie ma position de vouloir enseigner la tolérance par cet intermédiaire : « En même temps, comme ces histoires répondaient aux questions les plus importantes qu[e l'enfant] pouvait se poser, elles apparaissaient comme un agent primordial de sa socialisation ».

Le dernier livre que j'ai choisi s'est imposé à moi alors que j'avais déjà réfléchi à ma séquence contrairement aux deux autres. Effectivement, je souhaitais trouver un livre qui permettrait de compléter mon enseignement par le jeu et qui donc conserverait le même thème à savoir l'alimentation. Ce sujet m'a parut pertinent pour la simple et bonne raison qu'il s'intègre au quotidien de l'élève, il lui parle et serait donc susceptible d'être un bon support de langage pour « échanger et réfléchir avec les autres. »



J'ai opté, premièrement, pour P'tit loup n'aime que les pâtes en référence à ce que j'ai mentionné au sein de mon cadre théorique, en ce qui concerne le lien qui existe entre la première socialisation représentée par la famille de l'enfant et la seconde socialisation dont l'École maternelle est la clé de voûte. Ainsi, dans cette brève histoire, P'tit loup refuse de manger les aliments que proposent chacun des membres de sa famille et s'obstine à se nourrir que de pâtes. Par la discussion avec sa mère puis par la cuisine avec son père, il se remet en question et expérimente de nouvelles saveurs. Cela prouve qu'à la fois les mots et les actes ont un poids pour faire évoluer le héros incarné par le personnage de P'tit loup, ce qui fait écho à notre dispositif visant à inculquer la tolérance par la langage et par l'action.

Par ailleurs, les élèves auront facilement la possibilité de s'identifier à ce héros dans la mesure où il appartient à leurs expériences, à leur culture livresque d'aujourd'hui. En effet, c'est un héros contemporain que les élèves ont l'habitude de fréquenter, que cela soit à la maison ou à l'école. Utiliser cette figure commune aux enfants me permettra de pouvoir à la fois les enrôler dans la tâche, tout en les amenant à se questionner sur leurs propres rapports à la nourriture, et ce, dans le but de leur montrer qu'il est possible d'évoluer. De plus, ce personnage récurrent de la littérature jeunesse possède le même âge que les élèves, ce qui facilite la projection de l'enfant qui se reconnaît en lui, dans les histoires qu'il peut vivre, les émotions qu'il peut ressentir et la manière dont il peut les gérer. Effectivement, l'élève peut comprendre aisément que P'tit Loup est en colère ou heureux, notamment grâce à l'illustration proposée en vis-à-vis du texte. Par la réaction de l'entourage de P'tit Loup lors de l'expression de ses émotions, l'élève intériorisera ce qu'il est bon de maîtriser ou non. Il s'observera alors un apprentissage vicariant si l'on se réfère à la théorie d'Albert Bandura qui institue que l'enfant apprend par imitation de ses pairs et reproduit uniquement ce qui a été valorisé socialement. Ici, le pair de l'enfant s'assimile à P'tit Loup, mais l'effet demeure le même : les expériences de ce dernier demeurent un modèle structurant pour l'enfant qui y est confronté.

Si l'on s'en tient à interroger davantage la pertinence des personnages présents au sein de l'histoire, il est important de souligner que les rôles sociaux semblent redistribués entre la mère et le père de P'tit Loup. Ce dernier prend part aux soins apportés à l'enfant, il lui donne le repas et cuisine avec celui-ci, ce qui est généralement réservé à la figure maternelle :

« P'tit Loup boude les tomates farcies et il ne mange qu'un peu de riz. Papa essaie de le faire rire, il fait le clown ou bien l'avion... Mais cela ne fonctionne pas. »

« Plus tard, Papa et P'tit Loup cuisinent des lasagnes. »

Les tâches de « caring » si l'on reprend la terminologie de Bowlby ne sont plus seulement endossées par la mère, le père possédant sa part de responsabilité dans l'éducation de l'enfant. Néanmoins, sa manière de s'adresser à son enfant correspond bien à son rôle social comme l'ont dépeint les travaux de Labrell (1997) avec la théorie du pontage. En effet, le père de P'tit Loup préfère jouer avec lui pour le faire réfléchir contrairement à la mère de P'tit Loup qui use de la parole pour arriver à ses fins. Ceci dressant le portrait de la posture traditionnelle du père dans l'éducation de l'enfant, qui rompt avec le cadre sécurisant de la mère pour le faire évoluer. Cette façon de se poser comme un partenaire de jeu, de défi se ressent à la fin de l'histoire :

« Ah non ! Les lasagnes, c'est pour moi ! Le taquine Papa. Je croyais que tu n'aimais pas les légumes... »

Ainsi, ces rôles sociaux tantôt consolidés tantôt remis en jeu se trouvent être une des raisons principales pour laquelle j'ai sélectionné cette œuvre qui permettra à l'élève de considérer une manière, peut-être différente, d'envisager l'attribution des tâches ménagères par exemple. Cela nourrira, à posteriori, sa réflexion sur l'égalité des Hommes et des Femmes qui se retrouve être l'un des principes fondateurs de notre société et l'une des finalités de l'École réaffirmée par la loi de refondation de l'École de 2013 et par le site Éduscol:

« De petits films, des livres, des histoires lues ou racontées permettent à l'enfant de se familiariser avec une « égalité » qu'il n'aurait pas été en mesure d'imaginer auparavant. »

Enfin, la qualité de l'expression écrite n'est pas non plus en reste : on observe la présence des deux parties de la négation (« n'aime que... », « n'aime pas... », « ne veut pas »), des effets de styles comme l'usage d'un parallélisme de construction (« P'tit Loup n'aime pas ci, P'tit Loup n'aime pas ça... »), l'usage du discours indirect (« il se demande s'il va aimer »), de l'impératif (Va te calmer dans ta chambre..). En d'autres termes, le langage utilisé dans ce livre se révèle être un enrichissement pour l'élève qui pourra enregistrer des manières de « produire des effets sur le lecteur grâce au langage » qui est l'un des enjeux de l'École comme le confirment les programmes du cycle 2 et 3 dont l'École maternelle pose les fondements. Le recours à un personnage animal se trouve

être, par ailleurs, une des solutions permettant une identification facile dans le sens où l'élève ne paraît pas visé à proprement parlé. Cela s'avère être une sorte de ruse pédagogique comme le théorise Jean-Jacques Rousseau dans le sens où l'élève va concevoir des comportements qu'il peut juger comme condamnables mais arrivera à se distancer suffisamment pour pouvoir ensuite réfléchir sur le bien-fondé de ses pensées, de ses émotions ou de ses conduites. Cela semble préserver l'estime de l'élève tout en lui permettant de traiter la situation.

Au regard de l'ensemble de ces éléments , il s'avère désormais crucial de présenter mes hypothèses opérationnelles visant à évaluer l'efficacité de la littérature de jeunesse sur l'enseignement de la tolérance. Je postule alors que :

- Les livres pour enfants choisis vont développer les comportements amicaux envers les autres.
- Les livres pour enfants choisis vont atténuer le nombre de rejets et d'agressions observés en classe.
- Les livres pour enfants choisis vont permettre aux enfants de s'adresser à autrui de manière respectueuse en énonçant des demandes plus fréquentes.
- Les livres pour enfants choisis vont inscrire les élèves dans un « patrimoine culturel commun » en leur permettant d'avoir un même sujet de conversation que leurs pairs.

4.2.2 La place du jeu dans les apprentissages.

Comme nous l'avons démontré auparavant, l'enfant s'inscrit dans une histoire familiale que l'école doit respecter pour permettre à l'enfant d'évoluer tout en n'observant pas de ruptures identitaires. C'est à la lumière de cet élément que le jeu apparaît comme étant un levier pédagogique puissant. En effet, comme le met en exergue le document d'accompagnement Jouer et apprendre publié sur le site Eduscol, jouer constituerait l'étape indispensable de la communication entre les parents et l'enfant. Opter pour le jeu comme manière d'interagir avec l'enfant s'avérerait donc tout à fait judicieux puisque cela ferait appel à sa culture, à son histoire. Cela ferait de l'école maternelle « une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants » comme le plébiscitent les programmes de l'école maternelle

de 2015. Les bénéfices du jeu s'observent bien au-delà de ce lien famille-école préservé et concerne également la relation que l'enfant entretient avec son milieu. Jean Piaget, psychologue du développement, affirmait déjà que l'action sur l'environnement était la clé de voûte à tout apprentissage. Or, le jeu permet justement à l'enfant d'avoir prise sur son milieu. Par un fonctionnement de type essais-erreurs, l'élève parviendra à dépasser ses premières conceptions, ses « croyances » et à acquérir de nouveaux savoirs prouvés par l'expérience.

Seulement, il nous faut nuancer notre propos en précisant ici que tous les enfants ne disposent pas de la même éducation ni même des mêmes ressources (matérielles, humaines,...) si bien que l'expérience du jeu peut différer d'un enfant à un autre, ce qui témoigne d'inégalités flagrantes avant même l'entrée à l'école. Mettre en place des jeux à l'école maternelle, c'est donner aux enfants qui en sont dépourvus une même « culture commune ». C'est aussi leur permettre de pouvoir « vivre des expériences » en partageant un même « langage » avec leurs pairs. La dimension sociale du jeu est donc primordialement soulignée ici. Enfin, la composante « émotionnelle » de cette modalité d'apprentissage n'est pas non plus en reste. En effet, par le plaisir que l'enfant ressent à jouer, il réussira à se souvenir plus aisément de ces situations et souhaitera les répéter. Le jeu répondrait alors au « besoin de curiosité » théorisé par Harlow et repris plus tard par de multiples auteurs (Lieury et Fenouillet, 2013) sous le terme générique de motivation. Cette donnée est cruciale dès lors que l'on sait que « les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. » (programmes de maternelle). Cette empreinte mnésique sera d'autant plus prégnante si l'intelligence motrice de l'élève, autrement appelée kinesthésique, est engagée comme le met en exergue De la Garanderie avec sa conception de l'intelligence multiple liée aux sens de l'individu. Pour toutes ces raisons, nous pouvons dire que le jeu « est essentiel au développement physique, social, psychique de l'enfant. ».

Nous devons à présent ajouter l'idée qu'il existe diverses mises en œuvre du jeu à l'école. On en distingue principalement deux types : le jeu libre et le jeu structuré. Le premier, comme son nom l'indique, permet à l'enfant de choisir la manière et le moment de s'adonner aux jeux qui sont mis à sa disposition en classe. Les apprentissages de l'enfant dans cette phase sont dits « involontaires » ou « informels ». Le second type de jeu, lui, insiste sur les objectifs d'apprentissage qui sont devenus alors explicites pour l'élève, le jeu n'étant qu'un moyen parmi d'autres de parvenir à ses fins. Au cours de mon intervention en classe, les phases de jeu libre seront assurées lors de l'accueil du matin

ou pendant les moments d'autonomie en classe. Les phases de jeu structuré auront, quant à elles, un créneau privilégié dans la journée à l'instar de tout autre instant d'apprentissages, comme le soulignent les programmes de maternelle (2015) :

« L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »

Dans la mesure où l'expérience du jeu des élèves me renseignent sur leurs personnalités, je devrais attacher une attention particulière aux types de jeu qu'ils choisissent lors de leurs temps libres afin de trouver des manières privilégiées de les enrôler dans les phases de jeu structuré comme nous l'aborderons dans la partie « Résultats et analyse » de ce mémoire.

Enfin, s'il existe des mises en œuvre variées du jeu en classe, différents types de jeux peuvent être également recensés tels que les jeux d'exploration, de construction, les jeux symboliques et les jeux à règles. Dans cette partie, nous discuterons seulement des bénéfiques amenés par les catégories que nous avons sélectionnées pour parfaire l'enseignement de la tolérance à l'école maternelle. Les jeux, à proprement parlé, seront conjointement présentés dans la sous-partie « Les activités à mettre en œuvre » et la partie « Résultats et analyse » de ce dossier.

Parmi les jeux existants, mon choix s'est porté sur les jeux symboliques et les jeux réglés dont je vais dorénavant éclairer l'efficacité au regard de mon objectif de développer la tolérance au sein de mes deux classes.

La première catégorie de jeux, à savoir les jeux symboliques, renvoie à des jeux de « faire semblant » qui tendraient à développer la coopération comme l'affirme Rollande Filion. Lev Vygotski complète cette idée en disant que les jeux cherchant à recréer le réel permettraient de l'« assimiler », de « rejouer » les situations et de trouver d'autres moyens de résoudre les problèmes rencontrés. Cela en ferait un matériel apte à promouvoir la diversité de comportements que l'on recherche, tout en montrant des modèles assimilables par l'élève et donc reproductibles. Par ailleurs, ces jeux de mises en scène sont réputés pour tenir « une place privilégiée dans cet accès à une perception égalitaire des filles et des garçons » (Jouer et apprendre, 2015) notamment par l'expérimentation de rôles indifférenciés sexuellement. Ceci est rendu possible par le fait que le jeu possède une part de « frivolité », dans le sens où il « n'a aucune conséquence sur la réalité [et] invite à de nouvelles expériences dans lesquelles on n'a pas besoin de mesurer les risques. Il permet de se surpasser et de

réparer des failles. » d'après les cinq critères du jeu énoncé par Brougère en 2005.

Enfin, mais surtout, les jeux symboliques donneraient à l'enfant la possibilité de s'intégrer dans une communauté de pairs, régit par des interactions langagières de plus en plus développées et spécialisées au domaine reproduit. Cela offrira à l'élève un cadre sécurisant dans lequel il pourra apprendre à gérer ses émotions et ses conduites motrices, ce qui s'inscrit parfaitement dans notre perspective d'enseigner la tolérance à l'école maternelle.

Le jeu réglé, quant à lui, amène d'autres perspectives de travail qui auraient davantage pour fonction de développer le respect du rôle de chacun, celui des civilités, ce qui viserait à instaurer des relations pacifiques entre les élèves. Au même titre que le jeu symbolique, il éduquerait l'enfant à différer ses envies en concevant qu'autrui a le droit de jouer au même titre que lui. La règle, c'est ce qui permet de considérer la réalité que représente autrui. Elle se définit comme étant « une restriction seconde et consciente de l'ordre de la logique de la situation, c'est-à-dire moins comme une censure que comme un principe de réalité ». Pour que le jeu puisse s'installer, il faut donc établir un accord plus ou moins explicite entre les joueurs qui partagent alors un même langage commun qui est ancrée dans la réalité, celui de l'espace circonscrit par la règle. En fin de compte, je peux attester du fait que ces deux types de jeux, que je compte mettre en œuvre lors de mon intervention, développeraient le sentiment d'égalité entre les élèves. Cette valeur se trouve à la base du fondement de la tolérance comme nous l'avons démontré dans notre cadre théorique avec le principe catégorique énoncé par Kant.

Il me faut, à présent, faire un point sur les hypothèses opérationnelles qui découlent de ma seconde hypothèse générale qui affirme que le jeu favoriserait la tolérance chez l'enfant :

- Les jeux symboliques et réglés développeraient le nombre d'échanges pacifiques entre pairs parce qu'ils s'appuient sur des scénarios rassurants et partagés culturellement.
- Les jeux symboliques et réglés donneraient le droit aux élèves d'expérimenter différentes conduites et rôles sociaux.
- Les jeux symboliques et réglés permettraient l'expression et la maîtrise des émotions des élèves en différant leurs envies, en contrôlant leurs frustrations.
- Les jeux réglés et symboliques permettraient aux élèves de considérer autrui comme un partenaire qui a les mêmes droits que lui (respect, tour de jeu, partage d'objets)

4.3 Les activités à mettre en œuvre.

Je vais désormais mettre en écho les activités que je compte utiliser pour parfaire mon enseignement, avec les supports dont j'ai interrogé la validité en amont. Dans la mesure où j'ai connaissance de capacités et compétences différentes entre les élèves de PS et de GS (Florin, 2003), il m'a semblé pertinent de proposer une différenciation réelle, mais qui repose sur les mêmes objectifs aux deux classes dont j'éclaircirai les tenants et les aboutissants au sein de cette sous-partie. Ceci dans un souci de faire travailler les élèves à découvrir ce qu'ils ignorent, à les motiver pour apprendre en proposant des tâches adaptées à leurs niveaux, à leurs « Zones Proximales de Développement » comme le théorise Vygotski.

4.3.1 Les activités pour développer l'expression de l'élève.

Tout au long de mon mémoire, j'ai tenté de mettre en avant l'idée que le langage serait une condition essentielle à l'émergence de la tolérance chez l'enfant, dans la mesure où il lui permettrait de se distancer de sa propre expérience en identifiant et en régulant ses émotions. Mais surtout, accéder à un langage structuré et compréhensible par autrui permettrait de tisser un lien social solide et respectueux entre les camarades d'une même classe, comme le montre Tisseron en 2010, en attestant qu'une non-maîtrise du langage pourrait conduire à de la violence et à de la marginalisation. Par conséquent, les activités que je détaillerai ici auront comme but principal le développement de l'expression de l'élève. Au sein de mes séquences, je proposerai quatre types d'activités poursuivant principalement cet objectif d'enrichir le vocabulaire de l'élève tout en lui permettant de construire des phrases de plus en plus complexes.

Tout d'abord, grâce aux histoires que je lirai à mes deux classes, les élèves découvriront un oral de plus en plus lointain de ce qu'ils connaissent, un oral qui se veut nécessairement codifié et que l'on pourrait qualifier de scriptural. Cet oral, de par sa nature complexe mais organisé, offre à l'élève une manière de s'exprimer de plus en plus travaillée, qu'il pourra ensuite intérioriser dans des moments de

réception. En effet, cette activité « invisible », ce travail d'acquisition du langage n'est pas à sous-estimer comme le stipulent les programmes de maternelle de 2015. C'est la raison pour laquelle je devrai « maîtriser la langue française dans le cadre de [m]on enseignement » (Référentiel des métiers du professorat et de l'éducation, 2013) de façon à ce que mes élèves n'intègrent pas de façons de parler inadéquates. Pour ce faire, j'utiliserai un vocabulaire adapté ainsi qu'un débit de parole amoindri pour les enfants les plus jeunes ou les moins familiarisés avec la langue française. De même, je veillerai à mon articulation tout au long de mon intervention et plus précisément au sein de situations dévolues à cet effet telle que l'activité de la chronologie de l'histoire. Au cours de cette dernière, j'illustrerais l'exercice une première fois en racontant l'histoire avec l'aide de l'élève. Cela lui permettra de réactiver ses souvenirs avant qu'il puisse à son tour ordonner les images et narrer l'histoire. En effet et comme établi en amont, la mémorisation des enfants n'est pas volontaire. Il me faut alors la provoquer en organisant des activités s'appuyant sur la modalité d'apprentissage spécifique à l'école maternelle qui se trouve être « apprendre en s'exerçant ». Dans cette perspective, je mettrai également en place le dispositif de la ronde à question qui repose sur le même principe que le téléphone arabe, jeu traditionnel et connu de la plupart des élèves, dont le but est de faire répéter une phrase donnée à l'ensemble du groupe de travail. En soulignant explicitement la phrase à mémoriser, la demande de Souris Verte dans le cas présent, je favorise son appropriation par l'élève qui aura eu l'occasion de l'utiliser plusieurs fois auprès de ses camarades. Enfin et surtout, l'entraînement proposé pour « raconter » une histoire à partir de souvenirs « évoqués » à l'aide de supports visuels, servira comme tâche principale à l'évaluation de deux de mes séquences de façon à valoriser et à évaluer ce que les élèves savent faire d'une part, tout en permettant d'en conserver la trace sous la forme d'une dictée à l'adulte, que je pourrai partager au et/ou construire avec le groupe-classe, d'autre part. Cette dernière étape finalisera ce travail sur la structuration et la complexification du langage en liant oral et écrit, ce qui s'avère être une volonté des nouveaux programmes de l'école maternelle, de ne pas séparer ces deux composantes essentielles de l'acte de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ».

4.3.2 Les activités pour travailler sur la maîtrise des émotions de l'élève.

Cette partie ne sera pas beaucoup développée au sein de ce mémoire étant

donnée que les classes dans lesquelles je compte intervenir s'intègrent déjà dans un projet santé plus large, dont je porte la première séance en annexe 2 de ce mémoire, qui entreprend de travailler cette composante des émotions. Il s'agira, dans un premier temps, de faire en sorte que les élèves reconnaissent les différentes émotions puis, qu'ils puissent s'en distancer en les nommant puis en expliquant leurs ressentis. Concevoir que ses camarades peuvent ressentir les mêmes émotions que lui serait une condition nécessaire à la prise en compte de l'autre comme un être égal à lui-même.

Ainsi, je ne proposerai pas de séances à proprement parlé sur l'identification ou la gestion des émotions, je m'appuierai plutôt sur les bénéfices et les acquisitions permises par la participation à ce projet pour pouvoir enseigner la tolérance à mes deux classes. J'insisterai alors, dans les lectures que je présenterai à la classe, sur les sentiments ressentis par les différents personnages et sur leurs justifications. J'inviterai les élèves à se mettre à la place des divers protagonistes de l'histoire, notamment pour les plus âgés (GS) qui commencent à repérer la possibilité d'avoir différents rôles (Tisseron, 2010). Je ferai énoncer à ces derniers leurs pistes d'actions éventuelles, la manière dont ils auraient réagi à la place de tel personnage. Pour les plus jeunes (PS), je m'attacherai sans doute à la figure du personnage principal comme moyen de travailler la reconnaissance, l'expression et l'explication des ressentis que pourraient vivre l'élève. Le personnage principal représentant alors une sorte de projection de l'élève, comme nous incite à le penser Tisseron (2010) avec l'usage du test de la patte noire. En effet, dans son étude sur les trois figures, cet auteur a réussi à montrer que l'élève adopterait le rôle préférentiel qu'il a choisi sur l'image en situation réelle : celui de la victime, celui de l'observateur ou celui de l'agresseur. En découvrant ce dernier, l'enseignant pourra, grâce aux jeux de rôles, inviter les élèves à se mettre à la place d'autrui et donc développer leur empathie, fondement de la partie instinctive de la tolérance, celle qui prévaut en maternelle comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique. Le jeu de la ronde à questions que j'ai développé plus haut s'inscrit également dans cette lignée puisqu'il permet à l'élève d'adopter des rôles différents (celui de Souris Verte, de l'Éléphant, du caméléon, de la sauterelle, des souris grises et de la grenouille) et d'agir en conséquence.

Ce dernier élément nous permet de faire la transition avec le second support que j'ai pour objectif de tester en classe, à savoir le jeu et plus particulièrement le jeu

réglé. Prenons pour illustration le jeu de memory sur lequel je fonde mon entreprise de mémorisation des personnages extraits du livre Veux-tu être mon ami ?. Ce dernier permet, effectivement, de développer cette gestion des émotions par l'élève dans la mesure où il devra respecter les contraintes qui lui ont été données telles qu'attendre son tour pour jouer, retrouver la paire de personnages pour gagner un point et accepter le droit de son camarade de rejouer lorsqu'il trouve une paire de personnages. Impatience, frustration et lassitude seront les sentiments que les élèves risqueraient d'éprouver lors de ces activités à fort « aspect émotionnel » si l'on en croit les programmes en vigueur. Je procéderai alors à une différenciation concernant le temps d'attente pour jouer et les modalités de groupement de l'exercice. Cela exercera le respect du tour de rôles et la valorisation de la reconnaissance de l'autre comme un partenaire de jeu. Pour les PS/MS, ce type de jeu se déroulera en binômes ou en trinômes tandis qu'en MS/GS, il s'effectuera au coin regroupement et observera une phase de correction collective, un temps de réflexion qui montre bien ma perspective de mettre en œuvre un jeu structuré comme l'en témoignent le document d'accompagnement, Jouer et apprendre : « La formalisation [du savoir] est alors effectuée au cours de phases réflexives pendant, après et/ou avant le jeu. »

4.3.3 Les activités pour se construire avec les autres.

À présent, il nous faut faire un point sur les activités concourant à ce que mes élèves « échangent et réfléchissent avec les autres » afin qu'ils puissent entrevoir d'autres manières de raisonner et de penser justifiables au même titre que les leurs. En d'autres termes, avoir accès à des manières de penser différentes permettrait de pouvoir compléter son propre raisonnement, en considérant une façon nouvelle de voir un même objet comme le stipulent les programmes de l'école maternelle (2015) :

« Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. »

C'est ainsi que, selon la classe d'âges de mes élèves, nous pourrions résumer mes

objectifs relatifs à la construction de cette réflexion commune de la sorte :

- Pour les PS/MS, identifier que mes camarades puissent avoir une opinion semblable ou différente de la mienne.
- Pour les MS/GS, identifier et tenir compte de l'opinion semblable à la mienne ou différente partagée par mon camarade.

Nous allons désormais mettre en lumière les activités qui concouraient à la valorisation et à la prise en compte de la pensée d'autrui. Dans un premier temps, celle-ci se montrera à chaque fin de lecture collective, de façon à ce que l'ensemble du groupe-classe éclaire la compréhension de l'œuvre. Pour ce faire, les élèves répondront à quelques questions orales ayant pour but de faire émerger les difficultés inhérentes aux textes lus comme le fait de comprendre le sens du mot « Vilain » employé dans le titre et l'histoire du Vilain Petit Canard. Comme l'a suggéré Cèbe et al. (2004), un texte est, tout d'abord, compris dès lors que les inférences logiques de l'élève relatives à la reconnaissance des personnages et à leurs relations sont tenables. Ensuite, l'auteur ajoute qu'il y a compréhension de l'histoire lorsque les inférences pragmatiques de l'élève, sa culture livresque et personnelle, s'inscrivent dans le fil du récit, venant soutenir implicitement certains passages. En effet, nous pouvons nous attendre à ce que certains élèves combient ce qui n'est pas dit dans le texte avec leurs souvenirs, s'écartant de la trame narrative réelle et conduisant alors à un délire interprétatif que nous devons éviter grâce au jugement de leurs camarades. Puisque le texte entendu est le même pour tous, ces derniers seront aptes à corriger les interprétations erronées de l'histoire et ce quelque soit leurs âges. Ce retour au texte comme moyen de justification est l'une des compétences à construire en vue du cycle 2 et à laquelle les élèves de maternelle doivent être sensibilisés au regard de la permanence de l'écrit qui diffère de l'oral. Cette institutionnalisation du savoir en fin de séances permet de restructurer la manière de penser des élèves en arrivant à un niveau commun de connaissances sur l'œuvre en question. Ceci les inscrivant d'emblée dans une « culture commune » qui fait foi puisqu'ils partagent un même raisonnement en vivant des expériences culturelles semblables. Autrui étant alors une aide à la compréhension de l'histoire. Toujours par l'intermédiaire du même support qu'est la littérature de jeunesse, l'identification des pensées d'autrui peut se retrouver lors de la formulation d'hypothèses sur le contenu ou sur la suite de l'histoire lue. C'est la raison pour laquelle, je m'attacherai à les mettre en évidence parce que ces propositions sont

justifiables dès lors qu'elles demeurent circonscrites au récit. En effet, elles reposent sur des projections, sur des données manquantes que l'on cherche à combler en réfléchissant sur une suite logique possible. Ainsi, les élèves pourront percevoir qu'ils ont le droit de penser différemment à propos d'une même image, d'un même épisode ou d'un même objet. Discuter d'un sujet en acceptant l'avis d'autrui, c'est déjà construire sa future insertion sociale comme l'en témoignent les programmes de l'école maternelle (2015) :

« La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté. [En découvrant les principes du débat collectif], l'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société. »

Seulement, il nous faut nuancer notre propos en affirmant que les temps de regroupement en classe entière ne peuvent être la seule modalité durant laquelle les pensées des uns et des autres peuvent s'exprimer. En effet, comme il l'est mentionné dans les textes en vigueur, le coin regroupement peut constituer un interface insécurisant pour les jeunes élèves ou pour les petits parleurs puisque la présence du groupe-classe vient freiner la prise de parole, en particulier lorsque le sujet porte sur un avis personnel. Il est question ici de la compétence « oser entrer en communication » qui peut s'observer différemment en classe en fonction de l'âge des élèves et de leurs acquis langagiers, comme le confirment les programmes de l'école maternelle. De ce fait, il en revient à l'enseignant de mettre en œuvre des activités créant « les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole ». C'est la raison pour laquelle certaines activités exigeantes, comme celle du débat à visée philosophique, ne sera réservée qu'aux élèves les plus âgés ayant un niveau langagier suffisant pour être compréhensible. Ceci dans le but de préserver l'estime de l'élève tout en ne limitant pas l'échange en train de se jouer.

À contrario, certaines activités seront ouvertes à tous les âges pour permettre à « chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin ». En ce sens, le jeu paraît être un subterfuge intéressant puisqu'il a tendance à dédramatiser l'acte de communiquer qui peut se résumer à un geste à reproduire ou à comprendre. Par conséquent, je devrai penser à inclure dans mes séquences des jeux visant à prôner l'échange avec les autres en groupe restreint, pour permettre à chaque élève d'entretenir un premier contact avec autrui. L'activité de la ronde à question décrite plus haut ainsi que le recours au jeu

symbolique de la dînette participeront à inclure l'élève dans une communauté de pairs en instituant une certaine communication. Effectivement, si je développe davantage le jeu de la dînette au regard de la littérature scientifique, celui-ci semble permettre la création de « scénarios » basés sur la réalité de l'élève qui se veut partageable. (Eduscol, 2015) Toutefois, nous pouvons émettre l'hypothèse que bien que ce jeu possède une forte valeur imaginative et fasse partie de la culture au moins scolaire des élèves, certains d'entre eux ne se sont jamais adonnés à cette activité, pour la simple et bonne raison que la dînette transporte avec elle une forte connotation sexuée. Choisir ce type de jeu comme support de travail représente donc un véritable défi nécessaire à l'acquisition de la tolérance chez l'élève puisqu'il prédispose à l'égalité garçon-fille en terme de conduites correspondantes à leur rôle social. Accepter de jouer à la dînette lorsque l'on est un garçon ou accepter qu'un garçon joue à la dînette, c'est déjà porter un avis, questionner par les actes les stéréotypes culturels, surtout lorsque l'on sait que les élèves à partir de 4 ans montrent une volonté d'affirmer leurs identités. (Florin, 2003). En se prémunissant de certains refus liés à l'environnement dînette, nous proposerons également une activité s'appuyant sur les aliments de ce jeu, moins en lien avec l'identité sexuée de l'élève, qui développera l'interconnaissance des élèves en mettant en exergue leurs goûts alimentaires.

Enfin mais surtout, comme nous venons de pointer que l'expression des élèves dépend de leurs confiances en eux au moment de l'énonciation de leurs discours, rien de plus rassurant et gratifiant que de s'entretenir seul à seul avec l'adulte de la classe « qui accueille[ra] les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. » C'est pourquoi je recueillerai les propos des élèves sous la forme d'une dictée à l'adulte pour étayer leur Soi. L'élève sera alors valorisé puisqu'il endossera une posture d'auteurs. Cette dictée à l'adulte s'adaptera à l'âge des élèves et à leurs compétences langagières, toujours dans l'optique de « prendre en compte la diversité des élèves » (Référentiel des métiers du professorat et de l'éducation, 2013) en proposant un enseignement bienveillant. Ainsi, les élèves les plus jeunes et petits parleurs devront donner un avis personnel justifié sur l'œuvre lue en classe, tandis que les élèves plus âgés ou ayant des compétences langagières bien installées raconteront le récit demandé. Ces traces écrites restitueront plus ou moins précisément les épisodes de l'histoire que les élèves

auront retenus, ce qui achèvera cette construction avec les autres dans le sens où ces éléments rappelés seront ceux susceptibles d'offrir un modèle à suivre.

4.4 Retour final sur les séquences à mettre en place.

Dans cette partie, je vais tâcher de mettre en évidence la logique des séquences que je compte tester. C'est la raison pour laquelle les tableaux des séquences à proprement parlé seront distingués et renseignés en annexe 5 de ce dossier. Ici, il s'agira de souligner les liens éventuels entre les différentes séances. Par ailleurs, je porterai un regard sur leurs places dans l'année ou dans la journée de l'élève au regard des rythmes spécifiques aux enfants de cette classe d'âge comme nous le verrons ensuite. Ainsi, les tableaux récapitulatifs ci-dessous mettent seulement en évidence les grandes lignes des séances proposées. Enfin, concevoir les progressions des MS/GS après celles des PS/MS me permettra de souligner la différenciation que je compte mettre en œuvre au sein de cette classe dans le sens où les élèves ne possèdent ni le même niveau ni les mêmes besoins en fin d'école maternelle.

4.4.1 Enchaînement des séquences présentées aux Petites Sections-Moyennes Sections.

	Jeudi 24 novembr e	Jeudi 15 décembr e	Mercredi 4 janvier	Jeudi 5 janvier	Mercredi 11 janvier	Jeudi 12 janvier	Mercredi 18 janvier
1 ^{er} créneau	S1: Lecture d u livre <u>Veux-tu être mon ami ?</u>	S3: Les personna ges	S5 : Raconte- moi l'histoire.	S1 : Lecture du livre <u>Le Vilain Petit Canard.</u>	S2 : Lecture du <u>Vilain Petit Canard</u> (suite et fin)	S4 : Chronolog ie de l'histoire.	S5 : Je donne mon avis sur...
2 ^{ème} créneau	S2: Ronde à question.	S4: La chronologi e de l'histoire.	S1 : Jeu du restaurant	S2 : Jeu du restaurant .	S3 : Les personna ges	S3 : Confronta tion des goûts de chacun.	S4 : Lecture offerte : <u>P'tit Loup n'aime que les pâtes.</u>

Le livre Veux-tu être mon ami ? D'Eric Battut servira alors d'étayage à la compréhension de l'œuvre plus complexe d'Andersen, dans le sens où les récits présentent de nombreuses similitudes qui apparaissent de manière simplifiée dans le premier ouvrage. Les élèves auront alors eu par avance une première expérience du rejet de la différence liée à la couleur du personnage principal et pourront la convoquer ensuite lors des activités concernant le Vilain Petit Canard.

Comme le met en exergue le document des rythmes d'apprentissages à l'école maternelle publié par l'académie d'Indre et Loire, les activités requérant moins d'énergie de la part des élèves seront idéalement placées l'après-midi (2ème créneau) après la sieste des élèves, de sorte à pouvoir consacrer les temps où l'attention des élèves est pleine (en milieu de matinée) à des activités plus exigeantes telles que les travaux de compréhension-interprétation de textes (séances 3 et 4 des séquences 1 et 2) ou bien encore les moments de dictée à l'adulte (séance 5 des séquences 1 et 2). Ces derniers permettront à l'élève de se construire en tant que personne susceptible de créer un écrit différent de son voisin. Cette expérience d'autrui se fera par l'intégration physique de l'élève à différents groupements (groupe classe ou atelier) et par l'observation de goûts divers lors de la

séance 3 de la séquence 3 sur le jeu du restaurant.

4.4.2 Enchaînement des séquences présentées aux Moyennes Sections- Grandes Sections.

	Jeudi 19 janvier	Mercredi 8 février	Jeudi 9 février	Jeudi 2 mars	Jeudi 9 mars	Jeudi 16 mars	Jeudi 23 mars
1 ^{er} créneau	S1: <u>Lecture du Vilain Petit Canard.</u>	S3: Chronologie de l'histoire et personnages	S5: Raconte- moi l'histoire.	S1 : Découverte de l'œuvre : <u>Veux-tu être mon ami ?</u>	S2: Ronde à question.	S3: Chronologie de l'histoire et personnages	S4 : DVP : C'est quoi un ami ?
2 ^{ème} créneau	S2: <u>Lecture du Vilain Petit Canard.</u>	S4: Chronologie de l'histoire et personnages	S6 : Mon opinion sur le livre.	S1 : Jeu du restaurant	S2: Jeu du restaurant	S3 : Propose- moi un menu !	S4 : Lecture offerte : <u>P'tit Loup n'aime que les pâtes.</u>

Ici, l'œuvre d'Eric Battut, Veux-tu être mon ami ?, se place dans les dernières semaines de mon intervention puisque sa validation repose sur la mise en place d'un débat à visée philosophique à propos de l'amitié. Cette activité nécessite des compétences langagières et sociales construites chez l'élève et c'est la raison pour laquelle elle sera effectuée à la fin de mon intervention plutôt qu'au début. Par ailleurs, les élèves auront déjà travaillé le conte du Vilain Petit Canard ce qui leur permettra de se distancer de la simple compréhension-interprétation du livre de Battut dont l'appropriation par l'élève sera facilitée et de se concentrer davantage à la réflexion exigée en fin de séquence.

Par ailleurs, les élèves de MS/GS seront davantage invités à se distancer de leurs points de vues et à considérer celui des autres par rapport aux élèves de PS/MS. En effet,

à la dernière séance de la séquence 1, ils devront se détacher de la compréhension de l'histoire pour émettre un avis personnel à l'oral sur l'ouvrage étudié tout en le justifiant devant le groupe-classe. À la séance 3 de la séquence 3 sur le jeu du restaurant, ils devront prendre en compte les goûts d'autrui pour créer un menu susceptible de plaire à leurs camarades. De ce fait, non seulement ils auront constaté qu'ils peuvent avoir des goûts différents au cours de ces deux séances, mais ils devront considérer cet état de fait notamment lors de l'élaboration des menus pour leurs pairs.

Dans les deux classes, le livre P'tit Loup n'aime que les pâtes. ne sera proposé qu'en lecture offerte aux élèves dans la mesure où les efforts qu'ils auront à fournir se retrouvent davantage dans le jeu symbolique du restaurant. Effectivement, l'objectif de cette dernière séquence se trouve être de faire l'expérience de l'autre au sein d'une situation familière pour l'élève. L'utilisation de ce livre se justifie alors par le fait qu'il fera du lien, donnera du sens aux expériences que nous aurons vécues ensemble. Il mettra des mots sur nos actes pour conclure convenablement mon intervention tout en permettant aux élèves d'envisager la possibilité d'évolution de leurs goûts.

