PROGRAMME
DE L'ÉCOLE MATERNELLE

VOLUME N° 1

Visées transversales, autonomie, éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion, psychomotricité.

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

Auteur : FédEFoC – SeGEC
Éditeur : Averbode
Mise en page : Média Animation asbl



Version n° 1.1

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS 5

INTRODUCTION 7

Le projet éducatif et les orientations pédagogiques 9

Présentation de la structure du programme 15

Entrée à l'école maternelle 21

VISÉES TRANSVERSALES 27

AUTONOMIE AFFECTIVE, MOTRICE, SOCIALE, COGNITIVE ET LANGAGIÈRE 39

1. Développer l'autonomie affective 44

2. Développer l'autonomie motrice 50

3. Développer l'autonomie sociale 58

4. Développer l'autonomie cognitive et langagière 68

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ 85

1. Construire une pensée autonome et critique 92

2. Se connaitre soi-même et s'ouvrir à l'autre 94

3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit 100

4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique 102

RELIGION 109

1. Travailler une question relative au religieux 120

2. S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions et des options de vie 124

3. Développer une intelligence critique et structurée du christianisme 128

4. S'ouvrir aux questions de la vie sociale et relationnelle 146

5. Découvrir et développer son identité et sa liberté 150

PSYCHOMOTRICITÉ 165

1. Construire les habiletés perceptivo-motrices 174

2. Développer les habiletés socio-motrices et la citoyenneté 210

3. Gérer sa santé et sa sécurité 214

4. Construire les habiletés perceptivo-motrices et l'autonomie 218

AVANT-
PROPOS

Une des priorités fortes du Pacte pour un Enseignement d'Excellence est le renforcement de la qualité de l'enseignement maternel, première étape importante du tronc commun qui se déploiera dorénavant de la première maternelle à la troisième secondaire.

Pour les signataires du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, l'amélioration de la qualité de l'enseignement maternel passe certes par l'affectation de ressources supplémentaires pour assurer un meilleur encadrement de ce niveau d'enseignement particulièrement mal loti mais aussi par une définition plus précise de ce qui est attendu des enfants et, par ricochet, des enseignants.

Les Socles de compétences étaient quasi muets sur ce qu'il convenait de faire acquérir aux élèves de l'enseignement maternel. Le référentiel des compétences initiales entré en vigueur le 1er septembre 2020 définit de manière précise les savoirs, savoir-faire, compétences et attendus de l'école maternelle. L'entrée en vigueur de ce référentiel centré sur le « quoi » nous amène à adapter notre programme pour l'enseignement maternel et à le recentrer sur le « comment ».

Ce programme a été conçu dans la continuité du précédent en termes de structure et de présentation. Il intègre sur les pages de gauche la totalité des contenus du nouveau référentiel et sur les pages de droite, en regard de ces derniers, un certain nombre de concepts clés, de balises méthodologiques et de pistes de situations d'apprentissage. Ce programme sera édité en version papier et en version numérique et sera de libre accès pour tous ceux qui y verraient un intérêt.

Ce travail a été mené par le service de productions pédagogiques de la FédEFoC avec de nombreuses collaborations externes, enseignants, professeurs de Hautes écoles, formateurs et experts : qu'ils en soient remerciés ici vivement !

Des outils complémentaires au programme seront développés et rendus disponibles dans les années ultérieures, notamment sur la question de l'évaluation des apprentissages, ou encore pour fournir des balises méthodologiques et pistes d'activités supplémentaires en fonction des besoins du terrain.

Frédéric Coché
Secrétaire général adjoint

Godefroid Cartuyvels
Secrétaire général





INTRODUCTION

LE PROJET ÉDUCATIF
ET LES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES

Le projet éducatif

L'école chrétienne, comme toute école, poursuit les objectifs généraux du système éducatif tels qu'ils sont définis à l'article 141.1 du Code de l'enseignement (livre 1). À cet effet, elle développe la personnalité entière de l'élève ; elle accueille chaque enfant tel qu'il est déjà éduqué dans sa famille ; elle forme des citoyens et assure le développement des aptitudes nécessaires à l'insertion dans la vie économique et professionnelle au service de la personne et de la société. Ces objectifs engagent collectivement les pouvoirs organisateurs, les directions, les enseignants, les parents et les membres des personnels ouvrier et administratif de l'école.

Participant au service public d'éducation, l'école catholique s'ouvre à tous ceux qui acceptent son projet, quelles que soient leurs convictions. Les élèves, leurs parents, les membres des équipes éducatives sont représentatifs du paysage culturel belge, où le pluralisme des convictions est un fait.

Les dimensions du projet éducatif sont développées dans le document « Mission de l'école chrétienne ». Celui-ci distingue trois dimensions fondamentales et complémentaires :

- une **éducation pour la personne**, considérée sous ses différents plans (cognitif, moral, esthétique, psychologique, social, moteur et spirituel) ;
- une **éducation par la culture** humaine, entendue dans un sens universel ;
- une **éducation dans la société démocratique**, visant à former des membres actifs et responsables dans des sociétés ouvertes et autonomes.

L'école catholique s'inscrit dans une histoire et une tradition qui lui sont propres, celles du christianisme, dont la mémoire et les intuitions continuent de l'inspirer. Celles-ci demeurent les références qu'elle entend traduire dans ses orientations et actions concrètes, tant pédagogiques qu'institutionnelles. Travaillant avec bonheur avec tous ceux qui se reconnaissent dans son projet, l'école catholique n'occulte pas pour autant ses sources d'inspiration et les exigences éthiques qui les accompagnent.

Les orientations pédagogiques

1. Relier l'élève à la société

L'école est un lieu de vie pour l'enfant, mais elle l'est sur un mode particulier : celui du rapport au savoir et à l'apprentissage. L'école propose à l'élève des connaissances, l'aide à maitriser des compétences, des habiletés intellectuelles et manuelles ainsi que des savoir-être. Par ces moyens, sans en avoir le monopole, l'école contribue à relier l'élève à la société. Elle fera ainsi accéder la génération montante à des références et à une mémoire collectives, l'éduquant concrètement, par son organisation quotidienne, à des attitudes démocratiques, civiques, critiques, soucieuses du bien commun. En cela, elle collabore, chaque fois que c'est possible, avec les familles, premier lieu où se transmet une culture et où s'apprend le lien social.

La société évoluant avec le temps, l'école du XXIe siècle s'inscrit aussi comme un maillon dans une chaine dynamique d'apprentissages tout au long de la vie. La société moderne est en effet caractérisée par des mutations multiples, un avenir complexe et incertain, ainsi qu'un rythme rapide de renouvèlement des connaissances (OCDE, 2018). Dans ce contexte, l'école propose à l'élève un ancrage, un socle qui lui

permettra de continuer à apprendre bien longtemps après la sortie de l'enseignement obligatoire, au gré des évolutions de la société.

2. Concilier bienveillance et exigence

L'amélioration du niveau de culture et de compétence de l'ensemble de la population exige un climat de bienveillance et de coopération, condition à la vie en société. Cela implique la conviction que chaque élève peut apprendre (le postulat d'éducabilité), et en même temps que rien ne s'obtient sans effort, d'où la nécessité d'une certaine exigence.

Fixer pour chacun des attentes élevées, avoir des ambitions pour chaque élève, tout en étant convaincu que chacun est capable d'y parvenir, et en convaincre les élèves eux-mêmes : dans cette approche, l'enseignant les encourage et leur témoigne de la confiance en les poussant à se dépasser. Être exigeant avec chacun est une façon de témoigner de cette ambition, de refuser de laisser des élèves sur le côté. Les élèves qui ont des attentes élevées envers eux-mêmes et qui sont convaincus qu'ils peuvent y arriver sont ceux qui progressent le plus à l'école, quel que soit leur niveau de compétence ou leur milieu socioéconomique de départ (Hattie, 2017).

Encourager l'élève dans ses progrès, l'encourager face à ses frustrations, l'inciter à persévérer dans les tâches plus ardues, et au final souligner les progrès accomplis et célébrer les résultats obtenus : l'exigence se conjugue à la bienveillance. Comparer les productions ou les résultats d'un élève à ses propres productions ou résultats antérieurs (afin de mettre en évidence les progrès) favorise davantage le sentiment de compétence et la motivation que la comparaison aux autres élèves ou à une moyenne (Bandura, 2003).

Un climat bienveillant, c'est aussi un climat qui promeut l'entraide, la coopération et une saine émulation. L'intérêt commun dans l'apprentissage peut entrainer une valorisation du travail en équipe : la réussite partagée transcende rivalités et concurrences (Guéguen, 2018).

Le respect des différences, l'écoute, la mise en valeur de la variété des talents, la patience sont des gages de réussite. L'échec lui-même, s'il devait avoir lieu, peut avoir un sens à condition d'être compris par l'élève, d'être accompagné et d'être vu comme une occasion d'apprendre.

3. Considérer le simple et le complexe

Les programmes contiennent à la fois des savoirs et des savoir-faire incontournables que les élèves doivent apprendre de façon systématique, et une logique de compétences dans laquelle les élèves doivent apprendre à mobiliser et utiliser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être pour réaliser des tâches, résoudre des problèmes, réaliser des projets, etc.

En d'autres mots, cela signifie que le simple et le complexe doivent tous les deux être considérés au sein des apprentissages. La maitrise des savoirs et savoir-faire de base est une condition nécessaire (mais non suffisante) à la réussite de tâches plus complexes (Rey et al., 2006).

Cette conception équilibrée n'est compatible ni avec l'idée que seules les compétences sont utiles, peu importe les savoirs (la « tête bien faite ») ; ni avec l'idée d'un enseignement mécanique des savoirs qui ne se préoccuperait pas de leur compréhension et de leur utilisation (la « tête bien pleine »).

Par contre, en matière de chronologie, l'organisation des séquences d'apprentissage peut se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple ou vice versa. L'essentiel est que l'élève développe tant la maitrise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être que sa capacité à les mobiliser et à les mettre en lien pour résoudre une tâche.

Le recours à des situations complexes (activités de « mise en lien ») permet de mettre en évidence les savoirs ou les savoir-faire qui sont déjà bien maitrisés, ainsi que ceux qui peuvent être améliorés ou qui ne sont pas maitrisés du tout. Cela permet aussi de placer les apprentissages dans des mises en situation plus significatives, qui leur donnent de la pertinence. À l'inverse, un enseignement et un entrainement structuré de contenus ciblés (activités « élémentaires ») permettent de développer les apprentissages de façon systématique et explicite, au bénéfice notamment des élèves les plus faibles ou les plus éloignés de la culture scolaire. Une activité qui contient de l'implicite ou qui véhicule trop d'informations peut en effet mettre en difficulté certains élèves.

Dans tous les cas, il est nécessaire d'assurer une boucle qui passera plusieurs fois par l'un et l'autre. La question de savoir par où cela a commencé devient donc de moindre importance.

4. Développer des pratiques enseignantes efficaces et variées

En matière d'enseignement, un des principaux écueils est de considérer qu'il existe une seule et unique « bonne » façon d'enseigner. L'histoire de la pédagogie est remplie de méthodes à la mode ou de modèles passagers qui n'ont pas résisté à l'épreuve du temps.

Pour autant, toutes les pratiques ne se valent pas. Les résultats de la recherche scientifique en éducation permettent de mettre en évidence que certaines approches, certaines pratiques pédagogiques ou certains gestes professionnels sont plus efficaces et/ou plus équitables que d'autres. Ces pratiques sont bien souvent spécifiques à certains contenus d'apprentissage ou à certains contextes. Par ailleurs, les résultats de la recherche en éducation sont toujours à considérer dans une perspective historique, et le consensus scientifique peut évoluer au regard de nouvelles découvertes.

À l'instar de Legendre (2006), nous définissons l'enseignant efficace comme un enseignant qui connait des pratiques, des stratégies et des techniques d'enseignement variées et qui est capable d'utiliser celles-ci à bon escient en fonction de chaque situation.

Cela signifie que les choix méthodologiques doivent être adaptés au contenu à enseigner, aux besoins des élèves, aux ressources disponibles, etc. L'enseignant est la personne la mieux placée pour tenir compte de ces différents paramètres. Pour qu'il puisse faire un choix éclairé dans chaque situation, il est nécessaire qu'il soit alimenté au moyen d'outils, de repères, de formations, de lectures… Ce choix éclairé se basera autant que possible sur les résultats les plus récents de la recherche et les avancées scientifiques.

Quand des élèves sont en difficulté, ils ont davantage besoin d'une approche différente que de « plus de la même chose » (Hattie, 2017). Varier les pratiques enseignantes correspond également à ce constat. Il s'agit donc d'évaluer l'impact des pratiques enseignantes mises en œuvre et d'être capable d'en essayer d'autres pour aider les élèves qui en ont besoin.

L'utilisation des potentialités du numérique, en tant qu'aide à l'enseignement et à l'apprentissage, est à considérer dans la même logique. Les résultats de la recherche disponibles à ce jour montrent que les élèves qui utilisent massivement le numérique à l'école n'obtiennent pas nécessairement de meilleurs résultats, mais que le plus important est surtout la manière dont le numérique est utilisé (OCDE, 2015). Il s'agit donc de l'utiliser avec discernement, quand il apporte une plus-value en termes de variété pédagogique et d'efficacité.

5. Pratiquer la différenciation

Selon le Code de l'enseignement (livre II, art. 211-1) , les pratiques de différenciation sont des démarches qui consistent à varier les moyens, les dispositifs et les méthodes, pour amener chaque élève à atteindre au minimum les attendus annuels visés dans les référentiels.

Si l'enseignement « tout collectif » uniquement en classe entière ne permet pas d'assurer la gestion de l'hétérogénéité et d'atteindre les objectifs d'efficacité et d'équité poursuivis, l'enseignement « tout individualisé » n'est pour sa part ni réaliste, ni nécessaire, ni souhaitable (CNESCO, 2017).

En matière de différenciation, il s'agit d'éviter de tomber dans certains croyances réfutées au niveau scientifique, comme celle qui prétend que « chacun possède son propre style d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique…) » (Dehaene, 2018).

L'enjeu n'est pas tant de s'adapter à des caractéristiques intrinsèques des élèves, mais plutôt de s'adapter aux connaissances antérieures des élèves, à leur niveau de compréhension et de maitrise des prérequis, ou encore aux difficultés qu'ils rencontrent, et d'utiliser à bon escient les modalités qui permettent de proposer à chaque élève des tâches et des conditions d'apprentissage adaptées pour les faire progresser (Galand, 2017).

La différenciation peut aussi être abordée dans une approche préventive, en anticipant la diversité des obstacles que les élèves sont susceptibles de rencontrer. Pour les élèves à besoins spécifiques, cela

conduira à mettre en place une logique de pédagogie universelle (aménagements universels), qui bénéficie à tous. Pour les élèves issus de milieux dont la culture est plus éloignée de la culture scolaire, cela revient à pratiquer une différenciation à priori ou « une diffraction » (Kahn, 2011).

6. Assurer la continuité et la cohérence de l'expérience d'apprentissage

La notion de continuum pédagogique est définie comme étant le parcours d'apprentissage d'un élève, d'une année à l'autre, en vue d'atteindre les attendus définis au terme du tronc commun (*Code de l'enseignement*, livre 1, art. 131-1). Il s'agit de permettre à l'élève de parcourir sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement, depuis l'entrée à l'école maternelle jusqu'à la fin du tronc commun.

Afin que ce parcours d'apprentissage soit un réel continuum, il est nécessaire que les différents enseignants et membres de l'équipe éducative – que l'élève rencontre simultanément ou successivement – se coordonnent de façon à construire ensemble une réelle progression des apprentissages (sur le plan des contenus) et une cohérence d'actions (sur le plan des pratiques). Il s'agit de transformer la vision commune déclarée en une réalité vécue par chaque élève.

L'effort de démocratisation des études, qui a déjà permis l'accès des études secondaires à l'ensemble de la population, doit viser l'idéal d'une vraie réussite de chacun, dans tous les aspects de sa personne (cognitif, moral, psychologique, social, esthétique, moteur et spirituel). Cette visée situe l'ensemble de la scolarité obligatoire dans une perspective qui favorise l'orientation de l'élève et la maturation de son projet personnel, plutôt que dans une perspective de sélection par l'échec.

7. Développer des savoir-être

Le Code de l'enseignement (livre 1, art. 131.1) définit la compétence comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Ces savoir-être, aussi appelés attitudes, ne sont pas forcément aisés à définir, à lister, à apprendre ou à évaluer. Cette difficulté ne les rend pas moins essentielles (OCDE, 2018).

Voici quelques exemples de savoir-être (attitudes) : curiosité et envie de découvrir, bienveillance, empathie, confiance, solidarité, coopération, respect de la diversité, esprit d'entreprendre, adaptabilité, persévérance, sens des responsabilités, capacité à poser des choix, créativité, protection de l'environnement… Ces savoir-être s'appuient sur certaines compétences, notamment développées en éducation à la philosophie et à la citoyenneté ou encore dans les visées transversales du Tronc commun, mais aussi sur des valeurs, telles que la justice, la liberté ou le respect. Ils s'actualisent au travers d'actes concrets, il ne s'agit pas d'idées théoriques ou abstraites mais d'attitudes en action.

S'il n'est pas simple de dire comment ces savoir-être peuvent être appris et développés, il est néanmoins nécessaire de ne pas se contenter de les attendre ou de constater leur présence plus ou moins forte chez chaque élève. L'école se donne la mission et l'ambition de susciter et de les développer au travers des différentes expériences d'apprentissage qu'elle propose à chaque élève. Y porter de l'attention, expliciter les attitudes attendues, donner des feedbacks à leur sujet, offrir des occasions de les démontrer et de les développer, montrer l'exemple en tant que membre du personnel éducatif, sont autant de pratiques qui peuvent traverser les moments d'apprentissage au fil de l'année.

8. Pratiquer l'évaluation au service de l'apprentissage

L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais l'évaluation des apprentissages est un élément indispensable du dispositif pédagogique. Dans une logique d'évaluation au service de l'apprentissage (évaluation formative), évaluer consiste à apprécier les progrès accomplis par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage, pour l'aider à s'améliorer via une rétroaction constructive (feedback). Cela permet par ailleurs à l'enseignant de situer chaque élève sur sa trajectoire d'apprentissage individuelle afin de réguler ses interventions pédagogiques et sa planification. L'évaluation donne donc des informations cruciales, tant à l'élève qu'à l'enseignant.

Une évaluation au service de l'apprentissage est critériée, c'est-à-dire que la compétence ou la production de l'élève est jugée en la comparant à des critères qui décrivent le niveau de maitrise visé (Scallon, 2004). Cette évaluation critériée s'oppose à une évaluation normée, dans laquelle la compétence ou la production de l'élève est comparée à celle des autres élèves ou à une norme chiffrée (moyenne, etc.).

Que ce soit en apprentissage ou en évaluation, chaque erreur est une indication importante, une fenêtre sur l'état des apprentissages. L'erreur est une composante normale de tout apprentissage. Un climat d'acceptation et d'utilisation des erreurs comme indices pour s'améliorer est propice au progrès des élèves, contrairement à un climat qui sanctionne les erreurs.

La démarche de l'élève pour résoudre une situation ne se limite pas à ce qu'il écrit ou produit. Outre la prise en compte des productions de l'élève, l'enseignant doit donc passer par une phase d'observation, d'écoute et d'interactions avec l'élève pour accéder à sa pensée et ainsi identifier les ressources qu'il parvient plus ou moins efficacement à mobiliser dans la situation. Cette démarche qui consiste à croiser productions, observations et interactions s'appelle la triangulation (CFORP, 2013).

Outre l'évaluation formative qui est la norme en cours d'apprentissage, il existe aussi des évaluations sommatives et certificatives. L'évaluation sommative permet d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage. L'évaluation certificative intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (*Code de l'enseignement*, Livre 1, art. 131-1).

L'évaluation perd toute validité si ce qui est évalué ou la façon dont c'est évalué ne correspond pas à l'objectif prétendument poursuivi (contenus et attendus des référentiels et programmes), à ce qui a été effectivement appris, ainsi qu'aux conditions dans lesquelles l'apprentissage a été réalisé. Cette triple concordance est parfois nommée aussi « alignement pédagogique ». Une évaluation sommative ou certificative doit donc être conçue en concordance avec les objectifs d'apprentissage et avec les conditions dans lesquelles cet apprentissage a été réalisé (même type de consigne, même matériel disponible, même niveau de maitrise exigé…). Un élève ne devrait jamais être « surpris » face à une question d'évaluation sommative ou certificative.

9. Exercer un métier collectif

Le métier change. Il implique, progressivement, un exercice plus collectif et une place à faire à de nouvelles méthodes. Il appartient aux enseignants d'en inventer les chemins. Il reste cependant que la relation pédagogique implique un engagement singulier de chaque enseignant, appelé à reconnaitre ses valeurs pour décider de son action.

Les enseignants, avec tous les partenaires de l'école, sont solidairement responsables de leur mission au service des élèves. La collaboration de tous est requise pour aider chaque enfant à développer les mêmes compétences de 2 ans et demi à 18 ans et pour assurer son développement global. Cela n'est possible que grâce à un travail de concertation fréquent entre les enseignants au sein de l'équipe éducative. Les échanges et partages entre enseignants sont les atouts d'une réelle continuité des apprentissages organisée. Celle-ci incite chaque enseignant à ne pas considérer sa profession comme un engagement individuel face à ses élèves, mais comme un investissement dans les aspects collectifs de son métier.

Le leadership pédagogique du directeur est, ici, déterminant. Son action peut s'adosser à un plan de formation continuée élaboré en équipe. Il est notamment de sa responsabilité de mettre en place des lieux et des temps d'échanges professionnels effectifs entre enseignants.

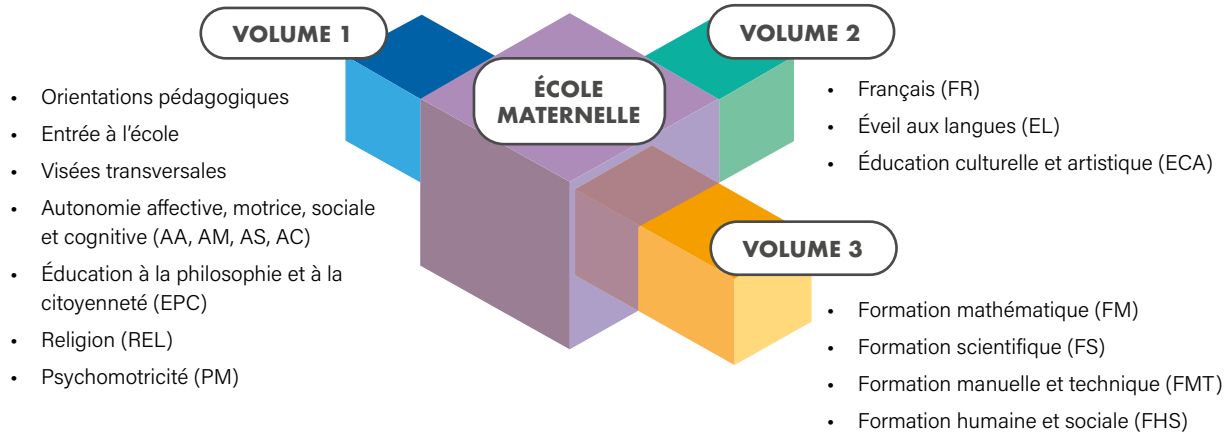
PRÉSENTATION
DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Les programmes de la FédEFoC sont d'application dans toutes les écoles de l'enseignement fondamental affiliées au Secrétariat général de l'enseignement catholique.

Dans le respect du Code de l'enseignement (Livre I, art. 131), le programme de l'école maternelle **intègre les contenus du « Référentiel des compétences initiales »** de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'application du programme permet donc de couvrir l'entièreté du référentiel.

Vue d'ensemble

Le programme de l'école maternelle est composé de trois volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines ou spécificités de l'école maternelle.

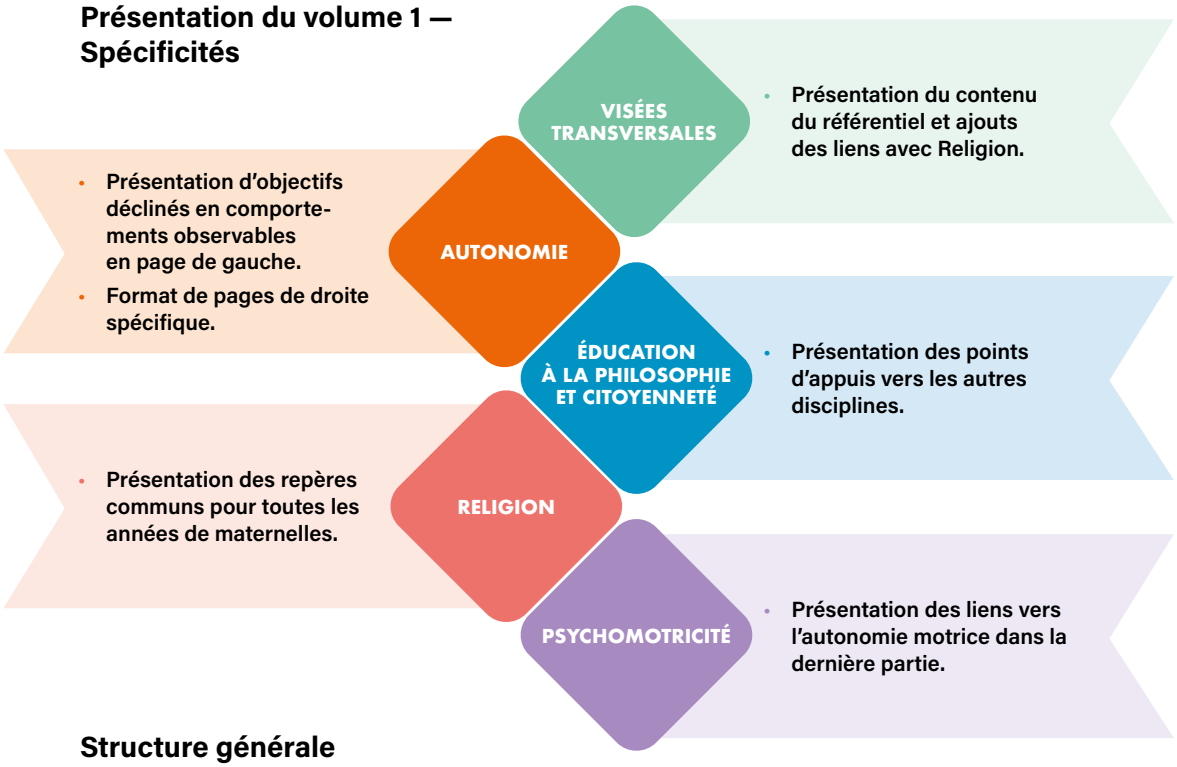


Quatre choix spécifiques

Le programme de l'école maternelle

- **est centré sur l'apprentissage et non sur l'évaluation**. La question centrale du programme n'est donc pas « qu'est-ce qui sera attendu des élèves en fin d'année ? » ou « comment verra-t-on qu'ils ont atteint le niveau visé ? », mais plutôt « quels sont les apprentissages importants à travailler, à développer, à construire avec chaque élève et comment le faire ? ». Cette option fondamentale a guidé le choix d'utiliser le terme générique « repères » au lieu de celui d'« attendus » et de fournir des repères pour le travail quotidien des enseignants de classe d'accueil et de M1. On notera que les repères du programme qui ne sont pas en italique constituent les attendus du référentiel. Ces derniers ont un statut particulier : ils définissent le niveau de maitrise des contenus d'apprentissage visé en fin d'année pour les élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des balises importantes concernant la façon d'interpréter et d'utiliser les attendus sont précisées dans la présentation générale du référentiel.
- **présente chaque apprentissage en continuité** de la classe d'accueil/M1 à la M3, sur une page commune. Remarque : en Religion et en autonomie, il n'y a pas de repères spécifiques par année.
- **propose certains ajouts** par rapport au contenu du référentiel. Ces ajouts sont en caractères italiques. Ceci concerne tous les repères de Accueil/M1, mais aussi certains savoirs, savoir-faire et repères additionnels en M2 et M3. Dans la majorité des cas, ces ajouts sont « subordonnés » aux contenus du référentiel : ils viennent préciser ceux-ci ou détailler des étapes intermédiaires en vue d'atteindre les attendus du référentiel. D'autres ajouts sont des compléments (activités de dépassement) proposés par le réseau.
- est présenté en continuité avec les programmes réécrits par la FédEFoC entre 2013 et 2017.