III. Les résultats et analyses.

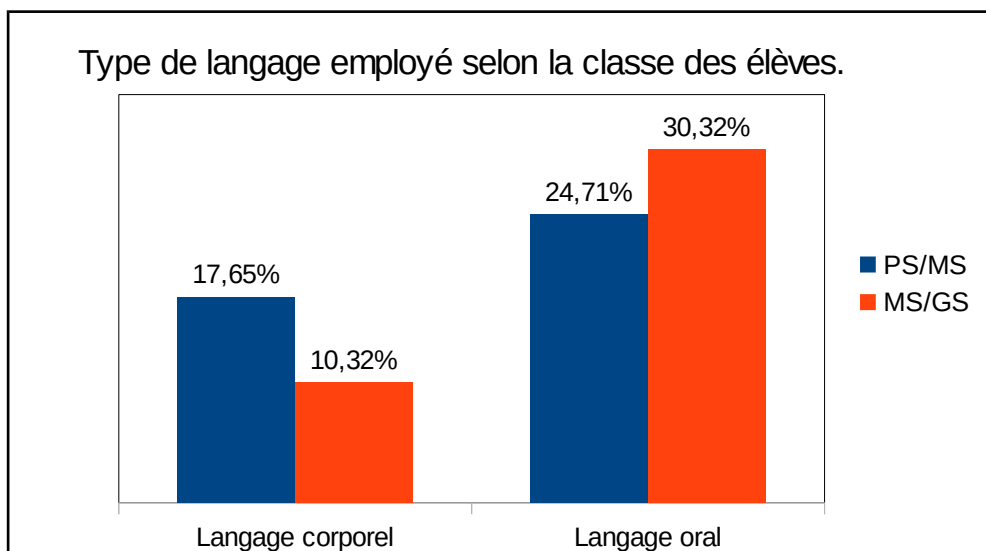
Dans cette troisième partie, je compte exposer les résultats que j'ai obtenus lors des différentes phases de ma recherche et les analyser au regard de la littérature scientifique. Ainsi, je présenterai, tout d'abord, les données recueillies lors de mes observations exploratoires. Ensuite, je montrerai en quoi les supports que j'ai choisi précédemment m'ont permis d'enseigner la tolérance à mes deux classes. Enfin, je statuerai sur la validation éventuelle de mes hypothèses générales et opérationnelles.

1. Les résultats des observations exploratoires.

J'ai retranscrit en annexes les observations complètes que j'ai réalisées au sein des deux classes (annexes 1 et 3) au début de mon intervention. Je n'évoquerai dans cette partie que les éléments qui concernent mon objectif d'enseignement de la tolérance afin de clarifier mon raisonnement. Toujours dans cette logique d'efficacité,

je tâcherai de comparer directement les données recueillies en classe de PS/MS et de MS/GS dans la perspective de questionner ma troisième hypothèse générale concernant l'âge d'accès à la tolérance. Néanmoins, je ne mettrai pas sous silence les spécificités relevant de chacune de ces deux classes qui possèdent des fonctionnements différents dont je dois tenir compte afin d'expliquer plus justement mes constats. Je procéderai alors en deux temps : le premier concerne le volet expression de mon mémoire qui correspond au langage au sens large utilisé par les élèves en classe. En effet, je m'intéresserai autant au type de phrases prononcées par mes élèves qu'à leurs communications non-verbales. Le second temps sera consacré aux types de jeux que les élèves mettent en place.

1.1 Le volet expression.



En ce qui concerne le langage employé dans les deux classes de maternelle dans lesquelles j'ai pu intervenir, nous pouvons dire que le langage corporel est minoritaire par rapport au langage verbal. Si l'on observe un large écart entre ces deux types d'expressions dans la classe des MS/GS (10,32 % contre 30,32%), celui-ci est plus réduit pour les PS/MS (17,65 % contre 24,71%). Ce fait viendrait confirmer le constat du Ministère de l'Éducation Nationale qui institue que le langage viendrait supporter l'action à partir de la Moyenne-Section de maternelle : « à partir de cinq-six ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir. »

De même, les données relevées chez les plus petits iraient dans le sens des dires de Tisseron (2008) : « Enfin, dès qu'on invite des enfants de maternelles à parler de ce qu'ils

ont vu sur les écrans, le corps et le mouvement sont sollicités plus encore qu'avec des enfants plus grands. »

Dans la classe des MS/GS, le langage corporel employé est souvent synonyme de violences physiques (8 % sur les 10,32%). En vérité, ce langage corporel parfois agressif se retrouve utilisé par des élèves qui ne maîtrisent pas encore la langue parlée à l'école, la langue française pour cause d'allophonie (Olivia et Batoura) ou de grandes difficultés à être compris par les autres (Riad). En effet, j'ai pu observer un échange imitatif sur la base du jeu entre Olivia et Batoura qui a vite dégénéré en rapport de force. Cela nous indique que même si l'apprentissage imitatif peut être un levier pédagogique important, il peut également représenter un risque pour les élèves dont les gestes viennent remplacer les mots encore indisponibles pour être communiqués. Nous pouvons également préciser qu'Olivia, ne pouvant s'exprimer clairement et calmement, a souvent des problèmes de socialisation avec ses pairs. Ceci s'expliquant, d'une part, par le fait qu'elle ne partage pas ce lien de la langue avec eux mais, d'autre part, qu'elle n'a jamais été scolarisée auparavant. Par conséquent, elle s'initie en Grande Section à « cette seconde socialisation » dont parlait Hervé Caudron (2010). C'est donc la première fois qu'elle entre en relations avec des enfants du même âge et la barrière de la langue l'oblige à se faire comprendre de manière gestuelle ou par des interjections lorsqu'il est question de jouer par exemple : « à moi ! Non ! ». C'est ainsi que notre hypothèse sur le jeu et l'expression motrice comme fondatrice d'un lien social prend tout son sens. En effet, comment permettre à cette élève de s'exprimer convenablement au même titre que les autres si ce n'est par l'action, seul langage fondant l'unité sociale ici ?

Dans une autre perspective, l'usage de la violence posséderait une fin différente : celle d'affirmer son identité et d'exister dans le groupe. Ainsi, des élèves comme Youcef et Walid, qui montrent pourtant des compétences langagières attestées, en usent fréquemment pour se faire remarquer.

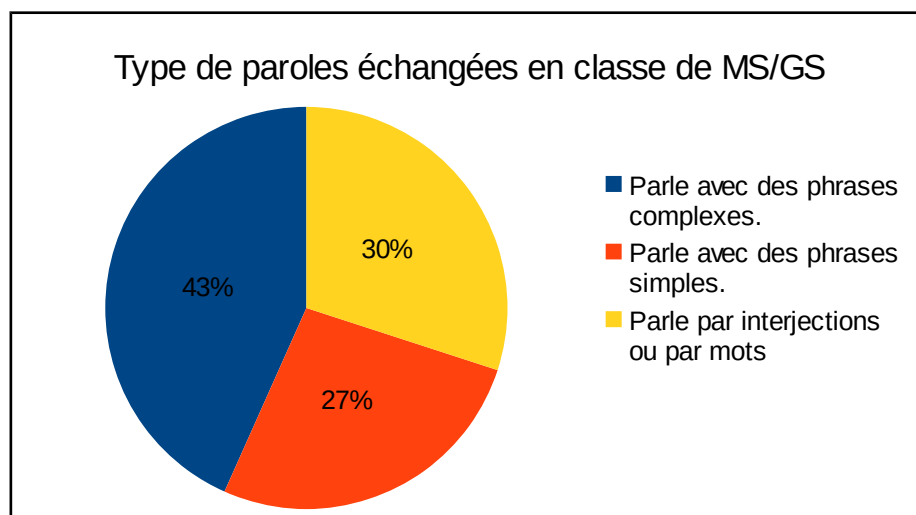
Ces deux élèves semblent choisir la même stratégie identitaire développée en 1972 par Tajfel, reprise et actualisée ensuite par Kastersztein en 1998, plus connue sous le nom de visibilité sociale. Celle-ci désigne tous les comportements mis en œuvre par un sujet visant à exister aux yeux d'autrui.

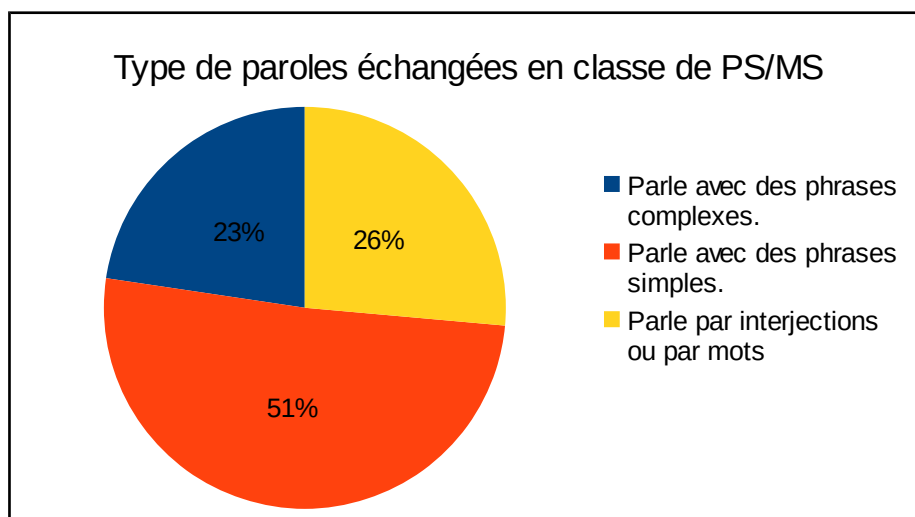
Par ailleurs, la violence exprimée par ces élèves montrent leurs difficultés à maîtriser leurs émotions dans la mesure où ils semblent y avoir recours dès lors qu'ils se sentent dépassés par ces dernières. La violence jouerait le rôle d'un échappatoire à

« leurs pulsions » (Freud).

En classe de PS/MS, l'usage du corps est davantage réservé à l'imitation entre camarades (9% contre 1 % d'échanges imitatifs en MS/GS) ainsi qu'aux regards ou aux coups (respectivement 4 % et 5%). L'expression de la violence s'expliquerait également par un contrôle lacunaire de leurs affects comme le montrent respectivement Justin et Eliott. Le premier se montre violent en poussant Aline pour lui prendre le wagon qu'il ne souhaitait pas partager alors que le second semble montrer une vive énergie qu'il canalise en poussant et en agressant ses camarades lors des récréations. Eliott semble même justifier l'usage de la violence auprès de son compère Justin en usant du langage et en procédant à une discrimination de genre : « Elle est pas ta copine. T'es un garçon ». De même, il explique ses propres actes en agressant verbalement son camarade : « Arrêtes ! T'es pas mon copain ! ». Nous notons ici une capacité de cet élève à distinguer des groupes de personnes : les garçons et les filles, les amis et les non-amis. Il fonctionnerait par catégorie excluante, l'un ne pouvant pas se mélanger avec l'autre. Ceci nous permet d'affirmer qu'Eliott se trouve à la recherche de son identité propre, comme l'ont théorisé Tajfel et Turner en 1986, et qui atteste de stratégies identitaires visant la préservation de son groupe d'appartenance (les « amis » et les garçons) contre l'exogroupe auquel Eliott ne peut pas appartenir (« les filles » et les « non-amis »).

Que cela soit Youcef et Walid en classe de MS/GS ou Eliott et Justin en classe de PS/MS, la maîtrise seule du langage ne serait pas forcément gage de relations sociales paisibles ce qui viendrait contredire ce que nous avons développé dans notre cadre théorique à propos du fait qu'une meilleure expression langagière permettrait de prendre de la distance sur leurs émotions. La violence devenant une manière de montrer leurs individualités dans le groupe. Nous devons alors leur laisser entrevoir une autre manière d'exister au sein de la classe en mettant à profit leurs compétences langagières. Endosser un autre rôle leur permettrait de pouvoir choisir une identité plus bénéfique à l'ensemble du groupe classe.





Nous allons examiner de plus près les échanges langagiers qu'entretiennent les enfants avec leur entourage. A l'aune de ces deux diagrammes, nous pouvons voir que les élèves des deux classes utilisent des phrases complexes, simples et des interjections. Ces résultats reviendraient à dire que des élèves de PS/MS peuvent s'exprimer de manière continue. Ainsi, Eliott souhaite me montrer le crocodile qu'ils ont dessiné avec Walid : « Regarde, on fait un crocodile. Il est beau, regarde notre crocodile ». Si nous notons la présence de cette capacité en classe de PS/MS, celle-ci est relative à quelques élèves qui manient suffisamment la langue française pour s'exprimer auprès de leurs pairs à l'instar de Justin lorsque celui-ci explique au maître remplaçant qu'on l'a griffé « parce qu'il voulait prendre ses voitures » ou de Rania qui répond à la question de compréhension de l'enseignante au coin lecture pour expliquer le terme « ébouriffés » : « c'est quand les cheveux, ils sont pas bien coiffés. ». En effet, la plupart des élèves de la classe de PS/MS parlent en phrases simples ou par mots et interjections (77%). Ceci pouvant s'expliquer par le fait qu'ils usent un langage concomitant avec l'action comme nous l'affirme Tisseron (2008). Ainsi, j'ai pu être témoin d'un échange langagier lors d'un moment de productions artistiques entre Sofia, Imane et Elie où la compréhension de la scène ne peut se faire qu'à travers l'action avec notamment l'usage de déictiques ou de raccourcis en montrant les objets concernés : Sofia « Fais comme moi » Imane « non, on n'a pas la même [paire de ciseaux]. » Elie en regardant Sofia : « On a la même ! ». Cela nous indique que les élèves usent du langage principalement pour communiquer avec

leurs pairs efficacement. Effectivement, il est important de noter que les jeunes enfants, parce que la structuration de leurs discours requièrent de l'énergie, iraient à l'économie cognitive. (Verghnaud, 1990) En outre, cette scène entre les fillettes m'a permis d'affirmer que les élèves de cet âge était bel et bien capables de reconnaître les points communs et les différences entre des objets comme je l'avais déjà souligné pour Eliott même si cette distinction n'est pas encore claire pour tous. A titres d'exemples, je peux mettre en exergue les questionnements de Walid au coin regroupement sur le groupe auquel appartient Lara : « Lara c'est un garçon. Ah ? C'est une fille ! »

En classe de MS/GS, l'usage de phrases complexes est supérieur aux autres types de paroles échangées (43 % contre 30 % d'interjections et 27 % de phrases simples) ce qui concorde à dire que les élèves auraient acquis une structuration langagière de par leurs vécus d'enfants et d'élèves qui confirmeraient le constat des textes en vigueur : « dans sa famille et dans les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences et des apprentissages que l'école prend en compte. »

Néanmoins, la plupart des enfants de cette classe usent davantage d'interjections et de phrases simples (57 %). La présence d'enfants allophones comme Batoura et Olivia ou en difficultés comme Riad justifient ce résultat dans la mesure où ces élèves ne sont pas en mesure de produire des énoncés encore conséquents. Si l'usage d'interjections ou de communications non-verbales peuvent leur être imputé, il ne leur ait pas exclusif dans le sens où des élèves comme Nallim ou Lana peuvent y recourir lorsqu'ils se sentent pressés par les événements comme lorsque la fillette poursuit Tamara qui lui a volé son jouet : « Mais ! » ce qui viendrait confirmer l'idée de l'économie cognitive.

La capacité à différencier et à regrouper, que nous avons relevé chez les élèves les plus jeunes, est également détenue par des élèves de MS/GS comme le montre Tamara lorsque celle-ci clarifie les propos de Malick : « Dans les tablettes, il y a des jeux pour les filles et des jeux pour les garçons. » De même, Said et Cléo découvrent qu'ils ont le « même âge » au cours d'une discussion.

Nous pouvons attester qu'en classe de MS/GS, les finalités du langage sont plus disparates qu'en classe de PS/MS. Les élèves les plus jeunes auraient tendance à déclarer des faits (14%), à les expliquer quelque fois (5%) et à demander une information le plus souvent à un adulte (3%) alors que l'on observe une pluralité de buts aux paroles échangées chez les élèves les plus âgés. Ils en feraient usage pour :

- demander une information à leurs pairs comme lorsque Sara demande à Tamara si elle peut lui passer le feutre marron.

- expliquer leurs propos et leurs actes à travers plusieurs stratégies de persuasion par la preuve (Sara, Diana et Emma), par justifications à partir des consignes et du modèle de l'enseignante (Tom et Kézia) et par l'expérience (Lana).

- pour raconter des histoires réelles ou fictives et interpréter des textes lus qui les inscrivent dans un patrimoine culturel commun: nous distinguons une appétence prononcée d'Olivia pour les histoires comme les Trois Petits Cochons ou le Petit Chaperon Rouge. La fillette semble réciter des passages des ouvrages ce qui montre la force structurante et motivante des récits auprès du jeune public et même auprès des élèves éloignées de la langue française ce qui irait dans notre perspective d'universalité de la littérature de jeunesse dans le sens où elle « parle » à chacun. Sara, quant à elle, montre des capacités d'interprétation intéressantes vu qu'elle parvient à user de ses connaissances pragmatiques pour apporter du poids au fait que le Gounjou gourmand ait des bleus : « il devait ressembler à un schtroumpf ! » Walid, lui, ouvre la parenthèse d'Halloween en racontant qu' « il a des dents de vampire », réflexion qui est alors partagée au coin regroupement avec l'émergence des raisonnements en « moi aussi » et des tentatives de ramener l'expérience d'un pair à soi. Cela témoigne bien du raisonnement égocentrique de l'enfant en maternelle (Piaget) même si certains élèves comme Tamara peut prendre en compte les propos de leurs camarades pour rebondir dessus et faire progresser la réflexion collective.

- pour désamorcer un conflit entre Nadia et Tom : « Tu m'as griffé » « Non, ce n'est pas vrai, je ne t'ai pas griffé » répond Nadia à l'accusation de Tom.

- pour créer des effets sur leurs camarades (Sara) : son interprétation de la lecture du Gounjou gourmand avait pour objectif de faire rire ses camarades.

- pour exister au sein du groupe (Walid, Malick) avec l'usage d'un vocabulaire volontairement familier comme « défoncer » ou concernant des conduites provocatrices « Viens on boit de l'acol » de la part du premier alors que le second use du « non ! » à tout bout de champs. Cela pouvant s'expliquer par le fait que Malick essaie de tester l'autorité ou qu'il n'a pas dépassé la crise du « non », que l'on voit apparaître chez des enfants aux alentours d'un an et demi. Celle-ci se comprend comme une imitation du refus des adultes que l'élève prend pour modèle. En effet, il est important de noter que le développement de l'enfant est loin d'être linéaire comme le défendait Piaget mais ponctué de rechutes, de stagnations et d'évolutions (Houdé,2001). C'est une dimension que je dois nécessairement prendre en compte

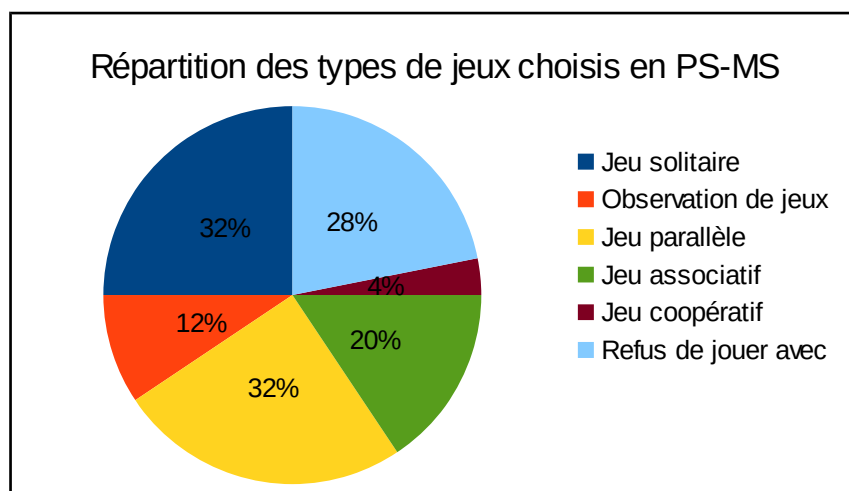
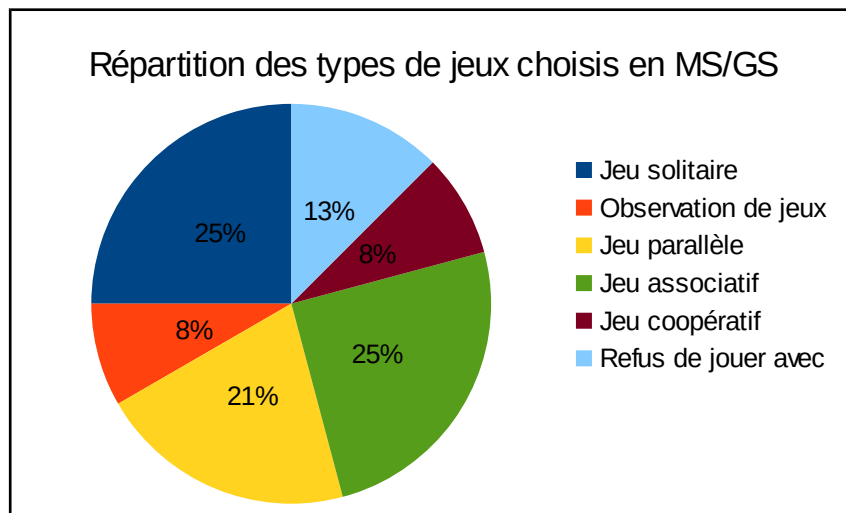
dans mon entreprise d'enseigner la tolérance dans le sens où ce refus de Malick pourrait l'empêcher d'acquérir les compétences nécessaires à son installation ou à son développement.

- pour s'organiser : Au sein des jeux, je suis témoin de répartitions de rôles entre Sara et Diana qui reproduisent la scène du dîner. Effectivement, Diana prend en compte l'avis de sa camarade en lui demandant si « elle veut bien être le papa. » au sein de son jeu de rôle. Lana également vient poser la question à Tom, Walid et Yassin lors d'un jeu de construction, au coin regroupement : « Qui veut le [morceau de bois] rouge ? » visant à promouvoir un partage efficace du matériel. Nous pouvons alors dire que l'école maternelle remplit sa fonction de poser les bases du premier domaine du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015), les langages pour penser et communiquer, effectif au moment de la scolarité obligatoire, soit à partir de 6 ans.

Pour finir, il me faut faire état que dans les deux classes, certains élèves n'« osent pas entrer en communication » avec leurs pairs ou du moins pas de leurs propres initiatives. Thomas, élève de MS/GS, se contente généralement d'observer ses camarades et refuse catégoriquement le dialogue en grand groupe en déclinant le bâton de parole. Kallie et Kézia se mettent en retrait du groupe, cette dernière ne se réintégrant qu'avec mon aide. En PS/MS, Olivier n'a prononcé qu'un seul mot durant les deux journées d'observations et Sabrina se contente de jouer en silence même lorsqu'elle est accompagnée d'Elie ou Sofia.

Ces temps d'observation m'ont permis d'évaluer la variabilité langagière de mes élèves afin de pouvoir « prendre en compte la diversité » de mes deux classes dans l'objectif de leur enseigner la tolérance. J'ai pu également me rendre compte de la capacité des élèves à repérer des points communs, des différences ainsi que leurs goûts prononcés pour la littérature de jeunesse, un support langagier qui semble, d'ores et déjà, les inscrire dans une communauté. Enfin, si certains élèves montrent des réticences à engager un dialogue avec leurs camarades, nous pouvons noter qu'ils considèrent autrui par leurs regards et leurs gestes. Nous pourrions confirmer cet état de fait avec le deuxième volet que nous allons dorénavant étudier, le volet jeu.

1.2 Le volet jeu.



A l'aune de ces deux diagrammes, nous pouvons voir que l'ensemble des types de jeux recensés par Hurtig et al (1971) se retrouvent dans les deux classes avec, néanmoins, des proportions diverses que nous allons analyser ensuite.

En classe de MS/GS et en classe de PS/MS, les jeux solitaires sont plébiscités avec respectivement 25 % et 32 % de situations relevant de ce type d'organisations. A égalité dans les deux classes, nous avons, d'une part, les jeux associatifs en classe de MS/GS et, d'autre part, les jeux en parallèle en classe de PS/MS. Les jeux coopératifs sont assez peu représentés à hauteur de 8 % chez les élèves les plus âgés et seulement 4 % chez les élèves les plus jeunes. On remarque un taux élevé de « refus de jouer avec » chez les PS/MS (28%). Une bonne proportion de jeux en parallèle est également à noter en classe de MS/GS (21%). De même, la présence de jeux associatifs (20%) en classe de PS/MS viennent nuancer les données que nous avons premièrement relevées. Nous observons également un léger taux d'observations de jeux (12 % en PS/MS et 8 % en MS/GS). Pour expliquer ces

résultats, plusieurs hypothèses émergent. Afin de rendre mon propos le plus clair possible, je tâcherai d'étudier chaque type de jeux recensé au regard de la littérature scientifique et de mes observations de terrain.

Tout d'abord, il nous faut préciser que le choix de s'adonner à un jeu libre par les élèves serait, avant toute chose, une question d'âge comme l'affirme le Ministère de l'Éducation Nationale (2015) :

« Entre 2 et 3 ans, l'enfant accorde une forte prédominance aux jeux d'exploration. »

« Entre 4 et 5 ans, l'enfant poursuit l'acquisition de savoirs informels en privilégiant jeux symboliques et jeux de constructions. »

Il y aurait donc des périodes sensibles dans le développement de l'enfant qui l'inciterait à sélectionner telle catégorie de jeux plutôt qu'une autre. Cela pourrait apporter une explication au fait que la plupart des élèves de PS/MS jouent seuls ou en parallèle (64%) dans la mesure où ils exploreraient prioritairement la manipulation des objets avant de se construire un quelconque scénario, comme le montre Olivier lorsqu'il essaie de découvrir toutes les possibilités de s'amuser avec la tour de hanoï.

Les comportements d'observateurs d'Eddy et de Souheil iraient également dans ce sens. Ces deux enfants chercheraient à apprendre par imitation de la pratique de leurs pairs.

Dans la mesure où nous avons établi que le développement de l'enfant n'est pas linéaire (Houdé, 2001), cette hypothèse développementale pourrait s'appliquer également aux élèves plus âgés de MS/GS. De ce fait, la préférence de Thomas à jouer en parallèle, à observer ses pairs et à jouer en solitaire se trouverait expliquée et normalisée. Sabrina, élève de Moyenne-Section, opte également pour cette manière de jouer, au coin dînette, en solitaire ou en parallèle aux côtés de Sofia.

Pour trouver une explication au faible taux de jeux coopératifs relevés dans les deux classes (4 % et 8%), nous pouvons supposer également que la maîtrise du langage a joué un rôle prépondérant dans la constatation de ce résultat. Effectivement, ce type de jeux renvoie à la création de scénarios communs, par l'intermédiaire du langage, qui crée une certaine connivence entre les joueurs (Filion, 2002, Hurtig et al, 1971). Ainsi, si certains enfants comme Lana (MS/GS) parvient à répartir des pièces en bois pour construire une tour avec ses amis Yassin, Tom et Walid de manière efficace, d'autres élèves comme Yassin n'arrive pas à enrôler leurs camarades dans leur jeu de rôle. En effet, ce dernier essaie de faire imaginer à Tom que son fer est chaud en l'incitant à le

toucher, en référence à l'utilité de cet objet dans la vie quotidienne. Seulement, son camarade ne comprend pas son explication et demeure en prise avec la réalité en affirmant que « ce n'est pas vrai, il est froid » ce qui rompt le « playing » (Winnicott) entre les deux enfants.

Si l'on considère, de nouveau, notre hypothèse de l'économie cognitive défendue dans notre cadre théorique avec l'idée même de la catégorisation du monde (Bergson, 2002), la maîtrise du langage par l'élève lui laisserait la possibilité de consacrer son énergie au jeu essentiellement comme c'est le cas, en classe de PS/MS, avec Eliott et Justin. Ces deux élèves, que l'on pourrait qualifier de « grands parleurs », arrivent à imaginer un récit commun où les animaux fuiraient devant la survenue d'un chasseur : « cachez-vous les lapins, il y a le chasseur ! ». Justin et Eliott cherchent ensuite à faire participer Ryan ce qui illustre bien leurs dextérités à s'émanciper de la charge énergétique de la production du langage pour perfectionner leur jeu.

De plus, si la maîtrise du langage n'est plus à démentir dans le choix de ce type de jeu, l'habitation culturelle à s'y adonner reste à démontrer dorénavant. Effectivement, on gagnerait en efficacité à pratiquer un jeu en s'exerçant souvent ce qui réfère aux pratiques de l'enfant à la maison, au « bain culturel » dans lequel il vit. Il n'est pas alors étonnant d'observer jouer de manière coopérative des élèves qui disposent d'un milieu culturel leur permettant de s'y prêter à l'image de Sara et de Diana lorsqu'elles imitent la scène du dîner extraite de leurs quotidiens (épluchage et lavage des légumes, mettre la table, port de tabliers, répartition des tâches,...) ou d'être bluffée par l'organisation dont Sabrina fait preuve, seule, en installant dans un ordre précis les divers éléments de la table puis en répartissant équitablement les aliments dans les assiettes de ses convives imaginaires. Le jeu fait donc bien parti des pré-requis des enfants comme tout autre savoir, à leurs arrivées à l'école comme l'en témoignent les textes en vigueur : « dans sa famille et dans les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences. » Dans cette même perspective du culturel au sein des jeux, nous pouvons affirmer que les élèves semblent se cantonner à leurs rôles sociaux de filles ou de garçons en optant pour des jeux que l'on pourrait qualifier de calmes pour les premières comme le dessin ou les jeux imitatifs (5 filles contre 1 garçon seulement à la table dessins en classe de MS/GS) ou pour des jeux plus physiques voire violents pour les seconds comme la bagarre des cochons de ferme orchestré par Nallim ou bien alors

la bataille de « pipi-caca » où les bébés du coin dînette/nurserie de Tom, Yassin et Walid s'affrontent. Par conséquent, les filles montreraient une appétence pour des jeux plus posés que les garçons comme l'attestent Caroline Bouchard et al. (2003) à propos des conduites prosociales et sexuées des élèves en classe. Cette séparation relative aux genres auxquels appartiennent les enfants est alors clairement exprimée par Tamara lors d'un regroupement à propos des jeux sur tablettes : « Dans les tablettes, il y a des jeux pour filles et des jeux pour garçons ». Ce constat est alors repris par l'enseignante de la classe qui corrige l'enfant en lui expliquant qu'il y a « des jeux pour enfants sur les tablettes. » Ces rôles sexués apparaissent comme moins rigides en classe de PS/MS comme le montrent Adam et Sofiane en jouant à cuisiner un petit-déjeuner alors qu'Aline lutte avec Justin pour jouer au train. Cela peut être lié à la question de la « stabilité du genre » que nous avons déjà relevé dans le volet expression et qui apparaîtrait selon Florin (2003) autour de 4-5 ans chez l'enfant. Il faudra donc dans mon entreprise d'enseigner la tolérance à ma classe de MS/GS que je conserve en mémoire ces observations pour m'employer à questionner ses représentations socialement installées avec les enfants afin qu'ils puissent se former leurs propres opinions en envisageant d'autres pistes de réflexion que celles de leurs cultures familiales. Mon initiative participera alors à promouvoir l'égalité entre garçons et filles comme le met en exergue la loi de refondation de l'école de 2013.

Cela nous indique une donnée importante dans ma perspective d'enseigner la tolérance à mes deux classes par le jeu : on peut apprendre à jouer. Apprendre à jouer ensemble, grâce à la répétition et à l'expérience de jeux associatifs et coopératifs, apprendre à jouer seul, sans considérer autrui. Ce constat nous invite alors à questionner le rôle de l'École, de la culture scolaire au regard de ces deux diagrammes, et plus particulièrement, au regard de celui traitant des élèves les plus âgés (classe de MS/GS). A ce titre, nous pouvons, par exemple, débiter notre discussion en observant l'organisation spatiale des deux classes dans lesquelles je suis intervenue. Conformément aux textes en vigueur, ces dernières sont structurées en plusieurs espaces reconnaissables par les élèves (annexes 1 et 3) et évolutifs de la PS à la GS en terme d'occupation de l'espace et de matériels. Seulement, l'espace de la dînette, à fort impact symbolique, dans la classe des MS/GS est bien moins accueillant qu'en classe de PS/MS que cela soit au niveau de la place qui lui ait alloué dans la classe (petit endroit partagé avec l'espace nurserie) ou au niveau de la quantité d'aliments dont les élèves disposent pour jouer. Nous pouvons, bien évidemment, expliquer ce constat d'une supériorité de l'espace d'une classe sur l'autre par

les besoins moteurs importants de ses élèves, les plus jeunes de cette recherche, mais nous pouvons émettre aussi l'hypothèse que « l'atmosphère » (Bucheton et Soulé, 2009) de cet espace dînette en MS/GS n'a pas invité les élèves à installer librement des jeux symboliques avec leurs pairs. À l'instar de l'occupation de l'espace classe, le temps alloué à ces jeux symboliques est restreint aux temps de jeux libres, par conséquent, à l'initiative des élèves tandis que d'autres formes de jeux comme ceux de constructions ou de productions artistiques sont intégrés aux apprentissages, à l'initiative de l'enseignante titulaire. Cet écart établi entre les catégories de jeux justifierait le fait que les élèves s'y adonnent davantage pour « faire plaisir à l'adulte ». (désirabilité sociale). Comme Piaget l'explique, c'est l'adulte qui, jusqu'à l'âge de 7 ans, serait détenteur de la Morale, qui installerait donc chez l'enfant ce qui est bon ou non de faire. Les élèves de cette classe de MS/GS auraient alors intériorisés qu'il serait mieux qu'en fin d'école maternelle, il travaille seul, à leurs tables plutôt qu'ensemble, en bougeant. Munis de leurs identités « scolaires » valorisées socialement, ils auraient reproduit ces choix d'activités sur leurs temps libres. Nous soulignons bien ici la « posture d'élève » que l'École a construit chez l'enfant comme le plébiscitent les programmes en vigueur. Seulement, cette culture scolaire tendrait davantage à promouvoir l'individualité, telle qu'elle est actuellement appliquée. Les difficultés à jouer ensemble (85 % des comportements relevés dans la catégorie partage désigne un vol d'objets ou un refus de partager) et le manque d'empathie active (17%) que j'ai pu relever ne sont que des illustrations de ce constat.

De ce fait, dans ma perspective d'enseigner la tolérance à mes deux classes, je devrais m'employer à élargir la « posture d'élève » actuelle de mes élèves de MS/GS pour qu'ils s'autorisent à prendre part à des jeux symboliques, imitatifs et de mises en scène dès lors que l'on se rappelle tous leurs bénéfiques, apports que j'ai cités en partie méthodologie de ce mémoire. J'encouragerais alors l'émergence d'une socialisation bienveillante qui prend en compte les besoins moteurs de chaque enfant. Cette motricité ne viendrait donc plus contrecarrer les moments d'apprentissages, comme j'ai pu le constater lors de mes temps d'observation, mais participerait à leurs conditions d'existence. Ainsi, les élèves qui usent de l'action pour se rendre visibles comme Youcef et Walid pourraient acquérir une nouvelle identité.

Enfin, je finirai ce volet jeu en disant que la manière dont se distraient les élèves de PS/MS et de MS/GS nous prouvent qu'ils considèrent autrui à plus de

63 %. Donnée qui vient contredire l'absolu égocentrisme piagétien tout en corrélant le besoin social essentiel de l'être humain que nous avons mentionné dans notre cadre théorique à plusieurs reprises (Aristote, cité par Perrin & Rosembaum, 2014, Stern, 2005, Tisseron, 2010). A titre d'exemples validant mon affirmation, je citerai celui du jeu en parallèle de Nallim et Malick à l'atelier ferme. Ce dernier endosse divers rôles (observateur, partenaire puis opposant) pour conserver le contact avec son camarade. Suivant la même logique, Walid cherche désespérément à attirer l'attention de Nallim, alors en discussion avec Malick, en agitant un jouet. Nous pouvons donc dire que si naturellement les élèves se tournent vers l'autre, il ne faudra pas perdre cette décentration au détriment d'une « posture d'élève » trop restrictive et ne respectant pas les besoins véritables des enfants.

2. Les résultats à l'issue de mon intervention.

Pour que mon propos gagne en efficacité, je compte directement établir le lien entre les résultats que j'ai obtenus, pendant et à la fin de mes séquences d'apprentissages, et les hypothèses opérationnelles que j'ai formulées à propos de la place de la littérature de jeunesse, du jeu et de l'âge dans l'accès à la tolérance chez l'enfant à l'école maternelle. Ma pratique enseignante, ses limites et son amélioration sera, quant à elle, davantage détaillée en annexes (annexe 6), et discutée dans la quatrième et dernière partie de ce mémoire intitulée Conclusion et prolongements. (p.66-69)

2.1 Les résultats relatifs à l'effet de la littérature de jeunesse sur l'enseignement de la tolérance.

En ce qui concerne l'effet de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la tolérance, nous pouvons statuer en faveur de ce support d'activité. En effet, les élèves ont eu globalement tendance à réitérer l'expérience de Souris Verte et du Vilain Petit Canard en voulant se faire des amis à l'issue même de la lecture seule des textes. Riad, à titre d'illustrations, qui n'avait pas participé à l'atelier ronde à questions, a répliqué la demande du personnage principal auprès de son camarade Batoura, en classe de MS/GS. A l'issue des séances d'apprentissages et des relectures en classe de PS/MS, Imane, Ryan, Justin, Adam ont montré un engouement à se faire le « plus d'amis possible ». Constat partagé

en classe de MS/GS avec Walid, Yassin, Youcef et Olivia. En termes de comportements prosociaux relevés, nous notons la présence de câlins pour Walid, Yassin et Youcef, de partages d'objets à forte valeur affective (vélo rouge) pour Justin et Adam dans la cour de récréation : « Je lui prête parce qu'il est mon ami. » ou de dessins comme le relève Walid lors du débat à visée philosophique pour définir ce qu'est un ami : « C'est comme Nadia, elle m'a donné un dessin parce qu'elle est mon amie. » Dernier élément qui peut faire écho au partage de la fleur donné à Éléphant par Souris Verte pour sceller leurs amitiés. Cela reviendrait à valider ma première hypothèse opérationnelle qui attestait du développement de comportements amicaux envers autrui grâce aux livres choisis.