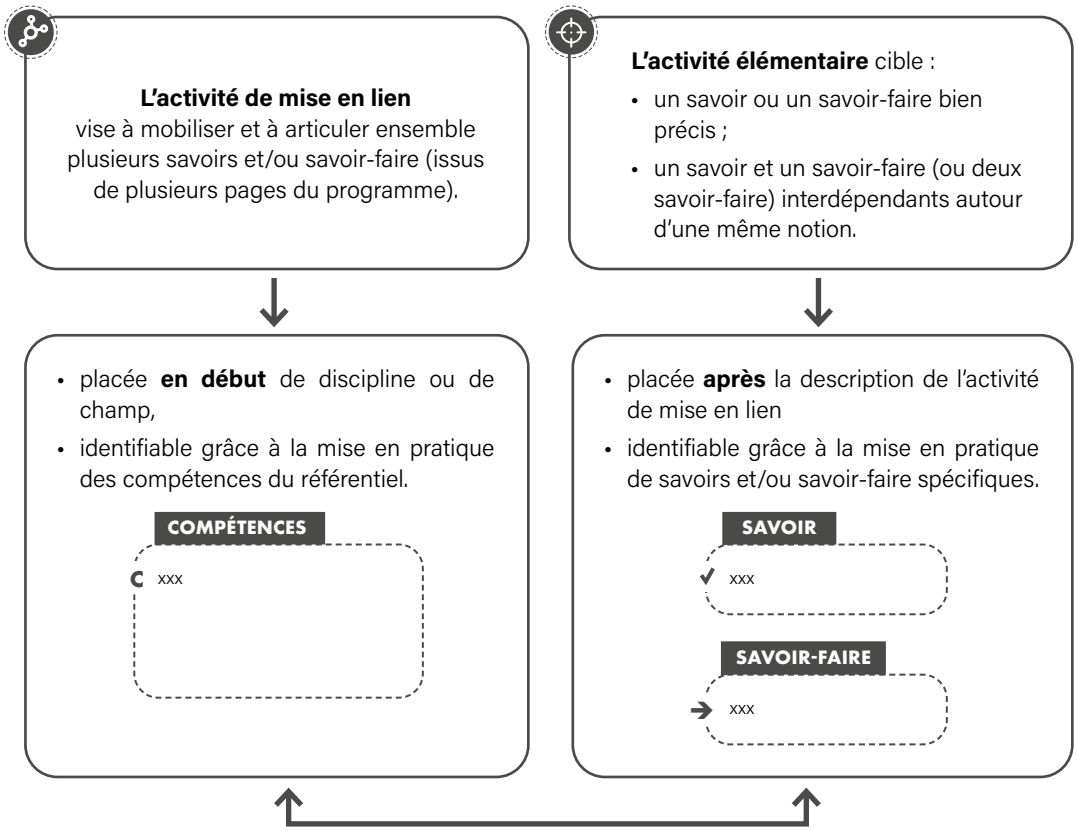
Présentation du volume 1 — Spécificités



Structure générale

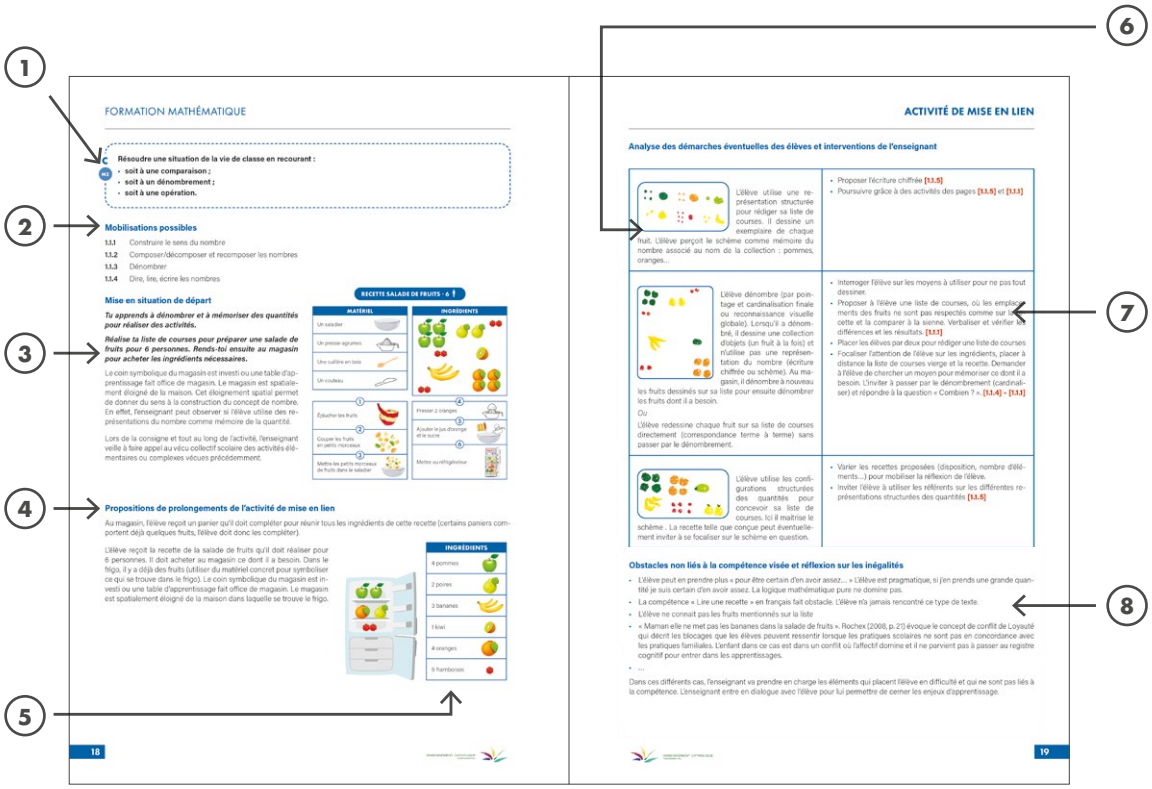
Au sein de chaque discipline, les apprentissages sont répartis en différents champs, qui sont eux-mêmes structurés en plusieurs rubriques et compétences spécifiques. Au début de chaque discipline ou champ, une page est consacrée aux compétences du référentiel, identifiables au moyen de la lettre C et d'un numéro.

Pour chaque discipline ou champ, des pistes d'activités de mise en lien et d'activités élémentaires sont proposées afin de travailler certains savoirs/savoir-faire. Ces activités sont présentées différemment en fonction de leurs spécificités.



Un aller-retour entre ces activités de mise en lien et ces activités élémentaires est nécessaire (voir les orientations pédagogiques détaillées dans ce volume). L'organisation des séquences d'apprentissage peut donc se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple et vice versa.

Clés de lecture des pages « activité de mise en lien »



① Compétence visée dans l'activité de mise en lien.

② Compétences spécifiques mobilisées dans l'activité de mise en lien.

③ Description de l'activité de mise en lien.

④ Prolongements possibles de l'activité de mise en lien.

⑤ Matériel proposé pour l'activité de mise en lien.

⑥ Description de différentes démarches possibles des élèves.

⑦ Interventions possibles de l'enseignant :

- durant l'activité ;
- après l'activité.

⑧ Difficultés non liées à la compétence.

Les symboles/pictogrammes utilisés

C : Compétence

✓ : Savoir

➔ : Savoir-faire

E : Entrainement

* : Renvoi au glossaire

↗ : Apprentissage en initiation

: Activité élémentaire

: Activité de mise en lien

[ ] : Indication des savoir-faire sélectionnés pour l'activité de mise en lien proposée (lien page de gauche/page de droite)

: Lien vers un apprentissage en Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

: Lien vers un apprentissage en Formation manuelle et technique

Les caractères typographiques

Caractères droits : contenus d'apprentissage ou attendus du référentiel. La vue d'ensemble de ces contenus et attendus peut être consultée dans le référentiel des compétences initiales.

Caractères italiques : contenus d'apprentissage ou repères ajoutés ou précisés par le réseau. Ceci concerne tous les repères de Accueil/M1, mais aussi certains savoirs, savoir-faire et repères additionnels en M2 et M3. Dans la majorité des cas, ces ajouts sont « subordonnés » aux contenus du référentiel : ils viennent préciser ceux-ci ou détailler des étapes intermédiaires en vue de parvenir à ceux-ci. D'autres ajouts sont des compléments (activités de dépassement) proposés par le réseau.

Ces distinctions typographiques ne s'appliquent pas à l'Autonomie ni à l'Éveil aux langues car le référentiel ne précise pas de savoirs, de savoir-faire, de compétences et d'attendus pour ces parties.

Abréviations

AA : Autonomie affective

AS : Autonomie sociale

AM : Autonomie motrice

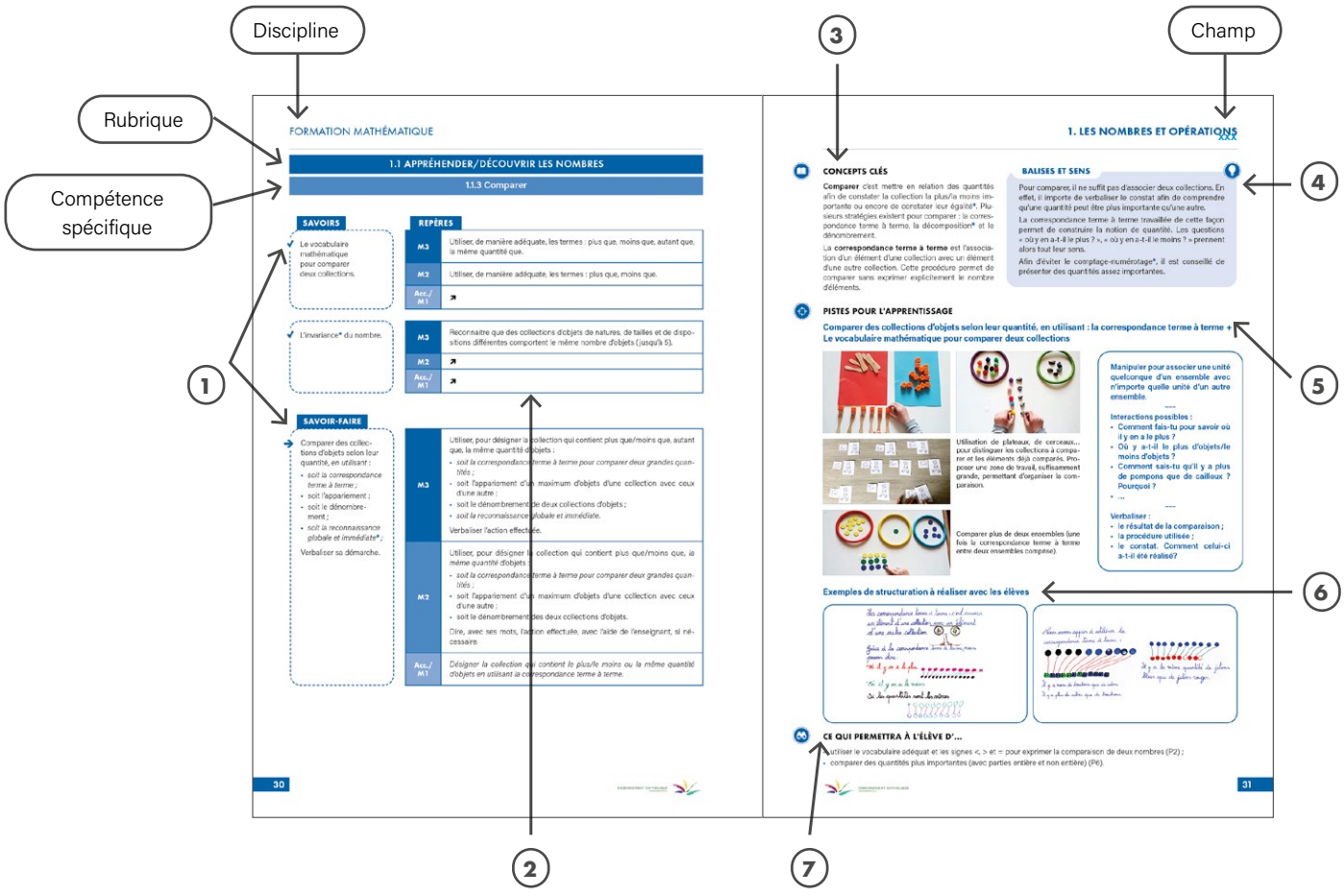
ACL : Autonomie cognitive et langagière

EPC : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

PM : Psychomotricité

REL : Religion

Clés de lecture des pages « savoirs et savoir-faire » et des pages « méthodologie » (pages de gauche et pages de droite)



① Savoirs et savoir-faire à enseigner, formulés pour l'enseignant. Les savoirs et savoir-faire en caractères droits sont ceux du référentiel. Ceux en caractères italiques sont des ajouts formulés par le réseau, soit pour expliciter et préciser les contenus du référentiel, soit en tant qu'activités de dépassement.

② Attendus/Repères. En caractère droits, il s'agit des attendus du référentiel. Ces attendus définissent le niveau de maitrise des contenus d'apprentissage visé en fin d'année pour les élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des balises importantes concernant la façon d'interpréter et d'utiliser les attendus sont précisées dans la présentation générale du référentiel. En italique, il s'agit de repères additionnels formulés par le réseau. Les attendus offrent des balises communes pour l'évaluation des apprentissages : les évaluations sommatives ne pourront porter que sur les attendus définis dans les référentiels.

③ Définitions destinées à l'enseignant pour clarifier certaines notions théoriques importantes. Il ne s'agit pas de définitions à utiliser telles quelles avec les élèves.

④ Conseils/recommandations méthodologiques pour préciser le sens de l'apprentissage/pour le développer.

⑤ Pistes d'apprentissage pour :

- développer le savoir et/ou savoir-faire identifié ;
- inspirer le lecteur afin d'élaborer ses propres activités d'apprentissage.

⑥ Exemple(s) de structuration pouvant être construit(s) avec les élèves suite à l'apprentissage vécu en classe.

⑦ Mise en perspective pour inscrire l'apprentissage dans la suite de la scolarité.

ENTRÉE
À L'ÉCOLE MATERNELLE

La transition de l'enfant d'un service d'accueil de la petite enfance ou du milieu familial à l'école maternelle implique de nombreux changements. Ceux-ci peuvent être vécus positivement par l'enfant et sa famille mais représentent pour certains un défi de taille qui peut engendrer du stress et de l'anxiété. Les enseignants et plus largement l'équipe éducative jouent un rôle prépondérant sur la façon dont les enfants et leurs parents vivent cette transition.

Les enjeux de l'entrée à l'école

Lorsque l'enfant entre à l'école maternelle, que ce soit en classe accueil ou plus tard, il découvre le milieu scolaire et est confronté à un certain nombre de changements, de perturbations et de défis qui peuvent déstabiliser sa base de sécurité psychologique et affective. Il découvre un nouvel environnement physique, rencontre un adulte qui va jouer un rôle différent des rôles des adultes qu'il connaissait jusque-là. Il va rencontrer un adulte enseignant… avec lequel les interactions vont prendre d'autres formes et d'autres fonctions. L'enfant doit également trouver sa place parmi ses pairs, dans des groupes parfois plus grands. Le défi majeur de l'entrée dans la scolarité est le passage d'« enfant » à « élève » (Mouraux, 2012) tout en préservant sa curiosité et sa motivation intrinsèque.

Une attention particulière pour les familles précarisées

Les enfants issus de familles précarisées risquent davantage d'être vulnérables et stressés lors de leur entrée à l'école maternelle. Ces familles qui connaissent moins les codes et les normes de l'école ont parfois des difficultés à en comprendre les fonctions et les enjeux.

Ce manque de compréhension peut engendrer des attitudes diverses face au milieu scolaire : méfiance, protection, sentiment d'incompétence, malaise vis-à-vis de l'école, crainte de n'entendre que du négatif, d'être jugés par les enseignants, confiance absolue et délégation (Degraef et al., 2019).

Il est primordial que l'école assure sa responsabilité sociale et évite d'entretenir les inégalités dès l'entrée à l'école. Des dispositifs spécifiques doivent être conçus par les équipes éducatives afin d'accompagner au mieux ces familles. Il importe de créer une relation de confiance avant même l'arrivée de l'enfant à l'école et durant les premiers mois, en augmentant, par exemple, les pratiques de transition et les communications avec les parents illustrées à la page suivante.

Vers une transition de qualité…

Une transition de qualité permet de diminuer les perturbations et les ruptures et donne à chaque enfant l'occasion de trouver sa place, de se sentir reconnu et en sécurité pour progressivement devenir élève. Elle impacte positivement le développement cognitif, affectif et social de l'enfant et influence favorablement sa trajectoire scolaire (diminution des décrochages et des abandons scolaires).

Une réelle planification outillée autour de l'arrivée de l'enfant à l'école doit être établie en collaboration avec tous les intervenants (enseignants, puéricultrices, assistants maternelles, directions, parents) et avec les milieux d'accueil de la petite enfance proches de l'école. L'équipe éducative peut planifier des stratégies transitionnelles durant la période qui précède l'entrée à l'école et les poursuivre tout au long de la scolarité. En effet, les passages d'une année scolaire à une autre, les changements d'implantation, représentent également des transitions à soigner.

Un plan de transition décliné en actions doit être établi et adapté en cas de besoins spécifiques. Pour ce faire, un ensemble de pratiques transitionnelles peut être déployé. Plus ces stratégies seront diversifiées et adaptées, plus l'impact sera important.

Des exemples de stratégies transitionnelles

➔ ***Pour préparer et engager l'enfant***

Dans une perspective d'approche globale, il est important que l'enfant soit au centre du processus de transition et que ses besoins cognitifs, sociaux, moteurs et affectifs soient respectés. Chaque enfant a son propre rythme qu'il convient d'observer, d'accompagner et de nourrir en lui permettant de conserver sa curiosité, sa spontanéité et son goût pour l'expérimentation. Une attention singulière doit être portée à ses réactions afin de réagir, d'adapter sa posture et de le sécuriser.

- Proposer aux parents d'adapter graduellement les horaires lors de l'entrée à l'école.
- Accepter et utiliser un objet transitionnel* pour sécuriser l'enfant (doudou, photo des parents ou de la précédente « gardienne »…).
- Accompagner et rassurer l'enfant lors des changements de lieux (cour de récréation, réfectoire, psychomotricité…) et de personnes en lui expliquant et en lui présentant les nouveaux intervenants.
- Prendre le temps pour des soins de qualité avec respect et bienveillance (changer l'enfant, le moucher…).
- Inviter l'enfant à rejoindre progressivement les temps collectifs.
- Laisser l'enfant changer d'atelier à son rythme (dans un premier temps).
- Accepter que l'enfant ne s'implique pas directement dans la tâche .
- Prendre du temps avec chaque enfant individuellement (écouter, informer, répondre à ses questionnements).
- …

➔ ***Pour engager les parents***

L'engagement parental élevé lors de l'entrée à l'école est un facteur-clé de l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire. Pour développer cet engagement, il est capital d'impliquer les parents dans la vie de l'école avant l'arrivée de l'enfant et de maintenir avec eux des relations de qualité dans un esprit de co-éducation. Il importe d'établir un climat accueillant, chaleureux et propice à la collaboration et de planifier les pratiques transitionnelles avec les familles. Il est également essentiel de développer une communication positive, bidirectionnelle (formelle et informelle) pour informer, rassurer et dialoguer avec les parents. Enfin, il est nécessaire d'identifier, de diversifier et d'adapter les modes de communication en fonction des particularités de chaque famille.

- Prendre contact avec les familles avant l'entrée à l'école (téléphoner aux parents, prévoir une rencontre).
- Avant l'entrée à l'école, faire découvrir l'environnement scolaire à la famille (visiter la classe, jouer dans la cour de récréation, rencontrer les enseignants, envoyer des photos, des vidéos).
- Ouvrir les classes aux parents quotidiennement (par exemple en début et en fin de journée).
- Convier les parents à des activités pédagogiques au sein de la classe (avant et durant la scolarité).
- Inviter les familles à participer aux évènements organisés par l'école : fête d'école, réunion de parents, journée porte ouverte, café des parents, fête des grands-parents, projet multiculturel, semaine jeux de société… (avant et durant la scolarité).
- Individualiser les communications (rencontres formelles et informelles, carnet de communication, farde de transport, outils numériques…).
- Proposer un délégué de classe qui deviendra relais pour favoriser la rencontre entre parents.
- Présenter les missions de l'association de parents et les convier à y participer.
- …

BIBLIOGRAPHIE

Orientations pédagogiques

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.

CFORP. (2013). *Preuves d'apprentissage – fascicule 3*. L'équinoxe. https://equinoxe.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/fascicule3-1.pdf

CNESCO. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier synthèse. http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/

DEHAENE, S. (2018). *Apprendre !* Odile Jacob.

GALAND, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?* CNESCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_18_Galand.pdf

GUEGUEN, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Robert Laffont.

HATTIE, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.

KAHN, S. (2011). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.

LECLERCQ, D. (2006). *Triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation dans les systèmes éducatifs* (LabSET éd.). Université de Liège.

LEGENDRE, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

OCDE. (2015). *Connectés pour apprendre*. OECD. http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf

OCDE. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences*. Projet Education 2030. OCDE.

PAGEAU, L. (2016). *La rétroaction* [dossier thématique]. Réseau d'Information pour la Réussite Éducative. http://rire.ctreq.qc.ca/2016/12/retroaction-dt/

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., & KAHN, S. (2006). *Les compétences à l'école*. De Boeck.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Entrée à l'école

DEGRAEF V. et al., (2019) *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*, Fondation Roi Baudoin. www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2019/20190215NT

MOURAUX, D., (2012) *Quand l'enfant devient élève : Entre rondes familles et École carrée*, De Boeck.



VISÉES
TRANSVERSALES

INTRODUCTION 29

LIENS POSSIBLES 30

1. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR AUX AUTRES POUR POSER DES CHOIX 32

2. APPRENDRE À APPRENDRE 33

3. DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE 34

4. DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE 35

5. DÉCOUVRIR LE MONDE EXTÉRIEUR ET LE MONDE DU TRAVAIL 36

INTRODUCTION

Les visées transversales du Tronc commun sont à développer via les contenus et repères répertoriés en Français, Éducation culturelle et artistique, en Formations mathématique, scientifique, manuelle et technique, en Formation humaine et sociale, en Religion, en Éducation à la philosophie et à la citoyenneté et en Psychomotricité.

À l'école maternelle, les visées transversales s'articulent autour de cinq intitulés :

- Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix.
- Apprendre à apprendre.
- Développer une pensée critique et complexe.
- Découvrir le monde extérieur et le monde du travail.
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.

Le schéma présenté page suivante synthétise ces visées transversales. Les exemples qui le suivent reprennent des contenus d'apprentissage et des repères, décrits dans les différentes disciplines du programme, qui contribuent particulièrement à l'atteinte des visées transversales.

1. Se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix

Une conscience de soi et de l'autre :

- confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets ;
- droits et devoirs ;
- règles de civilité ;
- comportement, opinions personnelles ;
- relations humaines (bienveillance, respect) ;
- égalité des genres ;
- empathie, régulation des émotions ;
- coopération, contestation, négociation, décision ;
- projets, initiatives, stratégie collective.

Une conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités) :

- référence au passé, projection dans l'avenir ;
- son environnement, la réalité encadrante ;
- anticipation, organisation et planification ;
- résistance à l'immédiateté.

Une conscience du collectif :

- groupes d'appartenance, ses identités ;
- décentration ;
- facteurs d'influence au vivre-ensemble ;
- appartenance commune.

VISÉES

5. Découvrir le monde extérieur et le monde du travail

- Découvrir différents milieux professionnels (secteurs primaire, secondaire, privé, associatif, médias, syndicats...).
- Identifier/rencontrer des personnages emblématiques.
- Comprendre les mécanismes de l'économie, au marché et droit du travail.
- Devenir des consommateurs responsables, faire des choix éclairés.
- Prendre conscience des interdépendances mondiales.

TRANSVERSALES

2. Apprendre à apprendre

- Catégoriser, ordonner et modéliser
- Observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire
- Exprimer les relations de causalité, de temporalité, de chronologie
- Représenter, schématiser (outils de modélisation)
- Maitriser le « métier d'élève »
- Développer son environnement personnel d'apprentissage (mobiliser un ensemble organisé de ressources et d'outils)
- Conscience des apprentissages :
  - utilité, valeur, pertinence ;
  - raisons des choix, communication ;
  - autoévaluation, analyse des procédures, autorégulation.
- Mobiliser des outils numériques (propres aux disciplines)

3. Développer une pensée critique et complexe

- Lutter contre les généralisations (stéréotypes, préjugés).
- Appréhender les causalités circulaires (cercles vicieux ou vertueux).
- Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations :
  - recherche documentaire, fiabilité des informations ;
  - organiser les informations (réalisation d'une synthèse) ;
  - référencement et citation des sources ;
  - attention sur les traces laissées en ligne.
- Créer des contenus (respect des règles et licences légales).
- Promouvoir le vivre-ensemble (tolérance, respect mutuel, bienveillance, etc.).

4. Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre

- Réaliser une œuvre, une production médiatique.
- S'engager dans des actions concrètes.
- Anticiper les conséquences et les effets de sa production.
- Découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches.
- Oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets.
- Apprendre à se connaitre.

1. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR AUX AUTRES POUR POSER DES CHOIX

EN FRANÇAIS	• Utiliser, à bon escient, le pronom personnel « je » (savoir-faire). • Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer (savoir-faire). • S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe (savoir-faire). • Développer/Adopter une posture d'écoute, de prise de parole (savoir-faire).
EN ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	• Prendre une part active à une dramatisation, à un théâtre de marionnettes (compétence).
EN FORMATION MATHÉMATIQUE	• Effectuer le mesurage d'une grandeur à l'aide d'étalons corporels et familiers socialisés (savoir-faire).
EN FORMATION SCIENTIFIQUE	• Repérer, à partir d'éléments concrets, un changement lié à sa croissance (attendu de savoir-faire).
EN ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	• Sensibiliser à la question du genre (savoir-faire) et être sensibilisé à l'accessibilité, par tous, à toutes les activités et toutes les tâches indépendamment du genre (savoir-faire). • Dire/Identifier ce que j'apprécie ou non (savoir-faire). • Être à l'écoute de l'autre (savoir-faire). • Prendre une part active à l'organisation de la vie de la classe et à une activité de groupe (savoir-faire). • Des éléments liés à l'individu dans le groupe classe (singularité et appartenance) (savoir). • Se reconnaitre une force pour développer l'estime de soi (savoir-faire). • Reconnaitre l'autre comme égal tout en reconnaissant les spécificités de chacun dans un environnement diversifié (notamment : origine, état de santé, situation de handicap) (savoir-faire).
EN PSYCHOMOTRICITÉ	• Respecter une règle convenue (savoir-faire). • Adopter un comportement respectueux : de soi, de l'autre et du matériel (compétence).
EN RELIGION	• S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions et des options de vie (compétence). • Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine (compétence). • Découvrir et développer son identité et sa liberté (compétence).

2. APPRENDRE À APPRENDRE

EN FRANÇAIS	• Percevoir et construire le sens du message entendu (texte et consigne). • Réagir aux sollicitations de l'enseignant de manière adéquate (savoir-faire). • Comprendre le sens global d'un message oral. • Produire un message oral adapté à la situation de communication (compétence).
EN ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	• Les termes liés aux gestes techniques (savoir). • Réaliser une production artistique en utilisant les outils, les matières/les matériaux adéquats à sa réalisation ; en effectuant les gestes techniques adéquats ; en verbalisant son action (compétence). • Réaliser les gestes techniques appropriés à une production artistique (savoir-faire).
EN FORMATION MATHÉMATIQUE	• S'approprier, en situation, des termes spécifiques pour décrire une longueur, une masse (attendu de savoir). • Utiliser des termes liés à chaque opération vécue : ajouter, retirer, prendre x fois, partager… (attendu de savoir). • Résoudre une situation de la vie de classe en recourant à un appariement/à un dénombrement/à une opération (compétence).
EN FORMATION SCIENTIFIQUE	• Récolter, selon l'objet de la recherche, une information à partir : ¤ de l'observation d'un être vivant, d'un phénomène, d'un élément de l'environnement ; ¤ d'une manipulation, une information relative à un phénomène ; ¤ d'un document écrit (textes et illustrations) ou audio-visuel (savoir-faire de la démarche).
EN FORMATION HUMAINE ET SOCIALE	• Se situer dans le temps et dans l'espace de la classe, selon l'activité vécue (compétence).
EN FORMATION MANUELLE ET TECHNIQUE	• S'initier à la tenue adéquate du matériel, des outils de la classe/Tenir le matériel, les outils de la classe de manière adéquate (savoir-faire).
RELIGION	• Formuler une question relative au religieux à partir d'un document (compétence). • Aider autrui à transformer ses étonnements… en questions, en s'appuyant sur l'aide du collectif (savoir-faire). • Exprimer sa pensée personnelle à propos du parcours effectué autour d'une question (repère d'un savoir-faire).

3. DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE

EN FRANÇAIS	• Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte (savoir-faire). • Utiliser des mots, des phrases et des attitudes (gestes, mimiques) pour exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion (attendu de savoir-faire).
EN FORMATION MATHÉMATIQUE	• Organiser, selon la situation, des objets en choisissant de les trier, de les classer ou de les ordonner (compétence). • Définir, à partir d'une caractéristique observable, un critère d'organisation pour : trier, classer, ordonner (savoir-faire). • Lire les données utiles dans un tableau à double entrée et les croiser en lien avec l'organisation de la vie de la classe (attendu de compétence).
EN FORMATION SCIENTIFIQUE	• Exprimer verbalement et/ou non verbalement (dessin, objets...) son étonnement et/ou questionnement concernant une situation rencontrée en classe, lors d'une visite, lors d'une opportunité ou un phénomène observé (savoir-faire de la démarche).
EN ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	• Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue/ou relatée (savoir-faire). • Reconnaitre des émotions et les exprimer avec l'aide de l'enseignant (savoir-faire). • Dire ce que j'aime ou ce que je n'aime pas parmi des activités proposées, des jeux, des aliments... (attendu de savoir-faire). • Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien (savoir-faire). • Prendre part à l'élaboration progressive des règles de la vie en groupe (attendu de savoir-faire).
EN RELIGION	• Pratiquer le questionnement philosophique : s'étonner, se questionner (compétence). • Développer une intelligence critique et structurée du christianisme (compétence).

4. DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

EN FRANÇAIS	• Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer (savoir-faire). • Participer à une conversation (attendu de savoir-faire). • Choisir un document en fonction d'un besoin, d'un projet personnel ou de classe (compétence). • Exprimer en écriture spontanée une idée personnelle (savoir-faire). • Produire une trace personnelle qui exprime une information, une idée en lien avec un contexte vécu et/ou en fonction de la situation de communication (compétence). • Accompagner de supports et de gestes la présentation de chant, de comptine et de poésie (savoir-faire).
EN ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	• Réaliser une production artistique selon un projet personnel/de classe (compétence). • S'engager dans une réalisation sonore ou musicale collective en chantant/en utilisant un instrument de musique (attendu de compétence). • S'engager dans une réalisation verbale ou corporelle collective en utilisant sa voix, en utilisant son corps (attendu de compétence).
EN FORMATION MANUELLE ET TECHNIQUE	• Choisir, selon la situation, les outils et/ou le matériel adéquat et les utiliser correctement en respectant les règles de sécurité (compétence).
EN ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	• Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue (savoir-faire). • Prendre une part active à l'organisation de la vie de la classe, à une activité de groupe (attendu de savoir-faire). • Choisir et réaliser jusqu'à sa finalisation une tâche liée à l'organisation de la vie de la classe, un projet commun (attendu de savoir-faire).
EN PSYCHOMOTRICITÉ	• S'initier aux gestes graphiques (savoir-faire). • Prendre part à une activité de psychomotricité en respectant le matériel disposé, les pairs (attendu de savoir-faire).
EN RELIGION	• Découvrir son identité par sa liberté d'engagement (compétence).

5. DÉCOUVRIR LE MONDE EXTÉRIEUR ET LE MONDE DU TRAVAIL

EN ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	• S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : ¤ aux métiers d'artistes ; ¤ aux patrimoine et événements culturels locaux ; ¤ aux lieux et événements culturels (attendu de savoir).
EN FORMATION MATHÉMATIQUE	• Opérer une addition/une soustraction au départ d'une collection d'objets donnée (savoir-faire). • Reproduire un solide à partir d'un modèle (savoir-faire). • Résoudre une situation de la vie de classe en recourant : ¤ soit à une comparaison ; ¤ soit à un dénombrement ; ¤ soit à une opération (compétence).
EN FORMATION SCIENTIFIQUE	• Le nom de matières, de matériaux (savoir). • Observer des éléments d'un bulletin météorologique (savoir-faire). • Distinguer, dans l'environnement proche (l'école et ses alentours), les gestes et traces : de son respect, de son non-respect (savoir-faire).
EN FORMATION HUMAINE ET SOCIALE	• Le vocabulaire lié au paysage (savoir). • Se rendre dans les espaces de l'école selon l'activité à vivre (pour jouer, pour lire, pour se détendre, pour manger) (attendu de savoir-faire). • Reconnaitre au sein de la classe des habitudes de vie différentes des siennes (savoir-faire).
EN RELIGION	• S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions et des options de vie (compétence). • Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde (compétence).



AUTONOMIE
AFFECTIVE, MOTRICE, SOCIALE, COGNITIVE ET LANGAGIÈRE

INTRODUCTION 41

1. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE AFFECTIVE 44

1.1 Réguler ses émotions 44

1.2 Vivre sereinement les changements 46

1.3 S'affirmer 48

2. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE MOTRICE 50

2.1 Se mouvoir pour s'adapter à l'environnement 50

2.2 Répondre à ses besoins physiologiques 56

3. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE SOCIALE 58

3.1 Vivre la relation avec les autres 58

3.2 Vivre l'organisation avec les autres 66

4. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE COGNITIVE ET LANGAGIÈRE 68

4.1 Développer des compétences cognitives transversales 68

4.2 Développer le métier d'élève et des stratégies d'apprentissage 70

4.3 Développer les fonctions exécutives 74

4.4 Apprendre le Français, Langue de Scolarisation (FLSco) 76

GLOSSAIRE 79

BIBLIOGRAPHIE 83

INTRODUCTION
AUTONOMIE

Dès les premiers instants de la vie, le bébé est amené à gagner en autonomie pour évoluer dans le monde qui l'entoure. Dépendant de l'adulte dans les premiers temps, il va néanmoins peu à peu gagner en liberté de mouvement, de pensée, d'expression, d'interaction sociale et d'intelligence émotionnelle.

L'enfant est doté d'une personnalité qui lui est propre. Les adultes vont progressivement lui proposer les modes de communication partagés par sa communauté de vie. Le langage (quel qu'il soit) et les rituels vont d'abord l'imprégner puis lui être enseignés de façon plus formelle afin d'en faire un enfant et ensuite un adulte appartenant à des groupes sociaux et capable de s'y intégrer.

Plus l'entourage familial et éducatif agit pour mettre en place les éléments qui favorisent l'autonomie, plus l'enfant maitrisera les clés de l'environnement dans lequel il évolue. Il s'agit de lui permettre de prendre place dans la vie scolaire et sociale, et aussi de le préparer à la suite de celles-ci.

Ce programme accorde une place importante au développement de l'autonomie car il s'agit d'un apprentissage à part entière. Le développement de l'autonomie est crucial pour l'équilibre et le développement personnel et scolaire de l'enfant. Le temps consacré par les enseignants à ces apprentissages en classe maternelle est nécessaire et conséquent. Il ne s'agit pas de temps « perdu », bien au contraire.

Les objectifs d'autonomie affective, motrice, sociale et cognitive sont présentés dans des pages de gauche, qui reprennent les objectifs du référentiel ainsi que d'autres ajoutés par le réseau. Ceux-ci sont tous déclinés en comportements observables. Afin de respecter les grandes différences de rythme des élèves, l'année durant laquelle ces comportements sont observables n'a pas été indiquée : celle-ci sera en effet très variable d'un enfant à l'autre et tous ne passeront pas nécessairement par chaque étape.

Les distinctions typographiques (caractères droits ou italiques) ne s'appliquent pas à cette partie Autonomie car le référentiel ne précise pas de savoirs, de savoir-faire, de compétences et d'attendus. Tous les comportements observables sont des propositions du réseau.

En page de droite sont proposées quelques pistes pratiques présentées en réponses aux six questions suivantes :

- **Quelles postures ?** Car l'autonomie ne s'acquiert que si la relation avec les adultes qui entourent l'enfant est constructive, soutenante et positive.
- **Quelles balises ?** Car le développement cognitif et moteur influence ce développement.
- **Quels espaces ?** Car certains lieux ou ambiances sont plus propices au développement de l'autonomie.
- **Quels rituels ?** Car ils permettent une automatisation de certains comportements, gestes mentaux et physiques.
- **Quels outils ?** Car ils jouent un rôle essentiel dans l'engagement de l'élève face à la tâche.
- **Quelle communication pour un partenariat école/famille ?** Car l'autonomie n'est pas seulement l'affaire de l'école, c'est un apprentissage continu qui commence et se prolonge dans la famille.

Qu'est-ce que l'autonomie en maternelle ?

Le référentiel distingue quatre types d'autonomie : affective, motrice, sociale, cognitive et langagière.

Ces quatre facettes de l'autonomie sont interdépendantes. Même si certains contextes, outils ou postures peuvent être spécifiques au développement de l'une d'elles, il semble évident qu'elles ont un impact l'une sur l'autre et que toutes interviennent dans le cadre scolaire comme un support à l'apprentissage.

L'accès au langage tient lui aussi un rôle essentiel dans le développement de l'autonomie. Il permet une prise de recul par rapport à ses émotions, la connaissance de soi, des interactions sociales enrichies et sécurisées, et il structure la pensée.

L'autonomie affective

Devenir autonome affectivement, c'est se constituer petit à petit un bagage de stratégies inter et intrapersonnelles* permettant de réguler ses émotions et d'interpréter les émotions d'autrui.

L'enfant associe émotion et langage grâce à ses expériences précoces répétées : l'adulte lui parle, met en mots ses émotions pour lui. Par la suite, parler devient une stratégie de régulation des émotions que l'enfant peut utiliser lui-même. Cependant, l'enfant va encore dépendre de son entourage pour l'encourager à utiliser le langage comme stratégie, l'utiliser avec lui ou lui montrer comment les adultes l'utilisent en sa présence. L'adulte sert de co-régulateur à l'enfant jusque vers 6 ans. Il est présent, il guide verbalement et il s'implique « à distance » afin de l'aider à contrôler ses émotions.

Grâce au langage, l'enfant développe également la pensée réflexive* qui lui permet de prendre un certain recul par rapport à son émotion : l'exprimer, y associer les causes et les conséquences.

D'autres stratégies non-verbales sont aussi développées : s'éloigner de la source qui engendre l'émotion, s'isoler pour la contenir ou au contraire l'extérioriser, prendre un temps de recul ou de respiration… Toutes ces stratégies proposées par l'adulte viennent s'ajouter à son répertoire de régulation des émotions.

Enfin, entre 3 et 6 ans, l'enfant commence à pouvoir prendre en compte la perspective de l'autre (décentration*). Il peut alors comprendre qu'une même situation peut provoquer des émotions différentes chez les autres. C'est à partir de ce moment-là que l'enfant peut adapter son comportement, ses attentes et sa communication envers les autres.

L'autonomie motrice

Devenir autonome au point de vue moteur, c'est être capable de maitriser suffisamment son corps pour agir et apprendre dans son environnement. Cette autonomie s'acquiert d'abord par l'utilisation des sens, et par le développement de la perception et de la motricité.

Durant les premiers mois de la vie, l'enfant est dépendant de son entourage pour se mouvoir. Pourtant, dès sa naissance, l'activité physique, sensorielle et motrice est bien présente. Le nourrisson, réagit avec son corps aux stimulus extérieurs.

Toutes les structures neuromusculaires ne sont pas encore fonctionnelles, leur maturation se poursuit jusqu'à 12 ans. En maternelle, l'enfant est au départ dépendant des adultes pour plusieurs actions motrices et psychomotrices. Il devient progressivement apte à coordonner ses mouvements dans l'espace et dans le temps, à mémoriser les séquences qui composent certains gestes et à les automatiser.

L'enfant a besoin de pouvoir réaliser de grands mouvements, d'explorer et de conquérir l'espace en trois dimensions jusque vers 6 ans. Ce n'est que vers 4 ans, que la motricité fine* prend de plus en plus de place dans des activités de classe pensées et organisées. Avant cet âge, elle s'exerce durant de courtes périodes et dans des activités libres.

La section « Autonomie motrice » est centrée sur les éléments moteurs et psychomoteurs indispensables pour participer à la vie quotidienne et à la vie de la classe. Les apprentissages moteurs sont décrits de façon plus globale et plus complète dans la partie « Psychomotricité » du programme, qui concerne tant le maitre de psychomotricité que le titulaire de classe.

L'autonomie sociale

Devenir autonome socialement en maternelle, c'est être capable d'entrer en relation avec ses pairs et les adultes de confiance ainsi que de développer les habiletés sociales qui permettront la vie en groupe.

L'enfant communique depuis sa naissance à l'aide de comportements sociaux primaires : le contact oculaire, les sourires, l'imitation… Il n'a donc pas encore besoin des mots pour communiquer, manifester ses besoins et, plus tard, ses envies et intérêts. L'accès au langage est néanmoins une étape qui permet l'accélération des comportements sociaux, leur développement et leur organisation. Le langage permet également plus de sécurité dans les relations car les émotions sont plus facilement clarifiées et contrôlées.

L'enfant de 2 ans et demi n'est pas encore capable du jeu à trois, il joue d'abord en imitant un pair de manière synchronisée. La parole n'est pas toujours nécessaire. C'est vers 3 ans, quand il prend conscience de son « moi », qu'il devient petit à petit capable de s'ouvrir aux autres et d'un jeu plus élaboré, plus organisé.

À partir de 3 ans, l'enfant est donc progressivement capable de se décentrer, de prendre en compte le point de vue d'autrui. Ces nouvelles capacités vont, comme l'accès au langage, améliorer ses relations avec les autres et en même temps les complexifier. L'enseignant peut alors lui proposer des tâches, des défis à réaliser à plusieurs, des situations ludiques de coopération.

L'élaboration de règles de vie en groupe, renforce le sentiment d'appartenance de l'élève dans son groupe classe, permet la prévention de certains conflits et participe donc à une ambiance de classe plus harmonieuse. Lorsque celles-ci sont construites avec les élèves, elles ont bien souvent plus d'impact et sont mieux respectées par le groupe.

L'autonomie cognitive et langagière

Devenir autonome cognitivement, c'est apprendre à résoudre des situations problèmes à sa portée (zone proximale de développement*), en ayant la possibilité de choisir ses actions, ses stratégies, et de pouvoir les expliquer. C'est aussi maitriser progressivement la langue de scolarisation en tant qu'outil indispensable à la structuration de la pensée et de la communication.

Les recherches en neurosciences remettent en cause le développement cognitif « en escalier » de l'enfant, comme le présentait Piaget. Elles démontrent l'existence d'une plasticité cérébrale*.

En effet, il existe déjà chez le bébé des capacités cognitives assez complexes, c'est-à-dire des connaissances physiques, mathématiques, logiques et psychologiques qui ne se limitent pas à un fonctionnement strictement sensori-moteur.

Afin de favoriser le développement de compétences cognitives transversales (se poser des questions, faire des hypothèses, rechercher l'information…), il importe que l'enseignant mette en place des dispositifs dans lesquels la solution n'apparait pas d'emblée. Il est essentiel qu'il soutienne l'élève dans le développement de ces compétences, par un étayage* et des encouragements visant le transfert de celles-ci à de nouvelles situations. Ces encouragements se concentrent davantage sur l'évolution de l'apprentissage et de la compréhension de l'élève plutôt que sur le résultat.

La bonne qualité de ce soutien pédagogique permet un engagement plus grand des élèves dans les tâches, ainsi que le développement d'aptitudes d'apprentissage plus efficaces, et ce dès l'entrée à l'école.

Le soutien de l'enseignant se fait également par l'incitation à la mise en mots des stratégies cognitives* utilisées par les élèves. C'est par le langage, de l'enseignant d'abord et puis par le leur, que les élèves prennent conscience de leurs propres stratégies cognitives. C'est également de cette manière que les élèves découvrent les stratégies utilisées par d'autres élèves. Ils vont ainsi se construire un bagage de stratégies favorisant la compréhension et la mémorisation de différents savoirs.

Construire son autonomie en tant qu'élève, c'est aussi devenir progressivement capable de donner du sens à ses apprentissages et d'en percevoir les finalités et les enjeux.

La maitrise du langage de l'école est par conséquent un outil nécessaire afin que l'élève structure et clarifie sa pensée. Il importe donc, en classe maternelle, de construire des apprentissages ciblés autour du langage propre à l'univers scolaire (intonations, constructions syntaxiques, statut de l'émetteur…) et propre à chaque discipline. En effet, chaque discipline possède son vocabulaire spécifique, une bonne connaissance de celui-ci permet à l'élève d'accéder à une meilleure compréhension, mémorisation et transfert des savoirs acquis.

1. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE AFFECTIVE

1.1 Réguler ses émotions

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
☞ Exprimer ses craintes, ses peurs, ses angoisses, ses désirs, ses joies, un fait de vie, de manière simple, par différents canaux d'expression.	• reconnaitre et nommer ses différentes émotions* ainsi que leur intensité (ex. : « J'ai un peu peur, je suis très fâché… ») ; EPC 2.1 • décrire les sensations ressenties lors d'émotions de joie, de tristesse, de déception, de frustration, de colère et de peur (ex. : « J'ai mal au ventre quand j'ai peur, j'ai envie de sauter partout quand je suis joyeux… ») ; • extérioriser son/ses émotions par des canaux variés : corporel, verbal, plastique, musical… (ex. : dessiner pour exprimer sa colère, danser pour exprimer sa joie…) ; ECA 1.2.1 • expliquer la/les situations (les faits de vie) qui a/ont provoqué telle ou telle émotion (ex. : « Je suis très triste car Julian n'est plus mon copain, je suis content car on va aller au parc… »). REL 3.5
☞ Se libérer de certaines émotions et gérer au mieux ses comportements d'agressivité.	• utiliser des supports (dessins, musique…) ou des lieux (coins, zones…) permettant de se libérer de son émotion (ex. : se calmer en peignant sur un fond sonore calme, aller dans la cour pour crier sa colère…) ; ECA 1.2.1 • communiquer calmement ses émotions, les sensations ressenties et les raisons de celles-ci (ex. : « Je suis triste et j'ai envie de pleurer car Louis n'a pas voulu me donner la main dans le rang… ») ; FR PAR REL 5.1 REL 3.5. • reconnaitre que son propre comportement peut avoir un effet sur les autres (ex. : « Je remarque que quand je pleure, d'autres se mettent à pleurer aussi …») ; • utiliser des moyens pour exprimer son émotion dans le but de se protéger et de protéger les autres d'une éventuelle agressivité (ex. : crier dehors ou utiliser un coussin défouloir au lieu de frapper quelqu'un…) ; ECA 1.2.1 • accepter que l'autre puisse avoir un point de vue différent du sien.

Liens possibles vers les disciplines :
EPC 2.1 : Des émotions : joie, tristesse, colère et peur
EPC 2.1 : Exprimer ses émotions selon la situation vécue
EPC 2.2 : Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien
ECA 1.2.1 : S'exprimer en utilisant différents modes d'expression plastique
REL 3.5 : Découvrir des fondements de la réflexion éthique
REL 3.5 : Exprimer, spontanément et/ou dans les espaces/temps institués à cette fin, les ressentis de justice/injustice, de bien/de mal et prendre le temps de les expliciter, les déposer
REL 5.1 : Raconter « ce que je fais, ce que je ressens, ce que j'aime, ce que je n'aime pas, ce que je vis »

RÉGULER SES ÉMOTIONS

QUELLES POSTURES ?

- Se mettre à la hauteur de l'élève pour lui parler.
- Proposer à l'élève de mettre des mots sur son émotion à l'aide d'outils.
- Mettre en mots l'origine de l'émotion et la solution proposée pour la réguler.
- Proposer à l'élève plusieurs canaux qui lui permettent de libérer son émotion.
- Garder son calme, même et surtout dans les situations de crises et de conflits entre élèves.
- Permettre l'accès à l'objet transitionnel* selon le besoin de l'enfant chez les tout-petits.

QUELLES BALISES ?

Les stratégies de régulation des émotions se construisent depuis la naissance et ce jusqu'à l'âge adulte. Entre 3 et 6 ans, l'enfant commence à développer des stratégies intra-personnelles* en plus des interpersonnelles* essentiellement grâce à l'accès au langage. La conscience de soi développe des compétences réflexives qui permettent de prendre du recul sur ses émotions et de s'ouvrir à celles des autres (prémices de l'empathie). Certains élèves ont plus de difficultés à gérer leurs émotions. Ils ont donc besoin d'un accompagnement renforcé.

QUELS ESPACES ?

- Espace rassurant qui permet à l'élève de se calmer (tipi, coin doudou, cabane en tissu, coussins).
- Espace personnel pour chaque élève (casiers, boites à chaussures, sacs…).

QUEL RITUEL ?

- **Échanger à propos des émotions sur base de la lecture d'albums, de situations vécues, de photos.**

QUELS OUTILS ?

- Objet transitionnel.
- Roue des émotions, photos, thermomètre des émotions…



- Matériel pour se calmer, s'apaiser (boule à neige, plastique à bulles, balle anti-stress…).



- Sélection de livres dans lesquels les élèves peuvent se projeter et s'identifier au héros (imaginaire, émotions, vécu).
- Jeux sur les émotions.



- Matériel en plusieurs exemplaires afin d'anticiper certains conflits et frustrations.

QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Privilégier les entretiens individuels afin d'être au plus proche des besoins de l'enfant (rituels familiaux, comportements, croissance, référents…).
- Rassurer d'abord les parents/référents lors des rencontres collectives sur ce qui contribue au bien-être de leur enfant (intervenants, lieux, matériel…) avant d'aborder l'aspect pédagogique (le parent/référent voit d'abord son enfant avant de voir qu'il est également un élève).
- Observer l'élève et échanger avec la famille pour identifier quelles sont les stratégies de régulation des émotions utilisées en classe et dans sa famille afin de l'aider à en développer de nouvelles.

1.2 Vivre sereinement les changements

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
Vivre sereinement la séparation parentale momentanée, dans un milieu scolaire.	• exprimer son émotion du moment (pleurs, craintes, isolement, joie, stress, anxiété…) ; EPC 2.1 • comprendre que lorsqu'il est à l'école, les membres de sa famille continuent d'exister dans un autre lieu (ex. : « Maman travaille au bureau pendant que je suis à l'école, ma grande sœur se trouve juste dans la classe à côté… ») ; FHS 2.3 • nommer la personne qui vient le rechercher ; • se détacher, si nécessaire à l'aide d'un objet transitionnel*, de la personne de référence pour entrer dans la classe et participer à des activités (jeux-libres, symboliques, manipulations, temps collectifs…).
S'adapter aux changements (personnes, milieu scolaire, classe, cour de récréation, cantine…).	• reconnaitre les différents intervenants de l'école et accepter d'être accompagné par ceux-ci (ex. : je sais que c'est M^me^ Léa qui viendra nous chercher pour la psychomotricité) ; • reconnaitre les différents lieux et leur(s) fonction(s) (ex. : je sais que je vais aller faire de la psychomotricité dans la salle de gymnastique) ; FHS 1.3 • connaitre les différentes règles de fonctionnement de la classe et de l'école pour se sentir en sécurité (ex. : je connais les règles dans la salle de psychomotricité pour ne pas me blesser) ; EPC 3.1./AS 3.2 • anticiper la suite de la journée à l'aide de repères spatio-temporels pour comprendre que certaines activités se passent ailleurs et avec d'autres intervenants (ex. : utiliser des pictogrammes pour établir l'horaire de la journée) ; FHS 2.2/2.3 • comprendre et accepter l'origine d'un changement (ex. : M^me^ Léa s'occupe de nous aujourd'hui car mon institutrice est malade).

Liens possibles vers les disciplines :
EPC 2.1 : Exprimer ses émotions selon la situation vécue
EPC 3.1 : Des règles de fonctionnement de vie de la classe
EPC 3.1 : Reconnaitre des règles établies au sein de l'école pour l'organisation de la vie collective
FHS 2.2 : Utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps
FHS 2.3 : Dégager l'organisation du temps : la chronologie, la fréquence, la simultanéité
FHS 1.3 : Caractériser l'espace selon son organisation (ses fonctions)
AS 3.2. : Vivre l'organisation avec les autres

VIVRE SEREINEMENT LES CHANGEMENTS

QUELLES POSTURES ?

- Annoncer les changements que l'élève va vivre au cours de la journée et expliquer la raison de ces changements.
- Prévenir quelques minutes avant le changement (signal sonore et/ou visuel).
- Anticiper et citer les émotions qui pourraient résulter de ces changements, rassurer.
- Veiller à limiter autant que possible les changements de lieux et de personnes.
- Installer une continuité avec les différents intervenants pour que les changements soient vécus de façon moins brusque.

QUELLES BALISES ?

L'enfant de 2 ans et demi a besoin de stabilité affective, il a besoin d'explications lors des changements de lieux, de personnes, d'activités. Des changements brusques et peu explicités créent de l'insécurité.

Limiter les changements de personnes et de lieux pour les tout-petits est indispensable à leur développement affectif.

Une continuité spatiale, temporelle et relationnelle est donc à privilégier.

QUELS ESPACES ?

- Espaces et ambiance calmes, apaisants.
- Organisation stable de l'espace (lieux de rangements, de rassemblement, de repos, de jeux…).
- Lieu qui permet le lien avec la famille (photos, doudous, objets amenés de la maison, trouvailles diverses…).



QUELS RITUELS ?

- **Rendre l'environnement et le déroulement de la journée prédictibles par des rituels (rassemblement, rangement, repas, récréation, passage aux toilettes…).**
- **Créer des repères pour faciliter les changements de personnes et de lieux : frise de la journée (pour anticiper les changements), chansons à gestes (pour vivre les changements et impliquer les élèves), comptines, musiques.**

QUELS OUTILS ?

- Affichage des photos des différents intervenants de l'école, calendriers, frises journalières…







QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Informer les parents/référents des différents canaux de communication et de l'usage de chacun de ceux-ci (ex. : rencontres informelles pour les urgences, rencontres formelles pour ce qui est important, mails pour les informations pratiques…).
- Permettre un contact individuel régulier avec les parents/référents lors de rencontres formelles et informelles, au moyen du carnet de communication, via une plateforme de communication, par courriel…
- Échanger sur l'évolution du comportement de l'enfant et sur les solutions trouvées à la maison et à l'école.

1.3 S'affirmer

OBJECTIFS

ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…

☞ S'affirmer sans avoir systématiquement recours au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui.

- exprimer ses pensées, ses opinions, ses choix, ses émotions… ; EPC 2.1/REL 1.2
- demander/refuser quelque chose ou de l'aide en tentant de conserver des relations respectueuses avec les autres… ;
- engager une conversation…

☞ Se connaitre, s'accepter.

☞ Développer de la confiance en soi pour une meilleure estime de soi.

☞ Développer son identité*.

- connaitre son prénom, son nom, son âge, son lieu de vie, son entourage familial, son histoire familiale ; EPC 2.1/REL 5.1
- identifier et communiquer ses gouts, ses préférences, ses loisirs… ; FHS 3
- identifier ses spécificités, ses caractéristiques par rapport aux élèves de la classe (les différences et les ressemblances avec les autres) : gouts, préférences, aspects physiques… ; FHS 3/EPC 2.1/REL 2.1
- identifier et exprimer ses forces, ses qualités, ses réussites dans différents domaines : sportifs, scolaires, artistiques… ; EPC 2.1/REL 5.1
- constater qu'une faiblesse, une erreur à un moment donné peut être spécifique à une situation (éviter de la généraliser) ;
- percevoir et reconnaitre sa capacité à réaliser une tâche, un défi (perception de la contrôlabilité*) ;
- prendre conscience de ses progrès (ex. : « J'ai appris quelque chose que je ne savais pas faire avant) ;
- oser, essayer, prendre des risques, des initiatives, relever des défis, poser des choix et les mettre œuvre ; ACL 4.1
- accepter ses erreurs, ses échecs en situation et oser recommencer, persévérer ou adapter ses objectifs.

Liens possibles vers les disciplines :

EPC 2.1 : Se reconnaitre comme membre de groupes d'appartenance
EPC 2.1 : Se reconnaitre une force pour développer l'estime de soi
EPC 2.1 : Préserver son intimité et respecter celle des autres
EPC 4.2 : Prendre une part active à l'organisation de la vie de la classe, à un projet commun
EPC 2.1 : Identifier et dire ce que j'apprécie ou non
EPC 2.2 : Reconnaitre les spécificités de chacun
FHS 3. : Explorer le monde dans le temps et dans l'espace
REL 1.2 : Exprimer sa curiosité, ses impressions, son ressenti
REL 2.1 : À partir de rencontres et/ou de supports variés : exprimer ce qui est identique et/ou différent ; exprimer que ce qui est différent peut être source de richesse ou de difficulté
REL 2.2.1 : Pratiquer le dialogue
REL 5.1 : Découvrir et développer son identité narrative. Se nommer et répondre aux appels par son prénom

S'AFFIRMER

QUELLES POSTURES ?