Ma seconde hypothèse opérationnelle qui stipulait une diminution du nombre de rejets et d'agressions en classe s'est vue affirmée. Ainsi, nous pouvons noter une intégration renforcée au groupe-classe de certains élèves de MS/GS comme Olivia, Batoura, Thomas qui avaient du mal à entrer en communication avec autrui. Thomas, qui était le bouc émissaire désigné de Riad, Walid et Youcef, parvient à jouer avec eux pour construire un puzzle. De même, cet élève parvient à donner son avis lors du débat à visée philosophique ou au coin regroupement alors qu'avant mon intervention, cela lui était impossible. L'enseignante-titulaire m'a affirmé que Thomas « avait l'air de se sentir mieux » dans la classe.

En PS/MS, Eliott, qui avait tendance à justifier ses actes en effectuant une discrimination de genre n'hésite pas à donner la main à Lydie pour se ranger alors qu'Adam, lui, refuse encore de se ranger avec une fille. Cela nous incite à penser qu'il aurait fallu marquer davantage la différence de sexe de Souris Verte et Éléphant et l'acceptation qui en découlait. Dans la même perspective, en MS/GS, Malick se moque des « vêtements bizarres » portés par des enfants africains sur un livre documentaire et refuse de croire que ces enfants sont « pareils » que lui parce qu'ils « sont pas de la même couleur » ce qui m'invite à penser que la morale de l'histoire de Souris verte n'était pas suffisamment explicite pour cet élève ou du moins que le lien animal/être humain n'était pas aussi évident que j'aurai pu l'envisager. Ainsi, si ma deuxième hypothèse a bien noté la diminution de comportements de rejet et d'agression, ces derniers n'ont pas disparu pour autant. Walid, par exemple, continue ponctuellement à taquiner Riad lorsque ce dernier pleure, au coin regroupement, le qualifiant de « bébé ».

Ma troisième hypothèse qui instituait que les supports littéraires sélectionnés

offrirait aux élèves une manière respectueuse de s'adresser à leurs camarades par l'usage de demandes peut être partiellement validée dans la mesure où l'on constate bien une augmentation des demandes par des élèves qui n'en faisaient pas ou peu usage comme Riad (MS/GS) ou Justin (PS/MS). Ce dernier n'oubliant pas de rappeler aux autres qu'ils n' « ont pas demandé » pour prendre une voiture ou un vélo dans la cour de récréation. Pareillement, Diana et Nallim, lors de l'atelier ronde, sont parvenus à s'extraire de la question de Souris verte pour me demander de jouer tel ou tel rôle. Néanmoins, ce lien d'utiliser la demande pour d'autres finalités que de se faire un ami n'a pas été compris par tous les élèves des deux classes si bien que je devais leur rappeler d'user de cette action lorsqu'ils souhaitaient prendre un jeu par exemple. Par ailleurs, l'aspect respectueux de l'acte de demander est aussi passé sous silence par Nallim qui, sous couvert d'avoir formulé une question, en profite pour dire des grossièretés à Nadia.

Enfin, nous avons, d'ores et déjà, montré l'inscription culturelle permise par la littérature de jeunesse dès les observations exploratoires avec l'appétence d'Olivia a restitué les histoires qu'elle connaissait, par exemple. Au sein de ma pratique, j'ai pu en être convaincue lors de moments de discussions à l'issue des lectures collectives des œuvres sur l'origine du Vilain Petit Canard ou bien encore sur la tradition orale des contes, idée soulevée par Cléo, Sara et Walid en classe de MS/GS. A échelle plus réduite, j'ai pu en être témoin en classe de PS/MS, lors de la correction par le groupe-classe d'Iliès, qui confondait le chien du Vilain Petit Canard avec un « loup » ou lorsque Eliott et lui se sont positionnés en correcteurs de leurs camarades au cours de l'atelier ronde à questions. Si bien, que les élèves savaient qu'ils parlaient de la même chose.

2.2 Les résultats relatifs à l'effet du jeu sur l'enseignement de la tolérance.

Au sein de mes deux classes, j'ai pu relever une augmentation du nombre d'interactions entre mes élèves, lors des jeux symboliques, conformément à ma première hypothèse opérationnelle. Par exemple, en classe de PS/MS, deux élèves qui ne privilégiaient pas le langage oral pour communiquer, à savoir Iliès et Olivier, ont pu échangé par des gestes en partageant un repas que le premier avait cuisiné pour le second. De même, Eddy a pu imité la manière de faire des jus de fruits de Wassim. Il a donc quitté son rôle préférentiel d'observateur pour devenir un acteur du jeu. Sabrina, même si elle continue à ne pas jouer avec ses pairs, m'invite à intégrer son jeu en me

servant du thé et des fruits alors que sur les temps de jeux libres, elle ne répondait même pas à mes questions. Par ailleurs, l'aspect culturel partagé du jeu du dîner s'est vu rappelé à plusieurs reprises, que cela soit par la reproduction de actions en rapport avec le quotidien des élèves comme tartiner du fromage sur du pain (Iliès, Adam), verser et préparer du thé ou du café (Eliott, Sofia, Iliès), couper les aliments avec des couverts avant de les manger. (Sabrina, Wassim) ou au sein du scénario extrêmement organisé inventé par Ryan et sa sœur Linda. Ce dernier portait sur un repas à prendre avant d' « aller à la piscine » et comportait plusieurs étapes comme le fait de « réchauffer les plats au four » ou « après le repas, il y a le dessert » au moment de débarrasser la table. Cette observation confirme ce qui a été énoncé par Vygotski à propos du fait que le jeu symbolique permettait de rejouer la réalité pour mieux l'intégrer. (Eduscol, 2015).

En classe de MS/GS, j'ai pu constater que le scénario du restaurant été connu par l'ensemble de la classe, au coin regroupement. Youcef et Tamara apportent alors leurs pierres à l'édifice en restituant les divers rôles que l'on peut y jouer « ceux qui cuisinent, ceux qui servent les gens. » Ce temps de langage a permis d'enrôler les élèves dans leur jeu à l'image de Nadia qui s'est proclamée serveuse. Elle a alors donné à Olivia une manière de se représenter le rôle de serveur en posant des questions aux clients : « Que désirez-vous manger ? ». Cette dernière ne tarde pas à l'imiter ensuite. Des élèves comme Youcef et Walid sont totalement concentrés dans leurs rôles de cuisinier pour le premier et de goûteur pour le second. Ils participent posément au déroulement du jeu. Sur les temps de jeu libre, j'ai pu alors constater que certains élèves (Youcef, Yassin, Olivia, Walid, Emma) réinvestissaient le coin dînette ce qui confirme mon idée que son intégration au sein des apprentissages légitime son usage au regard des enfants. Néanmoins, ils avaient encore du mal à jouer ensemble, à partager ce qui nous indique qu'il faudrait plus de temps aux élèves pour développer ces conduites prosociales. Par ailleurs, l'absence de cadre rassurant et d'invention de scénarios communs ont manqué pour faire perdurer cette expérience libre des élèves. C'est ainsi que les jeux réglés ont également pu agir sur l'augmentation des échanges pacifiques entre les élèves par la répétition de la demande (atelier ronde) ou par le respect du tour de chacun (mémoire et chronologie de l'histoire), ce qui a diminué les comportements négatifs envers autrui.

Comme nous venons de le voir avec le jeu du restaurant, les jeux symboliques tendraient à poser les bases de la tolérance à l'école maternelle grâce au fait qu'ils

rendent possible l'expérimentation de différents rôles en participant à l'émergence d'une égalité garçon-fille. Je n'ai alors dénombré aucun comportement de refus d'endosser un rôle parce qu'il était identifié comme appartenant davantage à un sexe plutôt qu'à un autre. Cela aurait pu être le cas en considérant l'espace que j'ai fait investir à mes élèves à savoir l'espace d'nette, qui est culturellement connoté. De ce fait, des élèves comme Adam ou Eliott en classe de PS/MS ou comme Tamara, Walid et Youcef en classe de MS/GS se sont adonnés aux jeux en endossant diverses fonctions comme celles de cuisiniers, de plongeurs ou de serveurs. On note également une réversibilité des rôles ainsi qu'une conformité plus marquée dans le temps en MS/GS qu'en PS/MS. En effet, les élèves en PS/MS ont tendance à endosser un rôle et à s'y tenir à l'image de Rania qui est restée goûteuse du début à la fin de la séance. Seuls, Iliès, Wassim et Eliott sont parvenus à tenter plusieurs fonctions (serveurs, cuisiniers et goûteurs). L'atelier ronde à questions, qui se veut à la charnière entre les jeux symboliques et les jeux réglés, a eu aussi ce mérite de pouvoir faire essayer aux élèves divers rôles sans conséquence sur le réel (Brougère, 2005, cité par Eduscol, 2015). Ainsi, les élèves sont devenus les personnages de l'histoire, ont questionné leurs camarades et ont répondu à leurs demandes. De ce fait, ils ont vécu la persévérance, le rejet et l'acceptation en une seule séance. On remarque alors que les MS/GS demandent même à endosser certains rôles notamment ceux des personnages principaux, Souris Verte et Éléphant et à en changer pour éviter l'ennui comme le montre Diana : « Je peux être Éléphant. » « J'ai déjà fait les Souris grises. » Ces mises en scène participent à la construction de l'empathie comme l'affirmait Tisseron en 2010 en prônant l'efficacité des jeux de rôles à l'école maternelle. En permettant à l'élève de se décentrer de son point de vue et de se mettre à la place d'autrui, nous posons bel et bien les bases de la tolérance. Surtout, nous pouvons démontrer que ces situations d'apprentissage ont réussi à redonner une place valorisée à certains élèves, une nouvelle identité à l'image de Walid en classe de MS/GS. Ce dernier, lors de l'atelier chronologie de l'histoire, n'a pas hésité à prendre de la place au sein de son binôme pour décrire et évoquer les passages représentés sur les images séquentielles (4 sur 6 images présentés par l'élève contre 2 pour sa partenaire, Nadia). Place que j'ai dû amoindrir pour refonder le partage de parole au sein du groupe. Ce nouveau rôle lui permet alors d'acquiescer cette « posture d'élève » dont nous parlions précédemment et transforme ses relations avec les autres en atténuant les comportements violents. A la place, il aide lors des instants de rappel des histoires au coin regroupement et câline ses camarades, Yassin et Youcef, qui sont « [s]es amis ». Suivant cette même logique, Riad s'est senti

investi dans l'atelier chronologie de l'histoire au sein de son trinôme et individuellement, malgré ses difficultés langagières. Il s'est montré motivé à poursuivre l'exercice malgré des nuisances sonores importantes lorsque l'on sait ses problèmes d'attention. Ceci s'explique par le fait qu'il a retrouvé le chemin de la réussite grâce à la nature de l'activité, bien différente des activités scolaires traditionnelles dont ils ont l'expérience en classe.

A ce titre, ce cadre rassurant que proposent les jeux symboliques et les jeux réglés a permis l'expression et l'apprentissage de la maîtrise des émotions des élèves en contexte. Ainsi, par exemple, j'ai pu « maintenir les élèves dans leurs orientations » (Bruner) en les empêchant de s'enfermer dans leur scénario pour Linda et Ryan en PS/MS, lors de la première séance du jeu du restaurant. De même, j'ai souligné les « caractéristiques déterminantes de la tâche » en rappelant à Wassim et à Justin de choisir 3 aliments que l'on aime et 1 que l'on n'aime pas manger lors de la séance partage de goûts : ces deux enfants ont adopté une posture ludo-créative (Bucheton & Soulé, 2009) visant à déjouer les règles établies et à créer leurs propres règlements. Justin a alors ramené davantage d'objets et uniquement ceux qu'il appréciait tandis que Wassim a été cherché ce à quoi il aimait jouer, à savoir les animaux de la ferme, en s'émancipant totalement de la consigne de l'exercice qui concernait les aliments. J'ai donc pris soin de différer leurs envies en les faisant se corriger. Lors du memory des personnages, j'ai également pu observer cette conduite chez Justin qui tentait d'escroquer sa partenaire de jeu en adaptant ses règles : à chaque personnage trouvé, il gagnait si bien que Linda ne pouvait jouer. En rétablissant les règles, j'ai relancé l'intérêt du jeu pour cette dernière. En classe de MS/GS, j'ai « contrôlé la frustration » de Diana et de Nallim lors de l'atelier ronde lorsque ces derniers voulaient endosser le rôle de Souris Verte en expliquant la notion de partage, qui est résumée par Kézia. J'ai alors empêché Nallim de trouver Éléphant directement en prenant pour preuve l'histoire de Souris Verte : « Attention, Éléphant n'arrive qu'à la fin de l'histoire. »

De ce fait, nous pouvons dire que l'apprentissage du partage, du respect du tour de jeu et de son partenaire demeure encore à consolider dans les deux classes. Néanmoins, nous pouvons attester du fait que ces séances de jeu ont permis de travailler ces notions avec les élèves, en contexte. Par exemple, en classe de PS/MS, j'ai rétabli le contact entre Sabrina, qui refusait de partager son gâteau et Sofia. En classe de MS/GS, j'ai fait en sorte qu'Emma accepte de partager la cuisine

en intégrant Yassin à son jeu, même si la fillette a encore du mal à jouer avec les autres, ce qui viendra avec l'expérience. Pendant l'atelier de chronologie de l'histoire du Vilain Petit Canard, j'ai dû amoindrir la participation de Walid pour permettre à Nadia de trouver sa place.

2.3 Les résultats relatifs à l'effet de l'âge sur l'enseignement de la tolérance.

Afin de statuer sur l'effet de l'âge sur l'enseignement de la tolérance, il me faut, à présent, faire état des données démographiques des élèves, en ne les considérant plus comme appartenant à une classe d'âge (PS/MS et MS/GS) mais en étant plus précise dans les comparaisons que je compte entreprendre pour valider mes hypothèses.

D'après ma première hypothèse opérationnelle relevant de la prise en compte d'autrui, nous avons vu que les élèves avaient conscience de l'autre à plus de 63 % dans les deux classes, et ce, même s'ils étaient très jeunes comme lorsque, en classe de PS/MS, Lydie refuse de jouer à la poupée avec Souheil. (3 ans, 4 mois et 26 jours ; 3 ans 10 mois et 11 jours). Au sein des séances que j'ai mises en place ou que j'ai supervisées, je peux affirmer que cette considération de l'autre s'est vue multipliée dans le sens où les indicateurs corporels relevés par Ramsay (1987) comme « le regard » ou le fait de « se tourner corporellement vers » ont été les moyens de communication de prédilection d'Imane (3 ans, 8 mois et 24 jours) et de Maïssane (3 ans, 6 mois et 20 jours) pendant l'atelier ronde à questions. Tactique repérée également dans la classe des MS/GS avec Kézia, l'une des élèves les moins âgées (4 ans, 11 mois et 3 jours) du groupe. En classe de PS/MS, des élèves plus âgés comme Tim (5 ans, 0 mois et 17 jours) ont pu prononcer leur expérience d'autrui en devenant tuteur auprès d'élèves en difficulté comme Eliott et Sabrina, le temps de l'atelier lettres mobiles (porté en annexe 3).

Dans le volet expression de ce mémoire (p 45 à 51), qui a recensé la quantité et la qualité du discours de mes élèves, nous pouvons attester du fait que des élèves jeunes comme Eliott (3 ans, 11 mois et 4 jours), Justin (4 ans, 2 mois et 6 jours), Aline (3 ans, 9 mois et 22 jours) et Nallim (4 ans, 6 mois et 19 jours) peuvent s'exprimer davantage et aussi bien si ce n'est mieux que des élèves de MS/GS comme Sabrina (4 ans, 4 mois et 27 jours), Riad (5 ans, 3 mois et 9 jours) ou bien encore Thomas (5 ans, 9 mois et 2 jours). Seulement, la maîtrise du langage comme nous l'avons envisagé en partie méthodologie s'est révélée ne pas être la seule condition à l'émergence d'une socialisation pacifique

entre les élèves ce qui vient nuancer la validation de cette seconde hypothèse opérationnelle. En effet, nous avons pu observer des comportements violents de la part des élèves les moins âgés en dépit de leurs compétences langagières attestées. Ce constat peut s'expliquer par l'idée défendue par Tisseron (2010) d'un langage qui privilégie l'action en maternelle et de l'économie cognitive que chaque personne tend à rechercher (Festinger, 1957).

A propos de notre troisième hypothèse opérationnelle traitant du fait que les élèves les plus âgés peuvent ne pas « oser entrer en communication » avec leurs pairs au même titre que les élèves les plus jeunes, je répondrai par l'affirmative. A titre d'exemples, je citerai les élèves observateurs des deux classes comme Thomas (5 ans, 9 mois et 2 jours), et Tim (5 ans, 0 mois et 17 jours). Par la même occasion, je peux également illustrer mon propos en relevant les « petits parleurs » des deux classes qui font partis des élèves les plus âgés comme Sofia et Iliès en classe de PS/MS (respectivement 4 ans, 5 mois et 27 jours et 4 ans, 3 mois et 15 jours) et Cléo en classe de MS/GS (6 ans, 1 mois et 20 jours).

Concernant l'expression corporelle, nous avons avancé l'idée qu'elle serait présente dans les classes de PS/MS et de MS/GS. D'après ce que j'ai noté au cours de mes observations exploratoires, nous pouvons relever la présence de comportements imitatifs ou d'agressions physiques dans les deux classes à hauteur de 10,32 % chez les élèves les plus âgés et de 17,65 % chez les élèves les plus jeunes. Nous pouvons donc dire que notre hypothèse se trouve validée, même si l'action se trouve être le média préférentiel des élèves les plus jeunes. Ceux-ci l'utilisent pour commencer une interaction avec un adulte ou un camarade comme lors de mes échanges avec Souheil et Tim ou pour supporter leurs efforts langagiers encore hésitants à l'image de la discussion entre Sofia, Imane et Elie. En classe de MS/GS, si les interventions non-verbales sont plus rares, elles s'avèrent caractéristiques de certains élèves comme Riad qui possède des difficultés langagières importantes pour se faire comprendre ou bien encore des élèves allophones comme Batoura et Olivia. De plus, Youcef et Walid, qui se trouvent être parmi les enfants les plus âgés de la classe, (5 ans 10 mois et 6 jours et 6 ans 0 mois et 1 jour) en usent préférentiellement pour exister aux yeux d'autrui en usant de visibilité sociale (Tajfel, 1986 cité par Plivard, 2012). Grâce à mon intervention, en particulier, grâce à la séquence jeu du restaurant, qui mêlait à la fois la prise en compte des besoins moteurs et sociaux des élèves, Walid, Youcef et Olivia ont pu

interagir pacifiquement avec leurs pairs en agissant sur leurs environnements.

Enfin, que cela soit lors des observations préliminaires à ma pratique ou au cours de cette dernière, j'ai pu me rendre compte du manque de maîtrise de leurs émotions par les élèves les plus jeunes, comme lorsque Justin (4 ans, 2 mois et 6 jours) pleure à chaudes larmes pour réclamer le vélo rouge lors de la récréation en classe de PS/MS. A l'identique, j'ai pu être témoin des crises de larmes de Youcef (5 ans, 10 mois et 6 jours) ou de colère de Walid (6 ans 0 mois et 1 jour) et de Said (5 ans, 7 mois et 12 jours), en classe de MS/GS. Notre dernière hypothèse opérationnelle se trouve donc affirmée. Nous pouvons expliquer ce résultat à partir des données concédées par les neurosciences actuelles comme le cite Lenoir (2016) en reprenant les travaux de Guéguen (2002). Effectivement, les lobes frontaux, gestionnaires des processus cognitifs primaires tels que le raisonnement déductif, le contrôle inhibiteur et la planification des actions, ne sont pas encore suffisamment développés pour permettre aux jeunes enfants de comprendre et de gérer leurs émotions. Ce qui ne nous empêche pas de les aider à gérer ces « tempêtes émotionnelles » de sorte à ce qu'ils gagnent en auto-régulation grâce à notre tutorat comme le conseille Alvarez (2016):

« Lorsqu'un enfant est submergé par une émotion qui le dépasse – colère, douleur, anxiété, etc-, il est important de commencer par le rassurer par notre présence [...] et de le consoler. Lorsque nous le prenons simplement dans nos bras, son cerveau sécrète [...] de l'ocytocine. ».

« Il est fondamental d'aider l'enfant à *nommer* ce qu'il ressent afin qu'il puisse s'apaiser davantage ».

IV. Conclusion et prolongements.

Cette dernière partie vise à résumer brièvement les apports de l'étude que j'ai menée, à en souligner les bénéfiques mais, également, les difficultés et limites que j'ai pu rencontrer de sorte à considérer, à juste titre, la portée de mon travail.

1. Réponses aux hypothèses générales.

A l'issue de ce travail de recherches théoriques et pratiques, je peux répondre positivement à ma problématique de recherche qui se trouvait questionner la place du jeu et de la littérature de jeunesse dans l'éducation à la tolérance, et ce, dès le plus jeune

âge. Ces deux supports ont, en effet, enrichi les expériences sociales de mes élèves qui ont pu les reproduire en s'y investissant, sans risque et avec plaisir. De cette manière, j'ai pu développer une socialisation bienveillante, au sein de mes deux classes de PS/MS et de MS/GS, malgré les limites développementales, biologiques inévitables à ce stade du développement de l'enfant. Si l'âge n'est pas apparu comme un réel frein à l'émergence d'une première forme de tolérance chez les enfants, la culture personnelle et scolaire s'est vue, à plusieurs reprises, questionnée comme le met en exergue Lenoir (2016) :

« Les enfants de 4 ou 5 ans sont parfois capables de réflexions d'une grande profondeur et c'est indéniable. [...] Ensuite, il est certain que le milieu affectif et social dans lequel baigne l'enfant favorise – ou inversement compromet- la croissance du cerveau, et on trouve dans chaque classe des enfants beaucoup plus mûrs intellectuellement que les autres. »

Si l'on veut former l'élève de maternelle, il faut être conscient dans notre pratique qu'il est avant tout de chose un enfant particulier avec une histoire, des besoins. En les respectant, ils auront tendance à vouloir respecter ceux des autres, ce qui concourt bien à installer la tolérance en développant le respect mutuel.

A propos de ma pratique enseignante, cette recherche a eu des répercussions sur mon exercice à l'évaluation par la pratique de l'observation et de la dictée à l'adulte, à l'anticipation en termes de prévisions du matériel et de la progression des séquences, à la différenciation pour considérer l'hétérogénéité de mes deux classes, à l'adaptation à l'imprévu et au travail collaboratif.

2. Les limites de ma recherche.

Néanmoins, nous pouvons nuancer mes données actuelles pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous pouvons interroger la durabilité des résultats que j'ai relevés. En effet, mon intervention en classe s'est révélée très brève (7 jours d'expérimentations dans les deux classes) et s'est vue réduite en raison de changements d'emploi du temps, de sorties scolaires si bien que l'ensemble des séances que j'avais prévues, en partie méthodologie de ce mémoire, n'ont pas pu être testées véritablement. (Voir annexe 7)

Par ailleurs, l'ensemble des élèves des deux classes n'ont pas pu bénéficier de mon

enseignement en groupe restreint dans le sens où je n'avais le temps de ne passer que 5-6 élèves sur le temps d'un créneau. J'aurai donc pu prétendre à observer des résultats plus marqués et plus représentatifs de la réalité, si j'avais eu une classe à mi-temps en tant que Professeur des Écoles Stagiaire, à l'année. Ce dernier élément me permet de souligner l'idée de la généralisation de mes données. En effet, je suis intervenue dans des classes particulières, avec des fonctionnements spécifiques, dans une école avec un public qui possède une grande mixité sociale en raison de sa qualification REP +. De ce fait, les hypothèses que j'ai pu formuler précédemment peuvent tenir de l'exception plutôt que de la règle. A titre d'exemples, je pourrai citer les spécificités de la classe de MS/GS dans laquelle j'ai enseignée : les deux enseignantes partageant leurs temps de classe ce qui a conduit à des modifications de l'emploi du temps lorsque l'enseignante-titulaire souhaitait poursuivre un travail déjà commencé. Par la même occasion, l'habitude de travailler sur fiche ou en ateliers déjà constitués sont caractéristiques du fonctionnement de cette classe et ont eu une incidence dans l'enseignement des bases de la tolérance à l'école maternelle comme j'ai pu le relever préalablement. En ce qui concerne le public maintenant, les élèves de PS/MS et de MS/GS auxquels j'ai eu à faire, nous pouvons attester du fait qu'ils ne présentaient pas de préjugés marqués sur la distinction garçon-fille contrairement à des élèves présents dans d'autres classes de l'école. La littérature de jeunesse et le jeu n'auraient peut-être pas suffi à provoquer un changement profond d'attitudes chez ces derniers lorsque l'on sait combien il est difficile d'atténuer la force de leurs cultures en eux. Cela souligne effectivement la généralisation problématique de mon étude et de ses conclusions.

Ensuite, je peux également faire état de la difficulté que j'ai eu à pratiquer l'observation en milieu semi-naturel et à déterminer la manière de côter certaines données, plus particulièrement, les types de phrases utilisés par les élèves : devais-je considérer uniquement les phrases complètes ? Les phrases justes grammaticalement ? Les phrases complexes au sens général ou spécifique à l'âge de mes élèves ? Le fait que je n'ai pas enregistré les scènes a amoindri nécessairement le nombre de comportements que j'ai remarqués. Visionner plusieurs fois les vidéos m'aurait permis d'avoir un relevé plus fidèle et global de la réalité de mes deux classes. En outre, l'observation possède également des risques comme celui de la confirmation d'hypothèses : aurais-je inconsciemment relevé majoritairement les éléments qui allaient dans mon sens ? Pour toutes ces raisons, nous pouvons établir que l'utilisation de cet outil, à posteriori, sans enregistrements et

sans véritable entraînement a entaché la rigueur scientifique de mon mémoire.

De plus, l'outil numérique m'a pose quelques soucis si bien que je n'ai pas réussi à paramétrer la numérotation des annexes de manière uniforme.

Enfin, des méthodes comme celle de la dictée à l'adulte ou celui du Débat à Visée Philosophique mériteraient un entraînement plus prononcé de ma part. J'ai, effectivement, eu du mal à ne pas retranscrire tous les propos de l'élève même si ceux-ci ne respectaient pas la norme écrite. Suivant la même logique, les relances lors du Débat à Visée Philosophique manquaient de fréquence et de pertinence pour permettre de soutenir le raisonnement de mes élèves. Anticiper davantage ma pratique aurait été un bon moyen de résoudre ces nouveaux problèmes.

3. Les prolongements éventuels.

Suite à ce relevé non-exhaustif des lacunes de ma recherche, je propose en annexe 7 des modifications de ma pratique, de mes séquences en terme de temps et d'efficacité. Par la même occasion, j'énonce des pistes de prolongements en classe et d'organisation, sur l'année, traitant de l'avancé de mes élèves, de ce qu'ils restent à résoudre comme limites à l'installation d'une socialisation bienveillante plus généralisée. Cela me permet donc d'aborder dans cette dernière sous-partie seulement les prolongements à apporter à ma recherche, en guise de nouvelles interrogations qui se sont posées à moi au cours de sa rédaction.

Ainsi, prononcer mon questionnement sur certaines activités pédagogiques telles que la dictée à l'adulte ou le débat à visée philosophique demeure une possibilité d'extension de mon mémoire. Interroger également les conceptions, les représentations sociales du jeu des enseignants serait également un plus dans le sens où nous avons noté qu'elles influençaient la pratique des élèves et leurs manières de coopérer. Pareillement, et pour avoir de plus amples informations sur le milieu culturel de mes élèves, je pourrai faire passer un questionnaire sur l'importance de la littérature de jeunesse et du jeu au sein des familles. Cela me permettrait de compléter mes présentes données.

Enfin, il faudrait élargir mes recherches à d'autres publics, d'autres écoles maternelles et surtout aux autres cycles de façon à justifier l'utilisation de ces deux supports, que sont la littérature de jeunesse et le jeu, dans l'enseignement de la

tolérance.

Bibliographie

Textes officiels

Conseil de l'Europe. Discrimination et intolérance. (s.d) Consulté sur <http://www.coe.int/fr/web/compass/discrimination-and-intolerance>

Légifrance. Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Consultée sur <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Programmes d'Éducation Morale et Civique. Consultés sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Programmes de Maternelle. Consultés sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2008). Programmes d'instruction civique et morale de l'école primaire. Consultés sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2006). Socle Commun de Connaissances et de Compétences. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). La charte de la laïcité. Extraite de : <http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Programmes de Maternelle. Consultés sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Les finalités des programmes d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège. Consulté sur <https://www.aphg.fr/IMG/pdf/150717-programme-emc-ecole-college.pdf>.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015).

Programmes de français. Consultés sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Jouer et apprendre. Consulté sur le site Eduscol.

Organisation des Nations Unies.(1948). Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen. Consultée sur :<http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Ouvrages et articles

Amadiou, J-F. (2002). Le poids des apparences. Beauté, amour et gloire. Paris : Odile Jacob.

Boisseau, P (2005). Enseigner la langue orale en maternelle. Consulté sur http://www.ia56.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia56/groups/IA56_Circo_LorientCentre_webmestres/public/ENSEIGNE_R_MATERNELLE/ex_grilles_d_obs_vierges.pdf

Bouchard, C., Cloutier, R. & Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, vol. 58,(4), 377-393. doi:10.3917/enf.584.0377.

Caudron, H. (2010). *Valeurs et principes de l'école*. France : Tempes.

Cèbe, S, Roland, G & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Consulté sur : http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogie_Groupes_d_%C3%A9partementaux/Je_lis_je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

Collectif de Recherches, Études et Développements en Adaptation Scolaire et Sociale. (2008). *Quelques grilles pour l'observation des interactions sociales entre enfants*. Consulté sur http://www.credas.ch/2008_06_06/Annexe-credas_Rencontres_2008_.pdf

De la Haye, A-M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Grenoble : Presses universitaires.

Delouée, S & Légal, J-B. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris: Dunod.

Descartes, R (2000). *Le Discours de la méthode*. Paris: Flammarion.

Doise, W., & Deschamps, J.C. (1979). *L'effet du croisement des appartenances catégorielles*. In : W., Doise (Ed), *Expériences entre groupes*. Paris : Mouton.

Dompnier, B. & Pansu, P. (2007). L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'autoprésentation et le jugement social : perspectives sociocognitives. *Psychologie Française*, 52(4), 459-478.

- Filion, R. (2002). *ESAR en 4 lettres* . Consulté sur <http://systeme-esar.org/index.php?Id=23787>.
- Florin, A. (2003). *Tableaux du développement de l'enfant*. Consulté sur le site Eduscol.
- Fournier, M. (2011). *Éduquer et Former*. Belgique : Sciences Humaines Éditions.
- Houdé, O. (2001). *La psychologie de l'enfant, quarante ans après Piaget*. Sciences Humaines, n°3, août 2006.
- Jacquemain, M. & Rosa-Rosso, N. (2008). *Du bon usage de la laïcité*. Belgique : Aden Editions.
- Kastersztein, J. (1998). Chapitre premier. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez-Bronfman (Dir), *Stratégies identitaires* (pp. 27-41). Paris: Presses Universitaires de France.
- Labrell, F. L'apport spécifique du père au développement cognitif du jeune enfant. In: *Enfance*, tome 50, n°3, 1997. pp.361-369; doi: 10.3406/enfan.1997.3070
http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1997_num_50_3_3070
- Lallemand, O & Thuillier, E. (2015). *P'tit loup n'aime que les pâtes*. Paris: Éditions Auzou.
- Lenoir, F (2016). *Philosopher et Méditer avec les enfants*. Paris : Albin Michel.
- Lévi-Strauss, C. (2007). *Race et histoire*. Consulté sur <https://www.annabac.com/annales-bac/claude-levi-strauss-race-et-histoire>
- Lieury, A & Fenouillet, F. (2013). Motivation extrinsèque et motivation intrinsèque. *Motivation et réussite scolaire*. (p. 27-43). Paris : Dunod.
- Lieury, A & Fenouillet, F. (2013). L'apprentissage du découragement. *Motivation et réussite scolaire*. (p. 43-63). Paris : Dunod.
- Plivard, I (2012). *Mini-Manuel de Psychologie Sociale*. Paris : Dunod.
- Pôle école maternelle 37. *Rythmes des Apprentissages à l'École Maternelle*. (s.d). Consulté sur http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/maternelle37/Rythme_des_apprentissages_%C3%A0_1_%C3%A9cole_maternelle/RYTHMES_DES_APPRENTISSAGES_EN_MATERNELLE4.pdf
- Roussiau, N. (dir.) (2008). *Psychologie sociale de la religion*. France: PUR.

Sala, C. (2015). *Enseignement moral et civique oral/admission*. Paris : Dunod.

Stern, D. (2005). Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ?. *Psychothérapies*, vol. 25,(4), 215-222. doi:10.3917/psys.054.0215.

Tisseron, S (2008). Le jeu de rôle à l'école maternelle : une prévention de la violence par un accompagnement aux images. Consulté sur http://squiggle.be/PDF_Matiere/09_Jeu_de_role_Tisseron.pdf

Tisseron, S (2010). Apprendre à jouer pour développer l'empathie, *Spirale* 2010/4 (n° 56), p. 47-56. DOI 10.3917/spi.056.0047

Les différents types de raisonnements cognitifs. Consulté sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.de_moura_braga_e&part=224275

Dictionnaires

Eduscol. Ressources enseignement moral et civique glossaire. *Tolérance*. Consultées sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

Eduscol. Ressources enseignement moral et civique glossaire. *Relativisme*. Consultées sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

Eduscol. Ressources enseignement moral et civique glossaire. *Respect*. Consultées sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

Eduscol. Ressources enseignement moral et civique glossaire. *Dignité*. Consultées sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

Dictionnaire Larousse en ligne. *Moeurs*. consulté sur <http://www.larousse.fr>

Doron, R. & Parot, F.(2011). Culture. Dans *Dictionnaire de psychologie*, Paris: PUF.

Doron, R. & Parot, F.(2011).Stéréotype. Dans *Dictionnaire de psychologie*, Paris: PUF.

Perrin, F & Rosenbaum, A. (2014). *Citations philosophiques expliquées*. France : Eyrolles.

Annexes

Annexe 1 : observations exploratoires en classe de MS/GS.

Annexe 2 : projet Santé

Annexe 3 : observations exploratoires en classe de PS/MS.

Annexe 4 : grille d'observation commune aux deux classes.

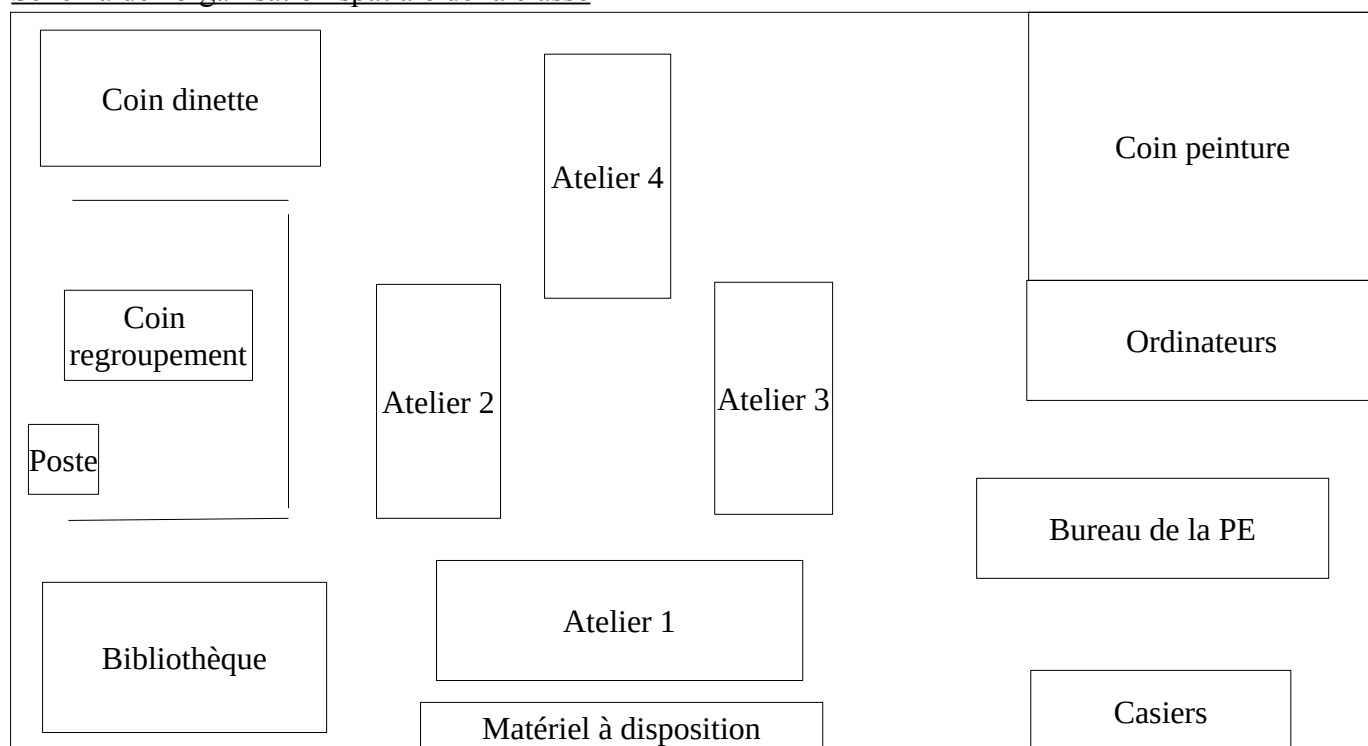
Annexe 5: fiches séances.