- Relever les progrès et les réussites pour chaque élève.
- Encourager l'élève à oser, à essayer et à persévérer.
- Dédramatiser l'erreur ou l'échec et s'en servir comme levier d'apprentissage.
- Être ouvert à la singularité de chaque élève (timidité, extravagance, introversion…) ainsi qu'à ses spécificités (habitudes de vie, coutumes, vécu…).
- Encourager l'élève à mettre en mots ses demandes ou ses refus et favoriser le dialogue pour trouver un consensus si nécessaire.

QUELLES BALISES ?

La confiance en soi et l'estime de soi se distinguent mais sont étroitement liées.

La confiance en soi concerne ce que nous pensons être capables de faire alors que l'estime de soi se base sur un sentiment plus profond de sécurité, d'appartenance et de compétence.

Les expériences de réussite et de progrès engendrent de la confiance en soi et en ses capacités à apprendre.

Le choix, fait par l'enseignant, des objectifs à atteindre et des activités proposées a un impact sur le développement de laconfiance en soi.

Il est donc important d'observer l'élève pour estimer au mieux ses compétences et lui proposer des activités dont le degré de difficulté y est ajusté (en zone proximale de développement*).

QUELS ESPACES ?

- Espace d'affichage des progrès, des réussites des élèves.
- Espace de parole (tribune de l'orateur, chaise de communication, coin papote…).





QUELS RITUELS ?

- **Organiser des moments de rencontre individuelle avec l'élève autour de ses progrès, de ses réussites.**
- **Célébrer les réussites et les progrès.**
- **Prévoir de mettre chaque élève à l'honneur une semaine dans l'année scolaire (il peut se présenter, exprimer ce qu'il aime, présenter sa famille…).**
- **Proposer à l'élève des activités qui lui permettent d'exprimer ses choix, ses opinions (votes, choix d'ateliers, ateliers philo…).**
- **Dédier un moment de la semaine à l'échange en petits groupes ou en collectif (raconter son weekend, s'exprimer suite à une sortie, à un livre découvert…).**

QUELS OUTILS ?

- Bulles d'estime de soi, carnet des progrès, carnet de l'élève à l'honneur, blason, album photos des réussites…




- Bâton de parole, jetons ou objet de vote, micro…



QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Échanger sur les progrès et les réussites vécus à l'école et à la maison (réunions formelles, moments informels, carnet de communication…).
- Inviter en classe les parents/référents de l'élève mis à l'honneur pour animer une activité spécifique qui permettra à l'ensemble des élèves de découvrir l'environnement familial de celui-ci.
- Trouver ensemble des pistes constructives pour gérer certains conflits tout en respectant la personnalité de l'élève.

2. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE MOTRICE

2.1 Se mouvoir pour s'adapter à l'environnement (1/3)

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
Prendre plaisir à se mouvoir.	• explorer librement des mouvements et des gestes liés à l'équilibre (utiliser un marchepied pour attraper du matériel, jouer à la marelle, marcher sur une bordure, se déplacer sur une draisienne, faire rouler un ballon…) ; PM 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3 • explorer librement des mouvements précis avec ou sans objet (enfiler des gants, monter les escaliers, suivre spontanément le rythme d'une chanson avec le battement d'un pied …) ; PM 1.2.1 • explorer librement les positions et les orientations du corps (se suspendre tête en bas, tourner sur soi, entamer une ronde à plusieurs…) ; PM 1.1.6 • explorer librement les distances et les dimensions ; PM 1.1.7 • explorer librement des déplacements, des balancements sur un fond sonore seul ou avec un pair. EMU 2.2.4
Se connaitre par les sens.	• utiliser son corps comme référence pour orienter ses mouvements (ex. : placer des objets devant/derrière soi) ; PM 1.1.6 • interpréter les stimulus pour adapter efficacement ses actions, ses gestes et ses postures (enlever la main très vite si elle touche une source de chaleur, esquiver un projectile…). PM 1.1.5
Connaitre son corps et les possibilités de celui-ci.	• évaluer adéquatement ses capacités motrices (ex. : demander de l'aide ou non pour franchir un obstacle, attraper un objet en hauteur, porter un objet lourd, fermer son manteau…) ; • réaliser des défis raisonnables (ex. : jouer à des jeux d'adresse, coopérer pour déplacer un objet lourd…) ; • prendre conscience que certains mouvements peuvent être dangereux pour soi et pour les autres (ex. : respecter des règles de sécurité de base élaborées en classe, attendre qu'un pair s'éloigne pour effectuer une pirouette dans la cour de récréation…). PM 3.1

Liens possibles vers les disciplines :
PM 1.1.1 : Effectuer des grands mouvements fondamentaux librement
PM 1.1.2 : Coordonner des mouvements avec des objets
PM 1.1.3 : Effectuer des mouvements et des gestes liés à l'équilibre
PM 1.1.5 : Interpréter les stimulus pour agir efficacement
PM 1.1.6 : Utiliser son corps comme référence pour orienter ses actions motrices
PM 1.1.7 : Agir en s'adaptant aux distances et aux dimensions
PM 1.2.1 : Exécuter des gestes de psychomotricité fine en situation vécue
PM 3.1 : Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace occupé
EMU 2.2.4 : Développer l'expression rythmique

CONNAITRE SON CORPS ET LES POSSIBILITÉS DE CELUI-CI

QUELLES POSTURES ?

- Donner le temps nécessaire à l'élève pour appréhender son corps et ses possibilités avec ou sans objet sans attente particulière tout en restant bienveillant par rapport à son avancement.
- Limiter les interventions verbales et physiques pour permettre à l'élève d'expérimenter ses mouvements par lui-même (ex. : encourager par un sourire, désapprouver par le regard en cas de danger…).
- Amener l'élève à prendre conscience lui-même de son avancement, de ses réussites, de ses progrès moteurs… par la discussion, le dessin.
- Observer l'élève afin de saisir le moment où l'enfant demande de l'aide y compris de façon non-verbale, de l'encourager au bon moment, de lui donner des conseils si on le voit hésiter, de lui proposer de l'aide sans l'imposer (ex. : « Veux-tu que je tienne le gobelet pendant que tu verses l'eau ? »).

QUELLES BALISES ?

Dès la naissance, l'enfant explore le monde à l'aide de ses sens et de la motricité. C'est un outil qu'il utilise de façon naturelle et l'autonomie motrice fait partie intégrante de son développement. En classe et en dehors, l'école doit offrir à l'enfant un maximum d'occasions d'explorer, bouger, sauter, grimper, ramper, sentir, goûter, courir… Un enfant en déficit de mouvement devient irritable, agité, agressif, son sommeil et son alimentation peuvent être également impactés.

Bouger est fondamental chez l'enfant. Explorer son univers lui permet non seulement d'affiner ses fonctions motrices, mais aussi de se développer et de construire son intelligence.

QUELS ESPACES ?

- Aménagement momentané des coins pour l'apprentissage des mouvements fondamentaux : certains permettant d'explorer et de bouger librement (ex. : sauter, ramper…) et d'autres d'exercer sa motricité fine.





- Organisation d'un espace-classe sobre et non encombré.
- Utilisation d'espaces extérieurs de manière quotidienne : cour, parc, forêt, prairie…

QUELS RITUELS ?

- **Prévoir une plage horaire « activité libre » durant la semaine pour permettre à l'élève de mieux connaitre toutes les possibilités de son corps en explorant librement son environnement.**
- **Rappeler des règles de sécurité et d'utilisation des outils.**

QUELS OUTILS ?

- Grand miroir ou l'accès aux vitres de la classe.



- Objets de la vie de tous les jours pour ouvrir (différentes boites avec divers couvercles différents, trousses à tirette…), visser et dévisser (une bouteille et son bouchon, une vis et un écrou…), pousser, tirer, grimper dessus (gros ballon, cheval à bascule, vélo…).
- Déguisements permettant à l'enfant un habillage autonome ou, au contraire, lui offrant la possibilité d'exercer sa motricité fine (ceinture à nouer, boutons à boutonner…).



QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

Échanger sur…

- l'importance de laisser faire un maximum de choses à l'enfant et de ce qui est acquis en classe (ex. : l'enfant est capable de se rendre seul dans une autre pièce sans surveillance, de couper une banane en rondelles sous la supervision de l'adulte…) ;
- l'importance de fournir à l'enfant du matériel adapté à son développement moteur et son degré d'autonomie motrice : une gourde qu'il soit capable d'ouvrir, une collation dans une boite facile à fermer et ouvrir seul, une escabelle pour prendre un objet dans une étagère…) ;
- l'importance pour l'enfant d'explorer son environnement à la maison mais aussi à l'extérieur (bois, plaine de jeux…).

2.1 Se mouvoir pour s'adapter à l'environnement (2/3)

OBJECTIFS

- Adapter ses mouvements en fonction de la situation.
- Adapter ses comportements moteurs à l'activité exercée.

ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- maitriser ou moduler volontairement sa force (ex. : pour lancer un objet, ouvrir une boite, encastrer une pièce de jeu...), varier son tonus (ex. : pour se détendre, se concentrer, faire un effort physique...) ; PM1.1.4
- arrêter ou freiner volontairement une action ou un mouvement (ex. : freiner sa course en arrivant à la porte de la classe, arrêter un trait avant la limite de la feuille...) ; PM 1.1.4
- utiliser des stratégies pour contrôler un mouvement jugé inadéquat (ex. : s'équilibrer lors d'une bousculade, utiliser ses mains pour éviter une chute, arrêter ou freiner un mouvement...) ; PM 1.1.3
- se déplacer sans provoquer de danger pour soi et pour les autres ;
- agir avec précision, puissance ou retenue en fonction du but à atteindre, du contexte, des consignes ;
- élaborer des stratégies incitant à la prudence (ex. : monter ou descendre les escaliers en s'appuyant sur la rampe ou non, se déplacer en tenant une paire de ciseaux, franchir un obstacle en sautant ou en quadrupédie...) ;
- adopter la posture adéquate en fonction des codes de l'école (ex. : je prends mon tablier pour faire de la peinture, je m'installe pour lire un livre...). PM 1.3

Liens possibles vers les disciplines :
PM 1.1.3 : Effectuer des mouvements et des gestes liés à l'équilibre
PM 1.1.4 : S'initier à l'inhibition dans des grands mouvements fondamentaux et des gestes
PM 1.3 : Interpréter des gestes, des mimiques

ADAPTER SES MOUVEMENTS EN FONCTION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION ET SON COMPORTEMENT MOTEURS À L'ACTIVITÉ EXERCÉE

QUELLES POSTURES ?

- Amener l'élève à anticiper l'action à réaliser afin d'adopter un comportement adapté à la situation.
- Faire prendre conscience des dangers de certains gestes (ex. : lancer des objets peut blesser quelqu'un, courir sur un muret augmente le risque de chute…).
- Rappeler les règles de sécurité pour que l'élève puisse faire une action seul (ex. : pour grimper au toboggan, il vaut mieux se tenir à la rampe pour ne pas tomber…).
- Donner l'information nécessaire à l'élève lui permettant de gérer son action motrice en fonction de la situation (ex. : le sol est glissant, cet escalier est très raide…).

QUELLES BALISES ?

Le comportement moteur est l'ensemble des manifestations motrices mobilisées par l'élève en train d'agir. Ce comportement se construit à partir d'expériences motrices personnelles.

Il est important d'observer l'élève en action afin de pouvoir identifier avec lui les indices corporels (ex. : les gestes pour remplir un verre) et les indices extérieurs (ex. : le verre rempli, débordement).

La prise de conscience et la verbalisation des démarches permettent de pouvoir répondre plus favorablement à une situation similaire en mobilisant toutes ses ressources.

Adapter ses comportements vise à garantir l'intégrité physique, à augmenter le potentiel moteur, à s'adapter à la nouveauté et à développer des attitudes réfléchies sur soi et son environnement.

QUELS ESPACES ?

- Espaces pour la motricité fine et d'autres pour de grands mouvements.
- Utilisation de repères visuels clairs pour aider l'enfant à contrôler le mouvement (ex. : utiliser une ligne au sol ou un repère tel un arbre).
- Sorties en extérieur pour apprendre à adapter ses comportements dans différents lieux.
- Organisation d'un espace-classe sobre et non encombré.
- Utilisation d'espaces extérieurs de manière quotidienne : cour, parc, forêt, prairie…





QUEL RITUEL ?

Passer par une phase d'observation, d'évocation et de verbalisation quand c'est nécessaire : une nouvelle situation, une difficulté de l'enfant, une action potentiellement dangereuse.

QUELS OUTILS ?

- Matériel audiovisuel pour prendre en photo les séquences, des gestes ou des postures ou pour filmer les mouvements, les attitudes, les mimiques.



- Dessins illustrant les gestes mobilisés pour la situation, pictogrammes présents dans différents lieux.



QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Échanger sur différentes manières d'aider l'enfant à trouver sa propre solution à sa difficulté, accepter que l'enfant ne trouve pas tout de suite ou fasse différemment de ce que l'adulte lui propose (ex . : accepter que l'enfant morde dans sa mandarine pour entamer la peau et arrive ensuite à la peler seul ou au contraire entamer la peau pour lui et le laisser peler seul).
- Observer ce que l'enfant est capable de faire seul. Le laisser ensuite développer son autonomie motrice dans des actes quotidiens.

2.1 Se mouvoir pour s'adapter à l'environnement (3/3)

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...
☞ Coordonner ses mouvements dans l'espace et le temps.	• exécuter les mouvements nécessaires à une action quotidienne en tenant compte des contraintes spatio-temporelles (ex. : préparer son cartable pour rentrer à la maison, se laver les mains, mettre sa veste à l'endroit, ses chaussures aux bons pieds...) ; PM 1.1.7, 1.1.8 • enchainer des actions pour atteindre le but fixé (ex. : se diriger vers l'étagère, prendre la boite de jeux, la déposer près du tapis, s'agenouiller et l'ouvrir...).
☞ Affirmer son autonomie dans l'espace par rapport aux objets.	• se déplacer en fonction de la situation dans les espaces scolaires (ex. : aller chercher un verre d'eau pour boire, placer le matériel pour les ateliers dans la classe...). PM1.2
☞ Construire et structurer un espace et un temps vécus. ☞ Découvrir un espace et un temps vécus.	• organiser ses déplacements et ses actions en fonction des consignes verbales, des pictogrammes ou de l'observation des autres élèves ou de l'institutrice (pour ranger les jeux ou les vêtements, se déplacer vers le coin rassemblement, se diriger vers tel ou tel atelier en fonction des tableaux à double entrée) ; • mettre son manteau quand arrive le temps de récréation ; • rester dans l'espace dédié à l'activité choisie ; • s'asseoir au coin rassemblement après le temps des ateliers.

Liens possibles vers les disciplines :
PM 1.1.7 : Organiser ses actions en fonction des informations de l'espace
PM 1.1.8 : Organiser ses actions en fonction des informations du temps
PM 1.2 : Construire des habiletés manuelles et graphiques

COORDONNER SES MOUVEMENTS DANS L'ESPACE ET DANS LE TEMPS

QUELLES POSTURES ?

- Observer et repérer la coordination des mouvements de l'élève afin d'identifier ses difficultés (ex. : l'élève qui met son manteau à l'envers…).
- Inciter l'élève à trouver des solutions par lui-même (ex. : « Comment vas-tu t'y prendre pour mettre ton manteau ? »…).
- Inciter l'élève à se projeter dans le temps afin de prévoir des actions qui s'enchainent (ex. : « Que vas-tu faire avant de sortir en récréation ? Par quoi vas-tu commencer ? »…).
- Inciter l'élève à regarder comment font les autres (pairs et adultes) pour coordonner correctement leurs mouvements.
- Exercer régulièrement les différentes étapes d'une action ou d'une séquence d'actions.

QUELLES BALISES ?

Deux difficultés cognitives sont souvent rencontrées par les élèves : planifier ses actions (dans le temps et dans l'espace) et s'orienter dans l'espace (coordonner ses mouvements de manière symétrique ou en alternance). Pour cela, l'enseignant va séquencer les mouvements, les répéter, mettre des mots sur les différentes étapes et les faire reformuler par l'élève. Toutes ces actions aident l'élève à automatiser certains mouvements. L'inciter à imiter l'enseignant ou un pair est une aide.

QUEL ESPACE ?

- Espace de jeux pour coordination « œil-main » : jeux d'adresse…



QUELS RITUELS ?

- **Verbaliser l'objectif à atteindre et rappeler celui-ci si l'élève perd le fil de ce qu'il fait.**
- **Oraliser chaque étape d'une séquence d'actions (ex. : « Je mets d'abord mes chaussettes avant de mettre mes chaussures »…) par une comptine, un chant…**
- **Structurer les étapes d'une séquence d'actions après chaque nouvel apprentissage.**

QUELS OUTILS ?

- Affiches reprenant les grandes étapes d'une séquence d'actions (ex. : apprendre à faire ses lacets, ranger l'atelier peinture…).



- Danses, mimes sur différents rythmes, jeux, chants, comptines pour coordonner ses mouvements.



- Vérification du résultat obtenu à l'aide d'un miroir (ex. : « Ai-je boutonné correctement mon manteau ? »…).

QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Réfléchir à un matériel dont l'enfant pourra se servir seul à la maison et à l'école (ex. : gourde, cartable, boite à tartines, vêtements…).
- Encourager l'enfant à réaliser lui-même différentes tâches plusieurs fois afin de les automatiser (ex. : s'habiller tout seul, se remplir un verre d'eau…).
- Accepter que la coordination des mouvements prenne du temps et ne soit pas faite correctement dès la première fois (rythme différent pour chaque enfant).
- Accepter que l'enfant puisse « régresser » lorsqu'il est fatigué, insécurisé ou en manque de repères.

2.2 Répondre à ses besoins physiologiques

OBJECTIF

Réagir aux divers signes en vue de répondre à ses besoins physiologiques (boire, manger, se reposer, aller aux toilettes, se moucher).

ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- sentir les signes physiques en vue de répondre à un besoin physiologique (ex. : nez qui coule, sensation de soif, sensation de fatigue...) ;
- arrêter son action pour satisfaire un besoin physiologique (ex. : arrêter un jeu entrepris pour aller se moucher, sortir de la classe pour se rendre aux toilettes...) ; PM 1.1.4
- agir pour répondre à un besoin physiologique (ex. : prendre un verre pour boire, utiliser un mouchoir pour se moucher...) ; PM 1.2.1, PM 3.2
- exprimer verbalement (de manière claire et adaptée en s'adressant aux personnes adéquates) le besoin à satisfaire (ex. : avertir l'enseignant du besoin d'aller aux toilettes...). PM 3.2

Liens possibles vers les disciplines :
PM 1.1.4 : S'initier à l'inhibition dans des grands mouvements fondamentaux et des gestes
PM 3.2 : Exprimer ses émotions et agir en fonction de ses besoins
EPC 2.1 : Reconnaitre des besoins physiologiques et les exprimer avec l'aide de l'enseignant
FS 1.1.4 : Découvrir les besoins physiologiques de l'être humain
AM 2.1 : Coordonner ses mouvements dans l'espace et dans le temps

RÉAGIR AUX DIVERS SIGNES EN VUE DE RÉPONDRE À SES BESOINS PHYSIOLOGIQUES

QUELLES POSTURES ?

- Mettre des mots sur les signes observés chez l'élève.
- Soutenir individuellement et/ou collectivement les élèves par des mots qui mettent en avant leurs progrès, leurs réussites.
- Faciliter l'accès aux toilettes, mouchoirs, matériel pour boire…
- Communiquer clairement à l'élève à qui s'adresser lorsqu'il doit satisfaire un besoin physiologique.
- Faire preuve de tolérance lors de l'acquisition de la continence : régressions.
- S'autoriser à boire un verre d'eau, à faire une pause quand on en a besoin, mettre des mots sur ce qu'on ressent et ce que l'on adopte comme stratégies en tant qu'adulte afin que l'élève puisse les intégrer par lui-même par la suite (rôle de modèle).

QUELLES BALISES ?

Pour devenir autonome par rapport à ses besoins physiologiques, l'enfant s'habitue petit à petit à les satisfaire seul. Pour y arriver, l'adulte lui apprend à les reconnaitre et à les exprimer. Certains signes sont annonciateurs : frottement des yeux, du nez, bâillements… ; d'autres moins : la faim. Dans un premier temps, l'adulte aide l'enfant à prendre conscience de ceux-ci afin qu'il puisse anticiper son action pour les satisfaire. Il importe d'identifier les besoins de l'enfant pour désamorcer une situation critique (pleurs, crise…). Apprendre à maitriser son corps lui donne un certain pouvoir et provoque chez lui des sensations de joie.

QUELS ESPACES ?

- Différents coins aménagés dans la classe ou à proximité pour se reposer, aller aux toilettes, manger…
- Endroits précis et accessibles où l'élève pourra trouver des mouchoirs en papier, aller se servir un verre d'eau, se rendre dans l'espace réservé à la sieste…



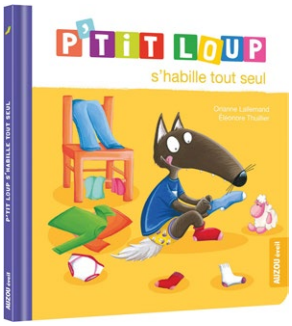


QUEL RITUEL ?

Échanger à la suite de la découverte d'un album de jeunesse (sieste, toilettes, faim…) : problème rencontré par le personnage, solutions trouvées au problème, démarches pour la classe face à ce problème….

QUELS OUTILS ?

- Des albums jeunesse, des comptines relatifs aux différents besoins physiologiques.



- Des images séquentielles : enchainement des actions lors du passage aux toilettes (tirer la chasse d'eau, se laver les mains, vérifier la fermeture du robinet…).
- Aménagements permettant l'autonomie de l'élève : marchepied devant le lavabo, accès au papier w.-c. dans les toilettes, cruche d'eau de taille adéquate pour un enfant…

QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Réfléchir à un matériel dont l'enfant pourra se servir seul à la maison et à l'école (ex. : gourde, cartable, boite à tartines, vêtements…).
- Encourager l'enfant à réaliser lui-même différentes tâches plusieurs fois afin de les automatiser (ex. : s'habiller tout seul, se remplir un verre d'eau…).
- Accepter que la coordination des mouvements prenne du temps et ne soit pas faite correctement dès la première fois (rythme différent pour chaque enfant).
- Accepter que l'enfant puisse « régresser » lorsqu'il est fatigué, insécurisé ou en manque de repères.

3. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE SOCIALE

3.1 Vivre la relation avec les autres (1/4)

OBJECTIFS

- Comprendre qu'il appartient à un groupe.
- S'intégrer au groupe.

ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- connaitre les prénoms des élèves de la classe ;
- reconnaitre son groupe classe parmi les autres groupes (ex. : reconnaitre son groupe classe lors d'une sortie scolaire...) ;
- réagir aux sollicitations de l'enseignant qui s'adresse au groupe classe ; FR 2.3.1
- comprendre que lorsqu'un membre du groupe est absent, il continue d'exister pour le groupe (ex. : rituel des présences, photos prises lors d'activités...) ; FHS 3
- rester avec le groupe lors de périodes collectives ;
- entrer en interaction avec un ou plusieurs élèves durant les différents temps de la classe : ateliers, jeux-libres, récréation... (ex. : proposer à un autre élève de partager un jeu...) ;
- entrer en interaction avec un ou plusieurs élèves appartenant à d'autres groupes classe durant les temps informels ou pour des activités spécifiques ;
- oser demander la parole et s'exprimer face à d'autres élèves ou face au groupe ;
- participer aux activités de groupe ;
- se réjouir d'être ensemble, partager les succès et les défaites...

Liens possibles vers les disciplines :

FHS 3. : Explorer le monde dans le temps et dans l'espace - Des éléments* liés à l'individu dans le groupe classe (singularité et appartenance)

EPC 2.1 : Se reconnaitre comme membre de groupes d'appartenance

FR 2.3.1 : S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe dans les intitulés « vous ou les enfants »

REL 5.1. : Découvrir l'importance du groupe et la place de chacun au sein de celui-ci

COMPRENDRE QU'IL APPARTIENT À UN GROUPE

QUELLES POSTURES ?

- Accueillir chacun par son prénom.
- Être disponible et soutenant : regard, gestes de rapprochement, paroles…
- Faire exister les absents : paroles, photos…
- Donner une place à chacun (que l'élève soit introverti ou extraverti) afin que chacun puisse bénéficier d'un regard positif sur lui.
- Consacrer suffisamment de temps à l'élève : paroles, regards, gestes…
- Interagir fréquemment pour vérifier la compréhension : poser des questions, faire reformuler…
- Donner des feedbacks qui portent sur les tâches et les actes, pas sur la personne (sans jugement).
- Offrir des choix aux élèves, des activités comportant des défis.
- Mener des débats et des discussions.
- Favoriser la stabilité du groupe (ex. : lors des repas au réfectoire, regrouper les élèves d'une même classe).

QUELLES BALISES ?

Le sentiment (climat) d'appartenance se développe au moment où les élèves ont « l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain » (Janosz et al., 1998, p. 294). La qualité des interactions sociales entre les élèves et avec l'enseignant est donc primordiale pour construire le sentiment d'appartenance, pour favoriser le développement de la confiance en soi et entre les pairs.

QUELS ESPACES ?

- Coin pour se rassembler.
- Affichage des membres du groupe.
- Lieux pour accueillir de plus petits groupes et des moments en collectif.
- Espace d'accueil, de rassemblement fixe pour les moments externes à la classe.





QUELS RITUELS ?

- **Se dire bonjour, au revoir.**
- **Chanter ensemble.**
- **Réaliser des activités ou défis collectifs.**
- **Organiser des activités interclasses.**
- **Vivre des sorties d'un ou plusieurs jours, passer la nuit à l'école.**

QUELS OUTILS ?

- Tableau des présences et des absences.



- Nom de classe/de groupe.
- Hymne de classe ou d'école.
- Devise de classe.
- Jeux de coopération.
- Parrainage entre élèves.

QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Communiquer, avec l'accord des parents/référents, les coordonnées des élèves afin qu'ils puissent se rencontrer en dehors de l'école.
- Organiser des rencontres (ex. : classes ouvertes, petits-déjeuners…).
- Permettre un temps d'accueil des parents/référents au sein de la classe : les parents peuvent ainsi mettre un visage sur les compagnons de classe de leur enfant.

3.1 Vivre la relation avec les autres (2/4)

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
☞ Partager.	• accepter que les objets, les ressources de la classe ne soient pas des propriétés individuelles (ex. : un élève utilise la colle de la classe car il en a besoin…) ; • intégrer et respecter le principe d'attendre son tour et d'accepter de ne pas monopoliser un objet (ex. : attendre pour utiliser la trottinette, se passer un déguisement…) ; • accepter de partager un espace, l'attention des adultes, les jeux et les ressources de la classe (ex. : places non-attribuées aux tables des ateliers…) ; • accepter, dans certains cas, de partager des objets personnels.
☞ Accepter/écouter les idées d'autrui. Adopter une attitude positive d'écoute.	• s'intéresser aux autres, entrer en dialogue avec eux ; • demander la parole ; • respecter le temps de parole de chacun en collectif (ne pas couper la parole à celui qui parle) ; EPC 4.1 • écouter celui qui parle en collectif, en petits groupes, en atelier… ; FR 2.5.1 • manifester non-verbalement son écoute lorsque c'est nécessaire : hocher de la tête, regarder dans les yeux… ; • demander/proposer aux autres de s'exprimer ; • tenir compte des propositions de l'autre (ex. : lors de jeux libres, changer les rôles leader/suiveur, embrayer sur les propositions de jeux, les négocier…). EPC 2.2

Liens possibles vers les disciplines :
EPC 2.2 : Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien
EPC 4.1 : Construire le cadre de la discussion
FR 2.5.1 : Repérer les éléments non verbaux pendant la présentation du message
REL 1.1 : Écouter les autres s'exprimer

PARTAGER

QUELLES POSTURES ?

- Prendre conscience de la difficulté de partager et ne pas minimiser les émotions qui en découlent.
- Accepter que l'élève ne soit pas obligé de tout partager.
- Utiliser le jeu libre comme une source d'information pour observer les compétences sociales des élèves et ajuster ses actions, son espace en fonction de celles-ci.
- Organiser des partages divers en fonction des activités de la journée.