Annexe 6 : tapuscrit : Vilain petit Canard.

Annexe 7 : séances réalisées et modifications.

Observation exploratoire (1ère journée).

Schéma de l'organisation spatiale de la classe



On retrouve ici un fonctionnement de maternelles classique par une répartition des élèves en groupes, en ateliers. Pour cette classe, on observe quatre ateliers reconnaissables par l'élève grâce à leurs noms (les tigres, les girafes, les éléphants et les crocodiles), leurs couleurs (bleu, jaune, rouge, vert) ainsi que les images des animaux correspondants ajoutées aux places des élèves qui sont préalablement attribuées par l'enseignante :

- L'atelier 1 correspond au groupe jaune à savoir celui des girafes.
- L'atelier 2 regroupe les élèves du groupe rouge, les tigres.
- L'atelier 3 recense le groupe vert, les crocodiles.
- L'atelier 4 réunit les élèves appartenant au groupe bleu, celui des éléphants.

Cette organisation possède l'avantage de pouvoir dispenser une pédagogie explicite aux élèves qui sauront se repérer dans l'espace classe et au sein de leurs groupes. L'enseignante pourra alors facilement donner les consignes relatives à tel groupe ou communiquer avec les élèves grâce au tableau présent au coin regroupement. Seulement, cette mise en ateliers stables permet-elle la connaissance des autres élèves de la classe ? De la même façon, les places du coin regroupement sont attirées. On ressent une volonté de vouloir faire en sorte que les élèves s'autonomisent dans l'espace classe dans le sens où chaque espace (bibliothèque, coin dinette,...) sont fixés à l'aide de photographies du lieu avec le nombre d'élèves autorisés dans l'espace qui est représenté par un dé et une main. Néanmoins, en vue de l'espace accordé à ces différents lieux, nous pouvons nous interroger sur le bien-fondé de cette règle. En effet, pour le coin dinette par exemple, les élèves sont limités à quatre enfants ce qui vient amoindrir leurs temps de jeu lorsque l'on sait que l'apprentissage par le jeu et par imitation est prégnant à cet âge. Il faudra sans doute réfléchir à un

système de rotations des élèves ou à agrandir l'espace. Dans le coin regroupement, les élèves semblent agités en ce début de matinée. La maîtresse ne procède pas à un retour au calme et poursuit ses rituels. Un élève est sanctionné, il est sorti du coin regroupement et doit rester à une table. Néanmoins, au fur et à mesure du moment de rituel qui semble s'éterniser, cet élève prend des libertés et se déplacent dans la classe malgré des remarques de l'enseignante. Cela nous interroge sur la composition et la longueur du rituel auquel s'emploie l'enseignante. En effet, s'il souligne l'automatisme nécessaire des apprentissages fondamentaux français et mathématiques (composition de la date grâce à des comptines, à la reconnaissance du jour, du mois et suite numérique pour trouver on est le combien), celui-ci semble durer en longueur ce qui nuit à la concentration des élèves lorsque l'on sait qu'à cet âge, leur attention est brève. Les soucis de disciplines, le bruit viennent également s'ajouter à ce constat. Par ailleurs, nous pouvons distinguer que de nombreux élèves bougent, cherchent à se déplacer ce qui relève d'un besoin moteur encore important à cet âge. De même, toujours au cours de ce moment de rituel, l'enseignante met en pratique un réveil du corps ce qui permet aux élèves d'identifier les différentes parties de leurs corps et les invite à se calmer. Cependant, le silence n'est de nouveau pas exigé par la professeur ce qui fait qu'une partie seulement des élèves suivent l'exercice.

En ce qui concerne la présentation des ateliers par l'enseignante, celle-ci est particulièrement efficace dans la mesure où elle schématise à l'aide d'affiches et de la photo du groupe en plus du langage qu'elle utilise les différentes tâches à effectuer. Les ateliers se déroulent comme suit :

- Les girafes devront colorier comme sur le modèle. A cet atelier, j'ai pu constaté différentes stratégies développées par les élèves.

Nallim a remarqué qu'il avait choisi la mauvaise couleur pour colorier la tête de la chenille. Il se bloque. L'enseignante lui propose d'aller chercher une feuille propre, il retourne dans la tâche. Un peu plus tard, lorsque je passe près de sa table, il m'interpelle pour m'expliquer pourquoi il a choisi du bleu pour la souris : « parce qu'il n'y avait plus de gris »

Caroline, quant à elle, a suivi parfaitement la consigne et régule le comportement de Marvin en lui faisant remarquer qu'il se trompe. Elle fonctionne de manière binaire en « c'est bien, c'est pas bien » en prenant pour point de référence le modèle de l'enseignante. Cela me pose question : Cherche-t-elle à faire plaisir à l'enseignante ? (désirabilité sociale) Ou est-ce l'émergence d'une capacité primaire dans le « contrôle de sa compréhension » de la tâche par un recours au modèle comme le promeut le programme de français (2015) ? Celui-ci préfère se détourner de l'objectif de l'enseignante et conserve son optique de colorier comme il le souhaite la chenille. On ressent chez cet élève un goût prononcé pour le dessin ce qui explique le fait qu'il ait du mal à se borner à cette contrainte. Cela se confirmera ensuite lorsqu'il décorera le dos de sa feuille par un dessin volontaire autour du thème du papillon réalisé avec Marie qu'il viendra me montrer. L'enseignante, quant à elle, le corrige en lui disant qu'il ne doit « pas dessiner derrière ».

Emma n'a pas trouvé de gris pour colorier la souris comme sur le modèle, elle s'autorise à prendre une autre couleur en m'expliquant son choix. Cela dénote une attitude responsable de l'élève qui cherche à se débrouiller tout en se justifiant auprès des adultes.

Contrairement à ses pairs, Kallie se place en retrait du dialogue que cela soit avec moi ou avec ses camarades. Elle est totalement concentrée dans l'activité qui la motive.

En outre, je retrouve dans ce groupe l'importance du regard de l'adulte sur le travail que l'élève cherche à produire. Celui-ci est la plupart du temps désireux de respecter les règles prescrites par l'enseignante et se justifie dans le cas contraire.

- Les tigres devront revenir sur ce qu'ils ont réalisé en EPS en localisant à l'aide de gommettes de différentes couleurs les endroits du parcours où ils sont « en dessous », « dedans » ou « au dessus ». Étant donné que la fiche exercice semble difficile à concevoir

pour les élèves (schéma abstrait sans aide de photographies du parcours), l'enseignante se place principalement à cet atelier pour les aider. Elle semble leur donner au départ une stratégie : on utilise les gommettes carrés pour montrer que l'on est au dessus. (Construction d'un langage, d'un code) Avant de passer aux gommettes rondes, je regarde si j'ai déjà placé toutes les gommettes carrés que je devais placer. Cependant, nous pouvons questionner l'activité réelle des élèves au cours de cet exercice : n'ont-ils pas reproduit ce que les autres ont fait ou ce que l'enseignante a dit sans comprendre ? Je peux également remarquer que tous les élèves ne sont pas impliqués dans l'activité :

Cléo et Said discutent de leurs anniversaires et se découvrent un point commun dans le sens où ils ont le même âge. Même s'ils ne suivent pas le travail à faire, cela m'est précieux dans la mesure où je sais que ces deux élèves peuvent reconnaître leurs ressemblances, c'est un premier pas dans la considération de l'autre comme un autre soi.

Youcef ne rentre pas dans l'activité et préfère faire du bruit. On peut penser que l'activité ne l'enrôle pas et qu'il recherche à exister par ce biais-là. (Visibilité sociale, Source) Cette recherche de l'interpellation de l'adulte se confirme par le fait qu'il vient blesser/frapper un autre élève sur un autre atelier pour se faire remarquer. Il perturbe ainsi le groupe.

- Les crocodiles doivent s'exercer à colorier, découper, noter leurs prénoms, coller de petites marionnettes de doigt à l'effigie de leurs groupes. Il est intéressant de remarquer que l'enseignante a spécifié l'ordre dans lequel l'élève doit procéder pour parvenir aux résultats. L'Atsem aide les enfants sur cet atelier. On peut supposer qu'elle redonne individuellement les étapes pour que l'élève les mémorise et les automatise. En effet, les élèves se confrontant à une tâche complexe le soutien de l'ATSEM n'est pas superflu.

Batoura semble totalement accaparé par l'outil ciseau : il joue avec, s'émerveille du son que l'objet produit. Il n'est plus dans l'activité de réaliser des poupées de doigt dans la mesure où son « besoin de curiosité » (Harlow) est ailleurs, à la découverte de l'objet ciseau. On pourrait imaginer pour cet élève un travail en autonomie sur l'utilisation du ciseau pour répondre à son besoin d'épanouissement, qui s'il est pas assouvi, interférerait avec l'accomplissement d'activités qui convoquerait l'usage de cet outil.

- Les éléphants, quant à eux, doivent dessiner leurs bonhommes d'Octobre qui ramassent des feuilles. Cette activité permet de rendre compte de l'évolution du dessin du bonhomme au fur et à mesure de l'année et donc avec lui la représentation que l'élève se fait de son corps.

Tom considère le travail de son camarade et lui signifie que « ce n'est pas dans le bon sens ». Walid ne cherche pas à se corriger et lui affirme que « ce n'est pas grave ». Cela nous incite à penser que cette tâche proposée par l'enseignante ne l'intéresse pas. Tom crie : Walid l'empêche de travailler dans la mesure où il prend toute la place. La maîtresse régule. L'élève sanctionné pousse et frappe l'autre élève. Cet élève semble donc utiliser la violence pour s'imposer.

Deux élèves en difficultés sont identifiés à cet atelier : Riad semble visiblement freiné par ses problèmes de graphies et porte son attention sur les décorations, Olivia s'attarde également sur la périphérie de la tâche (décorations) plutôt qu'à effectuer le bonhomme. Cette élève peut ne pas avoir saisi l'objectif de la tâche de réaliser le bonhomme dans la mesure où elle ne parle pas français. Je décide alors de lui apporter le dessin de l'enseignante comme modèle en lui réexpliquant le but de la tâche. A ce moment-là, Riad hausse la voix pour refuser de voir le modèle sans prendre en compte le fait qu'Olivia en a besoin pour réaliser l'exercice. Il cherche à exister en attirant mon attention. C'est l'égoïsme de l'enfant qui se révèle. Je continue néanmoins mon explication. Pour venir en aide ensuite à Riad, je m'assois près de lui et essaie de le ralentir dans la réalisation de sa tâche. En effet, ses lignes sont mal-réalisées parce qu'elles sont tracées beaucoup trop rapidement, sans réelle application de l'élève. Je mets en place des temps d'attentes entre le moment où il trace chacune des lignes pour l'aider à s'améliorer même si je comprends qu'il s'avère difficile pour lui de ne pas se précipiter.

Le fait qu'Olivia ne connaît pas suffisamment la langue pour s'exprimer clairement et calmement lui

cause des problèmes sociaux dans le sens où elle se fait comprendre par le geste le plus souvent agressif envers ses camarades qui le lui rendent. Ainsi, une scène de rapport de force entre Olivia et son camarade Batoura a pu prendre place au sein de la classe. Au départ, ils se sont amusés à reproduire ce que l'autre faisait (bruits d'animaux, se repousser les pieds) ce qui a vite dégénéré. L'apprentissage imitatif peut également avoir ses failles comme nous venons de le démontrer. Par ailleurs, non seulement elle ne possède par ce lien de la langue avec ses pairs mais elle n'a jamais été scolarisée auparavant. Par conséquent, elle s'initie en Grande Section à « cette seconde socialisation » dont parlait Hervé Caudron (2010). C'est donc la première fois qu'elle entre en relations avec des pairs du même âge et la barrière de la langue l'oblige à se faire comprendre de manière gestuelle ou par des interjections lorsqu'il est question de jouer par exemple : « à moi ! Non ! ». C'est ainsi que notre hypothèse sur le jeu et l'expression motrice comme fondatrice d'un lien social prend tout son sens. En effet, comment permettre à cette élève de s'exprimer convenablement au même titre que les autres ? Comment l'expression corporelle peut devenir un langage intéressant pour fonder l'unité sociale ?

Une fois que les élèves ont terminé leur travail, ils peuvent jouer en autonomie. J'ai eu l'occasion d'observer une reproduction de la vie réelle au coin dinette avec comme thème « la scène du dîner » jouée par deux élèves, Diana et Sara. La première demande à sa camarade « si elle veut bien être le papa ». Sara décline l'invitation préférant jouer un autre rôle. On constate alors ici une prise en compte du choix de l'autre par les deux enfants. Se met en place de manière implicite une répartition des tâches : Sara met son tablier avant de cuisiner tandis que Diana lave et épluche les légumes. Ce qui témoigne d'un enregistrement des conduites typiques par ses deux élèves vraisemblablement issues de leurs milieux familiaux. Une autre élève met la table. Diana, la maîtresse des lieux, vient refuser l'entrée de la cuisine à Walid qui ne respecte pas la règle des quatre élèves dans le coin dinette comme elle le lui montre. Celui-ci demeure au coin cuisine malgré les avertissements des deux fillettes.

Au coin ordinateur, Tamara ne veut pas prêter le tapis de souris.

Au moment du rangement des ateliers signalé par la musique ritualisée (passée par l'enseignante. A la fin de la musique tout doit être rangé), Walid, pourtant responsable de son groupe, ne désire pas ranger. Il n'endosse pas sa responsabilité.

Tamara prend son rôle à coeur quitte à arracher la barquette des mains de Lana qui souhaite qu'un autre élève termine son travail. Deux conceptions semblent s'affronter ici : le respect des règles quoiqu'il arrive ou le respect du travail de l'autre en le laissant terminer.

Au moment de la pause eau, Nallim veut imposer à son camarade de lui faire des excuses. L'enseignante intervient en demandant aux deux élèves de s'expliquer. Elle leur fait remarquer qu'ils ne sont pas d'accords mais elle semble prendre parti pour Nallim en soulignant que Marvin, l'autre élève impliqué, a tendance à réagir de cette manière. Cette prise de position pouvait être mal-perçue par l'élève qui ne prendrait plus la peine de s'expliquer ensuite dans la mesure où son avis serait de toute façon discrédité. Marvin doit s'excuser. L'enseignante institue l'idée de ne pas jouer avec son verre en le laissant tomber. Riad le fait tomber. Il est sanctionné par l'enseignante qui tient la punition dans un premier temps puis suite aux sollicitations de l'élève qui veut « boire » lui rend le verre en l'avertissant pour la prochaine fois.

Après la pause eau, l'enseignante met en place un moment de vie de classe visant à attribuer les métiers aux élèves de la classe. On retrouve dans cette initiative la volonté de l'enseignante de responsabiliser ses élèves, de les autonomiser. Pour communiquer efficacement avec ses élèves, elle a créé une affiche recensant les différents métiers illustrés par une photographie de la classe. Ces photographies interpellent les élèves qui comprennent facilement ce dont il est question ce qui donne sens à ce moment de vie de classe. Elle sélectionne ensuite par tirage au sort le binôme d'élèves qui endossera tout au long de la semaine un rôle particulier dans la classe. Ce choix est mal vécu par Youcef et Riad qui se désespèrent à lever le doigt en ne comprenant pas pourquoi ils ne sont pas choisis. Riad montre de plus en plus de mal à supporter le silence de l'enseignante qui ne veut pas l'interroger et le fait patienter. La professeure se décide à leur expliquer la rotation des métiers et le tirage au sort individuellement. Cette frustration aurait pu être anticipée par l'enseignante dans le sens où elle présente les métiers comme des récompenses aux élèves qui les considèrent comme tels.

Emma a réussi à accepter la proposition de son amie Sara, elle opère une concession : « Bon, d'accord. »

Marie refuse de demander à Youcef de se pousser, préfère le pousser en retour.

Youcef fait beaucoup de bruit pour se faire remarquer.

Walid veut s'imposer en demandant de le laisser passer alors qu'il avait la place.

Comptine pour ramener l'attention/ calmer après la récréation.

Les élèves raisonnent en « moi je ». Ils ont du mal à rester assis à leur place.

La maîtresse montre, explique les ateliers en utilisant un langage clair, structurant et bien articulé ce qui s'inscrit dans les programmes de Maternelle : «... »

Youcef crache sur sa camarade/ Marie crie « Arrêtes », communique donc par interjections.

Olivia reste en récré, refuse de travailler.

Jeu libre

Olivia n'arrive pas à se faire comprendre auprès de Marie. Elle lui arrache le jouet des mains et communique avec des interjections montrant son mécontentement. Olivia a tendance à s'isoler ou à refuser le contact avec ses pairs comme par exemple lorsque Batoura lui nomme les animaux de la ferme pour jouer avec elle, celle-ci refuse en lui administrant un « non ! » catégorique.

Sara/ Diana : Sara a accepté la proposition de Diana quand celle-ci lui a prouvé que c'était la bonne réponse. Cela nous incite à penser que cette élève a besoin de preuves pour appuyer son jugement, elle induit donc les réponses de ce qu'elle perçoit comme vrai. On retrouve ici un commencement de démarche scientifique, il faut affirmer ou infirmer nos hypothèses par la preuve.

Atelier d'écriture:

Tous les élèves produisent la même tâche, il n'y a donc pas possibilité de pratiquer de différenciation.

Les élèves ont tendance à vouloir se dépêcher de faire le travail, veulent faire vite au détriment de faire bien. Il recommence seulement si cela a été remarqué par l'enseignante.

Ainsi, une élève passe entre les mailles du filet. Marie se dépêche pour ne pas que l'on voit qu'elle est en difficulté pour écrire son prénom dans le bon ordre. Elle écrit ses lettres dans le bon sens mais en commençant au mauvais endroit (problème de tracé) et recopie le modèle sans faire attention à l'ordre des lettres de son prénom. On pourrait alors penser cette élève en réussite vu que son prénom est bien orthographié au final. Cela ne s'avère pas être le cas

lorsque l'on passe à l'étape suivante c'est-à-dire à l'écriture du prénom sans modèle. L'élève ne semble pas faire appel à sa conscience phonologique en ajoutant les lettres dans le désordre le plus complet. Elle ne cherche pas à subvocaliser son prénom et assemble les lettres de son prénom de manière disparate. Je lui fais alors remarquer que ce qu'elle a écrit ne peut se lire et essaie de reprendre avec elle les sons qui se trouvent dans son prénom dans l'ordre en insistant sur le lien graphie-phonie de la lettre : « mmmmm...aaaaa...nnnnn...on... » ce qui est préconisé par les programmes de maternelle : « ... »

Reprise du coin regroupement en musique, l'enseignante est munie d'une guitare. La comptine est affichée au tableau (lien oral/écrit) avec une illustration pour que les élèves la reconnaissent. Les élèves semblent subjugués par l'instrument excepté deux élèves. Walid ne veut pas s'asseoir et se déplace à quatre pattes dans la classe, l'enseignante le menace d'un point rouge, il revient s'asseoir. (Renforcement négatif). Kézia se place à une table volontairement hors du coin regroupement, elle ne revient qu'avec l'aide de l'adulte.

Photo de classe collective.

Après-midi :

Début de l'après-midi débute par un temps de relaxation. L'enseignante stipule d'être allongé pour se reposer, se détendre en écoutant la musique. Seulement, certains élèves n'y prennent pas part sans être repris par l'enseignante : Thomas est assis, Walid joue et se cache sous les tables. Youcef est le seul sur les trois élèves à se faire suffisamment remarqué, l'enseignante le punit, il pleure et gâche le moment de détente de ses camarades.

Photo de classe individuelle.

Reprise des ateliers :

Coloriage chenille : Lana demande la couleur souhaitée à l'enseignante.

Observation exploratoire (2ème journée).

J'avais pour but lors de cette dernière journée d'observation dans la classe des MS/GS de me concentrer à observer les comportements des élèves lorsqu'il joue. Cela m'apporterait des informations sur la manière dont ils entrent en contact avec l'autre, dont ils communiquent pendant le jeu et dont ils mettent fin à l'échange.

Quelques minutes après le début de la classe, pendant le moment d'accueil où prennent place des jeux libres sur les tables, Walid initie le contact auprès de Tamara en formulant une question : « Est-ce que tu sais que j'ai des dents de vampire ? ». Le sujet abordé par l'élève s'explique sans doute par le fait que la rentrée en classe arrive après les vacances de la Toussaint et la fête d'Halloween dont nous retrouverons l'occurrence lors du moment de regroupement dont nous détaillerons ensuite le déroulement.

Pendant le temps de jeu libre, je peux observer des conduites différentes de la part des élèves. Ainsi, Thomas semble s'isoler du groupe, se place à une table et joue seul à des jeux de construction en bois. Il lance de nombreux regards auprès des groupes plus conséquents d'élèves (occupés à des jeux de constructions d'animaux étranges ou à des dessins libres). On pourrait penser qu'il n'ose pas entrer en communication avec les autres mais qu'il en a le désir. Quelques instants plus tard, Cléo vient s'asseoir à côté. On pourrait croire que cela va permettre à Thomas d'initier le contact et donc de se ressentir membre d'un binôme. Mais il n'en est rien, les deux enfants semblent

jouer en parallèle en s'attachant à construire leurs propres édifices. Cette individualité se confirme lorsque Lana prend part au jeu et porte l'attention de l'enseignante de la classe sur sa construction, elle en est fière.

On constate alors une répartition sexuée du type de jeux auxquels s'adonnent les élèves. Par exemple, les filles sont en majorité représentées à la table dessin (5 filles contre un garçon). Les garçons, eux, sont davantage présents aux jeux de construction (bois et personnages).

Au jeu des animaux étranges, Youcef protège la construction réalisée par Tamara à sa demande : « C'est Tamara qui l'a fait. »

A la table dessin, les élèves discutent ensemble des couleurs qu'ils utilisent. Sara demande à Tamara si elle peut avoir du marron. Riad semble être le seul accaparé par la présence de l'adulte à côté. Il souhaite attirer mon attention en me parlant et en me montrant sa réalisation. Un chant spontanée sur l'alphabet se met en place créant un effet de groupe intéressant : deux ou trois élèves se mettent à chanter et les autres s'intègrent à leurs suites.

A la suite de ma remarque sur le pull de Caroline Reine des neiges, Riad et Olivia me montrent leurs vêtements qui, eux aussi, portent la trace d'un personnage de Walt Disney connu : la Reine des neiges pour Olivia et Cars pour Riad. Cela nous montre que d'une part, ces deux élèves sont soucieux du regard de l'adulte et d'autre part, sont aptes à comparer et à trouver des ressemblances entre eux (ici, vestimentaire).

Au cours de cet échange, j'ai pu remarquer à quel point les élèves de maternelle évoluent vite, s'acculturent rapidement lorsqu'ils sont baignés dans une langue qui leur est d'abord étrangère. Ainsi, Olivia semble montrer une envie plus prononcée d'entrer en contact avec l'adulte en essayant de construire des phrases. Ainsi, en l'espace de deux semaines, son langage s'est développé : de mots, nous sommes passés à des prémisses de phrases simples (Sujet+ verbe+ complément). Nous pouvons également émettre l'hypothèse que l'enfant disposait préalablement de ces structures verbales mais qu'elle n'en faisait pas étalage avec l'adulte dans la mesure où elle ne me connaissait pas encore. Néanmoins, pour être comprises, les phrases que l'enfant utilise doivent être reformulées par l'adulte qui doit attacher une importance capitale à développer le langage de l'enfant par une clarification et une structuration efficace du propos, point que je n'ai pas manqué d'effectuer afin de promouvoir la survenue d'autres échanges de cet acabit avec la fillette. Je me suis alors portée comme modèle de langage si l'on reprend les conduites d'étayage de Bruner. Je demandai à chaque fois si ce que je disais reflétait bien ce qu'elle voulait me dire. Cela lui apportait alors un matériel lexical et grammatical plus prononcé visant à développer son niveau actuel de langage. (Alvarez, 2016).

Si l'on s'attache désormais au langage utilisé par les élèves, nous pouvons retrouver une volonté d'exister chez certains élèves par l'utilisation d'un vocabulaire discordant avec le milieu scolaire. Ainsi, Walid veut attirer les foules en employant le terme « défoncer » à tout va, créant ainsi un effet comique souhaité par l'élève. On retrouve alors ici une des finalités du langage qui s'avère être de créer un effet sur l'interlocuteur. (Programmes de français, 2015) Nous pouvons donc dire que Walid possède cette conscience-ci et l'utilise avec brio. Il sera de notre ressort ensuite de corriger son niveau de langage même s'il témoigne d'une variabilité langagière dont on ne peut faire l'économie comme le stipulent les programmes de maternelle de 2015. De même, Riad répond à nos questions par « ouais ». Le langage familier employé par les deux élèves pourrait également signifier qu'ils n'observent pas de rupture entre l'environnement scolaire et familial dont on sait grâce à notre cadre théorique qu'ils sont intimement liés, surtout pour de jeunes élèves. Ce constat s'appuie sur la capacité de l'élève à

se repérer dans les temps de la journée, dans l'espace et également sur la capacité à reconnaître le statut de l'interlocuteur avec qui il entretient la relation, trois dimensions que l'école maternelle doit travailler et qui demandent du temps pour s'installer pleinement.

Marvin et Nallim sont en train de parler ensemble lorsque Walid les sépare corporellement et en agitant un jeu pour attirer leur attention sur ce que lui veut leur dire. On remarque alors de nouveau l'égoïsme de l'élève qui s'exprime. Il coupe la parole aux deux camarades ce qui nous indique que les règles de communication des échanges ne sont pas encore intériorisées par l'élève.

J'ai répondu à un échange corporel spontané avec Batoura pour le saluer : échange d'un signe de la main, sourire, regard sur lequel vient s'appuyer « un bonjour ». Cela nous incite à penser que les élèves de maternelle ne communiquent pas seulement au moyen du langage mais également et prioritairement par des comportements qui jouent le rôle d'un code, compris et répété ou non par le destinataire du message instituant une communication d'abord non-verbale.

Olivia semble intimider de voir que l'on puisse s'intéresser à sa poupée (regards et questions des autres enfants). Elle se met à jouer avec Riad en le frappant avec sa poupée. Le recours à la violence se retrouve souvent au cours des échanges d'enfants qui disposent d'un vocabulaire pauvre pour se faire comprendre ou ont des difficultés pour établir un contact avec les autres. (source?)

J'ai pu constaté qu'Olivia avait une appétence prononcée pour les histoires dans la mesure où j'ai pu reconnaître dans ce qu'elle me racontait celle du Petit Chaperon Rouge. De même, lorsqu'elle voit la figurine du cochon de la ferme, elle fait le lien directement avec l'histoire des trois petits cochons. Elle utilise donc ses inférences pragmatiques pour expliquer la réalité qui l'entoure. Cela nous incite à penser que l'élève a acquis un patrimoine littéraire, a mémorisé des histoires. En effet, elle semble me redire des phrases toutes faites de l'histoire dont elles sont tirées. Cela nous permet de statuer sur le bénéfice de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage du langage de l'enfant. Cela lui offre une manière de raconter, des structures spécifiques qu'elle pourra ré exploiter ensuite.

Nous retrouvons le raisonnement en « moi je » et un système de comparaisons inter-individuelles très prononcé au coin ferme au sein de l'échange Walid/Tom/Yassin.

Nallim pousse Marvin : « C'est ma place ».

Au jeu en bois, Lana, Yassin, Walid et Tom ne jouent pas en parallèle mais ensemble cette fois-ci. Ils construisent un même objet. On remarque alors un fonctionnement au sein du groupe qui repose sur la demande « Qui veut le [morceau de bois] rouge ? » (Lana). Cette élève semble plus experte dans ce jeu que les autres puisqu'elle a déjà évaluée les conséquences de certains actes qu'elle corrige chez ses camarades : « Hé, ne fais pas ça sinon ça va tomber ! ». Elle met en exergue « les caractéristiques déterminantes de la tâche » et se pose donc en tuteur de savoir (Bruner).

A la ferme, deux types de jeux s'observent : Marvin est occupé à créer un affrontement entre deux cochons de couleurs différentes, un rose et un noir. Quant à Nallim, il cherche à regrouper ensemble des animaux appartenant à l'espèce du cheval. Il se trompe et se fait corriger par Marvin. Cela nous indique que ces deux élèves sont apte à reconnaître des différences et des ressemblances entre des objets peu importe le critère sur lequel s'appuie cette comparaison. Marvin pique le jeu de Nallim pendant un moment d'inattention de ce dernier. Il s'en rend compte et se plaint : « Mais c'est le mien ! ». Il lui reprend des mains par la force. Nous remarquons donc ici la transformation d'un jeu en parallèle, en un jeu commun puis en un jeu agoniste entre les deux enfants.

Au coin dinette, Walid, Yassin et Tom jouent avec des bébés. Contrairement au jeu installé par Sara et Diana lors de la première observation qui visait à reproduire le réel, les trois garçons s'attachent à une bataille de « pipi » et « caca ». Yassin s'est munit du fer à repasser et demande à son camarade de le toucher parce que « c'est chaud ». Nous pouvons supposer ici qu'il essaie de mettre en place un jeu imitatif reposant sur la fonction de l'objet fer qui normalement chauffe. Son camarade ne comprend pas l'initiative du petit garçon et lui indique que « ce n'est pas vrai, il est froid ». Cela nous incite à penser que même si Tom pourrait connaître la fonction chauffante de l'objet, il n'y a pas accès étant donné que Yassin n'a pas explicité clairement ce qu'il souhaitait faire passer comme message d'où l'importance de les faire expliciter leurs propos pour créer davantage de lien entre les deux enfants. Cela peut également vouloir dire que Yassin était déjà entré dans le playing alors que Tom lui demeure fixé dans la réalité.

Walid tente d'attirer l'attention de ses amis en défiant les règles : « Viens on boit de l'acool ». En me voyant, il se corrige instantanément « non, de l'acool c'est que pour les grands ». On voit alors sa prédisposition à agir selon l'aval de l'adulte ici. Tom, qui ne m'avait pas vu, corrige son camarade en attestant du bien-fondé de son propos : « Oui, l'alcool c'est que pour les grands ».

S'installe ensuite un jeu de poursuite autour de la table qui témoigne du besoin d'exploration de l'espace encore très présent chez les enfants de cet âge.

Riad intimide un camarade par un cri.

Au coin regroupement, j'entends Tom dire à Nadia : « Tu m'as griffé ». Alors que j'allais intervenir, la petite fille répond calmement : « Non, ce n'est pas vrai. Je ne t'ai pas griffé » ce qui met fin à la relation conflictuelle qui aurait pu s'installer. On décèle ici une première connaissance du vrai et du faux qui vient clore les débats. Walid/ Riad/Youcef se battent au milieu du coin regroupement. L'enseignante menace pour retrouver le calme et explique les raisons que l'on ne doit pas se comporter ainsi. Walid remarque que la maîtresse s'est blessée à la main, il lui demande : « C'est quoi ce pansement ? » Intérêt repris immédiatement par Nallim qui émet alors une hypothèse : « peut-être c'est un couteau ». La maîtresse, voyant que les élèves ont envie de parler, instaure un moment de parole pour raconter ses vacances. Réalisant qu'ils ne respectent pas les règles de parole et d'écoute entre eux, elle met en place le passage d'un bâton de parole. Ce symbole vient pacifier les relations en affirmant que tout le monde a le droit de parler lorsque c'est son tour et s'il le souhaite. On observe un retour au calme. Riad veut toujours être interrogé malgré le bâton en appelant « maîtresse ». Mais celle-ci ne déroge pas à la règle. De même, les élèves ont du mal à ne pas rapporter à eux ce qui vient d'être dit par un camarade et à ne pas en faire part aussitôt : « Moi aussi j'ai fêté Halloween ».

Nadia qui accepte d'exposer son expérience ne parle pas assez fort. La maîtresse lui indique de remonter le volume en faisant un geste afin de ne pas couvrir sa voix.

L'enseignante reformule les propos de Marvin pour enrichir son lexique : elle utilise la même phrase que lui mais en utilisant le mot « également » à la place d'« aussi » lui permettant de construire en mémoire un lien entre ces deux termes (qu'il découvrira synonymes ensuite).

Tamara rebondit sur les propos de Marvin qui parle de tablettes. « Dans les tablettes, il y a des jeux pour filles et des jeux pour garçons ». Cela nous montre que celle-ci a écouté son camarade, à porter son attention sur son discours et s'est également inscrit dans le thème en apportant une information supplémentaire.

L'enseignante, qui est soucieuse de prôner l'égalité entre les garçons et les filles comme le stipule le Ministère de l'éducation nationale avec la loi de refondation de l'école de 2013, vient corriger l'élève en affirmant « que dans les tablettes, on retrouve des jeux pour les enfants ». Elle incite à considérer au-delà de leurs sexes qui les différencient, leurs ressemblances d'âge.

Thomas refuse le dialogue et décline le bâton de parole à sa camarade.
Yucef sort de l'activité et préfère faire son intéressant en bougeant pour faire rigoler les autres.
Emma qui est arrivée en retard préfère rester debout plutôt que de demander une place à ses camarades.

Retour en classe

On pourrait se demander si les trois ateliers de 10 min lors du projet santé n'ont pas épuisé les élèves. Ces derniers ne semblent plus pouvoir se concentrer et paraissent survoltés. L'enseignante décide donc de pratiquer un retour au calme à l'aide d'une musique, seul, Riad continue de bouger dans tous les sens et de faire du bruit. Pendant ce moment d'accalmie, Olivia se met à parler sans raisons ce qui interrompt l'ambiance. Elle est reprise par Thomas qui affirme d'un « chut ! » qu'elle doit préserver cet instant dont tous les élèves ont besoin.

Les élèves sont invités à jouer librement de nouveau. Youcef et Nallim affirment leur mécontentement par un « c'est nul ! ». Je repère également que Marvin cherche à affirmer son identité en usant du « non ! » à tout bout de champs. Cela fait référence à la période de l'enfance par lequel l'enfant intériorise les interdits parentaux ou de son entourage adulte et cherche à imiter le refus auquel il est sujet. Je devrai alors porter mon attention à l'évolution de cet élève dans la mesure où ce « non » catégorique pourrait mettre à mal sa séquence et ses bénéfices.

Olivia et Tamara se disputent à propos d'un jouet. Elles crient, prennent des mains. Olivia est triste alors elle rompt le contact en partant bouder.

Lana utilise une phrase complexe en expliquant à ses camarades et à moi-même que l' « on ne doit pas la [sa tour] toucher parce qu'elle est fragile. » A l'atelier de construction d'animaux étranges, cette même élève refuse de donner l'aile d'oiseau à Tamara dans la mesure où cette dernière semble exercer une pression sur Lana en employant un ton agressif. Olivia passe à l'acte et vole l'aile d'oiseau à Lana pour la donner à Tamara. Plaintes de Lana en « mais ! » (interjection) qui poursuit Tamara autour de la table. Lana, habituellement, une élève qui parvient à user du langage de manière structurée, semble dépassée par les événements d'où le fait qu'elle a recours à des interjections ici. De même, la fatigue en fin de matinée commence à se faire sentir dans les relations avec ses pairs. Ainsi, quelques minutes plus tard, lors du rangement d'activités, elle veut faire respecter les règles en donnant des ordres à deux élèves désobéissants (Said et Olivia) : « il faut ranger ! (x3) ils veulent pas ranger ! » me dit-elle finalement.

Emma me demande : « Je peux présenter ? » sa construction à la classe qu'elle me montre. On retrouve alors ici une volonté de formuler une demande.

Olivia et Thomas se tapent. Olivia tape Malik Tidjane.

Riad continue de jouer malgré le rassemblement.

Après-midi :

Olivia crie pour montrer sa colère, son malaise. Les enfants semblent plutôt agités. Riad crie sur Tamara pour récupérer sa place. Tamara pousse Malik tidjane sur le banc.

Moment lecture :

Rappel d'une histoire lue le Gounjou paresseux. Volonté de l'enseignante de faire du lien entre les lectures et les séances afin de créer du sens dans les apprentissages. Questionnement sur les souvenirs des élèves. A partir de ce recueil, l'enseignante résume l'histoire et en présente une nouvelle : « le Gounjou gourmand ». La maîtresse mime l'histoire pour enrôler les élèves (Bruner). Les élèves sont généralement silencieux. Riad est puni, refuse d'aller à la table, l'enseignante lève la punition, Riad est toujours en colère. Lui, Saïd et Walid interrompent la lecture plusieurs fois.

Batoura tape et crache au sol, l'enseignante le reprend et lui demande d'aller nettoyer avec du sopalin. On observe ici une sorte de réparation. L'élève se désintéresse de la lecture en préférant se concentrer sur le décodage de son prénom marqué derrière lui sur le banc du coin regroupement.

Olivia tape sur le banc discrètement.

L'enseignante s'assure de la compréhension de l'histoire durant sa lecture : « est-ce une vraie mouche ? » La majorité des élèves ont compris l'histoire. Elle remobilise Saïd au sein de la lecture en lui demandant son avis : « N'est-ce pas Saïd ? ». Sara semble déjà interpréter le texte : « il devait ressembler à un stroumphfm »

L'enseignante met en place une activité de discrimination musicale : trouver celle où est caché le Gounjou gourmand. En fait, ce que l'on entend est la mouche de la fin. Youcef danse, a du mal à gérer ses mouvements. La majorité de la classe dansent à leurs places sur la musique. Les élèves sont survoltés.

On travaille ensuite sur de la phonologie à partir des prénoms de la classe et de photos des élèves. Le but étant de compter en tapant le nombre de syllabes présentes dans le prénom et de venir coller la photo de l'élève sur la feuille correspondante affichée au tableau. On opère donc un classement des prénoms de la classe en fonction du nombre de syllabes qui les compose. Celles-ci sont représentées par des points alignés de 1 à 4. Le bruit environnant nuit à la concentration. Par ailleurs, seulement un élève est en activité à la fois ce qui fait que les autres élèves, malgré leurs réquisitions pour lui venir en aide, s'impatientent et se dispersent. L'enseignante remarque le dysfonctionnement de l'activité et émet l'hypothèse qu'il aurait été plus judicieux de la faire en petits groupes.

Malik Tidjane pousse Olivia sur le banc.

Jeux libre.

Olivia voit la figurine de dragon dans le château fort et se met à restituer une histoire connue comme nous l'avons déjà mentionné en amont. Thomas et Cléo jouent cette fois-ci ensemble au château fort. Thomas prend une figurine qu'Olivia avait posé sur la table près d'elle. Cette dernière crie, ne veut pas prêter. Jeu de bataille, chevalier/princesse.

Walid et Tom jouent en parallèle au jeu de construction en bois. Walid est particulièrement calme et concentré sur son activité.

Au lego, Tamara se sent exclue par Sara et Nadia : « Si vous ne voulez pas jouer avec moi... » Mais elle le vit bien, pas de pleurs ni de violences notés.

Youcef choisit un jeu calme, il se met à dessiner seul à une table.

Fin des observations.

Projet Santé : Observation participante.

Sylvie, l'infirmière de l'école qui va prendre part au projet santé, se présente aux élèves. Ces derniers cherchent également à se présenter en renseignant leurs âges à l'infirmière. On repère ici que les enfants ont reconnu la situation de présentation qui nécessite une réciprocité dans les contenus. Ils ont donc intégré un scénario qu'ils ont jugé incomplet ici c'est la raison pour laquelle ils ont cherché à combler le vide.

L'enseignante explique l'objectif de chaque atelier aux élèves. Elle procède à un recueil des représentations initiales des enfants concernant les émotions. Nallim est alors corrigé par l'enseignante : « Parfois on ment ». « Le mensonge n'est pas tout à fait une émotion. »

Batoura éternue et la morve coule, la plupart des élèves rigolent de lui.

Réveil corporel pour ramener l'attention des élèves. Thomas est le seul élève à ne pas vouloir le faire. Il reste à sa place, immobile malgré ma sollicitation.

Ensuite, les élèves étaient répartis en trois groupes qui observeront une rotation toutes les 10 minutes sur les trois ateliers. Par conséquent, j'ai proposé le même atelier trois fois. J'ai pris en charge l'atelier émotion dont l'objectif s'avérait être l'identification des quatre émotions primaires que sont la tristesse, la joie, la peur et la colère à partir d'une illustration d'un petit garçon. Je vais, à présent, vous décrire la manière dont il s'est déroulé dans chacun des groupes.

Groupe 1 : J'ai attendu le silence pour donner clairement la consigne aux élèves. Je parlais distinctement afin qu'ils puissent me comprendre aisément : « Aujourd'hui, les enfants, je vais vous montrer le dessin d'un petit garçon et vous devrez reconnaître l'émotion qu'il peut ressentir. Alors, première émotion (montre le dessin), comment se sent le petit garçon ? »

Je faisais alors nommer aux élèves l'émotion qu'il pouvait reconnaître sur le dessin. Ils répondaient à la question : « Comment se sent le petit garçon ? » Pour que celle-ci soit bien identifiée je faisais en sorte que les élèves lèvent le doigt pour participer. Je les aidais en formulant une amorce de phrase si besoin était : « Le garçon est.../se sent... ».

Je m'attachais à ce que les élèves repèrent les signes du visage permettant de savoir de quelle émotion il s'agissait : « Comment le sais-tu ? ». J'ai alors repéré une confusion entre les causes pouvant être à l'origine de l'émotion et les signes permettant de la constater. Les élèves m'exposaient alors le pourquoi de la situation en imaginant les raisons qui ont fait que le petit garçon pouvait ressentir cette émotion. Par exemple, lorsque j'ai posé la question « comment sais-tu que le petit garçon est triste ? » Plusieurs enfants m'ont dit qu'« il était triste parce qu'il attendait sa maman ». Nous retrouvons ici plusieurs éléments : Tout d'abord, que la plupart des élèves parviennent à utiliser des phrases complexes avec « parce que » exprimant une cause à un événement, à une manifestation. Par ailleurs, le sujet abordé touchait souvent à une réponse non seulement possible mais également relative à leurs propres expériences : être triste car il attend que sa mère vienne le chercher à l'école par exemple. Une autre élève a surenchérit en proposant qu'il pouvait être triste car il était seul à la maison.

Le garçon content, en colère et triste étaient facilement reconnaissables par les élèves. Seul, le stimulus de la peur a posé problèmes. Certains élèves ont supposé qu'il était triste, avait froid, avait chaud « avec des gouttes »... En effet, ce dernier pouvait se confondre avec la tristesse (gouttes comprises comme des larmes) ou avec le fait d'avoir froid vu que l'image représentait des tremblements et que le petit garçon semblait porté une écharpe. De même, le visage pratiquement inexpressif du petit garçon ne donnait pas les indices nécessaires à l'identification de la bonne émotion. Je devais mimer pour que les élèves comprennent l'idée d'avoir peur ou alors proposer une amorce de phrase commençant par « le petit garçon a... »

même si cela s'avérait souvent infructueux étant donné que certains élèves répondaient « le petit garçon a froid. »

Une fois les émotions reconnues par les élèves, je lançai la deuxième phase de l'exercice : le mime. « Maintenant que vous avez reconnu les émotions, vous allez essayer de deviner l'émotion qui est mimé par l'un de vos camarades. Celui qui mime ne doit pas dire l'émotion qu'il mime, il ne doit pas parler. » Voyant que les élèves n'avaient pas l'air de comprendre directement, j'ai modélisé en faisant moi-même un mime d'une personne joyeuse. Ils ont compris et ont de suite dit que j'étais heureuse. J'ai demandé en contexte comment ils le savaient, ils m'ont dit que c'était parce que je souriais. Mais lorsque j'ai demandé à une élève volontaire de mimer, celle-ci s'est retrouvée incapable de le faire, elle souhaitait expliquer aux autres élèves l'émotion plutôt que de la « montrer aux autres ». J'ai alors pensé que le fait de le réaliser seule devant les autres pouvait intimider l'élève ou bien encore qu'elle ne savait pas comment réaliser le mime, comment montrer l'émotion aux autres. J'ai donc modifié l'exercice en demandant aux élèves : « Comment on peut montrer qu'on est triste ? » Nous mettons alors tous en scène les quatre émotions à travailler. Cela permettant d'enrichir leurs manières de représenter ces dernières tout en insistant sur les indices permettant leurs reconnaissances par exemple le fait d'avoir les sourcils froncés lorsque l'on est en colère.

Groupe 2 :

J'ai procédé au même exercice en amenant les modifications que j'ai citées ci-dessus. J'ai changé de consigne pour faire repérer aux élèves les indices permettant l'identification de l'émotion souhaitée : « Comment tu le vois sur l'image que le petit garçon est triste ? »

Lors de la phase de mime en commun, Walid et Riad se sont montrés investis. Ils proposaient des manières de montrer la peur autre que celles que je pouvais proposer : « Quand on a peur, on crie... » (Riad), « Quand on a peur, on court » (Walid). Cela permettant d'accroître les possibilités de mimes du groupe.

Après la phase de mime en commun visant à les rassurer tout en leur donnant des pistes d'actions, j'ai clarifié la consigne du mime individuel en disant aux élèves : « Il y a un élève qui va venir ici. Vous allez devoir deviner l'émotion qu'il vous montre. Toi (en parlant à l'élève près de moi), tu n'as pas le droit de parler, tu dois juste montrer aux autres, l'émotion qu'il y a sur l'image. »

Malheureusement, ils n'ont pas eu le temps de passer, l'atelier ne durant que 10 minutes par groupe.

Groupe 3 : Idem que pour le groupe 2. Je présentais le stimulus de la peur après le passage de la tristesse en disant qu'il ne pouvait y avoir qu'« une image par émotion ». Les élèves étaient, par contre, plus fatigués que le premier groupe. Ceci s'expliquant par le fait qu'ils avaient enchaînés les trois exercices sans interruption ni temps de repos. Tamara et Said s'allongeaient de temps à autre sur leurs tables. Yassin faisait semblant de dormir. Je les relançais pour conserver leurs attentions. Étant donné qu'ils avaient l'air d'avoir compris l'idée du mime après notre essai commun, je laissais Youcef essayer. Il mima une colère facile à identifier par les autres. Je le félicitai. Batoura vint à sa suite, il ne parvint pas à faire deviner l'émotion sur le dessin (celle de la peur) à cause du visage inexpressif du petit garçon qui se révélait être un obstacle au mime. Il se concentra sur la reproduction de la bouche pincée qui pouvait se confondre avec un léger sourire ou avec la bouche de la colère.

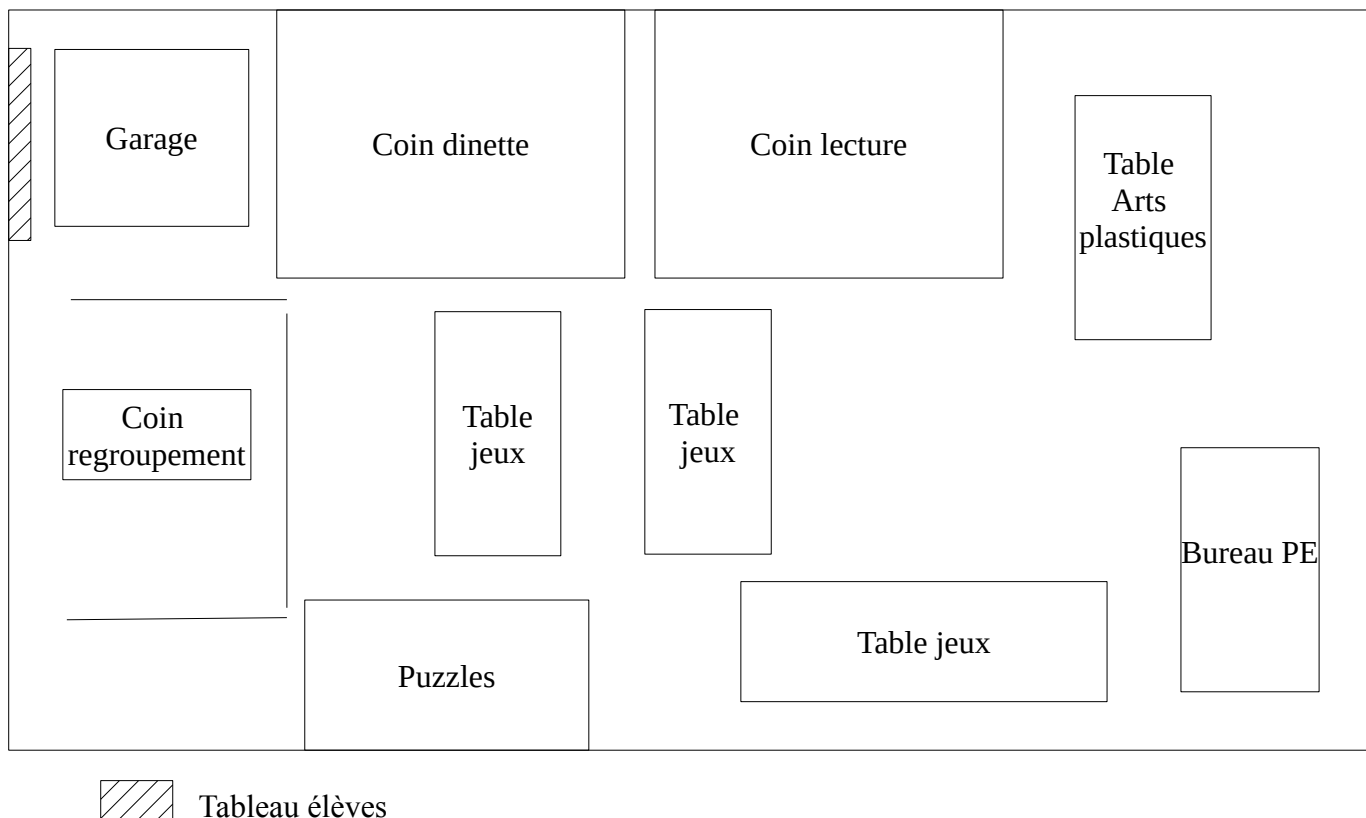
Durant ces trois essais, j'ai pu remarquer une richesse lexicale appréciable dans la mesure où de nombreux synonymes des différentes émotions ressortaient : « Être heureux/content », « Être fâché, énervé, en colère », « les sourcils comme ça (mime d'un v) ». J'ai eu l'occasion de refaire cet exercice dans l'autre classe des MS/GS avec cette fois-ci beaucoup plus de maîtrise de ma part. Par ailleurs, mes groupes étaient regroupés au coin regroupement cette fois-ci, au sol, en arc de cercle. Cela permettait une meilleure communication que d'être assis à une table en longueur qui vous éloigne d'une partie du groupe. Cette donnée a été mentionnée par l'enseignante de la classe lors du

debriefing de la récréation, elle préférerait à la rigueur disposer de tables rondes plutôt qu'en longueur.

Annexe 3 : Observations en classe de PS/MS

Observation exploratoire (1ère journée)

Schéma de l'organisation spatiale de la classe



Lors de ma première journée d'observation dans la classe des PS/MS, l'enseignante titulaire était absente et remplacée par un enseignant depuis deux jours. Je craignais que les enfants soient chamboulés par cet imprévu qui viendrait rompre leur routine. Mais, bien heureusement, l'enseignant remplaçant a suivi les directives de la PE titulaire grâce à son cahier journal.

La classe est composée de 23 enfants dont 7 en moyenne section et 15 en petite section. Au niveau des affichages de la classe, j'ai remarqué des comptines près du tableau concernant la manière de se saluer et de se présenter. Cela montre une volonté de l'enseignante de vouloir enseigner aux élèves les règles de politesse.

Le coin dinette disposait d'une grande quantité d'aliments en tout genre ainsi qu'un espace plus avantageux que dans la classe des MS/GS. Ceci peut s'expliquer par le fait que les PS/MS sont plus jeunes et doivent pouvoir se déplacer facilement dans l'espace. De même, on peut constater un manquement de règles en ce qui concerne le nombre d'élèves autorisés à y aller, le coin dinette est laissé en libre-service permettant ainsi aux élèves de pouvoir pleinement l'explorer. En MS/GS, l'établissement de règles viseraient le bon fonctionnement du groupe classe par le partage des espaces ainsi que l'autonomisation des élèves. Seulement, un espace plus grand dans la classe des MS/GS serait profitable aux élèves dans le sens où ils ont besoin de jouer encore à cet âge, reproduisant des conduites provenant de la maison et en intériorisant des règles relatives à la vie en

groupe.

La communication avec les parents se réalise au travers d'affichages dans le couloir montrant les œuvres littéraires travaillées en ce moment ainsi que les arts plastiques des enfants. C'est extrêmement valorisant pour l'élève et rassurant pour les parents de pouvoir jeter un œil sur ce qui est fait en classe en particulier pour les PS. Dans le même esprit, les élèves ramènent chez eux un cahier de liaison visant à faire le lien école-famille.

Pour la sieste, chaque élève dispose d'une panier avec sa photo et son nom. Celle-ci se trouve en dehors de la classe, sous le porte-manteau attitré de l'enfant. Ainsi, chaque élève semble responsable de ses affaires et est invité à respecter celles des autres.

La classe est divisée en quatre tables jeux dont l'une est consacrée aux arts plastiques. A cet atelier, les enfants poursuivent le travail déjà commencé avec l'enseignante titulaire de la classe : ils ont tracé des lignes verticales et doivent coller ensuite des gommettes le long de ces lignes. J'émet l'hypothèse que cet apprentissage de la verticalité servirait à éduquer le regard de l'élève dans le but de le former à écrire plus tard. Par le collage de gommettes qui doit être minutieux, l'élève doit montrer une capacité d'attention de concentration certaine, pouvant aller à l'encontre de certains de ses souhaits comme utiliser telle forme de gommettes (c'est l'enseignant qui a choisi la forme ronde), coller les gommettes n'importe où sur la feuille. L'élève devra donc contrôler sa frustration.

La table puzzle présente aux élèves quatre puzzles dont le nombre de pièces est indiqué dans le coin rangement. Les plus simples sont composés de 4 pièces et les plus compliqués de.... Au niveau des illustrations de ces puzzles, on en repère 4 grands types : les véhicules (camion, avion, bateau,...), les fruits (raisin), ou bien encore des images extraites d'œuvres de littérature jeunesse tel qu'un épisode du Petit Chaperon Rouge.

Les élèves arrivent dans la classe. Ils sont invités à noter leur présence sur le panneau cantine et à retrouver leurs étiquettes. L'Atsem intercepte un élève quelques minutes après son arrivée : « Souheil, ton étiquette ». Elle a utilisé un propos court, concis visant à être facilement compris par l'élève. Ce dernier est interpellé par son prénom et donc engagé dans la relation (source+). Seulement, nous pouvons déplorer qu'elle n'utilise pas de phrases complètes pour s'adresser à l'enfant. En effet, il nous faut spécifier que chaque adulte ou enfant plus expérimenté en termes de facultés langagières peut être tuteur des élèves de la classe. Ces derniers reçoivent le lexique, la structuration de nos phrases, l'enregistrent et la répètent par mimétisme. C'est alors que nous devons apporter une attention toute particulière à notre fonction de modélisateur du langage de l'enfant et chercher à structurer sa manière de communiquer en formulant des phrases grammaticalement correctes au moins sous la forme sujet+verbe+complément pour commencer à cet âge (Alvarez, 2016).

A son entrée dans la classe, Lara me repère au fond et vient initier le contact en me présentant son cahier rouge. Elle n'a visiblement pas l'air étonnée de ma présence. Contrairement à Sofiane, un petit garçon qui reste en retrait et se colle à son frère venu l'emmener à l'école. Il semble peu rassuré par ses nouvelles têtes d'adultes dans sa classe, dans un environnement familier qu'il avait réussi à conquérir jusqu'alors. Cela fait référence ici à la période d'ordre de l'enfant (Alvarez, 2016) qui institue l'idée que chaque chose doit être à sa place pour ce dernier. Pour Sofiane, beaucoup de changements semblent l'insécuriser ce qui s'avère normal à cet âge : l'absence de l'enseignante, le remplaçant, ma présence.

Elie refuse de quitter sa mère. Elle pleure. La maman prend le temps de lui expliquer les

raisons de sa présence ici et met fin à l'échange. Cela témoigne de l'angoisse de séparation qui étreint l'enfant à cet âge (Ainsworth,...).

Aline s'est installée à l'activité tour de hanoï. Elle a manifestement opéré un tri de formes de manière autonome et empile désormais la même forme sur une branche. Elle s'est donnée un critère et le suit. Cette même petite fille semble à l'aise dans l'environnement classe. Elle prend seule un puzzle rangé et entreprend de le reconstituer. Elle se demande tout haut : « Elle est où la tête ? ». Nous pouvons dire qu'elle parvient à formuler une question visant à planifier son action. Pendant ce temps là, Eddy l'observe, immobile, sans rien dire. Aline reste au sol pour faire son puzzle. L'enseignant, voulant la mettre à l'aise, la réinstalle sur une table. Ryan déplace une pièce du puzzle d'Aline qui le remarque aussitôt : « Mais ! » Elle parle par interjection et corrige aussitôt le geste de son camarade en remettant à la bonne place la pièce de puzzle.

Souheil et Lara sont jumeaux. Ils jouent tous les deux à la ferme mais en parallèle. Souheil me dit « bonjour » d'un geste de la main que je lui renvoie en nommant l'action : « Bonjour ! ». Je lui demande comment il va. Il me fait un signe « oui » de la tête. Cela nous montre qu'à cet âge, les élèves choisissent préférentiellement la communication non-verbale en particulier avec un adulte qu'ils ne connaissent pas ou très peu. Ils paraissent rester sur leurs gardes.

Au coin dinette, Sabrina joue seule. Elle met la table en posant des assiettes sur la table. Elles distribuent des verres (un devant chaque assiette) et une cuillère (une dans chaque verre). On note ici que cette élève a intériorisé une manière de mettre la table avec des étapes à suivre (d'abord les assiettes, puis les verres, puis les couverts), montre une capacité à partager équitablement des quantités et à planifier son action. Sabrina continue son travail. Elle sert cette fois-ci le repas pour quatre personnes et dépose dans chaque assiette un poisson. Elle en fait de même pour les légumes. Elles compliquent la tâche et remet deux autres couverts. Elle ne se sert plus de la poêle donc la met à laver dans l'évier tandis que sa marmite mijote au four. Elle a placé le bébé dans la chaise. Cette élève m'a impressionnée par son organisation. Je pourrai me resserrer de ses talents lors de mon intervention. Elie souhaite entrer dans son jeu. Sabrina l'accepte sans problèmes malgré le désordre qu'Elie met sur sa table. Sabrina passera derrière elle pour ranger puis se mettra à découper les légumes à l'aide d'un couteau.

Au coin ferme, deux garçons jouent ensemble. Ils se racontent une histoire d'aventures à l'aide de phrases complexes et en cherchant des causes aux différentes péripéties : « parce qu'on est des chevaux. » « cachez-vous les lapins, il y a le chasseur ».

Lorsque je me suis présentée aux élèves, j'ai pu remarqué plusieurs conduites typiques :

- les élèves comprennent mon objectif et se présentent à leur tour en me donnant leurs prénoms.
- certains élèves prennent en charge la présentation de leurs camarades lorsque ces derniers sont intimidés par ma présence. Eliott et Imane ont chacun leurs tours utilisés cette stratégie me présentant respectivement Sofiane et Elie. J'ai alors poursuivi la consultation en demandant à ces derniers confirmation. Ils ont tout deux répondu de manière non-verbale par un hochement de tête.
- un élève ne m'a pas répondu à ma question, trop accaparé par sa tâche en cours (cacher toutes les pièces de la tour de hanoï sous les branches). Je réitérerai ma proposition ultérieurement. J'ai sans doute choisi le mauvais moment pour m'adresser à lui, il était comme poussé par un élan intérieur que l'on pourrait qualifier de « motivation intrinsèque » (Deci et Ryan, Lieury et Fenouillet,...).
- Deux petites filles ont initié elles-mêmes le contact avec moi en me regardant. Je me suis alors abaissée à leurs niveaux et me suis présentée.

A la table art plastique, plusieurs élèves passent tour à tour expérimenter l'utilisation des outils présents (crayons, ciseaux à différentes lames). Ryan et Linda sont frères et sœurs. Ils se suivent sur

chaque atelier. Pendant que l'un découpe, l'autre dessine. Ils semblent jouer à proximité mais en parallèle.

Lara lit seule un livre d'images au coin BCD.

Eliott interagit de manière violente avec un autre camarade : « Arrêtes ! T'es pas mon copain ! ». On retrouve ici l'expression par interjection ainsi qu'une première distinction utilisée par l'élève : ceux qui sont ses copains et les autres.

Ryan joue au garage avec un camion dont il reproduit un bruit qu'il connaît : la sirène.

Eddy et Justin construisent une tour ensemble. Justin me regarde et me demande « regarde ma tour ». Il valorise son travail mais en se l'étant accaparé, en l'ayant ramené à lui par le pronom possessif « ma » alors qu'ici la tour était le fruit d'une construction de groupe. Eddy attire mon attention en me montrant un lego, il m'explique qu' « il est tombé ».

Souheil s'approche et regarde la tour. Je lui demande s'il veut jouer avec ses camarades. Il me répond corporellement par la négative. Je lui demande s'il la trouve belle, cette fois-ci il me répond par l'affirmative mais toujours de manière corporelle. Il initie le contact avec moi en me montrant sa figurine. Je pose alors la question suivant : « qu'est-ce que c'est ? » Il « ose entrer en communication » (programmes de maternelle, 2015) et m'affirme que « c'est un oiseau ». Je valorise sa participation tout en complétant sa réponse : « Oui, il ressemble à un oiseau. C'est un oiseau particulier, il s'appelle le dindon. Tu sais ce qu'il fait dans la basse-cour ? » Il me répond non de la tête. Je mime l'action et le cri de l'animal.

Il essaie de jouer avec Lydie à la poupée. Celle-ci le repousse et lui crie : « C'est un bébé ! ». Cette fillette semble refuser à Souheil la possibilité de jouer avec ce type de jouet. Je suppose qu'elle croit qu'un petit garçon ne peut jouer à la poupée ce qui est confirmé par le fait qu'elle accepte la participation d'une autre petite fille.

Au coin ferme, Eliott et Justin crient. Le maître corrige « J'ai jamais vu un lapin crier comme cela ».

A la table art plastique, trois fillettes dessinent et découpent. Sofia débute la conversation en s'adressant à Imane « Fais comme moi ». Imane « non, on n'a pas la même [paire de ciseaux]. » Elie en regardant Sofia : « On a la même ! ». On repère chez ces trois élèves une capacité à distinguer ce qui se ressemble de ce qui se différencie. Sofia se positionne comme tutrice. Par ailleurs, Imane puis Elie ensuite ne finissent pas leurs phrases et se contentent de montrer l'objet. En contexte, cela ne pose aucun souci de compréhension pour Sofia : elle sait de quoi l'on parle. Elle a compris derrière les implicites du langage ce dont il était question.

Ethan est un petit Rom qui vient dans la classe pendant 1h30. Il a de grandes difficultés à se faire à l'école et ne fait que pleurer à chaudes larmes. Les élèves regardent. Eddy le repère et va spontanément le voir en disant : « il pleure ! Il pleure ! ». Cela montre qu'Eddy a conscience de l'état dans lequel Ethan se trouve. Il cherche alors à le rassurer par sa présence. On peut donc affirmer à ce stade que cet élève possède déjà une considération d'autrui dont il a saisi la manifestation de l'émotion. Ethan s'installe ensuite à la table de dessin en continuant de pleurer. Je cherche à l'intéresser à la tâche en lui nommant et montrant la couleur des crayons qu'il souhaite utiliser. Ethan se calme et entre dans la tâche. Je m'assieds à côté de lui pour le sécuriser par ma présence.

Justin crie. Il refuse qu'une petite fille construise sur sa tour. L'enseignant invite la fillette à construire une autre tour. Justin pleure, il s'est fait griffé par un camarade. L'enseignant lui

demande pourquoi. Il lui répond que c'est « parce qu[il] voulai[t] prendre ses voitures ». Cet élève montre une envie de posséder l'ensemble des jeux à sa portée. Il use aussi du connecteur de cause de manière efficace et dans le bon contexte. Le maître le pousse à partager les jouets. Sofia sonne la maracas qui est le signal du rangement.

Les élèves s'installent au coin regroupement. L'enseignant lit un livre pour apaiser la classe et invite au fur et à mesure les élèves à aller se ranger avec l'Atsem et moi-même. Ethan qui s'était calmé dans la classe et s'était mis à colorier, se remet à pleurer. Les transitions d'un espace à l'autre ont l'air de le dérouter, de l'inquiéter. Je tâche de le rassurer en le tenant par la main et me positionnant près de lui. L'enseignant n'a vraisemblablement pas remarqué mon entreprise et envoie Ethan dans le groupe de l'Atsem. J'ai pris en charge un parcours de motricité dont je vais à présent montrer le déroulement.

Parcours motricité :

J'avais en charge un groupe de six élèves alignés au début du parcours signalé par un cerceau vert. Dans la mesure où je n'avais aucune information sur la manière dont ce parcours se faisait, j'ai déduit son fonctionnement à partir des éléments présents : un double-escalier en bois, un dé triangulaire en mousse, deux bancs collés, un matelas en forme de vague au sol. Un cerceau rouge signifiait la fin du parcours. Pour expliquer le parcours aux élèves, j'ai pris pour modèle la manière dont Sabrina suivait mes instructions orales en contexte. Seulement, je n'avais pas pensé à mettre les élèves en ligne plutôt qu'en colonne pour m'assurer qu'ils puissent tous voir et écouter en même temps de sorte à multiplier les traces mnésiques de la consigne dans leurs têtes (De la garanderie). J'aurais également pu les faire observer en les plaçant tout au long du parcours. Cela les aurait rendus actifs mentalement et moins sujettes à se disperser. J'ai précisé une fois que Sabrina avait montré le parcours que l'on devait retourner au cerceau vert de départ sans courir et sans marcher sur le parcours. Les élèves passaient chacun leurs tours sur le parcours. Je racontais une histoire reprenant les conduites à adopter : « je monte l'escalier puis je le descends, je dépasse le dé en mousse, je monte sur les bancs puis je saute pour redescendre, je dépasse la rivière (le matelas en forme de vague) jusqu'au cerceau rouge ». Seulement, les élèves s'impatientaient au départ. Ils auraient fallu trouver un moyen de les occuper davantage. Néanmoins, en vue de l'espace dont nous disposions dans la salle qui était déjà occupée par deux autres parcours en parallèles gérés par l'enseignant et l'atsem, il m'était impossible de constituer d'autres parcours semblables pour mes 6 élèves. Par ailleurs, je ne pouvais faire pratiquer les élèves plus rapidement pour une question de sécurité évidente notamment lors du saut après le banc étant donné que certains élèves avaient besoin de descendre encore du banc alors que d'autres parvenaient à sauter. J'ai donc mis en place un signal dans ma tête qui me disait de faire signe à l'élève au départ du parcours dès que son camarade avait dépassé le saut du banc. En effet, je m'étais positionnée stratégiquement à cet endroit du parcours dans la mesure où c'était le lieu selon moi le plus risqué pour les élèves. Je me devais de pouvoir assurer la sécurité de tous en me plaçant près de l'étape du parcours la plus dangereuse.

Chacun des élèves ont pu passer deux fois. Ils n'ont pas pu réaliser les deux autres parcours puisque l'enseignant remplaçant était arrivé en retard dans la salle ce qui avait empiété sur la séance de motricité en tant que telle (normalement, elle doit durer 30 minutes).

Retour en classe

Profitant du fait que la séance de motricité fut raccourcie dans le temps, l'enseignant a mis en place un bilan de fin de séance au coin regroupement de cette façon il peut espérer institutionnaliser les savoirs travaillés par les élèves en contexte et leur faire acquérir un langage d'énonciation de plus en

plus pertinent. Mais, au final, c'est le maître qui a fait la tâche demandée à la place des élèves en résumant le déroulement de la séance.

Le maître est interrompu par un élève qui lui indique par sa remarque qu'il est temps de distribuer les verres. Ryan s'est bien repéré dans l'emploi du temps mis en place par l'enseignante titulaire en remarquant qu'après la séance de motricité, c'est le moment de la pause eau. Justin fait prendre conscience au maître que ce n'est pas lui qui a distribué les verres. L'enseignant admet qu'il a donné cette responsabilité aux filles de la classe pendant les deux jours pendant lesquels il était présent. Cela montre que les enseignants peuvent avoir des stéréotypes de genre ancrés dans leurs conceptions et qui se ressentent dans leurs pratiques. Il se corrige et demande à Justin d'effectuer cette tâche. Nous notons qu'il ne l'accomplira pas jusqu'au bout. Ryan s'impose en disant au maître qu' « [il] veu[t]de l'eau ! » Le maître le corrige « D'abord, on ne parle pas comme ça ! » sur un ton injonctif en faisant la grosse voix ce qui modifie la réponse de Ryan : « S'il te plaît, moi je veux du lait. » Wassim formule une phrase complète en exprimant sa demande : « Moi je veux du lait s'il te plaît » ce qui nous incite à penser qu'un apprentissage de la demande a été effectuée en classe par l'enseignante titulaire.

Eliott chante au coin regroupement sans se faire sanctionner par l'enseignant. Il embête ensuite sa camarade Imane sur le banc en la poussant. Elle ne m'interpelle pas directement mais en chouinant et en lançant des regards dans ma direction, j'interviens en montrant à Eliott que je l'ai vu ce qui le fait stopper ses agissements.

Lydie m'indique qu'elle veut faire l' « ABCD » en désignant les lettres mobiles à bouger. Elle initie le contact avec moi, j'en profite pour terminer les présentations engagées le matin.

Ryan et sa sœur Linda accusent Olivier de les avoir tapés. Ils répètent en écho la même phrase : « Olivier, il m'a tapé. »

Wassim/ Souheil : Intimidation frontale et gros yeux de la part de Wassim pour jouer avec Souheil qui met fin à l'échange par une interjection « Non ! » et en changeant de place. Alors que Wassim s'apprêtait à recommencer, il est freiné dans son élan par à la fois le maître et son camarade Eddy qui le corrigent : « Wassim ! ».

L'enseignant continue son coin regroupement et demande aux élèves ce qu'il y a écrit ici alors qu'ils ne savent pas lire en MS/PS. Il s'appuie alors sur l'étiquette-photo des élèves pour leur faire reconnaître leurs prénoms.

Atelier lettre mobile

J'ai dirigé l'atelier des lettres mobiles. Les élèves devaient reconstituer leurs prénoms à l'aide de lettres de l'alphabet déplaçables. Ils avaient pour cela des feuilles plastifiées avec leurs prénoms marqués dessus. J'ai installé au milieu de la table les lettres mobiles. Dans la mesure où la table est grande, les élèves en bout ne pouvaient récupérer leurs lettres c'est pourquoi j'en prenais un petit paquet à leur place et le leur donner. Eliott, Aline, Sofia ne montraient pas de difficultés particulières à recomposer leurs prénoms. Ceci peut s'expliquer par le fait que le leur n'était pas constitué de beaucoup de lettres à trouver. Ils commençaient même à nommer leurs initiales et à faire des rapprochements à les prénoms de la classe. « S comme Sofia mais aussi comme Sabrina ». Cette dernière semblait en difficulté pour retrouver les lettres de son prénom en particulier quand elles n'étaient pas dans le bon sens ou entourées par de nombreux distracteurs. Ces obstacles à considérer par l'élève se trouvaient renforcés par le fait que les lettres étaient colorées ce qui pouvait noyer l'élève dans l'information visuelle. En atténuant le nombre de stimuli à évaluer, Sabrina parvenait à choisir la bonne lettre. Il est important de rappeler ici que ces élèves sont en PS/MS ce qui normalise les difficultés que la fillette rencontre. Adam semble totalement déconcentré s'attachant davantage à jouer avec les lettres notamment la lettre o qu'il collectionne en pile. Je lui modélise de nouveau l'activité

souhaitée en vain. Il demeure accaparé par le matériel. Son refus d'entrer dans la tâche peut également s'expliquer par le fait qu'il possède un nom composé requérant une capacité d'attention supérieure à celle des autres membres du groupe. Dès que la plupart des élèves ont réalisé deux fois leurs prénoms, je mets fin à l'activité.

Adam crée un espace petit-déjeuner au coin dinette. Il m'interpelle en me montrant les cuillères : « Y'a deux ça ! » Je le corrige en cherchant à structurer davantage son langage en lui apportant le lexique approprié : « Non, il y a 3 cuillères. » et je le fais recompter en guise de correction. Sofiane s'invite boire un café à la table.

Au coin poupée, Olivier prend le jouet des mains d'Imane et refuse de lui rendre. Il finit par la griffer. Quand je viens régler la situation : il prononce qu'un seul mot.

A l'activité de transvasement de marrons dans des boîtes d'œufs, je peux observer deux stratégies mises en place par Souheil et Eddy. Le premier remplit les trous indifféremment de leurs places dans la boîte alors que le second se montre davantage organisé et débute par le début jusqu'à la fin.

Coin BCD Rania/Sofia/Imane.

Souheil pleure, il veut que sa sœur vienne près de lui au coin regroupement.

Moment de la météo : le maître départage les garçons à l'aide d'une comptine. Adam dit qu'il pleut car il a remarqué les gouttes sur la vitre et les flaques d'eau sur le sol de la cour de récréation. L'enseignant le corrige fortement en disant que le temps est nuageux sans prendre en compte la déduction qu'a réalisé l'élève.

Lecture d'histoire au coin regroupement sans avoir rappelé le calme et le fait de se réunir : Adam pousse Linda sans reprise du maître, trois filles continuent de ranger le coin dinette jusqu'à ce que l'enseignant intervient : « vous nous déranger à faire du bruit. » Les trois élèves arrêtent de faire du bruit en revenant à leurs places. Temps calme, intonation pour la lecture. Explication du maître tandis que les filles parlent. Livre pour la maître ? Les images sont tournées vers l'enseignant et peu vers les élèves. Ces derniers se déconcentrent. L'adulte ramène l'attention d'un élève : « N'est-ce pas, Justin ? ». Adam et Wassim rigolent au mot « copain ».

Récréation : Eliott montre un élan d'énergie qu'il a du mal à gérer et qui le rend violent avec ses camarades : il frappe, pousse, crie, mime un pistolet avec ses doigts.

A l'entrée en classe, le maître regroupe les élèves et effectue un jeu de frappes des parties du corps qui enrôlent les élèves et ramènent le calme. Le maître relance une activité de lecture offerte en choisissant cette fois-ci un imagier. Alors qu'il procédait à la découverte du livre et donnait les consignes, il est exaspéré par le fait que les élèves bougent, parlent en même temps que lui, ne lèvent pas la main, lui coupent la parole. Linda a du mal à rester assise à sa place durant la découverte de la couverture du livre. Elle parle et sort de l'activité préférant jouer avec sa jupe en tulle avec son frère, Ryan. L'enseignant les interpelle en les menaçant : « Je vais le dire à votre tante ! » et retourne à son activité. Il corrige également le lexique employé par les élèves : « plutôt une tasse ». Les élèves ne comprennent pas la demande du maître : « quelle couleur on veut mettre en valeur ? » Elle ne fait pas sens pour eux. Ils comprennent seulement ce qui est à leurs portées à ce stade : la notion de couleur ce qui témoigne d'une compréhension en ilôts de la question. (Goigoux).