QUELLES BALISES ?

À 2 ans et demi l'enfant forge son identité (période du « moi »), pour être dans la communication avec l'autre, il est d'abord dans l'imitation et la synchronisation. Ces caractéristiques rendent le partage difficile, d'où l'importance d'offrir un matériel similaire afin de rendre possible ce jeu en « parallèle ». C'est seulement vers 3 ans avec l'emploi du « je », lorsqu'il prendra conscience de son identité propre, qu'il pourra s'ouvrir aux autres, organiser des jeux en petits groupes, partager des objets…

Ce n'est que vers cinq ans que l'enfant devient capable de prêter et de partager des objets qu'il a investis.

QUELS ESPACES ?

- Tapis au sol.
- Tables (pour 2, 3 ou 4).
- Canapé deux places.
- Espaces d'ateliers individuels et collectifs.





QUELS RITUELS ?

- **Organiser des tours de rôles (ateliers, jeux, livres…).**
- **Organiser des moments de jeux libres pour favoriser le partage spontané.**
- **Organiser des prêts de matériel entre classes.**
- **Prendre la collation ensemble.**

QUELS OUTILS ?

- Matériel en plusieurs exemplaires pour les classes d'accueil (ex. : 4 voitures rouges, 3 pelles bleues…).



- Fiches de prêts de livres.
- Matériel commun au centre de la table : colle, ciseaux, peinture…



QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Organiser des prêts de livres ou de jeux de l'école vers la maison.
- Être ouvert à la découverte ou l'apport de jeux et de livres apportés par l'enfant.
- Communiquer clairement aux parents la position de l'équipe par rapport à l'apport d'objets personnels à l'école.

3.1 Vivre la relation avec les autres (3/4)

OBJECTIF

☞ Apprendre à coopérer* dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet commun, développer des habilités coopératives...

ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- accepter de s'engager avec l'autre ou les autres ; PM2.2
- s'entraider face à une tâche commune ; PM2.2
- proposer aux autres « comment faire » (orienter le travail), planifier la réalisation du projet commun ;
- poser des questions aux autres et accepter que les autres nous posent des questions sur la réalisation de la tâche ;
- compléter les réponses des autres et enrichir les idées, proposer de nouvelles idées aux autres ;
- être ouvert aux idées des autres, trouver un consensus ;
- exercer et assumer des responsabilités dans le groupe ; REL 5.3
- demander/proposer/accepter de l'aide ou des clarifications d'un ou des membres du groupe ;
- évaluer ensemble l'aboutissement du projet commun ;
- percevoir que sa réussite est conditionnelle à celle des autres à l'aide de jeux de coopération (interdépendance positive*).

Liens possibles vers les disciplines :
EPC 2.2 : Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique
PM 2.2 : Adopter un comportement social adéquat
REL 4.1.1 : Tisser des liens avec les autres et l'environnement
REL 5.3 : Découvrir le sens de la responsabilité et de l'engagement

APPRENDRE À COOPÉRER

QUELLES POSTURES ?

- Inciter les élèves à s'entraider.
- Instaurer des duos, des parrainages (entre élèves d'âges différents ou de capacités différentes).
- Créer des situations qui permettent la coopération (jeux psychomoteurs coopératifs, jeux de société…).
- Questionner sur l'organisation de la coopération souhaitée (comment allez-vous faire ? Qui va faire quoi ?).
- Organiser la coopération et verbaliser les stratégies coopératives observées chez les élèves.

QUELLES BALISES ?

À partir de 3 ans, l'enfant commence à être capable d'organiser un jeu à plusieurs, celui-ci devient plus élaboré et plus théâtral (jeu de rôle).

La coopération, en maternelle, se vit dans un premier temps au départ de tâches quotidiennes porteuses de sens (porter un objet lourd, aider à fermer le manteau d'un autre élève…) avant de pouvoir réellement s'organiser au travers d'un jeu ou d'un défi à relever.

QUELS RITUELS ?

- **Proposer régulièrement de réaliser des tâches quotidiennes à plusieurs soit en formant des duos, soit en organisant la participation de tous (ex. : les présences peuvent être relevées si chacun a placé sa photo sur le panneau…).**
- **Proposer des jeux de coopération (psychomoteurs ou de société).**

QUELS OUTILS ?

- Jeux de coopération (psychomoteurs ou de société) : *Le Petit Verger* (Haba), *La Chasse aux monstres* (Scorpion masqué), *La Ferme* (Amix), *Monsieur Carrousel* (Loki), *Attrape-rêves* (Space Cow)…
- Défis à plusieurs à partir de ballons, blocs, cerceaux…





- Autres jeux à vivre en classe : guider un élève par la parole pour déplacer une voiture sur un circuit ou réaliser un dessin, se passer une clochette sans la faire sonner, chaise musicale coopérative, imiter les gestes d'un autre élève, téléphone sans fil, chacun dit une phrase pour inventer une histoire collective…





3.1 Vivre la relation avec les autres (4/4)

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
☞ Respecter les autres/ accepter les différences.	• reconnaitre les besoins, les préférences, les gouts et les intérêts des autres ; EPC 2.2 • reconnaitre les différences de chacun (caractéristiques physiques, structures familiales, besoins…), les respecter, les considérer comme normales. FHS 3./REL 2.1
☞ Gérer les conflits.	• verbaliser la situation qui a engendré le conflit ; FR 1. C1/REL 3.5 • exprimer ses émotions dans une situation de conflit ; AA 1. • se décentrer de son propre point de vue pour écouter l'autre ; AA 1. • demander de l'aide à un adulte ou à un pair pour régler pacifiquement un conflit ; • trouver des solutions (non violentes* et non hostiles) à des problèmes interpersonnels ; • mettre en pratique la/les solutions (non violentes et non hostiles) choisies et les évaluer ; • présenter des excuses mutuelles.

Liens possibles vers les disciplines :
AA 1.1 : Réguler ses émotions
EPC 2.2 : Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien
EPC 2.2 : Repérer/Dégager la pluralité des valeurs
FHS 3. : Explorer le monde dans le temps et l'espace
FR C1 : Utiliser des images mentales construites personnellement pour : produire un message oral adapté à la situation de communication
REL 2.1 : Rencontrer l'autre qui est différent et s'ouvrir à lui
REL 3.5 : Exprimer, spontanément et/ou dans les espaces/temps institués à cette fin, les ressentis de justice/ d'injustice, de bien/de mal

GÉRER LES CONFLITS

QUELLES POSTURES ?

- Pratiquer et favoriser l'écoute active, l'empathie.
- Favoriser le dialogue entre les différentes parties.
- Aider l'élève à mettre des mots sur la situation conflictuelle (origine, réactions, ressentis, émotions…).
- Inviter l'élève à se décentrer afin de pouvoir se mettre à la place de l'autre.
- Analyser une situation de façon neutre et adopter une posture de médiateur.
- Rappeler les règles.
- Inciter les élèves à trouver des solutions par eux-mêmes lorsqu'ils sont en conflit.
- Évaluer les solutions mises en place.
- Encourager les élèves qui font des efforts pour gérer pacifiquement leur(s) conflit(s).

QUELLES BALISES ?

Les conflits naissent le plus souvent de l'incompréhension mutuelle chez les adultes et, encore plus, chez l'enfant qui manie moins bien le langage, n'a pas les subtilités du second degré, ne sait pas encore attendre ni moduler ses émotions adéquatement. Les rôles de l'adulte sont d'aider l'enfant à grandir en maturité, de lui apporter la base de sécurité qui lui permet de dépasser l'incompréhension et la détresse ou la colère pour aller vers la mise en mot progressive de ce qu'il veut.

QUELS ESPACES ?

- Lieu pour pouvoir s'isoler pour se calmer.
- Endroit pour pouvoir se défouler et faire sortir le trop-plein d'énergie négative (ex. : crier, taper sur un gros ballon en mousse…).
- Endroit propice à la discussion (ex. : assis en cercle sur le tapis en grand groupe, coin papote…).
- Un banc de réconciliation dans la cour.

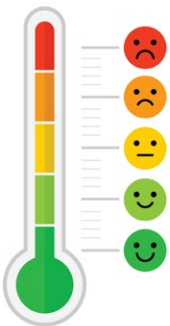


QUELS RITUELS ?

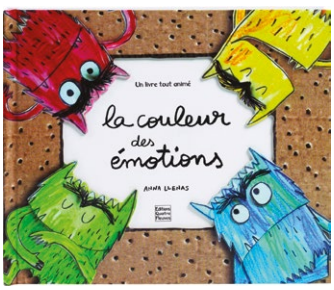
- **Se calmer avant d'agir (ex. : aller dans un coin calme, écouter de la musique, dessiner…).**
- **Respecter une démarche établie ensemble pour gérer pacifiquement un conflit (ex. : se calmer, mettre des mots sur la situation et ses émotions, trouver ensemble une solution…).**
- **Organiser des moments de partage permettant aux élèves de s'exprimer, entre autres, sur les conflits survenus en classe ou en récréation en veillant à donner la parole à chacun (ex. : conseil de classe).**
- **Mettre en place des jeux de rôle pour s'entrainer à une stratégie de résolution de conflit (avec pictogramme).**

QUELS OUTILS ?

- Charte de vie élaborée avec les élèves (pictogrammes).
- Marche à suivre pour gérer pacifiquement un conflit (pictogrammes).
- Thermomètre des humeurs (ex. : illustrations des émotions, boite à sentiments…).
- Bâton de parole.



- Le programme : « *Graines de médiateurs* » de l'Université de Paix.
- Capsule vidéo sur Youtube : *Les quatre accords toltèques.*
- Landa, N. (2009). *La dispute*. Mijade ; Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions*. Quatre Fleuves.



3.2 Vivre l'organisation avec les autres

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
Se responsabiliser au sein du groupe : • participer aux tâches du groupe ; • partager un lieu de vie, du matériel, des jeux…	• ranger le matériel seul ou avec les autres élèves en utilisant la signalétique de la classe ; • repérer la tâche attribuée, l'effectuer au moment opportun et accepter le tour de rôle ; • respecter les espaces communs comme étant des lieux de partage (ex.: laisser une table propre après une activité, bouchonner un tube de colle, éteindre les lumières…) ; • avertir un adulte d'un danger potentiel pour soi ou pour les autres.
Construire et intégrer des règles et des consignes.	• participer à l'élaboration des règles de la classe, de l'école ; FR 4.1 • énoncer la règle (de classe, de jeux…) même en l'absence de l'adulte ; • respecter les règles de la classe, de l'école.

Liens possibles vers les disciplines :
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie
EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique
FR 4.1 : Orienter sa production d'écrit
REL 4.1.1 : Tisser des liens avec les autres et l'environnement
REL 4.1.2 : Réfléchir et élaborer des règles pour vivre ensemble
REL 5.3 : Découvrir le sens de la responsabilité et de l'engagement

CONSTRUIRE ET INTÉGRER DES RÈGLES ET DES CONSIGNES

QUELLES POSTURES ?

- Inciter l'élève à prendre part à l'élaboration de règles communes pour qu'il se sente impliqué (charte de classe).
- Encourager l'élève à respecter les règles de la classe en lui expliquant en quoi elles sont bénéfiques.
- Renforcer positivement l'élève lorsque son comportement correspond à ce que l'on attend de lui.
- Expliquer, montrer ou citer le comportement attendu de façon à augmenter la probabilité qu'il soit produit par les élèves.
- Répéter la règle en cas de transgression et demander à l'élève ce qu'il pense de son comportement. Lui demander également ce qu'il devrait faire pour la respecter dans le futur.
- Ne donner qu'une consigne à la fois avec les plus jeunes.
- Respecter soi-même les règles (rôle de modèle).

QUELLES BALISES ?

Dès son plus jeune âge, il est normal pour un enfant de transgresser les règles, cela fait partie de son développement.

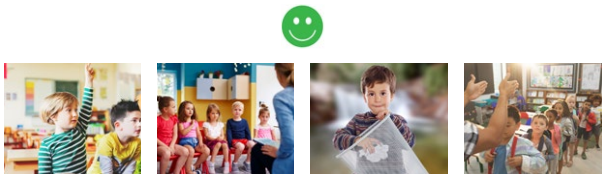
Cependant, il est nécessaire de fixer des limites avec les élèves, de leur donner du sens et de pouvoir s'y référer afin de vivre en harmonie avec les autres.

Les règles établies doivent être simples, courtes, compréhensibles de tous, stables dans le temps, adaptées à l'âge des élèves.

À chaque fois que c'est possible, il est préférable de dire à l'élève ce qu'il peut faire plutôt que ce qu'il ne peut pas faire en utilisant des phrases affirmatives.

QUEL ESPACE ?

- Affichage des différentes règles de vie illustrées.



Je lève la main pour prendre la parole.

Je reste assis correctement au coin rassemblement.

Je jette mes papiers à la poubelle.

Je me range quand on sonne.

QUELS RITUELS ?

- **Construire, en chaque début d'année, les règles de vie avec la classe.**
- **Retourner aux règles de vie régulièrement afin de les rappeler, les faire oraliser et/ou mimer par les élèves (ex. : marcher calmement en classe, mettre son berlingot dans la poubelle adéquate, ranger les crayons à leur place…).**

QUELS OUTILS ?

- Affichage d'illustrations et/ou de photos d'élèves représentant les différentes règles.



- Jeux de rôle pour rappeler les différentes règles.
- « Conseils d'enfants » pour réguler l'application des règles.



QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Échanger sur les différences entre les règles à respecter à la maison et à l'école.
- Communiquer régulièrement avec les parents sur le comportement de leur enfant (entretiens individuels spontanés et/ou organisés, carnet de communications, téléphone…), discuter ensemble des moyens à mettre en place pour aider l'enfant à mieux comprendre et respecter les règles à l'école.

4. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE COGNITIVE ET LANGAGIÈRE

4.1 Développer des compétences cognitives transversales

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
Manifester sa curiosité, son étonnement, son désir d'apprendre de manière verbale ou non-verbale.	• observer une situation pour se poser des questions : Qu'est-ce que c'est ? Comment ? Pourquoi ? Où ? Qui ?.... ; • partager ses questions et ses observations avec les autres ; • s'approprier une question simple exprimée par un autre élève ou par l'enseignant.
Formuler des propositions d'hypothèses, des suppositions en regard d'une question posée.	• formuler verbalement ou non-verbalement ses représentations, ses connaissances antérieures en réponse à une question posée, à une situation problème… ; • exprimer verbalement ou non-verbalement des hypothèses*, des suppositions.
Se donner une stratégie de recherche.	• échanger avec les autres des moyens ou des démarches* de recherche ; • choisir une des pistes de recherche parmi celles proposées ; • organiser le travail, établir un plan de recherche avec l'aide de l'adulte.
Rechercher l'information en fonction d'une question posée.	• explorer (tester, essayer, tâtonner, manipuler, expérimenter) ; • observer en suivant une démarche guidée par l'adulte ; • rechercher et sélectionner dans des documents (audio-visuel, livres, médias, multimédias) ou suite à une visite, des informations pour répondre à des questions ; • consulter des personnes ressources.
Traiter l'information pour résoudre la situation, pour répondre aux questions posées.	• comparer, avec l'aide de l'adulte, des informations venant de deux sources différentes ; • rassembler, avec l'aide de l'adulte, les informations sélectionnées en vue de répondre à la question posée ; • imiter la procédure/démarche proposée par un adulte ou un pair ; • trier/classer les informations pertinentes en regard des questions posées.
Faire preuve d'esprit critique.	/
Structurer et communiquer les informations, les découvertes pour répondre aux questions posées.	• élaborer une réponse à la question de départ ; • organiser les informations sélectionnées à l'aide d'un support donné (objet, schéma, tableau, dessin, panneau, vidéo, photographie, carte mentale…) ; FM 4.1 • communiquer oralement les informations, en réponse aux questions et relances de l'enseignant ; FR PAR • expliciter son avis, ses choix, sa pensée, ses actions

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES COGNITIVES TRANSVERSALES

QUELLES POSTURES ?

- Éveiller la curiosité de l'élève en lui proposant des activités, des objets, des situations qui l'amènent à se poser des questions.
- Mettre en évidence son questionnement et rendre la vérification nécessaire.
- Observer l'élève en apprentissage afin de pouvoir lui proposer des relances et le guider au travers de la démarche.
- Inviter les élèves à échanger/confronter leurs représentations en mettant en évidence les observations similaires et divergentes.
- Garder des traces des questions, des propositions, des suppositions des élèves.
- Prendre appui sur les traces des questions, des hypothèses, des suppositions des élèves pour les comparer.
- Proposer différentes pistes de recherche (livres, documents, vidéos, personnes ressources…).
- Verbaliser et structurer la démarche afin que l'élève puisse la transférer.

QUELLES BALISES ?

Depuis sa naissance, l'enfant explore son environnement de par sa curiosité naturelle. Il importe, à l'école, de la conserver et de la développer : passer de la simple curiosité au questionnement.

Dès l'école maternelle, il est possible de solliciter les différentes compétences cognitives transversales en proposant à l'élève des défis dont la solution ne se présente pas d'emblée.

Chacune de celles-ci peut faire l'objet d'un apprentissage spécifique guidé et organisé par l'enseignant.

QUELS ESPACES ?

- Coin rassemblement (tous ensemble).
- À table en sous-groupes.
- Bibliothèque (livres informatifs).
- Espaces extérieurs (visites…).



QUEL RITUEL ?

Amener régulièrement des situations de défis dans diverses disciplines afin d'exercer les différentes compétences cognitives transversales.

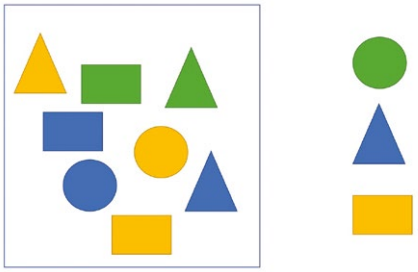
QUELS OUTILS ?

Tout dépend de la situation problème choisie. Quelques exemples :

- Tangram simple.



- Photos de paysages : « Que voyons-nous ? » ; « Où a été prise cette photo ? »…
- Objets à ranger dans une valise : « Tout doit y entrer ! ».
- Informations à retrouver sur une affiche d'un évènement : « Où irons-nous ? » ; « Quel jour ? », « Qu'allons-nous voir ? »…
- Formes géométriques en 3D ou représentées (ex. : « Quelle est la forme manquante ? »).



4.2 Développer le métier d'élève et des stratégies d'apprentissage (1/2)

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
☞ Devenir élève.	• différencier l'action de l'apprentissage (ex. : je déplace des pommes de pins dans un panier ; j'apprends à dénombrer) ; • distinguer les normes de fonctionnement de l'école de celles d'autres milieux de vie (ex. : on ne fait pas à l'école comme à la maison) ; • distinguer la relation pédagogique de la relation affective (ex. : lorsque l'enseignant me dit que ma procédure est erronée ou ma réponse fausse, cela ne signifie en rien qu'il ne m'aime pas) ; • distinguer activité physique et activité cognitive (ex. : ce n'est pas parce que je suis calme et silencieux que j'apprends).
☞ Se construire des représentations mentales* pour visualiser.	• évoquer* mentalement : ¤ un vécu concret (ex. : un objet, un geste, une scène) ; ¤ des symboles (ex. : le chiffre 3) ; ¤ des concepts ou des relations (ex. : « quand on me parle de fruits : je vois des pommes, des bananes, des cerises… ») ; et restituer leur évocation de différentes manières (dessins, gestes, paroles…).
☞ Exemplifier et mettre en relation.	• chercher des exemples pour illustrer une idée et les formuler verbalement ou non-verbalement (par le dessin, le modelage…) ; • établir des liens entre ce que j'ai vu/appris et ce que je suis occupé d'apprendre dans le vécu scolaire ; • établir des liens entre ce que j'apprends à l'école et ce que j'ai vu/appris dans le vécu individuel privé.

SE CONSTRUIRE DES REPRÉSENTATIONS MENTALES POUR VISUALISER

QUELLES POSTURES ?

- Questionner l'élève afin de favoriser la construction d'images mentales (Quelle image, quelle parole as-tu vue/entendue ?).
- Exercer et développer régulièrement des gestes mentaux (ex. : jeux de mime).
- Laisser du temps aux élèves pour se créer des images mentales : entre la perception de l'information et son traitement.
- Varier la nature des supports (objet, schéma, dessin, intervention orale…).
- Multiplier et diversifier les approches de l'élément à se représenter mentalement (ex. : 4 bouchons, le schème 4, les doigts, le dé…).

QUELLES BALISES ?

Dès la vie utérine, le cerveau génère des représentations mentales permettant d'intégrer les perceptions et les sensations du bébé. Après la naissance, ces représentations vont être la clé de voute de la communication (non verbale puis verbale) et du développement de la cognition. Elles permettent de manipuler le réel sans qu'il soit présent, comme un musicien qui s'entraine sans son instrument ou un athlète qui visualise son saut. L'enfant utilise ces représentations quand il doit évoquer, généraliser, symboliser, mémoriser…

QUELS ESPACES ?

- Un coin calme pour les enfants qui ont besoin de se recentrer.
- Affiches/pictogrammes reprenant les procédures pour construire des représentations mentales (ex. : je me relaxe, je regarde, j'écoute, je ferme les yeux, je revois dans ma tête, je réentends ce qui a été dit, je dessine l'image).



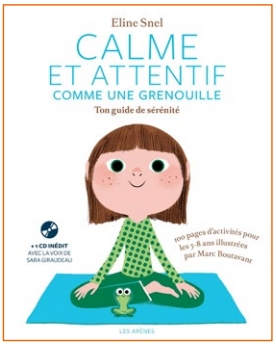
QUELS RITUELS ?

Pour aider les élèves à visualiser mentalement :

- **les amener à se détendre, se relaxer respirer, souffler, fermer les yeux…).**
- **Leur faire décrire l'objet, le symbole… en sa présence et en son absence.**
- **Leur faire verbaliser/évoquer les étapes/les stratégies permettant la visualisation.**

QUELS OUTILS ?

- Jeux : *Devine-tête* (Collections), *Pictionnary* (Collections), jeux de Kim, jeux d'énumération (« Je vais au marché »).
- Contes ou livres contés (sans montrer les images).
- Méditation avec des supports tels que :
  - Snel, E. (2017). *Calme et attentif comme une grenouille*. Les Arènes.
  - Chabrol,C. & Raymond, P. (1987). *La Douce (gymnastique douce et yoga pour enfants).* Graficor.





4.2 Développer le métier d'élève et des stratégies d'apprentissage (2/2)

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
☞ Comparer, classer, trier, discriminer, organiser.	• réaliser des paires d'objets en fonction de caractéristiques communes ; • exprimer des analogies (ex. : « Les pommes c'est comme les poires : ce sont des fruits qui ont des pépins ») ; • énoncer des caractéristiques observables d'objets réels ou représentés ; • exprimer verbalement ou non-verbalement une ou plusieurs différences entre deux objets ; • observer des objets réels ou représentés pour identifier et réaliser, à partir d'une caractéristique commune prélevée, l'organisation adéquate : tri ou classement ; • verbaliser l'organisation réalisée.
☞ Expliquer.	• répondre à une question de type : quand ? Comment ? Pour quoi ? Pourquoi ? Où ? Avec qui ? Avec quoi ? ; • exprimer ce que l'on a compris, ce que l'on a appris (à distinguer de ce que l'on a fait). Cf. Devenir élève.
☞ Généraliser.	• exprimer, avec ses mots, une règle qui traduit un savoir (ex. : tous les… sont…) à l'aide d'un support ou d'un référent ; • représenter des situations vécues à l'aide d'objets concrets ; • représenter des situations vécues au moyen de représentations figuratives (images, photos…).
☞ Réactiver.	• utiliser les savoirs et les savoir-faire appris antérieurement dans une situation nouvelle ; • répéter, réutiliser un mot, une phrase, une information (ex. : réciter une comptine, un poème, à l'aide d'un support).
☞ Se construire des stratégies métacognitives à l'aide de l'adulte.	• exprimer les difficultés rencontrées et demander de l'aide si nécessaire ; • verbaliser ses démarches, expliquer son procédé ; • chercher des moyens de réguler sa démarche pour être plus efficace ; • écouter la démarche utilisée par d'autres pour se la réapproprier ; • comparer ses résultats/productions avec ceux des autres ; • vérifier si les démarches/procédures mises en œuvre ont permis d'atteindre l'objectif ; • vérifier que le résultat/la production obtenu(e) répond aux critères de réussite.

SE CONSTRUIRE DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES À L'AIDE DE L'ADULTE

QUELLES POSTURES ?

- Adopter une attitude positive face aux questions de l'élève afin de l'inciter à demander de l'aide lorsqu'il en a besoin.
- Aider l'élève à mettre des mots sur ce qu'il fait en le questionnant sur ses démarches pendant et après l'activité.
- Orienter l'élève durant l'activité afin de l'aider à avancer et à être plus efficace (par l'échange, le questionnement…).
- Jouer un rôle de facilitateur d'échanges entre pairs en fin d'activité afin que les élèves puissent discuter de leur(s) démarche(s) et s'inspirer de celle(s) des autres pour progresser.
- Poser des questions quant à la réussite ou non d'une activité : As-tu réussi ? Qu'est-ce qui t'a permis d'y arriver ou non ?

QUELLES BALISES ?

Utiliser des stratégies métacognitives permet à l'élève de participer activement à son propre apprentissage.

Il importe qu'il développe son aptitude à se poser des questions quant à ses processus mentaux : cela lui permet d'accroitre sa capacité à comprendre ses stratégies d'apprentissage, à les évaluer, à les organiser, à les adapter et à les réutiliser dans des situations différentes et/ou plus complexes. Il apprend à s'auto-réguler.

Il est évident que l'apprentissage de telles stratégies s'avère complexe à l'école maternelle. C'est pourquoi elles doivent être enseignées explicitement et de façon graduelle en respectant le développement de chaque élève.

L'enseignant rend l'élève conscient de son propre processus cognitif et lui permet de gérer en autonomie ses stratégies métacognitives pour accomplir sa tâche scolaire.

QUELS ESPACES ?

- En classe durant le travail.
- Lieux propices aux échanges (possibilité de s'isoler en sous-groupes ou discussion en groupe classe).



QUELS RITUELS ?

- **Organiser des moments de partage avant, pendant et après certaines activités qui s'y prêtent (enseignant/élève ; enseignant/élèves ; élève/élève avec l'aide de l'enseignant).**
- **Organiser des discussions par 2 ou par groupe afin d'échanger sur les démarches, les essais et les erreurs.**

QUELS OUTILS ?

- Fiches, photos, pictogrammes… permettant à l'élève d'exprimer, son niveau de réussite, d'avancement, de progrès (« J'ai réussi » ; « J'ai presque réussi » ; « Je n'y suis pas arrivé », « J'ai progressé dans », « J'ai compris », « J'ai trouvé »…).
- Pictogrammes afin d'exprimer son ressenti avant, pendant et après l'activité.
- Pictogramme, carte : « J'ai besoin d'aide ».





4.3 Développer les fonctions exécutives

OBJECTIFS	ÊTRE PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE…
☞ Mobiliser la fonction : Activation*	• s'engager dans la tâche au service d'un objectif d'apprentissage, démarrer la réalisation de la tâche (reformuler la consigne avec mes mots), identifier l'intention de la tâche (« Que vais-je apprendre ? ») et en comprendre l'intérêt (expliquer pourquoi je l'apprends) ; • utiliser des ressources, connaissances et compétences utiles et pertinentes pour la réalisation de la tâche, identifier les besoins pour réaliser la tâche (en se posant des questions, en évoquant le contexte dans lequel on a rencontré cette réalité/découvert ces informations ou sur la base d'indices formulés par l'enseignant) ; • maintenir son attention de manière constante sur la tâche (soutenir ses efforts pour finaliser l'action entamée).
☞ Mobiliser la fonction : Planification et organisation*	• anticiper les étapes de son travail anticiper des étapes potentielles de réalisation de la tâche et les ordonner (« Je vais commencer par… ensuite je vais… »), anticiper les difficultés que je pourrais rencontrer (ce que je sais déjà faire ou ne pas faire, ce que je connais déjà, ce que je dois apprendre), respecter une suite de consignes pour réaliser la tâche ; • s'organiser dans l'espace (organiser son espace pour réaliser la tâche, disposer le matériel sur son espace) ; • s'organiser dans le temps (terminer son action dans le temps imparti).
☞ Mobiliser la fonction : Mémoire de travail*	• élaborer volontairement des représentations (se construire des images mentales (Cf. 4.1)) ; • maintenir une information active (garder en tête la consigne simple tout au long de la tâche, restituer une information entendue ou vue après un court instant) ; • évoquer ses savoirs pour s'en servir mentalement et établir des liens (c'est comme quand, c'est différent de…).
☞ Mobiliser la fonction : Flexibilité cognitive*	• passer d'un comportement à un autre en fonction des exigences de l'environnement ; • modifier sa façon de fonctionner lorsque je constate que je m'écarte des objectifs fixés ; • rebondir lorsqu'une erreur survient et accepter d'utiliser d'autres voies.
☞ Mobiliser la fonction : Inhibition*	• s'empêcher de produire une réponse prépondérante et automatique non pertinente pour la situation (réponse « réflexe »), rester assis durant une courte activité ; • résister aux bruits et distractions autour de soi ; • attendre son tour avant de parler lors des échanges ; • suivre le rythme collectif (ex. : se rassembler lors du temps d'accueil, changer d'atelier lors du signal donné par l'enseignant) ; • attendre la fin de la consigne avant d'effectuer une action.
☞ Mobiliser la fonction : Régulation émotionnelle*	• Cf. Autonomie affective 1.1 Réguler ses émotions.