L'enseignant demeure en posture de contrôle lors de cette activité dans la mesure où il interrompt

constamment son exercice par des interjections « arrêtes ! » et par une volonté de replacer les élèves qui se lèvent pour montrer l'image. Cette conduite s'avère typique des élèves de cet âge dont la parole, le regard et les actes se trouvent souvent indifférenciés. Ryan et Eddy se mettent à taper du pied. Eddy a imité son camarade. Le maître les ignore.

Lorsque Lydie voit l'image d'une fleur, elle l'associe à sa mère : « Fleur, c'est pour ma maman, fleur ». De même, Adam sélectionne visuellement le camion de pompier. On pourrait déduire de ce constat que les stimuli analysés en priorité par les élèves se trouvent en accord avec leurs préférences qui se trouvent être sexuées.

Le maître change de livre en voyant que les élèves se trouvent peu intéressés par l'imagier.

L'enseignant remarque qu'il a oublié de faire les rituels de dénombrement des absents du matin. Adam ne comprend pas pourquoi il est dit qu'il y a 3 absents alors qu'il y a seulement une image de fille et une image de garçon sur le tableau. Cette idée me permet de souligner qu'il est difficile pour certains élèves de réaliser deux tâches simultanément : nombres de filles absentes, nombres de garçons absents et nombre d'absents au total. Cet élève semble focalisé sur les images du tableau plutôt que son contenu (les étiquettes des élèves absents). L'enseignant ne perçoit pas ce fait et continue son activité.

Atelier train : dispute pour le train Justin/ Aline/ Eliott. Justin ne veut toujours pas prêter le train à ses camarades : « Mais c'est à moi le train ! ». Aline crie d'énervement et veut commander ses pairs « Mais ! »

Eliott encourage Justin à continuer procédant à une discrimination de genre : « Elle est pas ta copine. T'es un garçon ».

Eliott se fait bousculer par Eddy qui ne l'avait pas vu : « Aïe, Eddy ! » Le maître « Il n'a pas fait exprès ». Eliott se positionne en victime : « Tout le monde fait mal à moi ! » et comprend la remarque du maître comme une validation de son état. Embouteillage au circuit du train, la dispute paralyse les échanges et l'avancée du jouet ce qui énerve les élèves. Justin est mécontent car il faut partager le train. Il se montre violent en poussant ses camarades et en prenant le train des mains d'Aline.

Au moment de sortir de la classe, Elie et Imane se font un câlin.

Observation exploratoire (2ème journée)

Les ateliers sont déjà préparés lors de mon entrée en classe et se décomposent comme suit : coloriage, bac à rouages et écrous, puzzle alphabet et autres puzzle. Ces derniers sont rangés du plus facile (4/5 pièces) au plus difficile (14 pièces et plus).

Affichage feuille d'automne au tableau (divers types, couleurs et tailles).

Au coin arts plastiques : tracé de lignes verticales à l'aide d'un support cranté (emballage en carton de gâteaux). Lignes verticales en peinture.

Communication avec l'enseignante et l'ATSEM sur le programme de la journée, partage des tâches à faire.

Pendant notre discussion, les enfants sont entrés en classe. Ils marquent leurs présences avec leurs étiquettes. L'enseignante titulaire rappelle ce fonctionnement à Ryan et Linda tout en insistant sur la politesse pour qu'il réponde à leur père : « A tout à l'heure Papa, ah quand même ! » s'écrie-t-elle. Ryan et Linda continuent de jouer côte à côte.

Wassim entre à reculons dans la classe, de manière timide. Il pose son doudou directement dans la pаниère.

Aline joue avec les puzzles .

Lydie entre spontanément en classe et parle à l'enseignante pour lui montrer ses nouveaux vêtements : « C'est rose ! » dit-elle, ce à quoi la maîtresse lui répond : « Tu as une très jolie robe, une robe qui brille ! ».

Wassim et Eliott jouent ensemble à la ferme. Ils reprennent le même scénario que la fois précédente avec le chasseur et les animaux qui doivent se cacher. Ils s'exclament et expliquent

leurs comportements à Ryan : « Allez-y, cachez-vous ! Là, il y a le chasseur là-bas ! » Justin interpelle Sofiane en criant à travers la classe pour qu'ils jouent ensemble au train. Eddy se dirige alors vers Justin à la place de Sofiane pour y jouer, Justin refuse en cachant le train. Sabrina et Sofia se sont installées au coin ferme. Elles jouent en parallèle, sans aucun bruit. Eliott imite le bruit du coq « cocorico ! ». Il s'impose dans le discours face à Olivier et le questionne sur son geste : « Arrêtes Olivier, pourquoi tu casses ? » « Arrêtez de casser, là ! » s'énerve-t-il. Elie se trouve au coin dinette à mettre la table. Elle a posé des assiettes et des verres. Elle distribue ensuite 3 bananes pour chaque assiette dressée.

Wassim vient me voir et me redemande mon prénom. Je me présente à nouveau. Il me raconte son histoire de chauve-souris : c'est lui-même une chauve-souris, il prépare ses ailes à voler et il s'accroche en l'air avec sa queue. Il montre une facilité pour se mettre à la place des animaux qu'il joue dans ses histoires. Cela dénote une capacité imaginative appréciable tout en s'appuyant sur des informations relatives aux chauves-souris en tant que telle. Wassim montre un attrait pour tout ce qui relève des animaux en général, des dinosaures et a même dessiné un crocodile avec Eliott sur la tableau des élèves. Ce dernier est venu me chercher pour me le montrer : « Regarde, on fait un crocodile. Il est beau, regarde notre crocodile ». Wassim complète la description du dessin : « Le crocodile , il a des écailles. » Les deux élèves semblent en désaccord sur l'endroit où placer les yeux de l'animal. Wassim s'impose : « Ne refais pas ! » et avertit Olivier de ne pas effacer. Il semble marquer son territoire.

Eliott ne veut pas ramasser le téléphone qu'il a fait tombé au coin dinette et accuse Wassim qui était venu cuisiné. L'ATSEM le reprend 4 fois pour qu'il répare son erreur, c'est finalement l'enseignante qui statue. Eliott réalise l'action escompté en ramassant le téléphone. Cela nous invite à penser que l'enseignante possède une autorité légitime pour l'élève qui se plie à sa volonté. De même, lorsqu'il se coince le doigt dans le rail du train, seule l'enseignante peut y toucher ce qui témoigne d'une relation de confiance au -delà de la simple relation d'autorité.

Wassim part cuisiner. Il est rejoint par Sofia qui cuisine, goûte sa préparation. Elle se sert d'une poêle et fait cuire le contenu de boîtes de conserves. Sofia et Elie ont improvisé un jeu de « maman ». Elles préparent ensemble une purée à la fraise, Elie se place comme modèle et aide sa camarade : « Je mets ça. ». Les filles ont dressé la table en mettant le même nombre de verres que d'assiettes. Linda vient embêter Wassim avec un œuf : « Hé ! »

Au garage à voiture, Justin repousse Eddy : « Non... Pas dans le garage à voitures, pousse-toi ! » Linda colorie seule à une table. Elle s'applique vraiment et me montre son dessin. Je lui demande si c'est le sien. Elle me répond : « Non, c'est à... » et me le montre. Je questionne de nouveau : « Ah ? C'est à Tim ? » « Non » me répond-t-elle de nouveau en me désignant du doigt l'élève. Je formule alors : « Ah ! C'est à Imane. » Elle me répond par l'affirmative.

Imane et Aline se disputent : chacune veut avoir raison à coup de « si !!! » « non !!! ». C'est une véritable lutte de force qui s'installe.

Les garçons jouent au train. Tim regarde ses pairs jouer, immobile, sans intervenir. Je lui demande alors s'il veut jouer, il me fait non de la tête. Justin : « Mais Iliès ! Je veux celui-là ! » Cet élève refuse de partager de nouveau le train. Sofiane lui donne un morceau du sien à la place ce qu'Adam lui fait remarquer.

Eliott grogne lorsque la cloche sonne ce que l'enseignante souligne : « Arrêtes de grogner, Eliott. » Au coin regroupement, l'enseignante rappelle à l'ordre le groupe-classe qui est trop bruyant. Pour revenir au calme, elle se met à chanter des comptines à gestes que certains élèves suivent. Seulement, la plupart se contente d'écouter sans reproduire. La maîtresse en profite pour parler du cas d'Adam (élève en fauteuil roulant de manière temporaire). On annonce le programme de la journée. Cependant, ce dernier demeure oral ce qui implique que les élèves n'y prêtent pas forcément attention. Avant d'aller au parcours de motricité, Wassim a repris son doudou, il est rappelé par l'enseignante : « Doudou reste là. »

Parcours de motricité et Retour en classe

Au coin regroupement, l'enseignante questionne les élèves sur l'anniversaire que l'on souhaite aujourd'hui : « On fête l'anniversaire de qui ? » Un élève s'exclame « A moi ! », il est vite corrigé par la maîtresse qui répond : « Non, c'est l'anniversaire de Sabrina » et poursuit : « Quel âge tu as eu ? » Sabrina répond « 4 ans ». Un élève s'écrie alors que « [lui] aussi [il] va avoir 4 ans ».

Nous continuons les rituels du matin avec l'identité des absents (savoir si ce sont des garçons ou des filles) Wassim semble avoir du mal à distinguer les filles des garçons « Lara c'est un garçon. Ah ? C'est une fille ! »

Adam a dû mal à ne pas couper la parole. Il semble attristé. Il explique alors que c'était son anniversaire la veille et qu'on ne la fête pas aujourd'hui. Il a remarqué une incohérence dans le calendrier.

Tim lève le doigt pour demander la parole.

On additionne les filles et les garçons pour avoir le nombre total d'absents. L'enseignante marque bien le fait que « les filles plus les garçons » c'est la même chose que « les garçons plus les filles ». Aline, Ryan et Adam ne sont plus attentifs et font du bruit. Rappel de la règle : silence au coin regroupement.

Imane m'interpelle : « On a fait des gâteaux. »

Au moment de se lever du banc, Olivier remonte son pantalon ce qui fait rire Iliès.

Ryan : « On va manger du gâteau. » « Je suis pas ta copine. »

Rania règle le soufflage de bougies : « Non, ce n'est pas toi qui va souffler. » Elle gère l'attente de ses camarades et montre Sabrina, désignée comme la personne qui doit souffler ses bougies.

Lecture offerte : Ce petit temps au coin regroupement m'a permis de pouvoir considérer les réactions des élèves à une première lecture. Ces derniers semblent attentifs mais également réactifs face au récit qui parlait de « faire des bisous ». Les enfants rigolent, passent un bon moment avant la récréation.

Recréation et retour en classe.

L'enseignante crée de nouveau un climat d'écoute à l'aide d'une comptine au coin regroupement. Cahier d'appel : les élèves répondent à leur prénom avec une phrase complète : « Je suis là. » Les autres élèves affirment : « Elle est là. »

La maîtresse se prépare à proposer une lecture à la classe. Les élèves ont déjà travaillé cette œuvre, celle de Grand Monstre Vert, dans la mesure où certains d'entre eux connaissent le titre par coeur. Justin atteste « qu'à [lui] ça ne [lui] fait pas peur. » Les élèves répètent certains mots compliqués comme « ébouriffés ». L'enseignante demande aux élèves de réécrire ce terme. Rania résume l'idée en disant qu'ébouriffer, « c'est quand les cheveux, ils sont pas bien coiffés. » Iliès, avant la fin de l'histoire, invente la suite : « Sinon, il va revenir » mais il est vite repris par l'enseignante qui statue : « Ce n'est pas ça la suite de l'histoire. » Elle a vraisemblablement agité de la sorte pour éviter les délires interprétatifs de l'élève ou de ses camarades qui pourraient s'emparer d'une suite fictive pour imaginer une nouvelle histoire alors que ce n'était pas l'objectif visé ici.

Adam montre une certaine impatience et veut que l'enseignante : « tourne la page ! » Un élève chante sans être rappelé à l'ordre.

La maîtresse installe un jeu de reconnaissance de l'initial de son prénom au coin regroupement à partir du puzzle de l'alphabet.

Après-midi :

Pendant le temps de jeu libre après la sieste, l'alarme incendie s'est déclenchée et a perturbée pas mal d'enfants qui se trouvaient à la fois en classe et dans la couchette. Deux petites filles pleuraient et avaient besoin du réconfort de l'enseignante. Nous sommes sorties dehors. En rentrant en classe, je me suis occupée comme la dernière fois de l'atelier lettre mobile mais avec comme but cette fois-ci de faire composer aux élèves leurs prénoms sur le tableau à l'aide de leur étiquette prénom. J'ai eu à ma charge les élèves suivants : Sabrina, Tim, Eliott, Iliès.

Ce dernier a préféré retourner le faire à la table pour reconstituer son prénom à l'aide du modèle.

Sabrina semble être hésitante pour constituer son prénom. Afin de l'entraîner, je mélange les lettres pour qu'elles puissent recommencer en plaçant son étiquette-prénom au dessus de sa composition.

Tim ne paraît pas désarçonné. Il recompose son prénom plusieurs fois.

Eliott constitue son prénom mais se trompe de sens pour certaines lettres notamment le « d » qu'il place à l'envers. De même, il intervertit le « d » et le « e ». Je lis son nom et lui fait remarquer qu'il est différent que celui qui est marqué sur l'étiquette. Sabrina se trompe également de sens pour certaines lettres notamment les « e » et le « r ». Je procède de la même manière avec elle. Tim se positionne en tuteur et montre les erreurs de ses camarades.

L'enseignante rassemble les élèves au coin regroupement pour des lectures offertes en attendant l'heure des parents.

Fin des observations.

Annexe 4 : Grille d'observation commune aux deux classes.

Comportements observés	Nombre d'apparitions	Fréquence d'apparitions de l'observable
Partage un objet avec ses pairs		
Vol d'objets/ Refus de partager.		
Agressions physiques		
Agressions sonores ou verbales		
Accepte une proposition		
Utilise un langage familier		
Fait des choix		
Explique un choix, un fait		
Attend l'avis de l'adulte		
Exprime son avis, un fait, une émotion		
Effectue des demandes.		
Observe ses camarades et/ou s'isole		
Attend son tour de parole		
Coupe la parole/ interrompt le silence		
Parle avec des phrases complexes.		
Parle avec des phrases simples ou non-verbale.		
Parle par interjections ou par mots		
Romppt ou refuse le dialogue.		
Échange physique et/ou imitatif.		
Console, aide, réconforte		
Nombre total de comportements		

Le jeu	Nombre d'apparitions	Fréquence d'apparitions de l'observable
Besoins moteurs exprimés		
Jeu solitaire		
Observation de jeux		
Jeu parallèle		
Jeu associatif		
Jeu coopératif		
Refus de jouer avec		
Nombre de situations de jeux		
Considération d'autrui		

<u>Séance n°</u>	<i>Séance 1 : Lecture du livre : Veux-tu être mon ami ?</i>	<u>Date :</u> <i>24/11</i>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire des images mentales à partir d'histoires fictives. • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, expliquer, proposer des solutions. • Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte. 	
Objectif(s)	Découvrir une œuvre littéraire.	
Matériel	Livre Couverture du livre format A4	
Groupement	Collectif	
Durée totale	30 à 45 min.	
Durée max.	Déroulement	
10'	Découverte de la couverture de l'oeuvre : - Que voit-on sur l'image ? - Qu'est-ce que le livre va raconter à votre avis ? Lire le titre et demander : - Que va vouloir faire Souris Verte ?	
25'	Lecture de l'œuvre + questionnement en contexte: - Pourquoi les autres souris ne veulent pas jouer avec Souris Verte ? - Pourquoi Souris Verte demande à la sauterelle, au caméléon et à la grenouille d'être ses amis ? - Est-ce que cela marche ? - Pourquoi Éléphant est vert ? - Souris verte va-t-elle rester l'amie d'Éléphant ?	
10'	Faire focaliser l'attention des élèves sur la demande de Souris Verte : Comment Souris Verte se fait-elle des amis ? Quelle est la phrase qu'elle répète à chaque fois ?	

Remarques PS/MS	<p>=> Les élèves sont globalement attentifs.</p> <p>=> Plusieurs hypothèses émergent pour savoir pourquoi les Souris grises ne veulent pas devenir amies avec Souris Verte : « Iliès: parce qu'elle est triste. » Eliott : « Parce qu'elle est pas comme les autres. » Justin : « Parce qu'elle est verte. »</p> <p>=> Aline s'impatiente et souhaite voir les images. Explication du besoin de lire avant de montrer pour faire la différence entre lire et raconter.</p> <p>=> Eliott montre des capacités de synthèse étonnante pour son âge : il réussit à résumer la majorité de l'histoire et répond aux questions de manière pertinente.</p> <p>=> Incompréhension du terme « demande » sorti de son contexte => besoin de concret !</p> <p>=> Mis en exergue que la différence liée à la couleur de peau n'est pas justifiable. La plupart des élèves affirment que cela ne joue pas dans l'amitié de Souris Verte et Eléphant.</p>
Remarques MS/GS	<p>=> Les élèves sont plus ou moins attentifs : Après l'EPS, besoin de mouvements.</p> <p>=> Walid et Nallim ont dû mal à vouloir entrer dans l'activité : « C'est nul ! » « Moi, je ne veux pas. » Clarification : « Ce n'est pas toi qui décide Walid, c'est le moment de l'histoire. »</p> <p>=> Découverte de la couverture du livre et rituel d'une souris verte qui apaise et permet de concentrer le groupe.</p> <p>=> Scénario du rejet lié à la différence de couleur déjà bien marqué. Une hypothèse unanime : rapidité d'analyse causée par l'étude du Vilain Petit Canard en amont ? (connaissances pragmatiques de l'élève)</p> <p>=> Olivia et Thomas veulent voir les images. Explication du temps de lecture nécessaire pour se faire le « film dans la tête ».</p> <p>=> Le terme « demande » est cette fois-ci bien compris : Walid : Elle lui dit est-ce que tu veux être mon ami ? Emma : « Tu es vert toi aussi, est-ce que tu veux-être mon ami ? » Comment Souris Verte s'adresse-t-elle à l'Elephant ? Walid « Elle lui demande gentiment. ». De quelle couleur est Elephant à la fin de l'histoire ? Pourquoi était-il vert ? Marie : « parce qu'il avait peur des souris, qu'elle le croque. » Tamara : « Oui, il était vert parce qu'il avait peur des souris. »</p> <p>=> Mis en exergue que la différence liée à la couleur de peau n'est pas justifiable. Tous les élèves affirment que cela ne joue pas dans l'amitié de Souris verte et Eléphant.</p>
Modifications et améliorations	

<u>Séance n°</u>	<i>Séance 1 bis : Lecture du livre : Veux-tu être mon ami ?</i>	<u>Date :</u> <u>4/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire des images mentales à partir d'histoires fictives. • Pratiquer divers usages du langage oral : <u>raconter</u>, décrire, <u>évoquer</u>, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. • Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte. 	
Objectif(s)	Se remémorer une œuvre littéraire lue.	
Matériel	Livre Couverture du livre Titre Marottes (Éléphant et Souris Verte)	
Groupement	Collectif	
Durée totale	30 à 45 min.	
Durée max.	Déroulement	
10'	Montrer la couverture du livre. Qui se souvient du livre <u>Veux-tu être mon ami ?</u> Qui peut nous rappeler l'histoire qui est racontée dans ce livre ? Oh ! Mais que vois-je ? (Montrer la queue qui dépasse du livre) Mais c'est Souris Verte ! Secret de Souris Verte : elle veut que je vous relise son histoire pour que vous la gardez bien en tête.	
25'	Lecture de l'œuvre + Rencontre surprise avec Éléphant ! Jouer l'histoire avec les deux marionnettes.	
10'	Faire focaliser l'attention des élèves sur les autres personnages de l'histoire : Oh ! Mais dites-moi les enfants, Souris Verte n'a pas rencontré qu'Éléphant dans son aventure. Qui a-t-elle rencontré au début ? Reprendre l'histoire comme appui si besoin est.	

Remarques PS/MS	<p>=> Certains enfants n'ont pas eu le bénéfice de cette dernière relecture puisqu'elle s'est réalisée le mercredi matin. Or, il y avait de nombreux absents.</p> <p>=> Rappel réussi de l'oeuvre après une seule lecture : la plupart des élèves rappelaient les personnages et l'idée de l'amitié entre Éléphant et Souris Verte qui sont les deux premiers personnages restitués. Par ailleurs, on note un attachement plus prononcé pour les deux protagonistes de l'histoire : coup de cœur d'Ibrahim pour l'éléphant. Le caméléon est le personnage le moins rappelé.</p> <p>=> Enrôlement réussi grâce aux marionnettes de Souris Verte et d'Éléphant. Expérience remobilisatrice pour les élèves.</p> <p>=> Les élèves commencent à répéter certains mots comme « ami » ou les réponses et noms des personnages : Mémorisation en train de réaliser par reproduction de ce qu'ils entendent.</p>
Remarques MS/GS	Possibilité de relire l'oeuvre possible qu'en PS/MS. Adaptation au niveau de l'atelier chronologie de l'histoire et au niveau du tissage (Bucheton et Soulé, 2009) au moment du rappel lors des débuts de séances.
Modifications et améliorations	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir la possibilité de relire l'oeuvre en classe de MS/GS - Profiter des relectures pour rappeler la morale de l'histoire. - Questionnement sur les personnages en prolongements : Quelles sont leurs différences et leurs ressemblances ?

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 2 : La ronde à questions.</u>	<u>Date :</u> <u>24/11</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte. • Endosser un rôle. 	
Objectif(s)	Mémoriser la demande de Souris verte.	
Matériel	Flashcards des personnages de l'histoire. Schéma de la ronde.	
Groupement	Atelier (5/6 élèves)	
Durée totale	30 min.	
Durée max.	Déroulement	
10'	<p>Rappel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui se souvient de la question que Souris Verte pose pour se faire des amis ? <p>Explication de l'exercice :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nous allons faire une ronde ensemble. Chaque élève aura l'image d'un personnage de l'histoire. - Consigne : Souris verte va demander aux autres personnages : veux-tu être mon ami ? Quel personnage répond « oui, je veux être ton ami » à la demande de Souris Verte ? Que répondent les autres personnages ? - Une fois que Souris verte a trouvé son Éléphant, on fait passer son image à son voisin ou à sa voisine. - Avez-vous compris ? 	
25'	<p>Ronde : Exercice de la demande et de la réponse.</p> <p>V1 : En cercle (ordre de l'histoire). V2 : Distribution au hasard des flashcards. V3 : Distribution au hasard + identités cachées.</p>	
5'	Bilan : qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Comment avons-nous fait pour nous faire des amis ?	

<p>Remarques PS/MS</p>	<p>=> Moment de la journée (après la sieste) décisif. => Changement de lieu et première prise en main de la classe en atelier. => Besoins moteurs importants. => Mauvaise gestion de la place des élèves dans la ronde : deux élèves de niveau langagier homogène se retrouve côte à côte ce qui crée un ralentissement dans l'exercice, une impatience chez Eliott et Iliès qui répondent à la place de..., une stigmatisation pour Imane et Maria. => Tentatives d'entrer en communication avec l'autre de manière non-corporelle soulignée pour les élèves les plus en difficultés (Imane et Maria). Cette dernière progresse en répondant « oui » ou « non » en fonction du personnage représenté sur la flashcard. => Plusieurs niveaux de capacités langagières ont émergé : Iliès et Eliott se postent en tuteur pour les autres élèves n'hésitant pas à faire à leurs places. Ces derniers ont mémorisé la trame de l'histoire après seulement une seule lecture. Serena possède un niveau intermédiaire (sait ce qu'elle veut dire mais ne parvient pas à le formuler et parle bas, impressionnée par le groupe), Imane et Maria niveau langagier plus bas qui peut s'expliquer pour de nombreuses raisons (groupe trop conséquent, manque d'estime de soi, peur de l'erreur, nouveauté de l'exercice, du contexte et de la personne qui le met en place).</p>
<p>Remarques MS/GS</p>	<p>=> Au moment des ateliers (9h15-9h45). Meilleure créneau horaire, des élèves plus concentrés même si Nallim montrait déjà un besoin moteur important. => Groupe d'élèves imposés en vue de l'organisation de la classe en atelier. L'enseignante prenait trop de retards dans ses preps + mi-temps. Le niveau langagier du groupe était donc hétérogène dans la mesure où il y avait une élève allophone et une élève qui ne parle pas du tout en classe. => Au coin regroupement, consigne expliquée oralement et changement de lieu annoncé. Présentation des invités : Souris verte et Elefant => Support de parole pour rappeler l'histoire. Présentation du matériel. => Meilleure gestion de la place des élèves dans la ronde mais mauvais choix de l'élève qui débute de l'exercice si bien que je prends en charge le partage de la parole qui ne respecte pas à proprement parlé le chronologie de l'histoire et le passage des cartes. => Démonstration avec un élève pour montrer ce que je demande au groupe. Imiter ma manière de jouer « oh ! » après chaque réponse négative et « heureux de trouver son ami » à la fin. Nallim parvient à se mettre en scène facilement, à être dans le playing (Winnicott) => Tentatives d'entrer en communication avec l'autre de manière non-corporelle soulignée pour les élèves les plus en difficultés (Kézia, Maéva). => Etayage renforcée d'une partie de l'intervention de Maéva (allophone) qui montre une envie d'oser entrer en communication avec ses pairs. Répète la fin de mes phrases et les mots « ami, sauterelle ». => Tendance de certains élèves à répondre avant d'avoir posé la question en fonction du personnage qui doit leur répondre (Yassin, Nallim). => Les élèves écoutent globalement leurs camarades, patientent même quand je m'entretiens plus longuement avec les élèves les plus en difficulté. => Certains élèves ont dû mal à partager leurs cartes ou personnages, veulent devenir certains personnages plutôt que d'autres (Souris verte et grenouille pour Nallim, Elefant pour Yassin + partage de son affection pour le personnage, Souris Verte pour Diana, Caméléon pour Maéva qui se cramponne à sa carte). Je les rassure en disant qu'ils vont essayer chacun leur tour et Caroline commente :</p>

	<p>« Oui, on partage ! » => Maéva refuse de changer de carte ce qui m'oblige à repenser l'exercice d'une autre manière pour ne pas la forcer. => Je reviens vers elle pour lui demander si elle veut essayer d'être Souris verte. Elle essaie l'exercice et entre verbalement et corporellement en communication avec les autres élèves. => Kézia n'est pas entrée en communication verbale avec les autres mais de manière corporelle (se tourne vers ses interlocuteurs, hoche négativement ou positivement la tête). => Diana affirme que l' « on a rien appris aujourd'hui ». « Nous avons appris à demander quelque chose je crois. » Diana confirme sa position. Caroline complète « c'était trop court. » Je lui demande si elles ont trouvé l'exercice court parce qu'il leur a plu, elles répondent oui. Je leur fait alors remarqué qu'il était peut-être trop long pour certain élève en désignant Nallim qui s'agitait beaucoup. Peut-être que l'objectif de l'exercice n'était pas suffisamment explicite pour certains des élèves présents. => Pour devenir un personnage particulier, les élèves utilisent la demande (Diana, Nallim) ou lève le doigt (Nallim) => Intériorisation de la culture scolaire. => Au tour de Nallim, il se destine directement vers celui qui va répondre oui à sa question. Je lui explique qu'il doit d'abord demander aux autres personnages vu qu'Elephant n'arrive qu'à la fin de l'histoire. => Cette situation d'apprentissage a véritablement engagée le domaine socio-affectif des élèves (Yassin : câlin à la carte, avoue sa préférence pour l'Elephant qui est partagée par Caroline, Diana et Nallim se chamaillent pour Souris Verte, gestion de la frustration pour ces deux élèves, sourires aux lèvres, rires) => Variations acceptées de la question : « Est-ce que tu veux être mon ami ? » « Souris grise, tu veux bien être mon ami ? » but d'entrer en communication avec ses camarades.</p>
<p>Modifications et améliorations</p>	<p>Réflexion sur le placement dans la séquence en raison de la difficulté de la tâche pour les petits parleurs ce qui laisserait le temps aux élèves les plus en avance de créer leurs questions pour acquérir le réflexe de demander à autrui en contexte.</p>

Amélioration: Rappel au coin regroupement. Classe MS/GS.





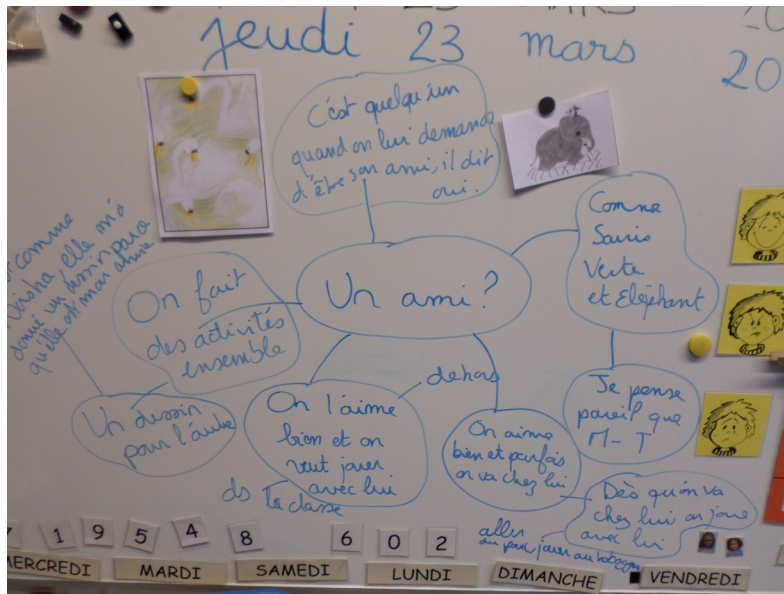
Amélioration 2: Réfléchir le placement des élèves.

<u>Séance n°</u>	<i>Séance 3 : Les personnages de l'histoire.</i>	<u>Date :</u> <u>4/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, évoquer, proposer des solutions. • Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire le nom des personnages d'une histoire. • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. 	
Objectif(s)	Mémoriser les personnages de l'histoire.	
Matériel	3 jeux de memory des personnages de l'histoire.	
Groupement	Atelier (3 binômes de 2)	
Durée totale	30 à 45 min.	
Durée max.	Déroulement	
10'	Prendre un petit groupe d'élèves (6) et expliquer le jeu au tableau : « Nous allons jouer à un petit jeu crée par Souris Verte pour vous aider à mémoriser les personnages de son histoire. » Faire une démonstration au tableau du jeu avec un élève volontaire. « Est-ce que tout le monde a compris ? » Former les équipes de deux ou trois élèves et donner un jeu de memory par groupe.	
25'	Jeu de memory.	
10'	Bilan de l'activité : Souris verte veut vérifier que vous avez bien retenu les personnages de son histoire. Les faire nommer. Souris Verte félicite alors les élèves. En voyant Souris Verte heureuse, Éléphant annonce qu'il créera un jeu pour demain lui aussi mais il garde la surprise.	

Remarques PS/MS	<p>=> Relecture de l'oeuvre a permis un enrôlement prononcé dans l'activité. => 2 groupes de deux élèves et 1 groupe de trois élèves. => Deux élèves se précipitent pour retourner les cartes pendant la phase de modélisation. => Posture première ? => Trois élèves recréent à leurs guises les règles du jeu => Eliott et Ryan souhaitent jouer à la place de leurs camarades quand ces derniers trouvent une paire/ Justin se crée un jeu dans sa tête de sorte à retrouver les personnages indépendamment de l'exercice pour gagner : « J'ai gagné » sans laisser jouer sa partenaire de jeu, Linda qui se décourage et souhaite quitter l'exercice. => Régule les interactions au sein des groupes temporairement, bonne entente générale. Groupe Justin/Linda : Je joue une partie avec eux pour remontrer les règles du jeu . Lina retrouve du plaisir à jouer. => Plusieurs parties ont été joué sans lasser les élèves. => Possibilité d'individualiser davantage les apprentissages : Jeu en duel avec Justin même si essaie de tricher en retournant les cartes pour gagner. Création d'un autre jeu avec Serena : Constitution de paires de personnages et nomination des personnages trouvées.</p>
Remarques MS/GS	Pas réaliser en MS/GS par manque de temps.
Modifications et améliorations	<ul style="list-style-type: none"> - A réaliser dans les deux classes. - Plutôt que de mettre en place un jeu antagoniste, mettre en œuvre un jeu coopératif entre les élèves. - Les élèves peuvent répéter l'exercice autant de fois qu'ils le souhaitent sur la semaine, disponible sur le temps d'accueil. (avoir plusieurs jeux disponibles) Possibilité d'avoir une grille de scores à remplir par les élèves. (Rôle d'arbitres) - Variations de l'exercice : Faire des paires de personnages et le nommer. MS/GS : Reconnaître son nom en différentes écritures (cursive, capitales,...)

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 4 : C'est quoi un ami ?</u>	<u>Date :</u> <u>23/03</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer divers usages du langage oral : expliquer, proposer des solutions, discuter un point de vue. • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. 	
Objectif(s)	Donner son avis sur un sujet et accepter celui des autres.	
Matériel	2 images extraites du livre le Vilain Petit Canard et Veux-tu être mon ami ? 1 Marotte (Souris Verte= bâton de parole) 1 marqueur 1 tableau	
Groupement	Atelier (GS et/ou grands parleurs)	
Durée totale	35 min.	
Durée max.	Déroulement	
10'	Explication de l'activité aux élèves : « Aujourd'hui les enfants, nous allons faire une activité bien particulière. Vous allez apprendre à débattre. Est-ce que vous savez ce que cela veut dire débattre ? » Recueil des représentations initiales. « En fait, vous allez répondre à une question tous ensemble. Je me ferai minuscule comme Souris Verte et ne parlerai que très peu. C'est vous qui allez répondre ensemble à la question. Tout le monde a le droit de donner son avis, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Souris Verte vous montrera qui parle. Il faudra attendre son tour de parole et la demander ensuite en levant le doigt. Avez-vous compris ? »	
5'	« Pour nous aider à réfléchir, je vais afficher au tableau deux images que vous connaissez bien. Qui peut me dire de quelles histoires elles viennent et ce qu'elles racontent ? La question à laquelle vous allez répondre est : c'est quoi un ami ? Étayage : « Un ami c'est... »	
15'	DVP : Noter quelques réponses au tableau. Est-ce que vous êtes d'accord avec la proposition de... ? Pourquoi ? Régulation : Nous avons le droit de ne pas être d'accord avec une proposition. Dans ce cas là, nous disons : je ne suis pas d'accord avec toi parce que... et nous expliquons pourquoi nous ne sommes pas d'accord.	
5'	Relecture de la réflexion des élèves. Félicitations de Souris Verte et au revoir.	

Remarques PS/MS	Atelier non-réalisé en PS/MS en raison de l'exigence de la tâche. Remplacer par l'atelier comparaison de goûts et je donne mon avis sur l'histoire du Vilain Petit Canard.
Remarques MS/GS	<p>=> 11h15-11h45 : Groupe des bleus : Walid, Riad, Mario, Nadia, Cléo, Thomas.</p> <p>=> Trois élèves entrent en posture de refus avant de connaître l'activité proposée (Riad, Cléo et Walid). Une fois l'activité proposée, seul Walid reste réfractaire et est temporairement exclu du groupe par l'enseignante titulaire.</p> <p>=> Tour de parole symbolisé par l'Elephant qui présente l'exercice (enrôlement des élèves). Je suis la gardienne de la parole et la partage équitablement entre les enfants. Les enfants ne montrent aucune réticence à partager la peluche de l'Elephant à leur camarade pour qu'ils puissent parler à son tour.</p> <p>=> Les élèves sont globalement attentifs malgré les interventions extérieures des autres élèves qui font irruption au coin regroupement et la bougeotte de Riad. Ils s'écoutent et lèvent bien le doigt en attendant la marionnette avant de parler.</p> <p>=> Les deux images sont reconnues et expliquées par les élèves.</p> <p>=> Thomas est le premier à demander la parole et à partager son avis : plus serein dans le groupe que lors de l'atelier de chronologie qu'il rappelle en début de séance. N'hésites pas à prendre plusieurs fois la parole, donne de bon cœur la marionnette à ses camarades.</p> <p>=> Nadia, Mario et Riad demeurent accrochés au support au début de l'exercice en prenant pour exemple l'histoire de Souris verte et Elephant.</p> <p>=> Les élèves comprennent bien l'exercice et cherche à définir ce qu'est un ami ou ce que l'on fait avec un ami. Définition par du concret, l'action beaucoup plus parlant pour les élèves de cet âge. « Un ami c'est quelqu'un que l'on aime bien et on veut jouer avec. » Thomas. « Un ami c'est comme Souris Verte et Elephant » (M-T) « On l'aime bien et parfois on va chez lui » (Cléo) « Un ami c'est quelqu'un quand on lui demande d'être son ami, il dit oui. » « Si sa maman et notre maman veulent bien, on peut aller au parc et jouer au toboggan » (Nadia)</p> <p>=> Les élèves donnent des exemples d'activités ou des précisions sur leurs propres réponses: Thomas « On peut jouer avec en sortant un jeu dans la classe ou dehors » Cléo « On fait des activités ensemble, un dessin pour l'autre. »</p> <p>=> Walid et Nadia montrent une considération pour le propos d'autrui en rebondissant sur les réponses de Cléo : « Dès qu'on va chez lui, on joue avec lui. » (Nadia) « C'est comme Nadia, elle m'a donné un dessin parce qu'elle est mon amie. » (Walid)</p>
Modifications et améliorations	<ul style="list-style-type: none"> - Mieux anticiper les réponses des élèves pour pouvoir plus efficacement relancer la parole, le débat. - Réaliser le débat en petits groupes sur la semaine et proposer le vendredi une réponse globale en donnant un aperçu des différentes pensées de l'ensemble des élèves de la classe. Conserver une trace écrite et imagée dans la classe. - Réfléchir la composition du groupe d'élèves en axant davantage sur les compétences langagières de ces derniers et dans la perspective de développer la socialisation de ma classe.



Trace écrite du débat: C'est quoi un ami ?

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 4 : La chronologie de l'histoire.</u>	<u>Date :</u> <u>5/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Explorer le monde	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, proposer des solutions. • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. • Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité. • Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après...) dans des récits, descriptions ou explications. 	
Objectif(s)	Mémoriser la chronologie de l'histoire.	
Matériel	1 train tableau 1 marotte (éléphant). Le livre.	
Groupement	Atelier (6 élèves)	
Durée totale	30 min	
Durée max.	Déroulement	
10'	Prendre un petit groupe d'élèves (6) et expliquer le jeu sur l'atelier : « Nous allons jouer à un petit jeu crée par Éléphant pour vous aider à mémoriser l'histoire de Souris Verte pour savoir qui elle rencontre avant de devenir l'amie d'Éléphant. » Description du matériel : « Qu'est-ce que c'est ? » Consigne : « Il va falloir placer dans l'ordre de l'histoire les wagons du train. Pour faire avancer le train, il faut que les wagons soient mis dans le bon ordre.» Description d'images : « Que voit-on sur cette première image ? »	
10'	Jeu du train : Êtes-vous d'accord sur l'ordre des Wagons? Raconter l'histoire du train du groupe. Est-ce bien la bonne histoire ? Faire raconter l'histoire aux élèves.	
10'	Construction de la trace écrite ensemble : « Nous allons corriger l'exercice ensemble. Je vais relire l'histoire et un élève viendra placer le wagon à sa place dès que l'on repère l'image correspondante. »	

Remarques PS/MS	<p>=> Repoussé à cause de l'intervention BCD et sortie ludothèque en amont donc attention des élèves déclinante en fin de matinée.</p> <p>=> Réadaptation de l'exercice proposé en vue des capacités réelles des élèves : J'ai ordonné l'histoire pour que les élèves puissent s'entraîner seulement à la raconter.</p> <p>=> Travail en groupe : les récits des uns deviennent modèles pour les autres. Entraide qui permet aux uns de compléter l'histoire des autres. Permet à des élèves timides de vouloir tenter l'exercice (Rania, Sofia).</p> <p>=> Temps de parole symbolisé par la marionnette d'Eléphant.</p> <p>=> Difficultés générales à former des phrases. Tendance à synthétiser sur ce qui se répète dans le récit à savoir la demande de Souris Verte et la réponse des différents personnages. Tendance à ne pas considérer l'image dans sa globalité : Iliès, par exemple, ne se préoccupe pas des personnages présents dans la scène n°1 et ne rappelle pas qui est le « Elle » qui demande « Veux-tu être mon ami ? » et celles qui répondent non « Les souris grises ». Justin ne regarde pas réellement l'image n°1 et se contente de rappeler Souris Verte alors que les Souris grises sont passées sous silence.</p> <p>=> La demande de Souris Verte est bien rappelée par tous les élèves même si elle est interprétée par certains d'entre eux : « Est-ce que tu peux être mon copain ? » pour Eliott. « Est ce que tu veux être mon ami ? » Pour Justin alors qu'Iliès se rappelle mot pour mot la demande réelle de Souris : « Veux-tu être mon ami ? » (Lien avec l'atelier ronde).</p> <p>=> Mais passage individuel pour raconter le récit alors temps d'attente plutôt long. Groupement trop conséquent.</p> <p>=> Iliès, qui, pourtant, est un élève qui participe souvent en classe, au coin regroupement se trouve intimidé face au groupe d'élèves et parle peu fort. L'individualisation de la tâche lui pose un problème.</p> <p>=> Le caméléon ainsi que la sauterelle ont parfois du mal à être restitué correctement : le premier est souvent confondu avec la grenouille (Justin, Wassim) alors que le nom du second est oublié par une élève (Rania) qui n'était présente que lors de la première lecture. Eliott est le seul élève à nommer de son propre chef les personnages à qui ils s'adressent : Lien avec l'activité de la ronde : « Caméléon, est-ce que tu peux être mon ami ? »</p> <p>=> Certains élèves sont focalisés sur une image qui leur plait et préfère jouer avec (Wagons détachables) comme Eliott.</p> <p>=> Eliott a dû mal à accepter que l'on interprète la fin de l'histoire : « Non, c'est pas bien pour la vie » Différence entre lire et raconter à réaliser pour cet élève.</p> <p>=> Le changement de couleur de l'éléphant marque encore les élèves (Wassim, Iliès et Rania). Rappel collectif : L'éléphant avait peur de Souris Verte. C'est pour cela qu'il « était vert de peur ».</p> <p>=> Sofia et Rania rappellent moins d'éléments dans la discussion collective car elles n'étaient présentes que lors de la première lecture.</p> <p>=> Mais tous les élèves de l'atelier ont réussi à raconter l'histoire de l'album.</p> <p>=> Séance qui a servi d'évaluation formative sur l'ensemble de la séquence.</p>
--------------------	--

Remarques MS/GS	<p>=> Tâche réalisée en binôme ou trinôme pour limiter les temps d'attentes trop long qui amoindriraient la motivation pour la tâche. De même, le groupe n'étant pas trop conséquent, l'individualisation de la tâche est moins problématique que devant six élèves.</p> <p>=> Nuisances sonores et pas de places véritables pour l'atelier qui se fait en parallèle d'un atelier sur le tri de formes géométriques.</p> <p>=> Dans le binôme Walid/ Nadia : Walid prend beaucoup la parole, décide de l'ordre des wagons, en a décrit 4 sur les 6. Il montre un intérêt accru pour la tâche et la réalise très bien. Nadia est, par conséquent, moins active et plus effacée. Je lui redonne sa place pour qu'elle corrige si besoin est son camarade et pour qu'elle participe à la description d'images et au récit de cette dernière à la fin. Les deux élèves ont bien mémorisé l'histoire qui n'a été lu qu'une seule fois.</p> <p>=> Dans le trinôme Riad/Thomas/Cléo : Riad se sent investi, il participe beaucoup malgré ses difficultés à l'oral. Je prends en charge de reformuler ses propos pour qu'ils restent compréhensibles pour le groupe. Cléo apporte ses explications librement. Seul, Thomas reste en retrait, participe qu'à condition que je l'ai sollicité pour lui demander son avis ou pour qu'il puisse s'exprimer. Il répond corporellement à mes questions le plus souvent. Cet élève montre du mal à s'inclure dans un groupe. Résultat qui confirme les observations exploratoires du début d'année. L'individualisation de l'apprentissage lui aurait peut-être été plus bénéfique (relation duelle enseignant-enfant rassurante).</p>
Modifications et améliorations .	<ul style="list-style-type: none"> - Prononcer le travail en collaboration en PS/MS et en MS/GS. Créer une histoire commune plutôt qu'individuelle. Répartir les temps de parole entre les élèves en fonction de leurs capacités. - Proposer aux élèves les plus intimidés par le groupe, un passage plus individuel, soutenant leurs Soi. Les récits pourraient alors être réécoutés au coin regroupement pour permettre aux élèves de mesurer qu'ils peuvent comporter des différences entre les élèves. Ce qui permettra de prononcer cette distinction lire/raconter, encore floue pour Eliott (PS). - Variation de l'exercice possible : Je choisis une image qui me plaît et j'en explique les raisons. Effort moins long et charge affectif qui les maintiendrait dans leurs orientations (Bruner). - Laisser la possibilité aux élèves de refaire l'exercice sur le temps d'accueil. Les enregistrer à leurs demandes pour qu'ils notent leur progrès. Leur permettre de raconter l'histoire à leurs camarades au coin regroupement. - Prendre en compte la diversité des élèves en faisant évoluer la tâche pour les élèves les plus en réussite : les faire ordonner les planches puis raconter l'histoire. Ainsi, Justin et Eliott (PS) auraient pu trouvé un intérêt plus prononcé pour la tâche, leurs besoins de jeu auraient davantage été assouvis.



Disposition de l'atelier en classe de PS/MS.

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 1 : Lecture du livre : Le Vilain Petit Canard.</u>	<u>Date :</u> <u>05/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire des images mentales à partir d'histoires fictives. • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <u>décrire</u>, évoquer, <u>expliquer</u>, questionner, <u>proposer des solutions</u>, discuter un point de vue. • Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte. 	
Objectif(s)	Découvrir une œuvre littéraire.	
Matériel	Livre/ Tapuscrit du livre. Couverture du livre format A4.	
Groupement	Collectif	
Durée totale	45 min.	
Durée max.	Déroulement	
10'	Découverte de la couverture de l'œuvre : « Que voit-on sur l'image ? » - Montrer la première page, lire le titre et demander : « Qu'est-ce que ce livre va raconter à votre avis ? »	
15'	Lecture de la moitié de l'oeuvre.	
10'	Questionner les élèves sur la compréhension du passage : - Pourquoi la reine des canards se moque-t-elle du vilain petit canard ? - Qui est le seul personnage de l'histoire à aimer le vilain petit canard ? - Est-ce que les frères et sœurs du vilain petit canard jouent avec lui ? - Le chien va-t-il manger le Vilain Petit Canard ?	

Remarques PS/MS	<p>- Description de la couverture et de la page de garde : « C'est un canard » Eliott. Rania « il est blanc-gris. » Justin : « Y'a d'autres petits canards, ils sont jaunes. » Hypothèses sur la page de garde pour deviner ce que cette histoire va raconter : « Il dort » Iliès, « il est triste » Eliott, « Il est malade » / « Il a mal au ventre » / « Il a trop mangé ». Sofia/Linda/ Wassim.</p> <p>- Atmosphère assez bruyante par rapport à d'autres lectures, les élèves semblent agités. Olivier et Aline dérangent la lecture, je les reprends.</p> <p>- Pendant la lecture, Eliott et Sofiane affirment que ce « n'est pas bien, de se moquer de lui » « c'est pas bien de se moquer »</p> <p>- Linda a remarqué grâce à l'image qu'il y a un œuf qui reste à éclore dans le nid. Elle a compris la parole de la cane : « Etes- vous, tous là, au moins ? » => « Non, il en reste un ! » Me dit-elle en le montrant sur l'image.</p> <p>- Certains élèves commettent la confusion de sens sur le terme « vilain » qui est polysémique et dont le sens courant signifie « faire des bêtises ». Je les fais se référer à l'histoire en leur demandant « Est-ce que le vilain petit canard a fait des bêtises dans l'histoire ? » J'étaye de nouveau la compréhension en demandant : « Pourquoi on se moque du vilain petit canard ? » Eliott comprend et corrige alors ses camarades en disant « qu'il est vilain car il est pas beau. » Rania et Iliès sont d'accord. Je repose la question de savoir si le vilain petit canard a fait des bêtises, les élèves ont corrigé leurs représentations.</p> <p>- Eliott est capable lorsque l'enseignante titulaire rédige le compte-rendu de la journée à destination des parents de restituer l'histoire en la synthétisant : « On a raconté une histoire d'un canard qui est pas très beau même ses frères et sœurs se moquaient de lui. »</p>
Remarques MS/GS	<p>=> Avant de commencer la séance, plusieurs élèves ont reconnu l'affiche du Vilain Petit Canard. Marie : « c'est le Vilain Petit Canard ! ».</p> <p>=> Sara et Cléo disent qu'elles connaissent plusieurs histoires sur le Vilain Petit Canard. Sara en connaît même trois différentes. Cela nous permet de faire un point sur le conte, sur la tradition orale des récits et d'expliquer qu'il peut y avoir des différences d'une histoire à l'autre.</p> <p>=> Compréhension en contexte du rejet à cause de la différence : Nallim « il se moque de lui ! » Yassin et Said « C'est pas bien »</p> <p>=> Ajout aux questions de compréhension: « On dit que le Vilain Petit Canard est vilain, qu'est-ce que cela veut dire ? » Yassin : « Il fait des bêtises. » Said : « Il est méchant. » PE : « Ah oui ? Est-ce que le Vilain Petit Canard est méchant dans l'histoire ? » Non unanime. Réorientation : « Pourquoi le Vilain Petit Canard est rejeté ? » Thomas : « Parce qu'il est moche. » Conclusion : On dit du Vilain Petit Canard qu'il est vilain parce qu'il n'est pas beau. C'est pour cela que les autres se moquent de lui.</p> <p>=> Hypothèses : Est-ce que le chien va manger le Vilain Petit Canard ? Tamara : « Non, il va juste le lécher. »</p>

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 2 : Lecture du livre : Le Vilain Petit Canard.</u>	<u>Date :</u> <u>05/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire des images mentales à partir d'histoires fictives. • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <u>décrire</u>, évoquer, <u>expliquer</u>, questionner, <u>proposer des solutions</u>, discuter un point de vue. • Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte. 	
Objectif(s)	Découvrir une œuvre littéraire.	
Matériel	Livre/ Tapuscrit du livre. Couverture du livre format A4.	
Groupement	Collectif	
Durée totale	30 à 45 min.	
Durée max.	Déroulement	
10'	Rappel : Quel est le titre de cette histoire ? Pourquoi on dit que le Vilain Petit Canard est vilain? Que se passe-t-il dans cette histoire ? Qui se rappelle où nous sommes rendus dans l'histoire ?	
25'	Lecture de la moitié restante de l'œuvre + questionnement : - Pourquoi le Vilain Petit Canard a peur des cygnes ? - A qui ressemble le Vilain Petit Canard à la fin de l'histoire ?	
10'	Écoute de la chanson du Vilain Petit Canard.	
Remarques PS/MS	<p>- Rappel réalisé grâce à l'affiche : Justin/ Wassim / Adam: « C'est l'histoire du canard. » Riad nous redonne le titre au complet : « C'est le vilain petit canard. »</p> <p>- A la question de savoir où l'on est rendu dans l'histoire, Iliès confond le chien avec « un loup » et se fait corriger par la plupart des élèves qui attestent que c'était un « chien ».</p> <p>- Je relance l'activité en repartant sur le terme polysémique « vilain » pour savoir s'il pose encore problème, seul, Sofiane conserve l'acceptation du terme vilain comme synonyme de « faire des bêtises ». Eliott le corrige tout de suite : « il est vilain parce qu'il n'est pas très beau. » Je lui explique alors qu'en français, le mot vilain peut dire de choses : « faire des bêtises » et « être laid, ne pas être beau ».</p> <p>- Eliott souligne que le vilain petit canard « est triste de pas être mangé par le chien » : il est apte à tirer l'idée principale d'un passage et de la résumer.</p> <p>- Aucun élève ne connaît le nom des « superbes grands oiseaux ».</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - Lien avec la séquence précédente : Eliott : « Il s'est fait des amis. » - La plupart des élèves ont compris qu'il avait réussi à se faire des amis à la fin de l'histoire. Seul, Olivier affirme que non. -Les élèves écoutent silencieusement la musique du vilain petit canard et reprennent les gestes, se mettent à chanter.
Remarques en MS/GS	<ul style="list-style-type: none"> => Nadia et Diana nomment les « grands oiseaux blancs » avant que leurs noms soient donner dans l'histoire : « des cygnes ! » => Question de compréhension en contexte : « Pourquoi le Vilain Petit canard a peur d'aller voir les cygnes ? » « Parce qu'ils vont se moquer de lui ! » (Nallim) => Chanson du vilain petit canard : reproduction des gestes : Youcef, Marie.. Retour au calme. => Walid nous partage une autre version finale du vilain petit canard : le Vilain Petit canard se balade sur le lac et tout le monde peut le voir, tout le monde le trouve beau. Connaissance pragmatique de l'élève. => Questionnement final sur les origines du Vilain Petit Canard de certains élèves : « Mais pourquoi il s'est transformé ? » Explication : En vérité, le vilain petit canard est un cygne. Il s'est transformé parce qu'il a grandi. « Pourquoi on l'appelle le Vilain Petit Canard alors ? » « Il s'est peut-être trompé de nid » (Sarah)
Modifications et améliorations.	<ul style="list-style-type: none"> - Accorder un temps de parole sur le conte et les réécritures de ce dernier pour les élèves de MS/GS. - Accorder un temps de parole pour discuter de l'origine du Vilain Petit Canard. - Faire apprendre aux élèves la chanson du Vilain Petit Canard.

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 3 : La chronologie de l'histoire. (MS/GS)</u>	<u>Date :</u> <u>18/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, évoquer, décrire, proposer des solutions. • Ordonner une suite d'images pour rendre compte d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité. 	
Objectif(s)	Mémoriser la chronologie de l'histoire du Vilain Petit Canard. Se remémorer l'histoire du Vilain Petit Canard.	
Matériel	Images séquentielles du livre. Livre.	
Groupement	Individuel/Binôme.	
Durée totale	35 min	
Durée max.	Déroulement	
15'	<p>Annnonce du but de l'exercice : « Nous allons apprendre à remettre dans l'ordre les images de l'histoire pour pouvoir ensuite la raconter plus facilement. »</p> <p>Rappel : Description des images mises dans l'ordre chronologique de l'histoire pour réactiver les connaissances des élèves.</p> <p>Démonstration de l'exercice final : Je raconte l'histoire du Vilain Petit Canard en m'appuyant sur les images.</p>	
20'	<p>1) Jeu de Kim : Retrouver les images manquantes de l'histoire et les resituer.</p> <p>2) Remise dans l'ordre de l'ensemble des images séquentielles.</p> <p>3) L'élève raconte à son tour l'histoire du Vilain Petit Canard.</p>	
Remarques PS/MS	Atelier à réaliser en classe de PS/MS pour que les élèves acquièrent une meilleure connaissance de l'histoire et se positionne ensuite dessus en fin de séquence. Cet atelier chronologie de l'histoire prendra la forme de celui proposé pour l'album Veux-tu être mon ami ?.	
Remarques MS/GS	<p>=> Tâche de rappel de l'histoire à partir d'images suite à la coupure des deux semaines de stages.</p> <p>=> Passation en individuel ou en binôme.</p> <p>=> Enrôlement dans l'activité : présentée comme un jeu à points, on ferme les yeux entre chaque phase pour prononcer le suspens.</p> <p>=> Nuisance sonore importante qui a pu interférer lors de l'atelier. Pas d'espace à proprement parlé mais les élèves ont réussi à se concentrer même Riad qui possède</p>	

	<p>des problèmes d'attention reconnus qui font objet d'ateliers mis en place par le RASED.</p> <p>=> Tous les personnages sont rappelés même si cela manque de précision parfois.</p> <p>=> Justifications grâce à l'histoire.</p> <p>=> Auto et hétéro-correction.</p> <p>=> Mémoire visuelle puissante : aucune erreur lors de la phase de remise dans l'ordre et de rappel de l'histoire faite par l'élève. Activité qui s'appuie sur tous les canaux sensoriels des élèves ce qui favorisent la mémorisation du récit (De la Garanderie)</p> <p>=> Apte à remettre dans l'ordre une série séquentielle alors que la plupart des PS/MS n'y parviennent pas = question d'âge ou d'habituatation à la tâche scolaire / Agnès florin (2003).</p>
Modifications et améliorations.	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser au moins la tâche en binôme pour permettre aux élèves les plus en difficulté d'avoir un modèle langagier sur lequel s'appuyer. - Possibilité de réaliser l'exercice en individuel pour les élèves qui ont besoin de la relation sécurisante avec l'enseignante pour parler. - Penser à un affichage de l'histoire pour la classe à compléter en fin de semaine avec les élèves au coin regroupement (dictée à l'adulte commune) pour stabiliser les connaissances avant l'évaluation.

Retranscription des passages des élèves :

Tamara :

PE : « Alors Tamara, on va commencer le jeu. Tout d'abord, tu vas me dire ce que tu vois sur les images. On va commencer par la première ici. »

Tamara : « C'est la maman ! »

PE : « La maman quoi ? »

Tamara : « La maman canard. »

PE : « Oui, la cane. Et qu'est-ce qu'elle fait ? »

Tamara : « Elle attend. »

PE : « Oui c'est vrai et elle attend quoi ? »

Tamara : « Elle attend les canards. »

PE : «Oui. En fait, elle est en train de couvrir ses œufs et ensuite ? »

Tamara : « Elle va voir la reine. »

PE : « Et que se passe-t-il avec la reine ? »

Tamara : « Elle dit qu'il est pas beau. »

PE : « Qui il ? »

Tamara : « Lui. » (me montre le Vilain Petit Canard)

PE : « C'est qui lui ? »

Tamara : « Le Vilain Petit Canard. »

PE : « La reine et les autres canards disent qu'il n'est pas beau c'est ça ? »

Tamara : « Oui »

PE : « Et ensuite ? »

Tamara : « Ensuite, les autres canards se moquent de lui aussi. »

PE : « Qui sont ces autres canards ? »

Tamara : « Ses frères et sœurs. »

PE : « Oui et pourquoi ils se moquent de lui ? »

Tamara : « Parce qu'il est grand... il est différent des autres. »

PE : « Oui, il est différent d'eux. Alors le Vilain Petit Canard décide de partir tout seul à l'aventure et qui est-ce qu'il rencontre ? »

Tamara : « Un grand chien mais il ne va pas le manger. »

PE : « Très bien. Ensuite, Le Vilain Petit Canard se fait emporter par un coup de vent près d'une cabane et il rencontre... »

Tamara : « Le chat et la poule. »

PE : « Et qu'est-ce qu'ils font ? »

Tamara : « Le chat a sa patte comme ça, il veut le manger. »

PE : « Ah oui ? Est-ce que dans l'histoire le chat veut manger le Vilain Petit Canard ? »

Tamara : « Non. »

PE : « Et que se passe-t-il alors ? »

Tamara : « Ils se moquent encore de lui. »

PE : « Et qui est-ce qu'il rencontre après ? »

Tamara : « Les grands oiseaux blancs... »

PE : « Oui, les grands oiseaux avec leurs grandes ailes blanches. Est-ce que tu te souviens de leurs noms ? »

Tamara : « Les cygnes »

PE : « Et ensuite ? »

Tamara : « Le vilain petit canard devient un cygne. »

PE : « Et que font les autres cygnes autour de lui ? »

Tamara : « Ils le caressent »

PE : « Oui mais surtout, ils deviennent... »

Tamara : « Ils deviennent amis. »

Yassin et Tom :

PE : « Les garçons, on va commencer le jeu. Vous allez dire ce que vous voyez sur les images. On va commencer par la première ici. »

Yassin : « C'est un canard ! »

Tom : « C'est la cane. »

PE : « Oui, c'est la maman canard et qu'est-ce qu'elle est en train de faire ? »

Yassin : « Elle dort. »

PE : « Elle dort peut-être oui mais elle est sur quoi là ? »

Tom : « Sur un nid. »

PE : « Et pourquoi est-elle sur son nid ? »

Tom : « Elle est sur ses œufs. »

PE : « Oui, la cane est en train de couvrir ses œufs. Et ensuite que se passe-t-il sur cette image ? »

Tom : « C'est la reine des canards et sa cour »

Yassin : « Ils se moquent de lui »

PE : « Et pourquoi ils se moquent de lui ? »

Yassin : « Parce qu'il est méchant. »

PE : « Ah oui ? »

Tom : « Non, parce qu'il est pas beau. »

PE : « Oui, la reine et les autres canards se moquent du Vilain Petit Canard parce qu'il n'est pas beau. Et alors que se passe-t-il après ? »

Yassin : « Y'a d'autres canards »

PE : « Qui sont ces autres canards ? »

Yassin : « Ses amis. »

Tom : « Non, ses frères et sœurs ! »

PE : Et que lui font-ils ?

Tom : « Ils le frappent, le mordent. »
 Yassin : « Ils se moquent de lui. »
 PE : « Très bien alors le Vilain Petit Canard décide de partir seul à l'aventure et sur qui tombe-t-il ? »
 Tom : Sur un loup... Euh... un chien.
 PE : « Oui, sur un chien avec de grandes dents pointues et avec la langue qui pend de sa gueule. Est-ce que le chien va le manger ? »
 Tom et Yassin : Non.
 PE : Oui, le Vilain Petit Canard se fait ensuite emporter par un coup de vent dans une cabane où il rencontre... »
 Yassin : « Un chat et une poule. »
 Tom : « Ils se moquent encore de lui. »
 PE : « Oui c'est ça. Ensuite, qui est-ce qu'il rencontre ? »
 Tom et Yassin : « Les cygnes ! »
 PE : « Et que se passe-t-il à la fin de l'histoire ? »
 Tom : « Le Vilain Petit Canard est devenu un cygne. »
 PE : « Et que font les autres cygnes ? »
 Tom : « Ils sont autour de lui. »
 PE : « Oui et ils deviennent quoi ? »
 Tom et Yassin : « amis. »

=> Autre binôme : Nallim et Diana : Créer une histoire à deux. Diana s'est occupée du début, Nallim du milieu et ils ont construit ensemble la fin.

Emma :

PE : « Alors Emma, installe-toi et ferme les yeux le temps que j'installe le jeu. Ensuite, je t'expliquerai ce que tu devras faire d'accord ? »
 Emma : « Oui »
 PE : « Tu peux ouvrir les yeux. Tu vas devoir me décrire ce que tu vois sur les images en commençant par la première ici. Que vois-tu sur cette image ? »
 Emma : « Un canard. »
 PE : « Est-ce que tu te souviens de qui est ce canard ? »
 Emma : « Non, je ne sais plus... »
 PE : « C'est la maman canard, la cane. Et qu'est-ce qu'elle est en train de faire à ton avis ? »
 Emma : « Je sais pas. »
 PE : « Est-ce que tu veux que je t'aide à raconter l'histoire ? »
 Emma : « Oui. »
 PE : « Alors c'est la cane. Elle est en train de couvrir ses œufs. Ensuite, qui est-ce personnage au milieu de l'image ? »
 Emma : « C'est la reine des canards ! »
 PE : « Oui très bien. Et est-ce que tu te souviens de qu'est-ce qu'il se passe avec la Reine ? »
 Emma : Oui, elle se moque de lui.
 PE : « De qui ? »
 Emma : « Du Vilain Petit Canard parce qu'il est pas beau. »
 PE : « Et que se passe-t-il sur cette image ? »
 Emma : « Les autres canards veulent pas jouer avec lui. »
 PE : « Et tu sais c'est qui ces autres canards ? »
 Emma : « Oui, ses frères et sœurs. »
 PE : « Alors le Vilain Petit Canard décide de partir seul à l'aventure et rencontre un... »

Emma : « un chien méchant. »
PE : « Et qu'est-ce qu'il fait au vilain petit canard. »
Emma : « Rien du tout. »
PE : « Le vilain petit canard est ensuite emporté dans une cabane par un coup de vent et qui est-ce qu'il rencontre ?
Emma : « Le chat et la poule. Ils se moquent encore de lui »
PE : Et ensuite qui est-ce que le Vilain Petit Canard rencontre ?
Emma : « Des oiseaux blancs. »
PE : « Est-ce que tu te rappelles comment on les appelle ? »
Emma : non de la tête.
PE : « Le Vilain Petit Canard rencontre de superbes oiseaux blancs avec de grandes ailes que l'on appelle des ... »
Emma : Cygnes !
PE : « Oui très bien Emma ! Et que se passe-t-il à la fin de l'histoire ?
Emma : « Il se regarde dans l'eau et se transforme en cygne.
PE : « Et que font les autres cygnes ? »
Emma : « Ils sont ses amis. »

Sara :

PE : Très bien, Sara, tu peux t'asseoir. Alors, tu vas devoir me décrire ce que tu vois sur les images. Alors que vois-tu sur cette image ?
Sara : C'est la cane. Elle dort sur du foin.
PE : « Et que fait-elle selon toi ? »
Sara : « Elle attend que ses petits naissent. »
PE : « Oui, elle est en train de couvrir ses œufs. Et que se passe-t-il ensuite ?
Sara : « Elle va montrer ses canetons à la reine des canards et à sa cour. Ils se moquent du Vilain Petit Canard. La reine dit que le petit dernier n'est pas très beau.
PE : Et après que lui arrive-t-il ?
Sara : Ses frères et sœurs lui disent : « T'es laid, ça serait bien que le chat t'emportait. » Ils le mordent, le frappent et se moquent de lui.
PE : Très bien alors le vilain petit canard décide de partir seul à l'aventure...
Sara : « et il rencontre un grand chien avec sa langue qui pend. Il préfère partir et ne pas manger le vilain Petit canard. »
PE : « qui se fait alors emporter par un coup de vent dans une cabane...
Sara : Il y entre par un petit trou
PE : Oui c'est cela parce qu'il fait plus chaud à l'intérieur.
Sara : « Il rencontre le chat et la poule qui se moquent aussi de lui. »
PE : « Et ensuite qui rencontre-t-il ?
Sara : « De grands oiseaux blancs que l'on appelle des cygnes. »
PE : « Et que se passe-t-il à la fin de l'histoire ? »
Sara : « Le vilain petit canard veut aller voir les cygnes. Ils regardent son reflet dans l'eau. Il s'est transformé en cygnes. »
PE : « Et que font les autres cygnes ? »
Sara : « Ils le caressent et lui disent qu'il est beau. »
PE : « Et ils deviennent ? »
Sara : « amis.

Riad:

PE : Alors Riad, assieds-toi. Tu vas fermer les yeux pendant que j'installe le jeu. Je vais

t'expliquer ensuite ce que tu vas devoir faire. D'accord ?

Riad (oui de la tête).

PE : « C'est bon, tu peux ouvrir tes yeux. Alors, tu vas devoir me dire ce que tu vois sur les images. Que voit-tu sur la première image ? »

Riad : « La maman canard, elle dort. »

PE : « Oui c'est la cane. Elle dort peut-être mais que fait-elle d'autre ?

Riad : « Elle est dans son nid »

PE : « Oui et pourquoi ? »

Riad : « Elle attend. »

PE : « Elle attend que ses canetons naissent parce qu'elle est en train de les couvrir dans son nid. Et que se passe-t-il sur cette image ?

Riad : « C'est la reine ! »

PE : « La reine de qui ? »

Riad : « Des canards, elle se moque de lui. »

PE : « Ah oui ? Pourquoi ? »

Riad : « Parce qu'il est moche. »

PE : « Oui, il n'est pas très beau. Et ensuite que lui arrive-t-il ?

Riad : « C'est ses frères et sœurs. Ils sont méchants avec lui.

PE : « Oui, tu veux dire qu'ils se moquent aussi de lui ? »

Riad (oui de la tête).

PE : « Alors le vilain petit canard décide de partir seul à l'aventure et il rencontre... »

Riad : « le chien mais mange pas » (non de la tête)

PE : « Oui, il rencontre le chien mais il ne mange pas le vilain petit canard qui est emporté par le vent dans une cabane. Il rencontre après...

Riad : « Le chat et la poule, ils vont le manger. »

PE : « Ah oui ? Est-ce que s'est dit dans l'histoire ? »

Riad (non de la tête) : « Ils sont méchants avec lui. Ils se moquent encore de lui. »

PE : « Et ensuite de qui le vilain petit canard fait-il la rencontre ? »

Riad : « les cygnes. »

PE : « Oui et que se passe-t-il alors à la fin de l'histoire ? »

Riad : « C'est devenu un cygne et il est content. »

PE : « Et que font les autres cygnes ? »

Riad : « Ils sont gentils avec lui. »

PE : « Oui, ils deviennent ses... »

Riad : « Amis ! »

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 3 : Discussion sur le Vilain Petit Canard (PS/MS)</u>	<u>Date :</u> <u>18/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, évoquer, expliquer, discuter un point de vue. • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants, en se faisant comprendre. 	
Objectif(s)	Partager son avis sur une œuvre et essayer de l'expliquer à partir d'un support. Remarquer que l'on peut avoir des avis semblables et différents.	
Matériel	Livre et couverture du livre (A4). Musique du Vilain Petit Canard. Feutres/ Feuilles A4	
Groupement	Collectif	
Durée totale	30 à 45 min.	
Durée max.	Déroulement	
10'	Rappel : Qui peut me rappeler ce qu'il se passe dans l'histoire du Vilain Petit Canard ? Qu'arrive-t-il finalement à la fin de l'histoire ? Qui devient ami avec le Vilain Petit Canard ?	
25'	« Maintenant, vous allez donner votre avis sur cette histoire. Que pensez-vous de ce livre ? (Laisser un temps pour réfléchir) Avez-vous aimé l'histoire du Vilain Petit Canard ? Pourquoi ? Noter quelques avis d'élèves sur la feuille A4.	
10'	Relecture des avis et écoute de la musique du Vilain Petit Canard.	
Remarques PS/MS	<p>- Avant de commencer, Eliott a remarqué l'affiche du vilain petit canard et demande la musique que je conserve pour la fin.</p> <p>- Les élèves se montrent volontaires pour donner leurs avis sur l'histoire. « J'ai aimé l'histoire » (Rania) « Moi aussi » Iliès/ Wassim. Je décide de noter les avis des élèves sur l'histoire. Je choisis les élèves volontaires qui viennent à tour de rôles près de moi pour que je puisse noter.</p> <p>- Je note, reformule les idées, pousse les élèves à aller plus loin en fonction de leurs capacités langagières. (Eliott et Iliès) Des élèves plutôt timides veulent parler (Rania, Sofia et Olivier).</p> <p>- Intervention de l'enseignante pour récupérer quelques élèves du groupe qui</p>	

	<p>s'ennuyaient.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certains élèves ont rappelé des éléments de l'histoire sans avoir besoin des images (Eliott, Rania, Iliès, Wassim) - Tendance à inventer (Wassim), je l'ai alors réorienté dans l'histoire. - Confusion entre les personnages pour Iliès (poule en parlant de la mère des canetons) mais correction avec étayage des images. Cet élève s'est senti plus rassuré dans une relation duelle avec l'enseignante au tableau qu'en petit groupe d'élèves pour exposer son avis et pour rappeler quelques moments du récit. (Lien avec la séance 4 de la séquence 1) - Olivier n'a pas pu expliqué son ressenti. Ceci s'explique aussi par le fait qu'il a attendu que les élèves spectateurs soient réorienté après l'intervention de l'enseignante-titulaire alors qu'il s'était montré volontaire au départ. De même, il était déconcentré par les éléments affichés au tableau qui n'avait rien à voir avec l'histoire du vilain petit canard (images de Roule-Galette).
Remarques MS/GS	Alternative à l'exercice du raconte-moi l'histoire. Ainsi, les élèves en difficulté comme Olivia, qui montrait une réelle motivation pour réaliser l'exercice, aurait pu participer et discuter sur cette œuvre.
Modifications et améliorations.	<ul style="list-style-type: none"> - Atelier à réaliser en petits groupes ou en individuels dans la mesure où les temps de parole sont individualisés. Le partage des propos pouvant se réaliser en fin de semaine, après le passage des différents groupes. Cela aurait évité l'attente et l'imitation dans les paroles des élèves. - Les avis pourront être lus en fin de semaine pour bien montrer que l'on peut avoir des opinions différentes sur un même objet. - Faire le vide sur le tableau environnant pour permettre à certains élèves de se concentrer plus facilement (Olivier). - Un travail plus approfondi sur l'histoire du Vilain Petit Canard aurait pu enrichir l'avis de certains élèves qui répondaient par l'affirmative ou par la négative sans savoir les raisons de ce choix. - Bien insister sur le fait qu'on a le droit de ne pas avoir aimé l'histoire pour éviter tout risque de désirabilité sociale.

Retranscription des avis :

Raida :

« - J'ai aimé l'histoire.

- Raida, viens me voir. Je vais noter ce que tu vas me dire. Est-ce que tu as aimé l'histoire ?

- Oui.

- Pourquoi tu as aimé ?

- Parce que le canard, il est devenu ami avec les cygnes. »

Warren :

« - Et toi, Warren, est-ce que tu as aimé l'histoire ?

- Oui.

- Pourquoi tu as aimé l'histoire ?

- parce qu'il était gentil, il s'est transformé en cygne et euh... Pour voler dans le ciel...et voir des chauve-souris...

- Warren, tu n'es plus trop dans l'histoire du vilain petit canard là.

- Oui des chauve-souris...
- Très bien Warren, tu vas pouvoir t'asseoir... »

Eden :

- « - Est-ce que tu as aimé l'histoire ?
- J'ai aimé l'histoire parce que celui-là (me montrant le vilain petit canard), il s'est transformé en cygne.
- C'est ce qui t'a plu dans l'histoire ?
- Oui.
- Est-ce que tu n'as pas aimé quelque chose dans l'histoire ?
- J'ai pas aimé le chat parce qu'il n'est pas beau.
- Ah...Mais est-ce que c'est juste de juger le chat sur sa beauté ?
- Les cygnes, le vilain petit canard a mis la tête dans l'eau et il s'est transformé en cygne. »

Ibrahim :

- « - As-tu aimé l'histoire ou pas ?
- J'ai aimé.
- Pourquoi ?
- Parce qu'il s'est transformé en cygne.
- Qui ça ?
- Le vilain petit canard.
- Est-ce que tu n'as pas aimé quelque chose dans l'histoire ?
- J'ai pas aimé le vilain petit canard.
- Tu n'as pas aimé le personnage du vilain petit canard ?
- Oui.
- Pourquoi ?
- *Pas de réponse.* Le chien, il avait ses dents...
- Il avait sorti ses dents... montré ses dents ?
- Oui et sa langue. Pour manger le vilain petit canard.
- Et est-ce qu'il l'a mangé ?
- Non.
- Tu as aimé ce moment de l'histoire ?
- J'ai aimé. (pause)
- Est-ce que tu as terminé ?
- (Non de la tête) J'ai aimé quand la poule était dans l'eau.
- La poule ? Est-ce que c'était une poule ? Montre-moi dans le livre. (Recherche)... C'était au début de l'histoire ?
- Oui.
- Est-ce que c'est une poule ?
- Non, c'est la maman canard !
- Oui, c'est la cane. »

Oumar :

- « - Est-ce que tu as aimé l'histoire du vilain petit canard ?
- Non.
- Pourquoi ?
- Couronnes (me montre les affichages du tableau)... Lapin... ça,... Galette »
- Non, Oumar, on parle de cette histoire-là (montre l'affiche). Pourquoi tu n'as pas aimé

l'histoire ? »

- *Pas de réponse.* Peux aller là-bas ?