LA FONCTION EXÉCUTIVE : INHIBITION

QUELLES POSTURES ?

- Expliquer le but de l'activité avant de donner les consignes pour aider l'élève à se focaliser sur l'essentiel.
- Communiquer les comportements adéquats et attendus pour la réalisation d'une tâche (ex. : pour écouter une consigne, tu dois me regarder, déposer ce que tu tiens en mains…).
- Proposer une tâche en plusieurs étapes. Les premières étapes sont vérifiées pour être rectifiées au besoin. Les étapes sont de plus en plus longues au fil de l'année.
- Décoder avec l'élève les signaux de frustration, de colère ou d'excitation (excès d'enthousiasme) pour trouver avec lui les pistes qui l'aident à se calmer.
- Inciter les élèves à répondre à une question en deux temps : un temps pour réfléchir ; un second pour communiquer les idées.

QUELLES BALISES ?

Les fonctions exécutives (dont l'inhibition) ont un impact sur tous les apprentissages scolaires et sur les interactions sociales.

Un manque d'inhibition peut expliquer que l'élève donne une réponse erronée ou adopte un comportement inapproprié, non pas parce que c'est la seule chose qu'il est capable de faire/dire, mais plutôt parce que c'est la première qui lui vient à l'esprit (la plus rapide).

Entre 3 et 5 ans les capacités d'inhibition se développent : l'élève devient de plus en plus capable d'attendre son tour lors d'une prise de parole ou lors des jeux collectifs et de réfléchir avant de parler ou d'agir. Il réalise des tâches d'inhibition plus complexes.

Il faut, cependant, attendre l'âge de 7 ans pour qu'il puisse inhiber des informations superflues ou des stimulus non pertinents (se centrer sur les détails sur l'histoire entendue, sans pour autant en raconter l'ensemble).

Dès l'école maternelle, il importe de repérer les indices empêchant l'élève d'inhiber (difficulté de rester assis, d'écouter une consigne jusqu'au bout, se laisser facilement distraire par des objets, des pairs…) afin d'apprendre à se concentrer sur l'essentiel.

QUELS ESPACES ?

- Table pour une tâche individuelle sur laquelle est déposé uniquement le matériel nécessaire.
- Coin calme, pas trop près d'une fenêtre pour éviter la distraction, pas trop d'élèves autour de la table.



QUELS RITUELS ?

- **Adopter une position d'écoute ritualisée : s'asseoir, déposer les objets tenus en mains, regarder le locuteur…**
- **Préciser la consigne avant de distribuer le matériel.**
- **Proposer des jeux symboliques (ex. : jouer au marchand et au client) contraignant l'élève à se concentrer sur son rôle tout au long de l'activité.**
- **Prévoir des moments où l'élève écoute des histoires dans le but d'en énoncer ensuite les idées principales.**

QUELS OUTILS ?

- Pictogrammes « Stop, je réfléchis, j'agis » – « Je communique ma réponse » pour les questions posées.



- Pictogrammes avec le comportement attendu pour trouver une solution « J'observe » - « Je vois dans la tête ce que je connais » – « J'imagine ce que cela pourrait donner »…
- Jeux de société (*Bazar Bizarre*, Gigamic ; *Halli Galli*, Gigamic…).



QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Échanger sur les difficultés d'inhibition de l'enfant et sur les pistes pour les surmonter.
- Communiquer les informations à propos de spécialistes (neuropsy, logopède…).

4.4 Apprendre le Français, Langue de Scolarisation (FLSco)

Avant son entrée à l'école, l'enfant – quelle que soit sa langue maternelle – a appris à parler grâce aux interactions avec son entourage. Il s'agit de la « **langue de communication familière** ». À son entrée à l'école, l'élève a acquis « les bases élémentaires de la communication : il sait demander, désigner, exprimer un refus, un regret, un désir » (FRB, 2019, p. 59) en utilisant la langue de communication familière. Toutefois, au sein d'une classe, des écarts considérables peuvent exister entre les langues de communication familières des élèves (Boisseau, 2005, p. 15), certaines se rapprochant fort de la langue de scolarisation.

Dès son entrée à l'école, l'élève est confronté à un usage langagier propre à l'école : la « **langue de scolarisation** ». Cet usage de la langue se traduit par de nombreuses caractéristiques, qui sont autant de différences potentielles par rapport à la langue de communication familière.

	langue de communication familière, avec une grande variabilité des caractéristiques selon les milieux, les familles…	**langue de scolarisation (langue des apprentissages)**
Vocabulaire	vocabulaire courant, vocabulaire des centres d'intérêt, caractère générique du vocabulaire employé (truc, machin…), vocabulaire concret, code restreint…	vocabulaire spécifique des disciplines, caractère précis du vocabulaire, verbes opérateurs des consignes, vocabulaire abstrait, code élaboré, emploi polysémique des mots…
Structure de phrases	syntaxe plus ou moins élaborée, phrase incomplète (terminée par l'entourage), compréhension « à demi-mots », abondance de pronoms répétitifs…	phrases complètes, présence de consignes, diversité de pronoms et des substituts lexicaux, diversité du système des temps…
Thématiques	proches des centres d'intérêt de l'enfant, langage en situation…	scolaires, disciplinaires, langage d'évocation…
Niveau d'abstraction	caractère pragmatique des échanges…	présence de nombreux concepts abstraits (le temps, le métalangage…)
Intonation		uniformisation de l'intonation, intonation « académique »…
Manière de prendre la parole	prises de parole principalement spontanées…	variété des prises de parole (en collectif ; préparée ou spontanée ; face à un pair ou pas…)
Statut dans la situation de communication	attention conjointe (interlocuteurs côte à côte ou face à face), langue de proximité…	un récepteur parmi d'autres, logique collective, langue de distance…

Une acculturation réussie à la langue de scolarisation conditionne en partie la réussite de la scolarité. Or, la rencontre avec la langue de scolarisation peut être déstabilisante pour certains élèves, allophones ou non, et être source d'inégalités entre élèves. Les élèves en situation de « vulnérabilité linguistique », issus de milieux plus précarisés, sont plus particulièrement à risque de souffrir de ces inégalités. Chaque enseignant doit donc être particulièrement attentif à cet aspect de son enseignement.

L'immersion dans cet usage langagier propre à l'école ne suffit pas pour l'apprendre et l'utiliser soi-même par la suite (FRB, 2019, p. 58). Il est donc nécessaire d'enseigner à chaque élève les caractéristiques propres à la langue de scolarisation, quelle que soit la discipline (FWB, 2020, p. 3). Pour cela, outre les facteurs favorisant l'apprentissage du Parler (voir volume 2), on privilégiera un enseignement explicitant (avec des objectifs définis et expliqués aux élèves) et structuré (avec des objets d'apprentissage délimités et progressifs) de la langue de scolarisation, en prenant en compte ses différentes caractéristiques.

FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION

QUELLES POSTURES ?

- Adopter une attitude dynamique pour que l'apprentissage du vocabulaire devienne concret.
- Aider l'élève à faire le lien avec ce qu'il connait déjà pour faire évoluer son bagage langagier.
- Jouer un rôle d'animateur, pour que l'élève vive le vocabulaire et non le subisse.
- Orienter l'élève vers la découverte d'un nouveau vocabulaire disciplinaire en lui posant des questions : « Que connais-tu déjà ? Comment ai-je nommé ceci ? ».
- Apprendre à élargir son répertoire langagier et ne pas rester sur le vocabulaire générique.

QUELLES BALISES ?

Il est important de toujours passer par les mêmes étapes pour l'acquisition d'un nouveau type de vocabulaire disciplinaire :

- présentation des mots,
- compréhension de ceux-ci,
- production (guidée puis autonome).

Il est indispensable de prendre beaucoup de temps à l'oral, accompagné de supports visuels.

L'acquisition du vocabulaire spécifique est une étape importante :

- les mots en lien avec la vie scolaire (classe, tableau, casier, farde, récréation...),
- les adverbes et les prépositions (et, vers, sur, mais...),
- les mots polysémiques (ex. : plat, croissant, ensemble...),
- les mots abstraits (ex. : addition).

Partir de textes en variant les supports et les structures (narratifs, informatifs, explicatifs...) permet à l'élève d'élargir son bagage lexical.

QUELS ESPACES ?

- En cercle, en groupe pour aborder du nouveau vocabulaire et faire des jeux d'apprentissage.
- En binôme ou en équipe pour réaliser des jeux de répétition ou de consolidation de vocabulaire.
- Seul pour réaliser des traces du nouveau vocabulaire appris.





QUELS RITUELS ?

- **Entonner de petites chansons, des comptines, reprenant des structures de phrases avec des mots spécifiques.**
- **Piocher, tous les matins, une carte et donner des mots de vocabulaire qui correspondent à des catégories.**

QUELS OUTILS ?

- Flash-cards : mots et images.



- Jeux de répétition et de consolidation des mots : *Mémory*, *domino*, *Taboo*,...



QUELLE COMMUNICATION POUR UN PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- S'appuyer sur la langue maternelle et mettre en évidence les différences et similitudes si l'élève est plurilingue.
- Proposer d'apporter des chants, des histoires contées de la langue maternelle parlée à la maison (Cf. EL).

GLOSSAIRE

ACTIVATION : Habileté à s'engager dans la tâche, à mobiliser des stratégies, procédures, compétences, savoirs et savoir-faire, permettant la réalisation de celle-ci, ainsi qu'à maintenir l'attention et l'effort durant la tâche.

ALLOPHONE : Un élève allophone est un élève dont la langue de l'école n'est pas la langue maternelle.

CONFIANCE EN SOI : Concerne ce que nous nous pensons être capable de faire. Elle est le résultat d'une évaluation que nous faisons de nos capacités et de nos ressources personnelles.

COOPÉRER : Atteindre tous ensemble un objectif commun en s'engageant, en interagissant, en partageant des ressources cognitives et/ou matérielles avec comme visée principale la réalisation de la tâche. Coopérer est à distinguer de collaborer qui consiste à accomplir chacun une partie de tâche pour arriver à une réalisation commune. La volonté de coopérer dépend entre autres des valeurs intrinsèques de chaque élève, des habitudes de fonctionnement de la classe, du contexte culturel favorisant un travail collectif ou individuel.

DÉMARCHE : Mise en œuvre de diverses stratégies permettant l'avancée d'un raisonnement, d'une manière de penser, la progression de l'esprit vers un but et l'atteinte de l'objectif fixé.

ÉDIFICATION DE LA PERSONNALITÉ : Ensemble d'éléments conscients et inconscients d'ordre affectif, social, moteur et cognitif qui structurent la personne au fil de ses expériences et de ses relations avec son environnement (parents, famille, école…). Ces différents éléments construisent la personnalité et influencent les rapports sociaux ainsi que la vision personnelle du monde. Chaque étape de la vie (nourrisson, enfant, adolescent…) constitue une partie de l'édification de la personnalité de l'adulte et reste ancrée dans sa conscience.

ÉMOTION : Ensemble de manifestations physiques exécutées par l'organisme pour assurer sa survie. Les émotions sont publiques contrairement aux sentiments qui en sont les perceptions conscientes. Il nous appartient donc de décrire ce que nous voyons et entendons dans le comportement de l'enfant et son corps afin qu'il puisse prendre conscience et construire ses sentiments. Les sentiments permettent de répondre consciemment aux besoins qui sous-tendent les émotions.

ESTIME DE SOI : Jugement ou évaluation faite de soi-même. Elle se base sur le sentiment de sécurité, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence. L'estime de soi est le fondement même de la personnalité et est composée de trois pôles : l'aspect comportemental (définit ses capacités à l'action), l'aspect cognitif (définit la vision que l'on a de soi-même) et émotionnel (influence son humeur). Avoir une bonne estime de soi favorise la volonté d'agir et la stabilité émotionnelle.

ÉTAYAGE : Ensemble des mesures prises par l'enseignant pour aider l'élève à résoudre ses problèmes seul.

ÉVOQUER : Imaginer, rappeler à la mémoire, créer des représentations mentales, faire exister ce qui a été vu.

FLEXIBILITÉ COGNITIVE : Habileté à engager et désengager son attention d'une tâche, d'une procédure ou d'un état mental afin de l'orienter volontairement vers un autre (Miyake, Friedman et al., 2000), de passer d'une tâche cognitive ou d'un comportement à un autre de façon fluide et rapide en fonction des exigences de l'environnement (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009), de s'ajuster s'il s'aperçoit qu'il s'éloigne de son objectif, de prendre des initiatives, d'être créatif et d'essayer de faire les choses différemment (Caron, 2011).

FONCTIONS EXÉCUTIVES : Ensemble d'habiletés cognitives de haut niveau nécessaire à la réalisation d'un comportement dirigé vers un but (Luria, 1966). Elles permettent de faciliter l'adaptation à des situations nouvelles, notamment lorsque les routines, les automatismes ou les habiletés cognitives sur-apprises deviennent insuffisantes pour réaliser une action ou une activité de manière appropriée. Les principaux processus regroupés derrière ce concept sont l'activation, la planification, la mémoire de travail, la flexibilité mentale et l'inhibition.

FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION : Le français enseigné, appris et utilisé en contexte scolaire ; les formes de langage spécifiquement utilisées à l'école (intonation, genre, vocabulaire…).

HYPOTHÈSE : Suppositions devant être vérifiées par l'expérience.

INHIBITION : Habileté à gérer son impulsivité affective, motrice et cognitive pour économiser l'énergie et fournir des réponses mieux adaptées aux situations vécues (Stordeur, 2014) ; à contrôler volontairement des réponses automatisées, des comportements et/ou des distracteurs, des tentations dès lors qu'ils deviennent non pertinents ou qu'ils interfèrent avec des actions à accomplir (Houdé, 2014) ; à traiter les informations inappropriées en vue d'atteindre un objectif précis (Simpson et Riggs, 2007) ; à agir selon le contexte donné, se centrer, ne pas être distrait (Miyaké, Friedman et al., 2000).

INTERDÉPENDANCE POSITIVE : Composante fondamentale de la coopération. L'interdépendance entre les différentes personnes du groupe est dite positive si chacun concourt à atteindre les mêmes objectifs, partage les ressources matérielles et/ou cognitives, s'implique dans la tâche et assume une responsabilité dans le groupe. Des éléments facilitateurs interviennent comme l'aménagement du local, le dépassement de forces extérieures (un membre du groupe ne s'impliquant pas totalement ou des contraintes comme la réalisation de la tâche en un temps imparti…), les feedbacks positifs sur le fonctionnement et l'avancement de la tâche.

MÉMOIRE DE TRAVAIL : Habileté à maintenir et traiter simultanément des informations (Baddeley & Hitch, 1994) ; à garder à l'esprit plusieurs informations, à explorer leurs relations réciproques, puis peut-être de désassembler ces combinaisons et de combiner à nouveau les éléments pour donner un sens à tout ce qui se produit au fil du temps (Diamond, 2016), à mettre en relation le déjà-là et les nouvelles informations.

MOTRICITÉ FINE : Tout mouvement demandant l'utilisation de petits muscles. En particulier ceux des mains et des doigts.

OBJET TRANSITIONNEL : Tout objet (doudou, tissus, tétine…) qui aide un enfant à opérer une transition de manière plus confortable.

PENSÉE RÉFLEXIVE : Capacité à se remettre en question afin d'améliorer ses expériences futures.

PERCEPTION DE LA CONTRÔLABILITÉ : Perception qu'a l'élève de sa capacité à réaliser une tâche. La perception ressentie face à la réalisation d'une tâche dépend du sentiment d'efficacité personnelle (Que suis-je capable de faire ?) et des perceptions attributionnelles (Pourquoi ai-je réussi ou non ?, « C'est la faute de… »).

PLANIFICATION ET ORGANISATION : Habileté à anticiper les événements futurs, d'établir des buts et d'organiser une série d'actions en une séquence optimale visant à atteindre un but (Gendron)

La planification repose souvent sur le séquençage ou enchaînement d'une série d'étapes. Elle est décrite comme l'aptitude à commencer des tâches au bon moment ou la capacité de disposer à l'avance des outils ou du matériel nécessaires pour mener à bien l'activité. (www.hogrefe.fr)

L'organisation, dans sa composante cognitive appréhende l'aptitude à mettre de l'ordre dans les informations, les actions ou le matériel afin de conduire à son terme un projet. (www.hogrefe.fr)

PLASTICITÉ CÉRÉBRALE : Capacité du cerveau à remodeler ses connexions en fonction de l'environnement et des expériences vécues par l'individu.

RÉGULATION ÉMOTIONNELLE : Habileté qui permet une utilisation optimale des fonctions exécutives cognitives. Il s'agit d'arriver à contrôler ses comportements et émotions afin que ceux-ci n'interfèrent pas ou peu dans la réalisation de la tâche à réaliser.

REPRÉSENTATIONS MENTALES : Visualisations mentales d'objets, d'événements, de situations.

RITUEL : Moment collectif régulier et répété de courte durée qui consiste en une ou plusieurs activités fréquemment reproduites. Le rituel a plusieurs fonctions : le passage d'un moment à un autre (démarrage de la journée scolaire); le développement de l'autonomie (la classe peut à un moment donné fonctionner toute seule) ; la création d'un groupe classe (respect du rythme collectif) ; l'apprentissage du métier d'élève (construction de savoirs).

SE DÉCENTRER : Entrevoir une autre réalité que la sienne dans le but de se mettre à la place de l'autre et de comprendre les circonstances de ses stratégies mentales, de l'attitude adoptée et de ses émotions ressenties. C'est la capacité de comprendre et d'entrevoir, dans la même situation vécue avec des pairs, d'autres points de vue, d'autres moyens d'expression et d'autres réactions.

STATUT DE L'ERREUR : Manière dont l'erreur est considérée. Soit elle est le synonyme d'un échec sans analyse, soit c'est une information sur les démarches mentales utilisées par l'enfant pour apprendre. Le statut de l'erreur est lié au modèle pédagogique choisi par l'enseignant. Dans une pédagogie constructive, l'erreur est considérée comme positive et faisant partie de l'apprentissage. Le raisonnement cognitif erroné amène l'apprenant à devoir trouver la source, les démarches et/ou les liens incorrects. Le savoir enseigné n'est pas, par ce fait, le seul enjeu de l'apprentissage, les démarches mentales et procédurales sont aussi prises en considération dans ce type de modèle pédagogique.

STRATÉGIES INTER ET INTRAPERSONNELLES : Stratégies utilisées pour déterminer sa propre façon de penser, de se connaître, de cerner ses sentiments et de gérer ses émotions. Les stratégies intrapersonnelles sont celles qui sont acquises par l'individu et ne demandent pas l'intervention d'un tiers contrairement aux stratégies interpersonnelles qui elles nécessitent l'interaction d'une personne extérieure (ex. : le bébé a besoin d'un adulte pour apaiser sa peur, l'adulte pourra trouver seul les stratégies pour la gérer).

VULNÉRABILITÉ LINGUISTIQUE : Difficulté à manier le registre langagier qui prévaut à l'école. Plus le milieu socio-culturel d'origine de l'élève est éloigné de celui de l'école, plus cette vulnérabilité linguistique augmente.

ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT (ZDP) : Selon Vygotski (1896), elle correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. Lorsque l'apprentissage se situe au début de la zone, il réussit seul ou avec peu d'aide, ce qui augmente la perception qu'il a de sa propre compétence et lui apporte la confiance nécessaire pour relever des défis plus grands.

BIBLIOGRAPHIE

ANDRÉ, C. (2008). *Dossier : de l'estime de soi à l'acceptation de soi*. cerveauetpsycho.fr. https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/comportement/dossier-de-lestime-de-soi-a-lacceptation-de-soi-1477.php

A. (2017, 8 juin). *Tout savoir sur la théorie de l'esprit*. Blog Hop'Toys. https://www.bloghoptoys.fr/tout-savoir-sur-la-theorie-de-lesprit

BOUCHAT, C., FAVRESSE, C., MASSON, M. (2014) *La journée d'un enfant en classe d'accueil*, FRAJE.

BOYD, D., ANDREWS, J., BEE, H. L., GOSSELIN, F., & LORD, C. (2017). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques. (2009). *Langue(s) de scolarisation*. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2239

DEGRAEF, V., TELLER, M., DAVID, J., MOTTINT, J., PIRARD, F., VAN LINT, S., WAUTERS, N.,(2019) *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

DEVOLVE, N. (2006, 11 décembre). *Cercle de recherche et d'actions pédagogiques*. cahiers pédagogiques. https://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves

Des sciences cognitives à la classe : Entretien avec Olivier Houdé©. (2014). café pédagogique. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/03/24032014Article635312406210241782.aspx

DUVAL, S., BOUCHARD, C.,PAGE, P., (2017), *Le développement des fonctions exécutives chez les enfants* (p. 121-137), https://doi.org/10.4000/dse/1948

Fondation Lucie et André Chagnon, 2009-2020. Tous droits réservés. Naître et grandir® est une marque déposée de la Fondation Lucie et André Chagnon. (2009). *Le jeu coopératif*. Lucie et André Chagnon. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/apprentissage-jeux/fiche.aspx?doc=jeu-cooperatif

FWB. Conseil général de l'enseignement fondamental. (2020). *Note commune concernant les compétences particulières dans les dimensions langagières et interculturelles de tout apprentissage scolaire*.

HOUDÉ, O., BORST, G.,(et coll.), (2019) *Le cerveau et les apprentissages*, Nathan.

JANOSZ, M., GEORGES, P., & PARENT, S. (1988). *L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. Revue de psychoéducation, 27(2), 285-306.

LELEUX, C., ROCOURT, C., LANTIER, J., (2014) *Apprentis citoyens. Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans*, De Boeck.

MALENFANT, N. (2014), *Routines et transitions en services éducatifs. CPE, garderie, SGMS, prématernelle et maternelle*, Presses de l'université de Laval.

MANGEZ, E., JOSEPH, M., DELVAUX, B., (2002) *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*. Collaboration, lutte, repli, distanciation, CERISIS.

Qu'est-ce que le sentiment d'efficacité personnelle ? (2008, 3 mai). Psychomédia. http://www.psychomedia.qc.ca/fonctionnement-psychologique/2008-05-03/confiance-en-soi-et-atteinte-d-objectifs-le-sentiment-d-efficacite-personnelle

ROSKAM, I., (2018) *Les émotions de l'enfant*, Philippe Duval.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. PUF.

WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. CGé asbl/Couleurs livres asbl.





ÉDUCATION
À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

INTRODUCTION 87

POINTS D'APPUIS 89

TABLEAU DE COMPÉTENCES 91

1. CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE 92

1.1 Élaborer un questionnement philosophique 92

1.2 Assurer la cohérence de sa pensée 92

1.3 Prendre position de manière argumentée 92

2. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR À L'AUTRE 94

2.1 Développer son autonomie affective 94

2.2 S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions 98

3. CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉGALITÉ EN DIGNITÉ ET EN DROIT 100

3.1 Comprendre les principes de la démocratie 100

4. S'ENGAGER DANS LA VIE SOCIALE ET L'ESPACE DÉMOCRATIQUE 102

4.1 S'exercer au processus démocratique 102

4.2 S'inscrire dans la vie sociale et politique 104

GLOSSAIRE 107

BIBLIOGRAPHIE 107

INTRODUCTION
ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

Enjeux et objectifs généraux de l'EPC

« L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté prépare les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte à toutes les cultures. Personne ne nait ni citoyen responsable ni démocrate. Il s'agit d'élaborer les règles du vivre-ensemble considérant la place de chacun, l'expression individuelle des opinions, les échanges de points de vue cheminant progressivement vers le débat. » (*Référentiel des Compétences Initiales*, FWB, p. 83)

L'EPC dans l'enseignement catholique : une approche transversale

Le choix de l'enseignement catholique a été de dispenser cette Éducation à la philosophie et à la citoyenneté en l'articulant avec l'enseignement des disciplines : français, formation scientifique, formation humaine et sociale, religion, éducation culturelle et artistique, etc. Ce choix a été dicté par l'évidence pédagogique de la complémentarité entre les compétences d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté et l'approche disciplinaire. Les disciplines constituent une base pour l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté qui, en retour, enrichit les approches disciplinaires.

L'EPC est donnée par le titulaire de classe, qui est en première ligne pour la construire avec ses élèves, à travers le contact journalier qu'il entretient avec eux. Elle s'inscrit donc aussi dans un grand nombre de moments de la vie de la classe : l'apprentissage du vivre-ensemble, la découverte des autres, le questionnement et le débat autour d'évènements marquants de l'actualité, la gestion des conflits, s'effectuent tout au long de la journée et de la semaine, en saisissant certaines opportunités au moment où elles se présentent.

L'ambition de l'enseignement catholique est également de conjuguer la tradition chrétienne de l'éducation avec les exigences contemporaines de la citoyenneté. Ces deux références se renforcent l'une l'autre au service d'un humanisme pour notre temps.

L'EPC à l'école maternelle

« À l'école maternelle, la connaissance de soi et l'ouverture à l'autre constituent les enjeux majeurs. L'élève apprend à « se vivre comme un parmi d'autres ». L'enfant passe d'une relation individualisée et privilégiée, au sein de sa famille ou d'un groupe d'enfants à la crèche, à une relation polyculturelle. Il est projeté dans la vie en collectivité et la socialisation débute notamment par la prise de conscience que les autres peuvent penser différemment dans le même contexte. L'élève prend la parole devant ses pairs, écoute les propos des autres avec respect et attention, participe aux échanges.

Un enfant qui parle en « je » indique qu'il a acquis une conscience identitaire. L'école maternelle construit la notion d'appartenance au groupe classe. L'enseignant s'adresse à ce groupe classe en utilisant « vous » ou « les enfants » et chaque élève apprend qu'il est membre de cette collectivité. L'enseignant a le souci de guider les activités de manière à ce que chacun puisse élargir sa propre manière de voir et de penser.

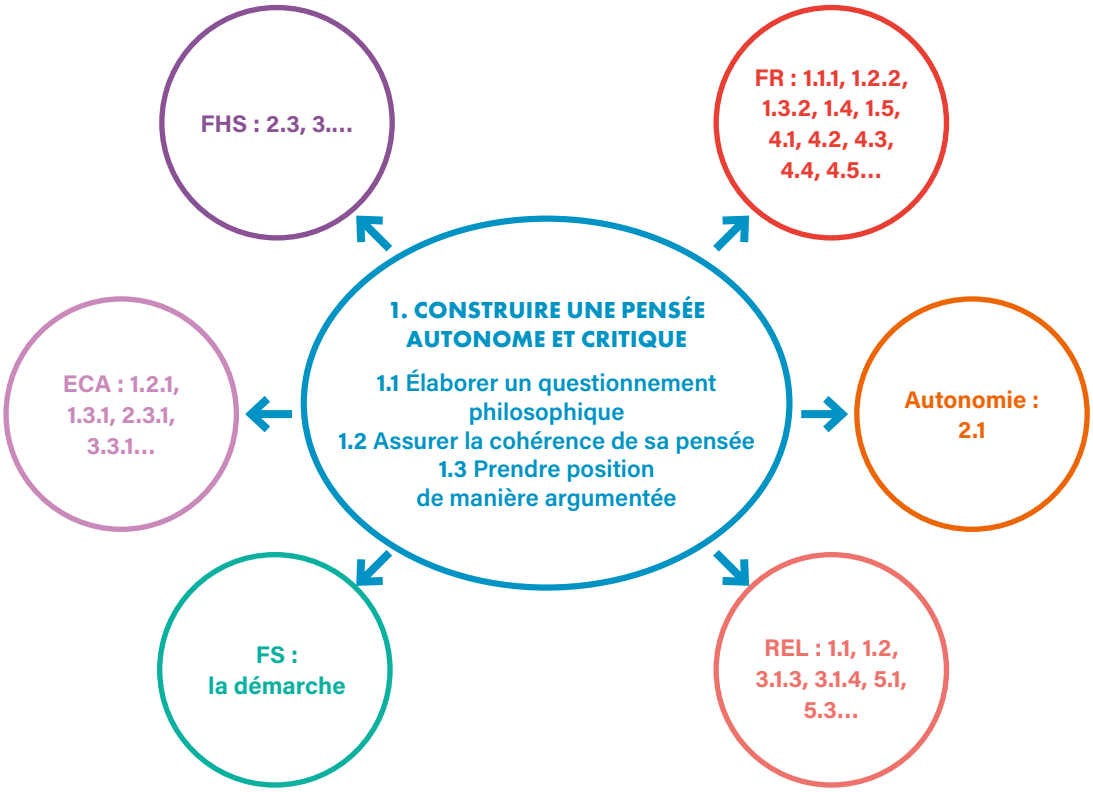
Il est important d'outiller l'enfant pour qu'il évolue dans le nouvel univers scolaire avec sérénité. Il est essentiel, d'une part, de lui expliquer, dès son entrée à l'école, ce qu'est l'école, ce qui s'y vit, ce qui s'y apprend et, d'autre part, de l'accompagner dans l'acquisition de son métier d'élève. » (*Référentiel des Compétences Initiales*, FWB, p. 83)

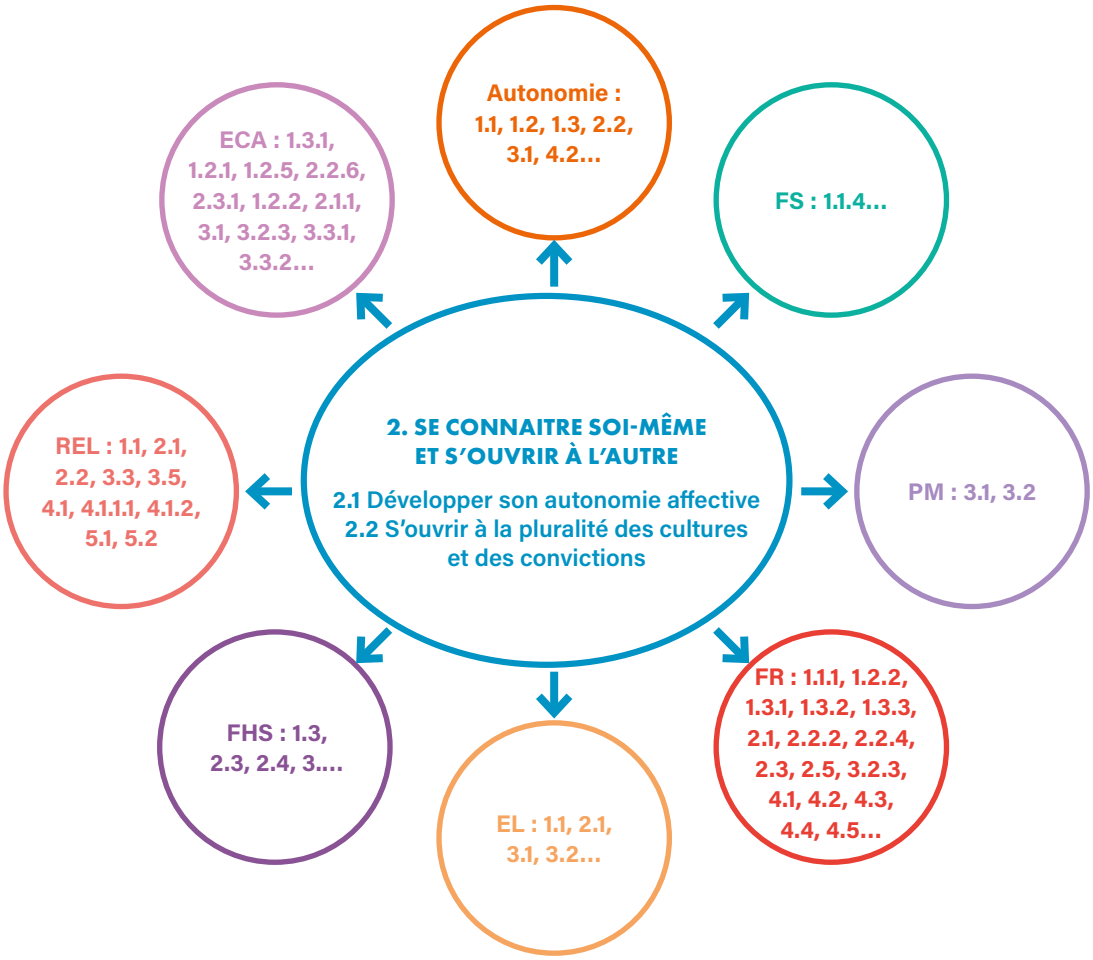
Identification de points d'appuis possibles dans les différentes disciplines

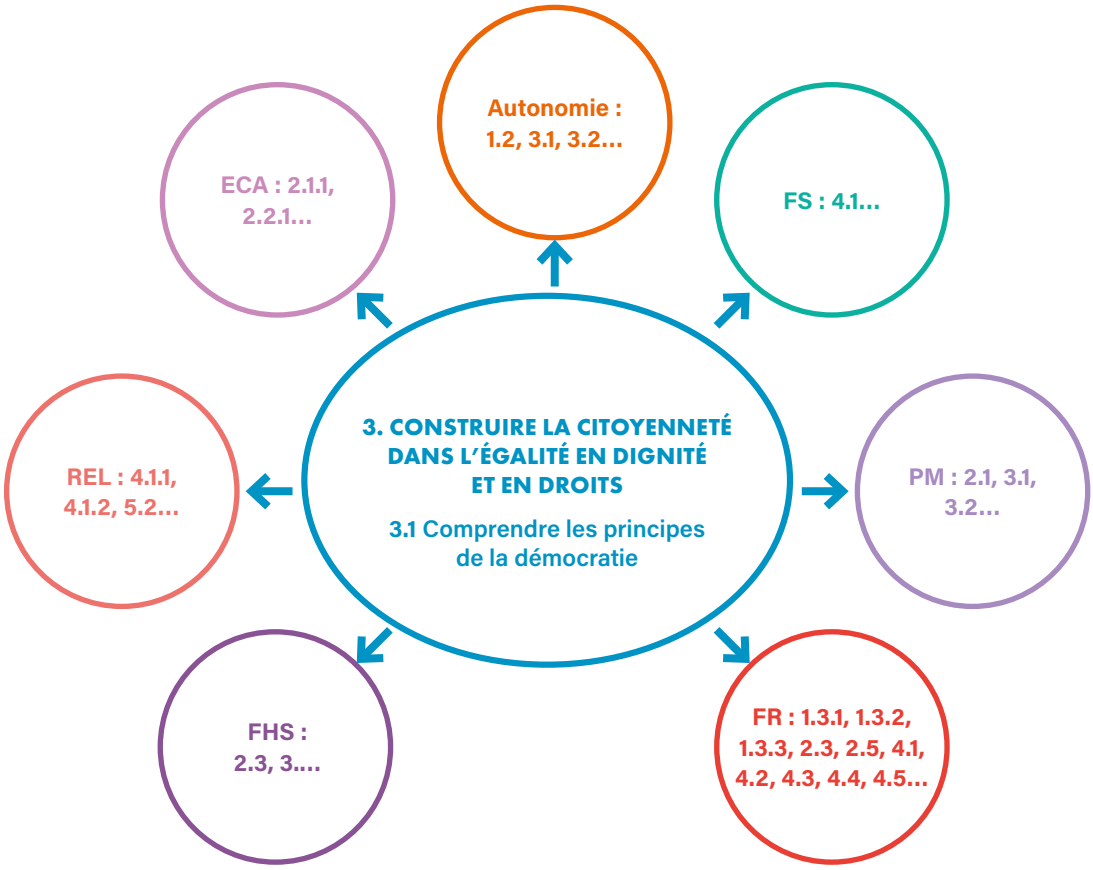
Afin de faciliter et d'illustrer l'articulation entre l'EPC et le travail des différentes disciplines, des points d'appuis possibles sont identifiés pour chacune des compétences du programme.

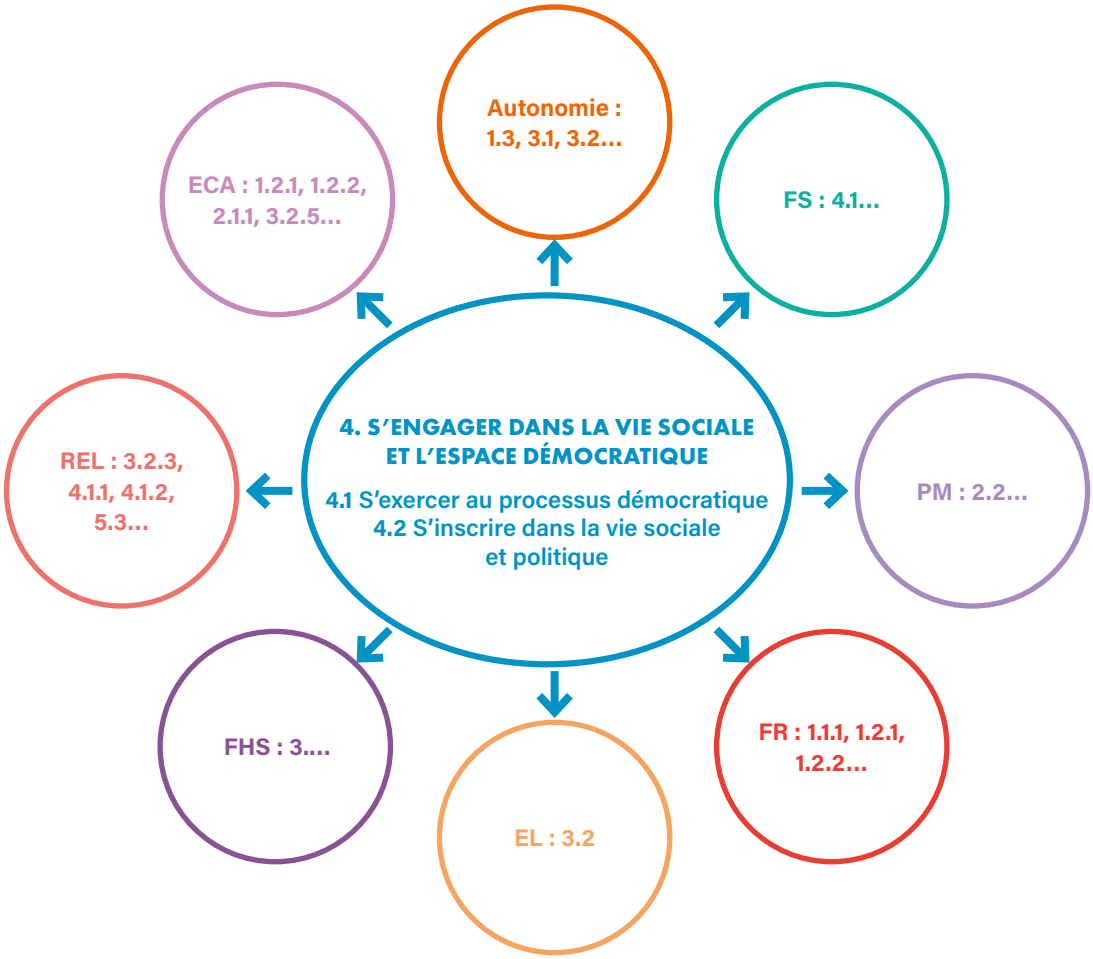
À partir d'une activité en français, en éducation culturelle et artistique, en formation scientifique, en formation humaine et sociale et en religion, ces points d'appuis servent de « tremplin » pour faire « un petit pas supplémentaire » et prolonger l'activité en abordant l'apprentissage d'EPC en lien.

Ces points d'appuis possibles sont présentés sous forme de schémas dans le programme d'EPC et listés dans un cadre en bas de page de gauche dans les programmes des disciplines concernées. Ils sont facilement repérables au moyen du pictogramme EPC  .


FHS : 2.3, 3....
FR : 1.1.1, 1.2.2, 1.3.2, 1.4, 1.5, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5...
1. CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE
1.1 Élaborer un questionnement philosophique
1.2 Assurer la cohérence de sa pensée
1.3 Prendre position de manière argumentée
ECA : 1.2.1, 1.3.1, 2.3.1, 3.3.1...
Autonomie : 2.1
FS : la démarche
REL : 1.1, 1.2, 3.1.3, 3.1.4, 5.1, 5.3...


Autonomie : 1.1, 1.2, 1.3, 2.2, 3.1, 4.2...
ECA : 1.3.1, 1.2.1, 1.2.5, 2.2.6, 2.3.1, 1.2.2, 2.1.1, 3.1, 3.2.3, 3.3.1, 3.3.2...
FS : 1.1.4...
2. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR À L'AUTRE
2.1 Développer son autonomie affective
2.2 S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions
REL : 1.1, 2.1, 2.2, 3.3, 3.5, 4.1, 4.1.1.1, 4.1.2, 5.1, 5.2
PM : 3.1, 3.2
FHS : 1.3, 2.3, 2.4, 3....
FR : 1.1.1, 1.2.2, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 2.1, 2.2.2, 2.2.4, 2.3, 2.5, 3.2.3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5...
EL : 1.1, 2.1, 3.1, 3.2...


Autonomie : 1.2, 3.1, 3.2…
ECA : 2.1.1, 2.2.1…
FS : 4.1…
3. CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉGALITÉ EN DIGNITÉ ET EN DROITS
3.1 Comprendre les principes de la démocratie
REL : 4.1.1, 4.1.2, 5.2…
PM : 2.1, 3.1, 3.2…
FHS : 2.3, 3.…
FR : 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 2.3, 2.5, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5…


Autonomie : 1.3, 3.1, 3.2…
ECA : 1.2.1, 1.2.2, 2.1.1, 3.2.5…
FS : 4.1…
4. S'ENGAGER DANS LA VIE SOCIALE ET L'ESPACE DÉMOCRATIQUE
4.1 S'exercer au processus démocratique
4.2 S'inscrire dans la vie sociale et politique
REL : 3.2.3, 4.1.1, 4.1.2, 5.3…
PM : 2.2…
FHS : 3.…
FR : 1.1.1, 1.2.1, 1.2.2…
EL : 3.2

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C1 Respecter les règles de la vie collective.	**M3**	Prendre une part active, par exemple dans un atelier choisi, en respectant les règles de fonctionnement de la classe : • sans tenir compte d'un classement selon le genre ; • en tenant compte de ce que je peux ou ce que je dois faire ; • en utilisant une formule de politesse.
	M2	Prendre une part active, par exemple dans un atelier choisi, en respectant les règles de fonctionnement de la classe : • sans tenir compte d'un classement selon le genre ; • en tenant compte de ce que je peux ou ne peux pas faire ; • en utilisant une formule de politesse.
C2 Participer à un échange organisé en classe en : • respectant le tour de parole ; • écoutant l'autre.	**M3**	Prendre part à un échange collectif, selon une situation vécue ou relatée, en respectant les règles de prise de parole.
	M2	↗
C3 Formuler un étonnement à propos d'une situation réelle ou imaginaire.	**M3**	Exprimer, avec l'aide de l'enseignant, au moins une question à propos d'une situation réelle ou imaginaire.
	M2	↗

1. CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE

1.1 Élaborer un questionnement philosophique

SAVOIR-FAIRE

Exprimer un étonnement, une question, à propos d'une situation réelle ou imaginaire.

REPÈRES

M3	*Exprimer verbalement avec l'aide de l'enseignant son étonnement, son questionnement.*
M2	*Exprimer verbalement avec l'aide de l'enseignant et/ou non verbalement son étonnement, son questionnement.*

1.2 Assurer la cohérence de sa pensée

SAVOIR-FAIRE

Exprimer une information significative en lien avec son vécu.

REPÈRES

M3	*Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une information en lien avec son vécu.*
M2	*Exprimer de manière soit verbale avec l'aide de l'enseignant, soit non verbale une information en lien avec son vécu.*

1.3 Prendre position de manière argumentée

SAVOIR-FAIRE

Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue.

REPÈRES

M3	Réagir de manière verbale ou non verbale à une situation vécue ou relatée.
M2	Réagir de manière soit verbale, soit non verbale, à une situation vécue.

CONCEPTS CLÉS

Pensée autonome et critique : capacité à mobiliser une pensée où l'on est capable de prendre position et de donner son avis personnel.

Donner son avis implique de pouvoir se positionner, et de se connaitre afin de pouvoir justifier sa prise de position.

BALISES ET SENS

Les jeunes enfants sont fort influençables et tendent à répéter les avis entendus ou à chercher à répondre ce que l'adulte veut entendre. Il faudra donc apprendre aux élèves comment donner leur avis personnel et mettre en place avec eux des stratégies spécifiques : se positionner, faire le lien avec soi pour justifier, donner un exemple.

Chez les plus petits, il sera plus facile de donner son avis par rapport à quelque chose qui a été vécu.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue



Exprimer son avis à partir d'un début de phrase imposé.



Utiliser des émoticônes pour exprimer un avis.

Vivre différentes situations qui permettent aux élèves d'exprimer un avis.

Interactions possibles :

- Choisis le pictogramme qui exprime le mieux ton avis dans cette situation.
- Ton ami a choisi ce pictogramme, quel est son avis selon toi ?
- Pioche une bandelette avec un début de phrase. Utilise ce début de phrase pour t'exprimer.
- Que constates-tu après avoir entendu chacun ?

Verbaliser en collectif et garder des traces des différentes manières de donner son avis.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Aide pour donner son avis en 3 points



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté (P2, P6).

2. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR À L'AUTRE

2.1 Développer son autonomie affective (1/2)

SAVOIR

- Des émotions : joie, tristesse, colère et peur.

REPÈRES

M3	Utiliser adéquatement le nom des émotions ressenties ou perçues.
M2	Utiliser adéquatement le nom des émotions ressenties.

SAVOIR-FAIRE

- Reconnaitre des besoins physiologiques et les exprimer avec l'aide de l'enseignant.
- Exprimer ses besoins physiologiques selon la situation.

M3	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale un besoin physiologique : boire, manger, dormir, aller aux toilettes, se protéger du froid et de la chaleur, se moucher.
M2	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale un besoin physiologique : boire, manger, dormir, aller aux toilettes, se protéger du froid et de la chaleur, se moucher.
Acc./ M1	↗

- Exprimer ses émotions selon la situation vécue.
- Reconnaitre son émotion et l'exprimer avec l'aide de l'enseignant.

M3	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une émotion vécue ou perçue et la nommer avec l'aide de l'enseignant.
M2	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une émotion vécue et la nommer avec l'aide de l'enseignant.
Acc./ M1	↗

- Identifier (M3) et dire (M2) ce que j'apprécie ou non.

M3	Exprimer une préférence parmi des activités proposées, des jeux, des aliments…
M2	Dire ce que j'aime ou ce que je n'aime pas parmi des activités proposées, des jeux, des aliments…
Acc./ M1	↗

- Se reconnaitre une force pour développer l'estime de soi.

M3	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale ce que l'on sait bien faire et le reformuler avec l'aide de l'enseignant.
M2	*Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une réussite en lien avec une activité vécue.*

- Préserver son intimité et respecter celle des autres.

M3	Exprimer ses limites (oser dire non) et respecter celles des autres.
M2	*Exprimer ses limites (oser dire non) à un pair.*

CONCEPTS CLÉS

Estime de soi : jugement ou évaluation faite de soi-même. Elle se base sur le sentiment de sécurité, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence.

Confiance en soi (capable) : Giordan et Saltet (2011) expliquent que la confiance en soi doit être mise en lien avec les capacités. En effet, elle concerne ce que nous pensons être capables de faire. Elle est le résultat d'une évaluation que nous faisons de nos capacités et de nos ressources personnelles.

BALISES ET SENS

Proposer des outils concrets aux élèves qui leur permettront d'évoluer et de reconnaître au mieux leurs réussites et progrès. En effet, ces expériences de succès sont des sources de construction de la confiance en soi, du sentiment de compétence et de la motivation. L'impact sera encore renforcé si l'adulte verbalise les forces de l'élève.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Se reconnaitre une force pour développer l'estime de soi



Collectionner des pompons pour renforcer l'estime de soi.



Collecter des pétales de fleur pour chaque réussite.



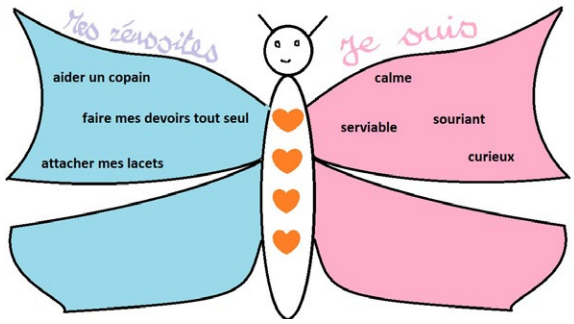
Conserver les progrès dans un cahier.

Proposer une boule vide à l'élève. Quand il progresse face à un défi, un comportement ou autre, il reçoit un pompon pour remplir sa boule.
Collecter des pétales de fleurs créées par l'enseignant qui permettent de visualiser des forces, des progrès, des efforts.
Créer avec l'élève un cahier des réussites. L'élève verbalise et/ou dessine ses progrès, ses apprentissages.

Interactions possibles :

- **Quelles sont tes réussites aujourd'hui ?**
- **Qu'as-tu appris lors de cette activité ?**
- **Que ressens-tu en voyant ta boule qui se remplit de pompons ?**

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se reconnaitre des forces pour développer l'estime de soi (P2).

2.1 Développer son autonomie affective (2/2)

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Se reconnaitre comme membre de groupes d'appartenance.	M3	Dire, avec ses mots, son identité (qui il est) au sein de son entourage quotidien (vie scolaire, vie privée).
	M2	*Dire, avec ses mots, son identité (âge, prénom) au sein de son entourage quotidien.*
	Acc./ M1	↗
Être sensibilisé à l'accessibilité, par tous, à toutes les activités et toutes les tâches, indépendamment du genre. Sensibiliser à la question du genre.	M3	Participer aux tâches et aux activités de la classe, indépendamment du genre.
	M2	Participer aux tâches et aux activités de la classe, selon son choix, et non en respect d'un classement de celles-ci selon le genre.

CONCEPTS CLÉS

L'être humain est un être social qui vit dans différents groupes. Un **groupe d'appartenance** est un groupe dont l'individu fait partie et dont il partage les codes. Cela peut être un club de sport, une fédération, un groupe de pensée, d'enseignants, une communauté religieuse, ethnique, un parti politique...

BALISES ET SENS

Le premier groupe d'appartenance d'un enfant est, généralement, celui de sa famille. L'élargissement du sentiment d'appartenance à d'autres groupes que la famille (amis, classe, école...) place l'élève face au défi de construire sa personnalité, de développer son autonomie affective et sa vie sociale.

Vivre des projets collectifs, construire une charte ou des règles de vie... sont des activités qui renforcent le sentiment d'appartenance.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Se reconnaitre comme membre de groupes d'appartenance





Utiliser le lapbook comme support pour se présenter.



Représentation d'un élève avec ses amis.



Représentation d'un élève au sein de groupe culturel ou sportif.

Proposer aux élèves de construire un lapbook les représentant au sein de différents groupes.
Proposer qu'ils se représentent avec leurs amis.
Prendre des photos des élèves de la classe et leur faire coller ces photos dans le lapbook.
Proposer qu'ils apportent quelque chose qui leur fait penser à un de leur groupe sportif, culturel...

Interactions possibles :

- **Où es-tu représenté ?**
- **Qui sont ces personnes ?**
- **Quel est le nom de ta meute ?**
- **Avec qui fais-tu de la psychomotricité, de la natation, de la musique... ?**
- **De quel pays es-tu originaire ?...**

Exprimer, à l'aide du lapbook, qui je suis en présentant les différents groupes auxquels j'appartiens.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Je m'appelle...
Je suis dans la classe de Madame...
Mes amis sont...
Je vais au club de...
J'adore manger...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réfléchir à propos du genre, de l'identité de genre, de l'orientation sexuelle (P2) ;
- réfléchir à propos du genre, de l'identité de genre, de l'orientation sexuelle (P6).

2.2 S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien.	M3	Laisser parler l'autre, même si son avis diffère.
	M2	Respecter le tour de parole.
S'initier à un comportement adéquat aux règles de la classe.	M3	*S'approprier, selon la situation, des règles de vie de la classe.*
	M2	S'approprier, selon la situation, une règle de vie de la classe.
	Acc./ M1	↗
Repérer/Dégager la pluralité des valeurs.	M3	*Exprimer ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres (jouer avec des amis, éviter de se disputer...).*
	M2	↗
Repérer le caractère multiculturel de notre société.	M3	*Exprimer, au sein de la classe ou de son entourage, des indices du caractère multiculturel de notre société.*
	M2	↗
Repérer la diversité des habitudes de vie.	M3	*Exprimer, verbalement ou non, des habitudes de vie différentes au sein de la classe ou dans son entourage (alimentation, vêtements, habitat...).*
	M2	↗
Reconnaitre les spécificités de chacun.	M3	*Identifier, au sein de la classe ou de son entourage, des différences et les accepter.*
	M2	*Repérer, au sein de la classe ou de son entourage, des différences.*
Reconnaitre l'autre comme égal, tout en reconnaissant les spécificités de chacun dans un environnement diversifié (notamment : origine, état de santé, situation de handicap).	M3	Prendre sa place et laisser place à l'autre quelles que soient ses différences.

CONCEPTS CLÉS

La pluralité réside dans le fait d'exister en grand nombre, de ne pas être unique. La pluralité des convictions renvoie à l'ensemble des croyances, des certitudes.

La culture est l'ensemble des règles, pratiques et convictions partagées par un groupe de personnes et s'inscrivant dans une certaine continuité historique.

BALISES ET SENS

Il y a une vigilance à avoir pour ne pas tomber dans des clichés avec les élèves. La pluralité des cultures au sein de la classe doit être utilisée comme une richesse.

Partir du quotidien des élèves de la classe pour construire cette notion avec eux sera plus riche. Les activités d'éveil aux langues sont de belles portes d'entrées pour travailler cette compétence.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer la diversité des habitudes de vie





Observer les habitudes de vie d'une famille à l'autre.



S'exprimer sur une habitude de vie personnelle.

Faire vivre la même démarche avec d'autres habitudes de vie (lieux d'habitation, les activités extrascolaires...).

Interactions possibles :

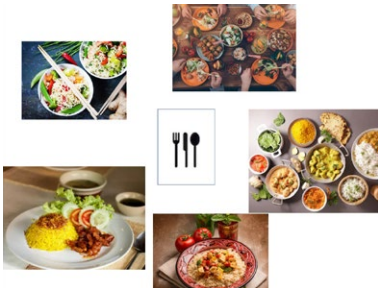
- **Proposer de découvrir comment chacun se nourrit chez lui le soir sur base de photos apportées par les élèves ou de dessins de ceux-ci.**
- **Comparer les photos apportées.**
- **Dégager les différences et les similitudes, verbaliser sur ce qui est observé :**
  - **Qu'observes-tu ?**
  - **Pourquoi ne manges-tu pas la même chose que ton ami de classe ?**

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les différents habitats



Les différences de nourriture



Les différences de loisirs extrascolaires



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres (P2) ;
- clarifier et hiérarchiser ses valeurs dans le respect de la pluralité (P6).

3. CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉGALITÉ EN DIGNITÉ ET EN DROIT

3.1 Comprendre les principes de la démocratie

SAVOIR

- ✓ Des règles de fonctionnement de vie de la classe et leur utilité.

REPÈRES

M3	Dire, avec ses mots, la règle à respecter selon la situation et son utilité.
M2	Dire, avec ses mots, ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire, selon la situation.

SAVOIR-FAIRE

- → Distinguer, dans des situations vécues dans l'école, ce que je peux faire de ce que je dois faire (*droits et devoirs*).
- → Distinguer, dans des situations vécues dans l'école, ce qui est autorisé et ce qui est interdit.

M3	Agir en tenant compte de ce que je peux ou ce que je dois faire et l'exprimer avec l'aide de l'enseignant.
M2	Agir en tenant compte de ce que je peux ou ne peux pas faire.
Acc./ M1	↗

- → Reconnaitre des règles établies au sein de l'école pour l'organisation de la vie collective.
- → Repérer des attitudes qui respectent ou pas les règles de fonctionnement du groupe classe.

M3	Énoncer, dans une situation vécue, la règle qui participe à la vie collective et la respecter.
M2	Dire si l'attitude observée respecte ou pas une des règles de fonctionnement du groupe classe.