- Oui, Oumar, tu peux aller jouer. »

Safa :

« -Et toi Safa, as-tu aimé l'histoire du vilain petit canard ?

- Oui, j'ai aimé l'histoire.

- Pourquoi ?

- Parce que le chien, il est là, il ne va pas le manger.

- Parce que le chien ne va pas manger le vilain petit canard, c'est ça ?

- Oui.

- Et as-tu quelque chose que tu n'as pas aimé dans l'histoire ?

- *Non de la tête.*

- Tu as tout aimé ?

- Oui. »

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 4 : Les personnages (MS/GS)</u>	<u>Date :</u> <u>18/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, évoquer, proposer des solutions. • Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire le nom des personnages d'une histoire. • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. 	
Objectif(s)	Nommer et reconnaître les différents personnages de l'histoire.	
Matériel	Deux lots de 8 personnages du livre (Cane, canetons, le vilain petit canard, la reine des canards, la poule, le chat, les cygnes) 1 barquette. Couverture du livre (A4) Marqueur.	
Groupement	Collectif	
Durée totale	30 min	
Durée max.	Déroulement	
10'	Rappel : Nous allons reparler de l'histoire du Vilain Petit Canard et plus précisément des personnages de l'histoire. Qui peut me dire quels personnages il y a dans cette histoire ? Listing des personnages.	
25'	- Distribution d'un premier lot de cartes. « Quand j'appellerai le nom de l'un de ses personnages, il devra se lever et venir au tableau. Les autres élèves devront dire s'il s'est trompé ou pas. Si il a bon, il gagnera un point. » - Exemple avec un premier essai. - Distribution du deuxième lot de cartes pour multiplier l'activité des élèves.	
Remarques PS/MS	Réaliser cet atelier sous la forme du memory proposé lors de la séquence veux-tu être mon ami ?	
Remarques MS/GS	=> Séance après l'EPS, en fin de journée : difficultés d'attention et besoins moteurs à considérer. => Plusieurs élèves perturbateurs : Walid ne veut pas faire l'activité/ dérange. Thomas fait des interventions en dehors du sujet, sur le conte du petit chaperon rouge, que je finis par sanctionner. Nallim grossières, exclu du groupe. Malick s'évertue à dire non lors de la correction. => Les élèves se montrent très impatients/ ont du mal à attendre leurs tours/ ont du mal à accepter de ne pas avoir de cartes.	

	<p>=> « Les cygnes » sont oubliés pendant un tour.</p> <p>=> Confusion de certains personnages : Le chien= le loup, la reine = la cane...</p>
<p>Modifications et améliorations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des rôles aux élèves pour leur permettre de rester actif (annonceurs, distributeurs, correcteurs) - Réfléchir à un plus petit groupement qu'en collectif (6 élèves). Ce jeu peut, néanmoins, être introduit en routine dans la classe, au coin regroupement à l'issue de cette première expérimentation en groupes plus restreints. Dans ce cas-là, distribuer directement les deux lots de cartes pour multiplier l'activité des élèves. - Faire une croix à côté des personnages appelés pour éviter d'en oublier. - Enlever les affichages superflus sur le tableau afin que l'attention des élèves demeure focalisée sur l'exercice demandé. - Créer un affichage des personnages de l'histoire à compléter au coin regroupement avec les élèves pour stabiliser leurs reconnaissances. Manque dans mon déroulement de séance, une institutionnalisation du savoir.

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 5: Raconte-moi l'histoire du Vilain Petit Canard. (MS/GS)</u>	<u>Date :</u> <u>18/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter. • Communiquer avec les adultes, en se faisant comprendre. • Ordonner une suite d'images pour rendre compte d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité. 	
Objectif(s)	Savoir raconter une histoire lue.	
Matériel	Images séquentielles du livre. Feutres Feuilles A4	
Groupement	Individuel	
Durée totale	Créneau qui dépend de la production de l'élève.	
Durée max.	Déroulement	
	<p>Explication de l'exercice : « Aujourd'hui, c'est toi qui va me raconter l'histoire du Vilain Petit Canard. Je vais l'écrire sur ma feuille. Tu peux choisir la couleur que tu préfères. »</p> <p>Rappel : « Pour t'aider, nous allons faire le même petit jeu que la dernière fois, tu vas remettre dans l'ordre de l'histoire les images qui se trouvent sur la table. »</p>	
	Écriture du récit de l'élève + étayage (reformulation, demande de précisions,...)	
	Relecture de l'histoire de l'élève.	
Remarques PS/MS	Remplacé par l'atelier je donne mon avis sur l'histoire du Vilain Petit Canard.	
Remarques MS/GS	<p>=> Dictée à l'adulte en individuel pour soutenir l'effort des élèves.</p> <p>=> Dictée à l'adulte avec support visuel permettant d'aider les élèves à structurer leurs récits tout en palliant le fait que je n'ai pu lire qu'une seule fois l'histoire. Aide à la verbalisation et au rappel. (Intelligence visuelle et kinesthésique, De la Garanderie)</p> <p>=> Nuisances sonores importantes et pas de place définie pour l'atelier. Le bruit environnant à décourager Toura à continuer son récit, à persévérer.</p> <p>=> J'ai sélectionné les élèves en fonction de leurs participations aux différents ateliers, en particulier, à celui de chronologie de l'histoire qui représente un</p>	

	entraînement à l'évaluation.
Modifications et améliorations.	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir plusieurs créneaux sur la semaine pour faire en sorte que tous les élèves passent, sans trop de temps d'attentes. - Avoir un endroit calme pour favoriser la concentration des élèves. - Prendre le temps de réfléchir avec les élèves sur ce qui peut s'écrire ou pas. - Possibilités pour les élèves qui le souhaitent de créer leurs histoires à plusieurs. - Lecture en fin de semaine de plusieurs productions des élèves pour montrer la variabilité des écrits. Cela ferait ressortir davantage la fonction de l'écrit comme la fait de laisser une trace pour une personne absente. Les productions pourraient être consignées dans un classeur à destination des parents, en libre consultation dans la classe. - Les élèves pourraient illustrer en dessinant ou en choisissant leur image préférée leurs écrits. - Les élèves auraient le choix de raconter leur histoire avec support visuel ou sans. Je pourrais les conseiller en fonction de leurs capacités.

Retranscription des histoires :

L'histoire de Sara

Près d'un étang, une cane couve ses œufs. Ensuite, les œufs écloent. La cane dit : « vous êtes tous là ? » et il y a un œuf qui n'est pas encore ouvert, c'est celui du Vilain Petit Canard. La cane attend très très longtemps pour que l'œuf s'ouvre...écloît. Un moment après, l'œuf écloît aussi. « Il est pas très très joli » dit la Cane. Elle décide de les amener voir la reine des canards et la reine dit : « ils sont très jolis sauf celui-là, il est moche ! » C'est le Vilain Petit Canard. Elle rigole et tous les autres canards aussi. Le Vilain Petit Canard est triste. Ses frères le traitent de moche. Le Vilain Petit Canard décide de partir tout seul. Soudain, il entend des grognements. Il se retourne et il voit un gros chien avec des dents pointues, des yeux qui étincellent mais au bout d'un moment, le chien s'en va. « Je suis vraiment moche » s'étonne le Vilain Petit Canard. Il décide encore de partir tout seul. Il voit une maison avec un trou dedans. Il entre par le trou et il voit une poule et un chat qui lui disent « tu es moche ». Il en a marre alors il s'en va. Le Vilain Petit Canard voit des grands oiseaux blancs. Ensuite, il va se coucher dans l'herbe jusqu'à l'été. Quand l'été est arrivé, il va voir la rivière en espérant que les cygnes sont toujours là. Il voit son reflet dans l'eau : il était lui-même devenu l'un de ses grands oiseaux blancs, c'étaient des cygnes. Ensuite, il va dans l'eau et les cygnes le caressent avec leurs plumes et l'histoire est finie.

L'histoire de Diana

D'abord, la cane pond ses œufs. Après, elle emmène ses petits voir la reine. La reine dit au Vilain Petit Canard qu'il est moche. Après, les canetons se disputent avec le Vilain Petit Canard. C'est les bébés de la Cane. Il va s'enfuir parce qu'il veut partir. Le Vilain Petit Canard rencontre le chien, il veut le manger mais en fait il ne le mange pas. Le Vilain Petit Canard se fait emporté par le vent et il arrive dans une cabane. Il rencontre un chat et une poule qui se moquent encore de lui. Il s'en va de la cabane, il va se cacher. Il voit des oiseaux volants, ils sont tous blancs avec le bec jaune. Le Vilain Petit Canard devient un cygne. Les autres cygnes chantent autour de lui. J'ai fini mon histoire.

L'histoire de Tom

La caneton est en train de couvrir ses œufs et ils ont été voir la reine. Elle s'est moquée du Vilain Petit Canard parce qu'il était grand. Les frères et sœurs mordaient le Vilain Petit Canard, ils lui criaient dessus. Il a rencontré un chien et il ne l'a pas mangé. Le Vilain Petit Canard a rencontré le chat et la poule, ils se sont encore moqués de lui. Il a rencontré des cygnes et le Vilain Petit Canard s'est transformé en cygne. Fin.

L'histoire de Tamara

La maman canard couvre ses œufs. Ensuite, elle va chez la reine et la reine dit : « il est pas beau ce canard. » Après, les frères et sœurs, ils ont crié et ils ont dit que le Vilain Petit Canard n'était pas très beau. Il a rencontré le chien, le chien s'est approché et après il s'est retourné et il est parti. A cause du vent, le Vilain Petit Canard est emporté chez le chat et la poule dans la cabane et après ils ont dit qu'il n'était pas très beau encore. Le vilain petit canard est allé voir les cygnes et après il est devenu cygne et il était content. Les cygnes ont dit qu'il était beau.

<u>Séance n°</u>	<i>Séance 1 : Jeu du petit-déjeuner.</i>	<u>Date :</u> <u>12/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. • Choisir différents outils en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. • Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, avec son corps, sa voix. 	
Objectif(s)	Jouer à la dînette en reproduisant le réel.	
Matériel	Table, chaises, assiettes, verres, casseroles, poêles, aliments.	
Groupement	Collectif puis en atelier.	
Durée totale	30 min	
Durée max.	Déroulement	
10'	Annoncer le jeu au coin regroupement : Nous allons jouer à la dînette en cuisinant un bon repas. Certains élèves cuisineront pendant que d'autres goûteront les plats. Qui veut venir jouer avec moi ? Choisir 5/6 volontaires.	
25'	Jeu libre + prise de photographies.	
10'	Bilan : discuter de la séance avec les enfants : Avez-vous trouvé le jeu amusant ? Qu'est-ce que vous avez préféré faire ? Noter les éléments sur une feuille A3. Remercier les cuisiniers pour leurs talents.	
Remarques PS/MS	<p>- Beaucoup d'élèves ont voulu jouer au jeu de la dinette. L'atelier s'est réalisé en roulement si bien que plusieurs élèves sont passés.</p> <p>- Donation des consignes au coin dinette, Linda et Ryan sont excités et ont du mal à se mettre assis.</p> <p>- Les élèves veulent tous cuisiner et Rania se portent volontaire pour goûter. Je choisis quatre élèves pour être les cuisiniers pendant que Rania et un autre élève sont désignés goûteurs. Seulement les rôles ne sont pas respectés, Ryan prend la caisse à légume car il veut cuisiner. Je lui explique que l'on intervertira les rôles ensuite, il continue. J'accepte. Rania et moi goûtons les plats. Les rôles s'intervertissent naturellement ensuite.</p> <p>- Les enfants entassent les assiettes de nourriture sur la table. Je leur fait remarquer</p>	

	<p>que la table est pleine et que nous n'avons pas fini notre assiette avec Rania. Ryan invente l'idée qu'il faut faire réchauffer les plats dans le four.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linda et Ryan se forment leurs propres histoires (« il faut manger avant d'aller à la piscine ») Ils sont dans le playing et prennent l'ascendant sur le reste du premier groupe en empilant leurs assiettes sur la table. Lorsque je leur fait remarqué que la table est pleine à deux reprises, ils inventent deux histoires (réchauffer les plats et servir le dessert : « après le repas, il y a le dessert » Linda) Ont tendance à se perdre dans leur histoire (veut ranger pour aller à la piscine). Je les maintiens dans la tâche : « Là, on ne va pas à la piscine, on cuisine ». - Tous les élèves sont capables de nommer les aliments qu'il nous servent. - Certains élèves cuisinent en rassemblant les aliments qui sont semblables (les œufs avec les œufs, les fraises avec les fraises) Adam, Eddy. - D'autres créent des algorithmes en alternant les aliments rouges et jaunes. (Linda) - Eddy est capable de partager des quantités de manière équitable (une poire verte et une banane dans chaque assiette). - Dans la mesure où Linda et Ryan prennent l'ascendant, Sabrina semble en marge du groupe. Elle continue à jouer seule, en parallèle ou en dualité avec moi. Elle refuse de donner le gâteau à Sofia : « Je l'ai pris en premier » Et parle très peu. Elle a compris qu'un œuf pouvait avoir plusieurs formes/préparations (au plat, dur) => Indice conservation de la matière. - La plupart des élèves sont dans « le playing » et reproduisent des scènes du réel : geste de verser le café (Eliott), de couper les aliments avec un couteau et une fourchette (Sabrina, Wassim), de tartiner un morceau de pain avec du fromage (Iliès, A-M), mettre la table (Wassim), avoir besoin de couverts pour manger (Olivier), réchauffer les plats (Ryan), prendre la balayette et la pelle pour ramasser les aliments tombés au sol (Iliès), préparer du café avec la cafetière (Iliès) ou du thé (Sofia), Faire cuire des œufs (Adam), manger (Eliott). - Wassim dépose deux flacons sur la table et me dit que « c'est la mayonnaise et le ketchup » Il est capable de s'extraire de la réalité pour enrichir son jeu. Il crée ensuite des jus en mettant des aliments dans les verres ce qui est reproduit par Eddy ensuite. - Sofia a besoin de liquide pour son café, elle veut prendre les œufs durs d'Adam pour verser à l'intérieur de la cafetière le liquide. - Iliès crée un plat pour Olivier. Ce dernier n'avait pas fini son assiette. Je lui explique le geste d'Iliès et remplace son actuel repas par le nouveau. Je lui demande si c'est bon, il me répond que oui. - Olivier, élève plutôt effacé dans la classe, prend davantage de manœuvres en contexte. Le jeu structuré dans un espace lui permet de s'exprimer et de jouer paisiblement avec les autres avec plaisir.
<p>Remarques MS/GS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Temps de langage au coin regroupement qui a permis d'enrôler et de planifier l'action des élèves. Tamara et Youcef ont partagé leurs conceptions du restaurant en mentionnant les divers rôles qu'on y retrouve « ceux qui cuisinent, ceux qui servent... ». Cette planification a pu joué un rôle en convoquant l'imaginaire des enfants, leurs connaissances de la réalité. De même, elle a pu avoir un effet sur la pluralité des rôles observés en contexte. - Coin dinette réaménagé pour permettre à plusieurs enfants de circuler en même temps. L'espace nurserie est déplacé pour permettre la concentration des élèves sur l'activité. Coin qui demeure néanmoins exigü, la table ne permettant pas de comporter beaucoup de couverts à la fois.

	<ul style="list-style-type: none"> - Peu d'aliments attractifs pour les élèves. - Conduite imitative d'Oumkelsoum par rapport au rôle de serveuse de Noisha. Cette dernière se trouve dans le playing en employant diverses phrases avec un langage soutenu : « Que désirez-vous manger ? » - Emma a encore du mal à partager le coin cuisine et à jouer avec les autres. Refuse l'entrée à Yassin dans l'atelier sous prétexte de respecter la consigne (5- 6 élèves maximum) alors qu'ils ne sont que 4 à jouer. - Nuisance sonore importante relatif au jeu du train, mis en place par d'autres élèves au coin regroupement, si bien que ces derniers cherchent à interférer avec le bon déroulement du jeu. Ils construisent leurs circuits au sein du coin dinette avant d'être rappeler à l'ordre. - Nous notons peu d'échanges langagiers, les élèves semblent concentrés dans leurs rôles. Ils ont choisi de porter les tabliers pour être davantage dans le playing. - Des élèves comme Walid et Youcef parviennent à jouer avec le reste du groupe sans violence. - Conduites culturelles typiques : Emma et Lana servent le thé, Oumkelsoum met un plat au four, Walid mange avec des couverts, Youcef touille sa casserole, Lana et Tamara prennent les aliments entre deux fourchettes, Walid fait la vaisselle... - Roulement organisé en cours d'activité comme celui réalisé en PS/MS. - Partage des goûts à l'initiative des élèves : « J'aime la purée » (Youcef) « Moi aussi » Yassin « Et les pizzas au fromage » (Walid) - Aucun élève ne s'écarte du scénario du restaurant : accord tacite à partir du coin regroupement.
<p>Modifications et améliorations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un temps de parole au coin regroupement dans les deux classes, au début de l'activité, pour enrôler les élèves et les aider à planifier leurs actions. - Un temps de parole à la fin de l'activité pour partager les ressentis des élèves et évoquer leurs expériences du jeu. - Améliorations en terme d'espace et de matériels à apporter. Permettre un service en salle ?



Amélioration 1: Agrandissement du coin dinette en classe de MS/GS.



Uniforme et conduite typique en classe de MS/GS.



Conduite typique: tartiner du pain avec du fromage en classe de PS/MS.

<u>Séance n°</u>	<i>Séance 2: Comparaison des goûts de chacun</i>		<u>Date :</u> <u>18/01</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.		
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. • Pratiquer divers usages du langage oral : décrire, discuter un point de vue, proposer des solutions. 		
Objectif(s)	Savoir ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas manger. Comparer ses goûts avec ceux des autres et remarquer que l'on peut avoir des goûts semblables et différents.		
Matériel	Étiquettes prénoms, aliments en plastique/ en images.		
Groupement	Atelier.		
Durée totale	30 min.		
Durée max.	Déroulement		
10'	Annoncer le jeu au coin regroupement : « Aujourd'hui, nous allons parler de ce que nous aimons manger et de ce que nous n'aimons pas manger. Chaque élève ira chercher dans le coin dinette 3 aliments qu'il aime manger et un aliment qu'il n'aime pas. » Choisir le premier élève pour illustrer la consigne. « Avez-vous compris ? »		
15'	Recherche des aliments à tour de rôles. Commenter les goûts de chacun, en parler avec le groupe. Questionnement : Qu'est-ce que tu aimes / n'aime pas manger ? Interagir avec le groupe : qu'est-ce que ... aime/ n'aime pas manger ? Comparaison des goûts entre eux : « Tiens, regardez, il y a deux bananes ici, qu'est-ce que cela veut dire ? » « Où voyez-vous des aliments pareils encore ? »		
10'	Bilan : A l'aide des étiquettes-prénoms, construire des phrases bilan pour montrer les similitudes et différences de goûts entre les élèves.		
Remarques PS/MS	<p>- Tous les élèves parviennent à parler de leurs goûts même s'ils n'ont pas forcément le lexique des aliments à leurs dispositions. Nous résolvons ce problème en groupe.</p> <p>- Certains élèves ne veulent ramener que ce qu'il aime (Wassim, Justin). Je corrige Justin qui cherche à reprendre son gâteau ensuite quand Rania l'utilise à son tour. Posture ludo-créative.</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> - Wassim se focalise seulement sur ce qu'il aime lui et me ramène des animaux. Croyant qu'il confond le terme « animaux » et « aliments », je lui explique que « c'est ce qu'il se mange », il corrige son action. - Je réoriente les élèves dans leurs tâches en rappelant qu'il faut 3 aliments qu'ils aiment et un qu'ils n'aiment pas mangé. - Les élèves remarquent peu le goût des autres. Ils attendent plutôt pour choisir leurs aliments. Je leur fait alors remarquer certaines différences de goût et leur demande s'ils remarquent des aliments qui sont pareils, « le poulet » est désigné, la clémentine est confondu avec l'orange d'Eliott (je corrige l'erreur en comparant les tailles des deux fruits). - Eliott m'indique qu'il a « un peu goûté mais qu'il n'a pas aimé » en me désignant l'artichaut. Je le félicite d'avoir osé essayer de le manger. - Croyant que Rania s'est trompée pour le gâteau, je lui demande si elle aime les gâteaux. Elle défend sa position en m'expliquant qu'elle n'aime pas « quand sa mère en dessert fait du gâteau. » - Eliott et Justin veulent jouer avec les aliments qui doivent rester en place. Montrent leurs besoins de s'exprimer par le jeu ce qui justifierait mon nombre de séances prévues au départ. Ces enfants avaient encore besoin de la phase de jeu en amont de la phase de discussion. - J'ai débuté l'activité en séparant le « j'aime » de « je n'aime pas » pour simplifier la tâche. Certains élèves ont besoin d'être réorienté dans la tâche (Justin et Wassim me rapportent ce qu'ils aiment sans considérer la consigne. Wassim a besoin que je lui rappelle pendant sa recherche qu'il doit ramener un aliment qu'il n'aime pas manger.) alors que d'autres parviennent à suivre la consigne (Eliott, Sabrina) ou à l'intérioriser (Rania qui place les aliments qu'elle aime en premier puis celui qu'elle n'aime pas en dernier en ayant repéré les critères de placement des aliments à partir de celui d'Eliott). => Différentes capacités de rétention de la consigne de la tâche, de planification de l'action.
Remarques MS/GS	<ul style="list-style-type: none"> - En raison du manque d'aliments en double exemplaires, choix de remplacer les aliments en plastique par des flashcards. - Temps de nomination des flashcards, nombreuses pour permettre aux élèves de faire leurs choix, trop long. Le réaliser après le choix des aliments. - Le choix des flashcards n'a pas assez pris en compte les besoins moteurs des élèves comme Youcef ou Batoura. Par ailleurs, le fait qu'un atelier dessin a été mis en parallèle n'invite pas le premier à se concentrer sur la tâche, en raison de son attrait pour la seconde tâche. - La mise en commun et l'identification des similitudes de goût plus compliquées qu'avec les aliments en plastique. Les cartes demeurent cachés aux autres élèves comme un jeu de cartes. C'est grâce à mon initiative de trouver des points communs que les élèves s'y adonnent. - Capacités d'attention des élèves déclinantes en raison du fait que l'atelier se tient en fin de matinée. - Mention d'un aliment que l'on n'aime pas mangé à l'oral dans la mesure où les besoins moteurs de Youcef et de Batoura m'invitent à stopper l'exercice.
Modifications et améliorations	<ul style="list-style-type: none"> - Un temps consacré à l'atelier dans son ensemble, préférentiellement en milieu de matinée pour que les élèves demeurent assidus. - Préférer l'usage d'aliments en plastique plutôt que de flashcards pour enrôler et maintenir les élèves dans leurs tâches. - Un temps de jeu structuré plus conséquent dans l'espace dinette serait profitable

pour combler les besoins d'explorations des élèves.
- Créer une affiche sous la forme d'un tableau pour recenser les goûts des élèves par ateliers. Faire la mise en commun en fin de semaine en groupe-classe.



Flashcards séance MS/GS



Classement final en classe de PS/MS.

<u>Séance n°</u>	<u>Séance 3 : Lecture offerte : Pti't Loup n'aime que les pâtes.</u>		<u>Date :</u> <u>23/03</u>
Domaine(s) concernés.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.		
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. 		
Objectif(s)	Savoir que nos goûts alimentaires peuvent changer, évoluer.		
Matériel	Les cartes des aliments. Le livre de Pti't Loup n'aime que les pâtes.		
Groupement	Classe entière.		
Durée totale	30 min.		
Durée max.	Déroutement		
10'	Explication de l'activité aux élèves : « Cet après-midi, je vais vous lire une histoire en rapport avec notre jeu du restaurant et notre activité du goût que certains élèves ont fait avec moi la semaine dernière. Est-ce que ses élèves peuvent en parler ? Dire aux autres ce que l'on a fait ensemble avec ses petites cartes ? Et qu'est-ce que nous avons remarqué à propos de vos goûts ? Est-ce qu'ils sont pareils ? Maintenant, nous allons voir ce qui va se passer dans ce livre. Son titre est : Pti't Loup n'aime que les pâtes. »		
10'	Lecture de l'oeuvre.		
10'	De quoi parle ce livre ? Qu'en pensez-vous ?		
Remarques PS/MS	Changement d'emploi du temps, n'a pas pu être testée en classe de PS/MS.		
Remarques MS/GS	<ul style="list-style-type: none"> - Séance en fin d'après-midi, après l'EPS. Les élèves se montrent attentifs à l'histoire et silencieux. - Youcef rappelle l'atelier partage de goûts. Tamara affirme que Sara et elle aimait toutes les deux le chocolat. - Ils ont reconnu le personnage de Pti't loup. Cléo : « J'en ai à la maison. » - Yassin souligne, à la fin de la lecture, qu'il faut « essayer de goûter ». - Olivia tend à répéter l'histoire qu'elle vient d'entendre plutôt que de répondre à la question posée. - Aucun élève souligne le fait que c'est le Papa qui fait la cuisine. 		
Modifications et améliorations.	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer la lecture de ce livre aux deux classes. - Réaliser un jeu du restaurant lié au fait de goûter des aliments que l'on n'aime pas comme l'a fait P'tit loup. 		

Annexe 6 : Tapuscrit du Vilain Petit Canard.

Que la campagne est belle ! C'est le milieu de l'été. Au bord de la mare, une cane couvre ses œufs. Soudain, les coquilles commencent à craquer. La cane entend : « pip, pip ! Pip, pip ! » et des petits canards tendent leur cou dehors.

- Coin coin ! Leur dit la cane, heureuse de les voir enfin. Comme vous êtes beaux ! Êtes-vous tous là, au moins ?

Non, il reste encore un œuf. La cane commence à s'impatienter. Et voici que l'œuf se met à éclore : un vilain petit canard sort de sa coquille.

La cane le regarde. « Comme il est gros ! Se dit-elle. Il ne ressemble à aucun de mes autres petits. »

Elle décide d'emmener ses petits voir la reine des canards. La reine félicite la cane :

-Mmm... Ce sont de beaux canetons que vous avez là, dit-elle. Sauf le dernier qui n'est pas très joli ! Tous les autres canards éclatent de rire.

Le vilain petit canard se cache dans les plumes de sa mère. Celle-ci répond à la reine : « C'est vrai, le petit dernier n'est pas bien beau mais il est gentil ! »

Et elle s'en va, laissant la cour rire encore.

Hélas ! Si la cane aime son petit dernier, même vilain, ses frères et sœurs, eux, n'arrêtent pas de lui faire des misères. Ils le frappent, le mordent tant qu'ils peuvent en disant :

- Tu es trop grand ! Tu es trop laid ! Cela serait bien fait si le chat t'emportait !

Le petit canard est bien triste d'être si vilain. Aussi, un jour, il se sauve par-dessus la haie.

Juste à ce moment... Pif, paf ! Des coups de feu claquent. Des cris, des aboiements se font entendre. Le vilain petit canard a peur. Il baisse la tête pour la cacher sous son aile quand, soudain, il aperçoit devant lui un grand chien : sa langue pend hors de sa gueule, il montre des dents pointues, ses yeux étincellent de cruauté...

Pause

Mais au bout d'un moment, le chien s'en va... sans le toucher. Le vilain petit canard pousse un long soupir. « Je suis si vilain, se dit-il, que même le chien ne veut pas me manger ! » Et il reste longtemps ainsi, en silence.

Le vent souffle fort et emporte le vilain petit canard près d'une cabane. Il commence à avoir froid alors il décide d'entrer par le petit trou qu'il y a près de la porte. Peut-être qu'à l'intérieur, il fera plus chaud.

Le vilain petit canard rencontre alors un chat et une poule. Ils se moquent encore de lui... Le vilain petit canard préfère aller voir ailleurs malgré le froid. Il sort de la cabane et reprend sa route.

Le vilain petit canard finit par trouver un petit lac. Il nage, nage pour se réchauffer, quand, soudain, il aperçoit des oiseaux superbes ! Ils sont d'un blanc éblouissant et avec leurs grandes ailes, ils montent haut dans le ciel. Comme il aurait voulu les accompagner !

Puis les oiseaux superbes s'en vont et le vilain petit canard se retrouve de nouveau tout seul. Il commence à fatiguer de nager dans l'eau froide alors il passe l'hiver, couché dans les hautes herbes. Il tremble de froid.

Un beau jour, c'est le printemps ! Le vilain petit canard quitte sa cachette pour retourner au lac en espérant voir les superbes oiseaux. Il se dit : « Je veux aller avec eux ! Mais ils vont me frapper, eux aussi, comme mes frères et sœurs. Mais tant pis ! Je préfère mourir que de rester seul à jamais ! »

Quand les superbes oiseaux blancs l'aperçoivent sur l'eau, ils nagent vers lui. Alors le vilain petit canard prend peur. Mais... Que voit-il dans l'eau transparente ? Est-ce son reflet ? Il a du mal à y croire pourtant c'est vrai : Il est devenu un oiseau superbe, d'un blanc éblouissant avec deux grandes ailes !

Il était devenu lui-même l'un de ces oiseaux dont il ne connaissait pas le nom et qui s'appellent des cygnes. Les grands cygnes nagent autour de lui, lui caressent le bec et s'inclinent devant sa beauté. Alors le vilain petit canard chante son bonheur.

Chanson du Vilain Petit Canard.

Tout ce que je veux dans la vie
c'est d'être aimé moi aussi
On naît comme on est
même si on n'est pas parfait...

Tout ce que je veux dans la vie
c'est d'être aimé comme je suis
Je fais le plus beau souhait
qu'on s'aime comme on est...

Vers toi...
Mon rêve...
S'envole...

Annexe 7 : Séances réalisées et modifications.

Modifications de mes séquences réalisées en classe.

Séquence : Veux-tu être mon ami ?

Séquence réellement testée dans la classe des PS/MS.

Séance 1	Séance 2	Séance 1 bis	Séance 3	Séance 4
Lecture du livre	Ronde à questions	Relecture du livre	Les personnages de l'histoire.	La chronologie de l'histoire. (éval)

Séquence réellement testée dans la classe des MS/GS.

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Lecture du livre	Ronde à questions	La chronologie de l'histoire + personnages	DVP : C'est quoi un ami ?

Modifications finales à apporter à ma séquence.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
PS/MS	Lecture du livre	Les personnages de l'histoire.	Relecture du livre	Ronde à questions	Relecture du livre.	La chronologie de l'histoire.
MS/GS	Lecture du livre	Les personnages de l'histoire.	Relecture du livre	La chronologie de l'histoire.	Ronde à questions	DVP : C'est quoi un ami ?
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Les ateliers tourneraient sur la semaine. Intervertir la Séance 4 et 5 pour les élèves en difficulté de sorte à passer du concret à l'abstrait. - Pour le débat en MS/GS : Le remplacer par un atelier « je donne mon avis » pour les élèves les plus en difficulté. - Les élèves peuvent réaliser plusieurs fois les exercices sur les personnages de l'histoire, la chronologie et la ronde sur la semaine en devenant tuteurs ou en conservant leur rôle. Apprendre par la répétition. Réflexion sur la création de demandes nouvelles avec les élèves les plus en avance pour appliquer cet apprentissage au quotidien dans la classe. - Prévoir un temps à la fin de la dernière relecture du livre pour classer les personnages en fonction de leurs réponses, de leurs ressemblances et de leurs différences en faisant ressortir l'idée qu'Éléphant et Souris verte sont amis malgré leurs différences. (Sexe, couleur, taille) 					
Prolongements	<ul style="list-style-type: none"> - Arts visuels/ Français/ Mathématiques : Tri de couleurs et création de l'histoire de l'éléphant. - Français et EMC : Réseau de lecture avec des personnages humains + travail sur la gestion des conflits, l'engagement et l'égalité garçon-fille. - Mathématiques : Travail sur le partage. - Découverte du vivant : Apports sur les animaux vus dans l'album (pour résoudre 					

la distinction caméléon/ lézard/grenouille/crocodile)

Séquence : Le Vilain Petit Canard.

Séquence réalisée dans la classe des PS/MS.

Séance 1	Séance 2	Séance 3
Lecture du livre	Suite de la lecture du livre	Je donne mon avis sur l'histoire. (éval)

Séquence réalisée dans la classe des MS/GS.

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Lecture du livre	Suite de la lecture du livre.	La chronologie de l'histoire.	Les personnages.	Raconte-moi l'histoire. (éval)

Modifications finales à apporter à ma séquence.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
PS/MS	Lecture du livre	Suite de la lecture du livre	Les personnages. La chronologie de l'histoire.	Relecture du livre.	Je donne mon avis sur le livre.	
MS/GS	Lecture du livre	Suite de la lecture du livre	Les personnages. La chronologie de l'histoire.	Raconte-moi l'histoire.	Comparaison entre les récits des élèves et de l'histoire véritable.	Les réécritures du Vilain Petit Canard.
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Les ateliers tourneraient sur la semaine. Possibilité d'avoir accès au matériel en autonomie sur les temps d'accueil pour les ateliers de la séance 3. Entraînements oraux pour raconter son histoire. - Séance 3 à réaliser sous forme de memory comme l'atelier de la séquence Veux-tu être mon ami ? - Prononcer le travail en PS/MS pour que les avis sur l'histoire soient plus riches. - Structurer la distinction entre les personnages par un affichage que les élèves réaliseront à la fin de la séance 3. - Marquer explicitement le lien existant avec la séquence veux-tu être mon ami ? Enrichissement du débat pour les MS/GS. 					
Prolongements	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte du vivant : les animaux de la ferme et leurs petits. Temps de parole sur l'origine véritable du Vilain Petit Canard. - Français : Travailler sur les contes et leurs réécritures. 					

- Musique et EPS : La chanson du Vilain Petit Canard.

Séquence : Le jeu du restaurant.

Séquence réellement réalisée dans la classe des PS/MS.

Séance 1	Séance 2
Le jeu du restaurant.	Le partage des goûts.

Séquence réellement réalisée dans la classe des MS/GS.

Séance 1	Séance 2	Séance 3
Le jeu du restaurant	Le partage des goûts	Lecture offerte : Pti't loup n'aime que les pâtes.

Modifications finales à apporter à ma séquence.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
PS/MS	Le jeu du restaurant	Le jeu du restaurant	Le partage des goûts.	Lecture offerte : Pti't loup n'aime que les pâtes.	Le jeu du restaurant : je cuisine pour...	Je cuisine pour...
MS/GS	Le jeu du restaurant	Le jeu du restaurant	Le partage des goûts.	Lecture offerte : Pti't loup n'aime que les pâtes.	Réalise-moi un menu !	Je cuisine pour...
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Les ateliers tourneraient sur la semaine. (Séance 1,2,3 et 5) L'atelier 6 tournerait sur la journée. - Pour les élèves en difficulté en séance 5 (MS/GS) : Jeu du restaurant : je cuisine pour + photographies. - Les élèves peuvent réaliser plusieurs fois les jeux du restaurant sur la semaine. Apprendre par la répétition. Partage des goûts de la classe le vendredi. - Le séance 6 sera consacrée à une séance de cuisine à partir des goûts majoritairement ressortis dans la classe, autour de 2 ou 3 recettes choisies avec les élèves. - Trace écrite à l'issue de la séance 3 : un affichage sous la forme d'un tableau avec photographie de l'élève et des aliments qu'il aime ou n'aime pas manger. Interconnaissance des élèves. - Séance 5 : commencer par un jeu du restaurant en considérant le goût du binôme de l'élève puis finir par la dictée d'un menu. 					
Prolongements	- Les langages: Tableau/ dictée à l'adulte/ réseau de lecture sur l'alimentation et le restaurant.					

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Mathématiques : Travail sur le partage.- Découverte du monde : Apports sur le restaurant, ateliers jardinages et cuisine (séance 6). |
|--|---|

Résumé

La tolérance s'avère être une valeur cruciale parce qu'elle préserve l'unité sociale entre des êtres humains qui appartiennent à des horizons, à des histoires, à des cultures diverses. Il nous faut alors transmettre la tolérance grâce à l'École de sorte à éduquer les futurs « citoyens de demain » (Najat Vallaud-Belkacem, 2013). En définissant la tolérance et ses obstacles, nous comprenons en quoi l'installation de cette valeur à l'école maternelle est problématique, la raison de l'élève étant encore en formation. (Piaget, 1966, Florin, 2003). Néanmoins, il nous paraît possible de parler un autre langage (Tisseron, 2010) permettant de guider les enfants à entrevoir et à accepter une manière différente d'agir et de penser. Nous défendons alors l'usage de la littérature de jeunesse et du jeu pour enseigner la tolérance dès le plus jeune âge. Par l'observation et l'expérimentation, nous avons montré des effets favorables de ces deux supports sur la pacification des relations paritaires. La culture scolaire et personnelle des élèves a plus nuancé nos résultats que leurs âges. (Tajfel & Turner, 1979, Roussiau, 2008, Caudron, 2010). Il faudra poursuivre cette étude dans le temps et dans d'autres écoles pour attester de l'efficacité de la littérature de jeunesse et du jeu dans l'éducation à la tolérance.

Mots clés : Tolérance, maternelle, littérature de jeunesse, jeux, socialisation.

Tolerance happens to be a pivotal value because it preserves social unity between human beings from different backgrounds, histories and cultures. We must transmit tolerance thanks the education system so as to influence the future “citoyens de demain” (Najat Vallaud-Belkacem, 2013). Defining tolerance and its hurdles, we understand how difficult this value's setting in preschool is, pupil's reasoning is still forming. (Piaget, 1966, Florin, 2003). Nevertheless, we can talk another language to guide children in understanding and agreeing differences of thinking and behaving. We stand up for using youth literature and games to teach tolerance as soon as possible. By observations and experiments, we demonstrated positive effects of using these two meanings to peers relationship's pacifying. Pupil's personal and school cultures more qualify our results than their age. (Tajfel & Turner, 1979, Roussiau, 2008, Caudron, 2010). We must continue this study over time and other schools in order to rule on youth literature and game's efficiency in tolerance education.