- → Élaborer progressivement les règles utiles à la vie en groupe.

M3	Prendre part à l'élaboration progressive des règles de la vie en groupe.
M2	*Prendre part à l'élaboration progressive des règles de la vie en groupe en lien avec une situation vécue.*

CONCEPTS CLÉS

Des **décisions éducatives** sont des règles de protection de l'enfant. Non négociables, elles relèvent de l'interdit, de ce qui est **exclu à l'enfant**. Elles sont posées de manière prioritaire pour protéger l'intégrité physique et psychologique, assurer la sécurité de l'enfant.

Transgresser des règles aide parfois certains élèves à construire le concept d'interdit.

BALISES ET SENS

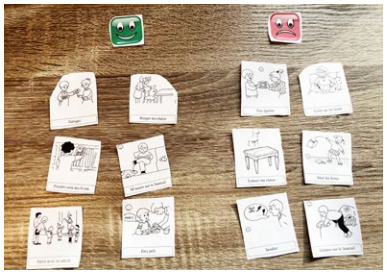
Il est important de parler d'abord de ce qui est autorisé et interdit, de le vivre et de comprendre pourquoi.

Au fur et à mesure, en grandissant, cette notion évolue vers les notions de droits et de devoirs.

Être vigilant également au fait que les règles scolaires différentes selon les espaces varient de celles de la famille. L'élève doit s'y adapter.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer, dans des situations vécues dans l'école, ce qui est autorisé et ce qui est interdit



Trier des images en fonction de ce qui est autorisé et interdit.



Discuter des tris effectués.



Mimer des actions données par l'enseignant à l'aide d'une marionnette.

Proposer des images avec des actions autorisées et d'autres interdites. Classer les images et justifier pourquoi telle ou telle image se place dans l'une ou l'autre colonne en verbalisant.

Interactions possibles :

- Que vois-tu ?
- Que fait la personne sur la photo ?
- Où as-tu décidé de la placer ?
- Pourquoi ?
- Et toi, agis-tu de cette façon parfois ?

Discuter en grand groupe du tri effectué et garder une trace en collectif. Proposer des actions quotidiennes à mimer (avec des marionnettes par exemple).

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier des usages et des règles de vie (P2) ;
- questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois (P6).

4. S'ENGAGER DANS LA VIE SOCIALE ET L'ESPACE DÉMOCRATIQUE

4.1 S'exercer au processus démocratique

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Construire le cadre de la discussion.	M3	*Élaborer et appliquer les règles de la discussion (règles de prise et de tour de parole).*
Poser un choix, parmi les propositions énoncées par l'enseignant, dans le cadre d'un projet collectif.	M3	*Exprimer un choix dans le cadre d'un projet collectif.*

CONCEPTS CLÉS

Le **vote** est une technique qui permet à chacun d'exprimer un avis, une préférence. Parfois, on se sert du vote pour décider d'avancer quand on ne parvient pas à départager des avis différents. Le vote à la majorité signifie que les personnes/propositions qui reçoivent le plus de voix sont considérées comme majoritaires et peuvent donc « imposer » leur point de vue à la minorité (en démocratie, avec un respect de la minorité). Le vote par valeurs est un vote où l'on peut répartir un nombre donné de points entre tous les candidats.

Étymologiquement, la **démocratie** est une organisation qui permet au peuple de (se) gouverner. Dans le sens courant, la gestion est démocratique quand les personnes se sentent respectées et impliquées dans les décisions qui sont prises.

BALISES ET SENS

L'apprentissage de la démocratie à l'école maternelle passe, notamment, par des choix individuels. Quand un enfant choisit, il commence à exercer du pouvoir sur sa vie. Cet apprentissage se poursuit par la prise de conscience que ses choix individuels ne correspondent pas toujours au choix des autres. Quand les élèves s'interrogent sur comment vivre ensemble en se respectant mais en essayant d'imposer leur point de vue, ils font leur première expérience démocratique. L'acceptation progressive des règles du jeu et l'implication plus ou moins forte pour jouer avec ces règles constituent aussi des étapes d'une implication démocratique.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Poser un choix, parmi les propositions énoncées par l'enseignant, dans le cadre d'un projet collectif



Faire un choix de bricolage.



Choisir une chanson à présenter devant les parents.



Choisir un projet de classe.



Élève posant ses 2 jetons devant 1 image.

Proposer aux élèves de choisir un projet collectif.

- Comment va-t-on faire pour choisir le bricolage que nous allons réaliser ?
- Nous devons présenter une seule de ces trois chansons lors du spectacle. Laquelle préfèrerais-tu chanter ?
- Quelles actions penses-tu que nous pourrions réaliser tous les jours pour réduire nos déchets parmi les 2 présentées ?
- Vous pouvez placer vos deux jetons sur un seul projet ou un jeton sur chacun des projets. Comment veux-tu placer tes jetons ?

Observer les résultats du choix de chacun et décider d'un choix collectif.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Prénom	Atelier 1 : Bricolage	Atelier 2 : Comptage	Atelier 3 : Graphisme
Marie			x
Louise		x	
Joe		x	
Sam		x	
Pierre	x		
Davide			x
Eden	x		
Kairon			x
Vincent		x	

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- décider collectivement (P2) ;
- décider collectivement (P6).

4.2 S'inscrire dans la vie sociale et politique

SAVOIR	REPÈRES	
✓ Des formules de politesse et de savoir-vivre.	M3	Utiliser les formules de politesse et de savoir-vivre, en situation de vie : bonjour, au revoir, s'il vous plait, merci, pardon.
	M2	Utiliser les formules de politesse et de savoir-vivre, en situation de vie : bonjour, au revoir, s'il vous plait, merci.
	Acc./ M1	*Faire signe pour dire bonjour et au revoir.*

SAVOIR-FAIRE		
→ Identifier les formules de politesse et de savoir-vivre dans les échanges quotidiens. → S'initier à des formules de politesse et de savoir-vivre dans les échanges quotidiens.	M3	Utiliser les formules de politesse et de savoir-vivre, en fonction de la situation de communication.
	M2	S'approprier les formules de politesse en fonction de la situation de communication.
→ Adopter un comportement adéquat à la vie collective.	M3	Adapter ses gestes et paroles selon la situation de la vie collective.
	M2	↗
→ Prendre une part active : • à l'organisation de la vie de la classe ; • à un projet commun. → Participer : • à l'organisation de la vie de la classe ; • à une activité de groupe.	M3	Choisir et réaliser jusqu'à sa finalisation une tâche liée à : • l'organisation de la vie de la classe ; • un projet commun.
	M2	Prendre une part active : • à l'organisation de la vie de la classe ; • à une activité de groupe.
→ Adapter son comportement dans une situation de collaboration (*ou de coopération*).	M3	Agir ensemble en s'entraidant et en se coordonnant pour réaliser une activité de groupe.

CONCEPTS CLÉS

Le **savoir-vivre** désigne la connaissance ainsi que la pratique des règles et des normes de vie en communauté (politesse, courtoisie...). Ces règles et normes varient en fonction des cultures.

La capacité des membres d'une société à **« vivre ensemble »** est définie par :

- « la liberté d'expression et le pluralisme des opinions ;
- le respect de la dignité humaine, de la diversité culturelle et des "droits des autres", afin de garantir la tolérance et la compréhension ;
- la participation de tous les citoyens aux affaires publiques, en leur donnant accès à l'information et aux médias. »

Vivre ensemble, Conseil de l'Europe, avril 2009

BALISES ET SENS

À l'école maternelle, il est essentiel de prendre du temps pour développer les formules de politesse et des règles de savoir-vivre. L'apprentissage de ces règles est la base du civisme.

Pour ce faire, il est important que les élèves jouent à des jeux de rôles ou manipulent des marionnettes, découvrent des albums et des histoires mettant en avant ce savoir-vivre.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier les formules de politesse et de savoir-vivre dans les échanges quotidiens



Jouer au magasin.



Se dire bonjour.



Jouer avec des marionnettes.



Lire des albums en liens avec les formules de politesse.

Proposer aux élèves, par exemple, après la lecture de « *Tchoupi est poli* », de discuter de ce qu'ils ont découvert.
Faire jouer les élèves à des jeux de rôle. Par exemple, « au magasin » ou encore en utilisant des marionnettes.
Insister sur les formules de politesse.

Interactions possibles :

- **Que va-t-on dire à Madame Isabelle en entrant dans la classe ?**
- **Quels sont les mots à dire lorsqu'on demande quelque chose ? Comment peut-on faire pour demander la parole ? Que dit-on lorsque quelqu'un nous donne quelque chose ?**

Exprimer les formules de politesse dans les différentes situations rencontrées.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- débattre collectivement (P2) ;
- débattre collectivement (P6).

GLOSSAIRE

CONFIANCE EN SOI : Cf. concepts clés 2.1

CULTURE : Cf. concepts clés 2.2

DÉCISIONS ÉDUCATIVES : Cf. concepts clés 3.1

DÉMOCRATIE : Cf. concepts clés 4.1

ESTIME DE SOI : Cf. concepts clés 2.1

GROUPE D'APPARTENANCE : Cf. concepts clés 2.1

PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE : Cf. concepts clés 1.

PLURALITÉ : Cf. concepts clés 2.2

SAVOIR-VIVRE : Cf. concepts clés 4.2

VIVRE ENSEMBLE : Cf. concepts clés 4.2

VOTE : Cf. concepts clés 4.1

BIBLIOGRAPHIE

Apprendre la démocratie à l'école. (2008). Ouvrage collectif, LABOR.

DANIEL, M.-F. (2006). *Nouvelles pratiques philosophiques*. UNESCO.

DANIEL, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Éditions Presses de l'Université du Québec.

FURLAUD, S. (2009 et 2014). *Les p'tits philosophes*, coll. « Mes docs Pomme d'Api ». Bayard Jeunesse.

GAGNON, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Presses de l'Université de Laval.

GIORDAN, A., & STARLTET, J. (2011). *Apprendre à apprendre*. Librio.

FILLIOZAT, I., ROIZMAN, C., RIEFOLO, V. & LAPRUN, A. (2017). *« Les cahiers Filliozat : la confiance en soi »*. Nathan.

TOZZI, M. (2002). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, coll. « Savoir penser », Chronique sociale.

Vivre ensemble, Conseil de l'Europe, avril 2009.





RELIGION

INTRODUCTION **113**

FIL ROUGE **118**

1. TRAVAILLER UNE QUESTION RELATIVE AU RELIGIEUX **120**

1.1 Formuler une question relative au religieux à partir d'un document iconographique, d'un texte biblique ou profane, d'un fait de vie **120**

1.2 Pratiquer le questionnement philosophique : s'étonner, se questionner **122**

2. S'OUVRIR À LA PLURALITÉ DES CULTURES, DES RELIGIONS ET DES OPTIONS DE VIE **124**

2.1 Découvrir et s'enrichir de l'apport des différences culturelles, religieuses et convictionnelles **124**

2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel **126**

2.2.1 Pratiquer le dialogue 126

2.2.2 Pratiquer le dialogue entre convictions religieuses et non religieuses 126

2.2.3 Pratiquer le dialogue entre religions monothéistes 126

2.2.4 Pratiquer le dialogue œcuménique 126

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME **128**

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui **128**

3.1.1 Manier la Bible et pouvoir retrouver les textes bibliques travaillés 128

3.1.2 Explorer le texte biblique pour l'analyser 130

3.1.3 Construire, à partir de l'analyse d'un texte biblique, du sens pour aujourd'hui 132

3.1.4 Réexprimer le texte biblique à la lumière de notre temps 134

3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde **136**

3.2.1 Découvrir l'Église comme communauté de célébration et les sacrements 136

3.2.2 Découvrir l'Église comme communauté de prière 138

3.2.3 Découvrir l'Église comme communauté de témoignage et de service au monde 140

3.3 Explorer et décrypter différentes formes d'expression culturelle et artistique 142

3.4 Appréhender les éléments essentiels de la foi chrétienne 144

3.5 Construire des fondements pour une argumentation éthique et citoyenne 144

4. S'OUVRIR AUX QUESTIONS DE LA VIE SOCIALE ET RELATIONNELLE 146

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine 146

4.1.1 Créer des liens avec autrui et l'environnement 146

4.1.2 Repérer les règles qui régissent la vie commune 148

5. DÉCOUVRIR ET DÉVELOPPER SON IDENTITÉ ET SA LIBERTÉ 150

5.1 Exprimer le parcours effectué dans la découverte de soi-même comme personne 150

5.2 Découvrir la dimension spirituelle de son identité 152

5.3 Découvrir son identité par sa liberté d'engagement 154

GLOSSAIRE ET CONCEPTS 157

BIBLIOGRAPHIE 161

2

S'OUVRIR À LA PLURALITÉ DES CULTURES, DES RELIGIONS ET DES OPTIONS DE VIE

3

DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

4

S'OUVRIR AUX QUESTIONS DE LA VIE SOCIALE ET RELATIONNELLE

5

DÉCOUVRIR ET DÉVELOPPER SON IDENTITÉ ET SA LIBERTÉ

TRAVAILLER UNE QUESTION RELATIVE AU RELIGIEUX

1



PROGRAMME DE RELIGION

L'enseignement fondamental

INTRODUCTION
RELIGION

Sens et finalité du cours de religion

« Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites » (*Déclaration Universelle des Droits Humains*, ONU, 1948, article 18).

Cette déclaration reconnait le droit à un enseignement de la religion* dans les sphères publiques et privées. La Constitution belge et la Fédération Wallonie-Bruxelles l'ont également compris en prévoyant un cours de religion catholique qui, dès la maternelle, contribue aux missions de l'école[1] en poursuivant la double finalité suivante[2] :

- d'une part, **fournir aux élèves un cadre rationnel* pour apprendre à décoder le religieux**. Il s'agit d'apprendre à décoder les langages du religieux, à les interpréter en tenant compte des contextes (histoire et lieux), et plus largement de la culture.
- d'autre part, **permettre à l'élève de se situer dans son développement, dans une perspective de construction de sens***. Il s'agit, sur un axe temporel, de prendre appui sur un patrimoine* religieux, philosophique et culturel demandant aux élèves d'apprendre à travailler conjointement les sources (textes fondateurs, doctrines établies) et leurs interprétations contextuelles actuelles. Il s'agit aussi, sur un axe spatial, d'analyser la manière d'interpréter comment les grandes questions liées à la nature humaine ont des impacts personnels et relationnels, individuels et sociétaux.

Sens et finalité du cours de religion dès la maternelle

L'organisation d'un cours de religion dès l'enseignement maternel est fondamentale, dans le respect du potentiel et de la soif des élèves de découvrir et d'apprendre. À cet âge où la recherche de sens* se fait le plus souvent de manière globale, magique et à partir des 5 sens, la contribution du cours de religion pour installer les bases raisonnables* d'une recherche de sens* se percevra surtout par diverses attentions :

- le respect, la valorisation et la stimulation des capacités imaginatives et de questionnement des élèves, par des activités ludiques, narratives et créatives ;
- la reconnaissance de l'importance du questionnement dans tout processus d'apprentissage ;
- la confrontation aux empreintes patrimoniales et artistiques du christianisme comme ressources de sens*. Un sens* abstrait ne peut en effet se construire que sur des bases concrètes.

1. *Code de l'enseignement*, livre I, article 141-1
2. *Référentiel de compétences du cours de religion catholique*, FWB, nov. 2017, page 8

Ni catéchèse ni enseignement du fait religieux…

Il existe différentes manières d'envisager un enseignement de la religion* catholique que l'on ne peut confondre avec le cours de religion dans un cadre scolaire.

1. La catéchèse accompagne l'initiation à la vie chrétienne et le parcours de foi au sein de la communauté* des croyants. La démarche catéchétique est donc orientée vers le renforcement d'une adhésion à la foi, ce qui n'est pas le rôle du cours de religion.
2. L'enseignement du fait religieux limite son ambition à une stricte transmission de connaissances (Renée Nouailhat, 2004). Le cours de religion intègre l'apprentissage de connaissances religieuses, mais ne s'y limite pas.

… ni pastorale scolaire

La pastorale scolaire propose spécifiquement, au sein des écoles catholiques, des temps et des lieux de vie chrétienne au sens* large (vie sociale, spirituelle*, engagement solidaire…). Ces moments sont offerts librement aux élèves qui le souhaitent. La pastorale ne peut donc se confondre avec le cours de religion dont la finalité et le cadre sont différents. L'enseignement libre catholique a néanmoins cette spécificité de pouvoir articuler ces deux lieux différents. Par exemple, les activités pastorales peuvent être l'occasion d'un questionnement réflexif accueilli et traité dans le cadre du cours.

Un cours confessionnel

Comme le signale le référentiel, le cours de religion catholique « se réfère à la foi chrétienne dans la tradition* catholique. Il propose de travailler l'intelligence de la foi chrétienne, sa cohérence ainsi que l'éclairage apporté par la foi chrétienne aux grandes questions humaines. (…) Le cours de religion catholique s'adresse à des élèves dont la position personnelle par rapport à la foi chrétienne est diverse : le cours rencontre ainsi des chrétien(ne)s engagé(e)s ou non, en recherche, autrement croyant(e)s, non-croyant(e)s en Dieu, se disant athées, agnostiques, indifférents.

Prenant en compte cette pluralité, le cours de religion catholique respecte l'option et la recherche de chaque élève, tout en offrant les conditions, particulièrement sur le plan intellectuel, qui permettent aux élèves de se situer librement et en connaissance de cause face au fait chrétien dont personne, par ailleurs, ne peut nier l'importance historique et socioculturelle »[3].

Lien avec les autres disciplines, notamment l'EPC

L'inscription du cours de religion dans le cadre scolaire lui ouvre d'autres opportunités, par exemple en termes de possibles collaborations et apports réciproques avec les autres disciplines. Au-delà, ce nouveau programme explicite le fait que le cours de religion contribue, depuis 2016, au développement et à l'atteinte des compétences du référentiel de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté*.

3. *Référentiel de compétences du cours de religion catholique*, FWB, nov. 2017, p. 5-6.

Contenu et utilisation du programme

Le référentiel précise que, tout au long de la scolarité obligatoire, le projet du cours de religion catholique est « de permettre à chaque élève de se poser ses propres questions et d'apprendre à identifier et utiliser les ressources (méthodes et documents) qui lui permettent de les travailler de manière toujours plus autonome. (…) Le cours encourage l'émergence de points de vue interprétatifs différents, voire divergents afin de permettre à chaque élève de percevoir et d'apprendre à composer avec la complexité ».

Cinq compétences terminales (CT) structurent le programme. **Comme la montgolfière et la première double page (pp. 118-119) l'illustrent, ces 5 compétences constituent moins des chapitres isolés qu'une manière intégrée de construire des apprentissages**. La valorisation du questionnement est mise en évidence par une typographie de couleur rouge dans les propositions de pistes en pages de droite.

« Les cinq compétences du cours de religion sont les mêmes quels que soient les degrés et les types d'enseignement. (…) La compétence 1 a un statut particulier : elle est le fil rouge qui unit les quatre autres. Au cours de religion, on travaille la question relative au religieux (CT1) de concert ou grâce à une ou plusieurs autres compétences (CT2 à 5). Plus les élèves grandissent, plus le professeur est invité à complexifier les parcours en travaillant de manière intégrée des compétences plus nombreuses »[4].

Voici leurs intitulés :

1. Travailler une question relative au religieux
2. S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions* et des options* de vie
3. Développer une intelligence critique et structurée du christianisme
4. S'ouvrir aux questions de la vie sociale et relationnelle
5. Découvrir et développer son identité et sa liberté

Le programme valorise des outils qui aident les enseignants à optimaliser les apprentissages des élèves. On les retrouve dans les annexes de la version numérique sur l'extranet du SeGEC.

Annexe 1. Schéma didactique du travail biblique.
Annexe 2. Exemple concret pour découvrir l'inouï de l'Évangile.
Annexe 3. Fiches méthodologiques pour l'animation des ateliers philo-théo.
Annexe 4. Fiches méthodologiques pour l'animation des cercles de parole PRODAS.
Annexe 5. Liste de quelques artistes s'exprimant en Belgique dans le domaine religieux.

Nouveautés

Outre la mise en avant du questionnement (« Il y a des questions qui doivent toujours rester sans réponse mais jamais sans écoute » Joseph Dewez, 2010) et de la mobilisation du christianisme comme outillage pour une recherche de sens*, ce programme innove aussi avec d'autres caractéristiques, notamment…

- l'explicitation de l'importance du dialogue interreligieux* et interconvictionnel* ;
- la promotion des ressources et activités artistiques ;
- la rencontre de l'EPC ;
- la promotion de l'atelier philo-théo vécu en communauté* de recherche, comme outil transversal pour le cours de religion et l'EPC ;
- l'inspiration et l'introduction de ressources théologiques contemporaines comme celle du concept d'inouï[5].

4. *Référentiel du cours de religion catholique*, nov. 2017, p. 9.
5. Dominique Collin, *L'Évangile inouï*, Paris, Salvator, 2019.

Sept thèmes pour nourrir le questionnement

Les questions

- Les élèves, dès les maternelles, se posent des questions.
- Le cours de religion, comme les moments de l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, sont des cadres idéaux pour permettre aux enfants de travailler leurs questions.

Le sens

- Les questions des enfants sont très souvent des questions de sens*.
- Les petits comme les grands (de tout âge) s'interrogent sur le sens* de la vie (la naissance, la mort, la souffrance, le bien, le mal, Dieu…).

Le Christianisme

- C'est une des grandes ressources de sens disponibles pour grandir en humanité.
- Actuellement comme jadis, il est vécu dans diverses cultures. Il présente de multiples visages.
- La découverte de l'inouï de l'Évangile s'offre à la critique et à la liberté des élèves.

Les religions

- Les grandes questions liées à la nature humaine sont traitées aussi dans d'autres traditions*.
- Le cours de religion favorise le dialogue au niveau des élèves de diverses traditions* et convictions.

Les rationalités

- Il est essentiel d'apprendre à distinguer ce que l'on peut savoir de manière documentée, par rapport à ce que l'on peut interpréter, croire. Approches différentes et complémentaires.
- Il est possible de conjuguer raison, conscience éclairée et conviction.
- Le dialogue entre rationalités théologiques, philosophiques, scientifiques et esthétiques en est un exemple.

Les langages

- Le cours de religion aide les élèves à discerner progressivement les différents langages présents dans les textes, les rites…
- Le langage factuel (les faits) est différent des langages imagés et polysémiques (symboliques*, métaphoriques, artistiques…).

La spiritualité

- Le cours de religion est un des hauts lieux pour aider les élèves à réfléchir de manière raisonnable* à leur spiritualité.
- Le cours permet en cela de développer la capacité de s'interroger et de s'ouvrir à la dimension spirituelle* en utilisant des supports tels que l'art, la philosophie, les relations humaines…

Reprenons les propos d'une figure du cours de religion des dernières années :

« L'Évangile – heureuse annonce – continue de sensibiliser des femmes et des hommes de toutes cultures et religions* :

- car Jésus a vécu des rencontres hospitalières* et partagé un amour inconditionnel et une joie d'exister ;
- car ce qu'il a dit, il l'a fait… jusqu'au bout ;
- car aujourd'hui, il continue à surprendre, à bousculer, à inspirer…

Le défi consiste notamment à mettre en valeur les richesses insoupçonnées de l'Évangile et plus largement de tout récit biblique, par exemple :

- en le faisant sortir des sentiers battus pour faire entendre une parole qui fait vivre ;
- en évitant à tout prix la moralisation des textes ;
- en étant curieux et à l'écoute du texte, y dépister ses énigmes pour mettre en valeur le désir qu'il éveille de vivre et de se tenir debout… ».

Le questionnement comme fil rouge

S'INTERROGER

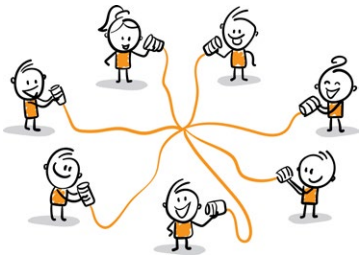


COMPÉTENCE 1

Si les questions concernent les relations que l'on peut avoir avec soi, avec les autres, avec la nature, avec une transcendance, elles sont accueillies avec soin et intérêt au cours de religion. Elles permettent en effet de progresser dans la manière de rendre la recherche de sens* plus raisonnable*.

Voici la clé pour une entrée motivante vers trois ressources susceptibles d'éclairer les questions.

APPRENDRE







COMPÉTENCE 2 ↔ COMPÉTENCE 3 ↔ COMPÉTENCE 4

S'APPROPRIER ET S'EXPRIMER

Les 5 compétences du programme constituent moins des chapitres isolés qu'une manière sensée de construire des apprentissages.

Le questionnement en constitue le fil rouge.



COMPÉTENCE 5

Illustration d'un fil rouge

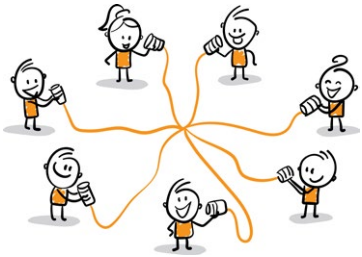


- Sommes-nous les mêmes ou sommes-nous différents ?
- Sommes-nous plus les mêmes ou sommes-nous plus différents ?
- Est-ce mieux d'être plus les mêmes ou plus différents ?

COMPÉTENCE 1

S'INTERROGER

Identique, différent… | **Bartimée…** | **Ruth…**







COMPÉTENCE 2 | **COMPÉTENCE 3** | **COMPÉTENCE 4**

APPRENDRE

Expression autonome sur le parcours*, sur la cohabitation avec autrui…



- « Évaluer le parcours* réalisé en exprimant ses découvertes ».
- Retour possible sur une question de départ : « Est-ce mieux d'être plus les mêmes ou plus différents ? »

COMPÉTENCE 5

S'APPROPRIER ET S'EXPRIMER

1. TRAVAILLER UNE QUESTION RELATIVE AU RELIGIEUX

1.1 Formuler une question relative au religieux à partir d'un document iconographique, d'un texte biblique ou profane, d'un fait de vie

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Exprimer ce qui est connu.	M3 M2 Acc./ M1	Exprimer[1] ce que je vois ou peux voir, ce que je touche ou peux toucher, ce que j'entends ou peux entendre.
Écouter les autres s'exprimer.	M3 M2 Acc./ M1	Reformuler ce qui est affirmé par autrui.
S'étonner, (se) questionner.	M3 M2 Acc./ M1	Exprimer ce que je voudrais découvrir, savoir, apprendre, comprendre. Exprimer ce que nous pourrions découvrir, savoir, apprendre, comprendre.
S'approprier un questionnement.	M3 M2 Acc./ M1	Écouter l'enseignant formuler une question de recherche et oser soi-même poser des questions.
Émettre des hypothèses.	M3 M2 Acc./ M1	Imaginer plusieurs réponses aux questions posées.
Garder des traces individuelles et/ou collectives.	M3 M2 Acc./ M1	Garder des traces individuelles et/ou collectives des représentations, étonnements, observations, questions et des explications (ce qui est connu et hypothèses), et les faire évoluer

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

1. Entendre toutes les occurrences du mot « exprimer » comme une invitation à s'exprimer de manière soit verbale soit non verbale.

CONCEPTS CLÉS

« Tout ce qui ne fait pas sens est voué à disparaitre. » Yannic Piéltain.

La **question** fait avancer, c'est une quête humaine, un moteur. Celui qui pense tout savoir risque en effet de n'avoir plus envie de découvrir. S'installe alors la monotonie.

Questionner est vu ici comme manifester une volonté d'apprendre, de comprendre, d'évoluer, de proposer ses certitudes au regard critique des autres, et donc à la remise en question.

Si l'apprentissage éclaire un questionnement, il fait davantage sens*.

BALISES ET SENS

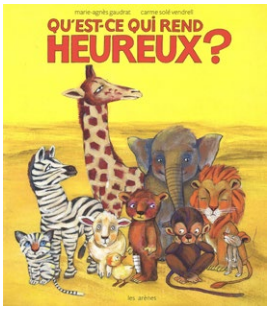
***Qu'est-ce qui rend heureux ?* (Gaudrat, 2016)**

Tout apprentissage commence par un questionnement. Sur les questions de sens*, celui-ci est souvent ouvert ; il fait place à une diversité de points de vue.

Le cours de religion vise des questions de recherche de sens. Comme il ne souhaite pas moraliser, l'enseignant sélectionne les planches de l'album qui permettent d'ouvrir au questionnement, de confronter des points de vue différents qui ne sont ni tout noirs ni tout blancs, mais gris clair et gris foncé.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

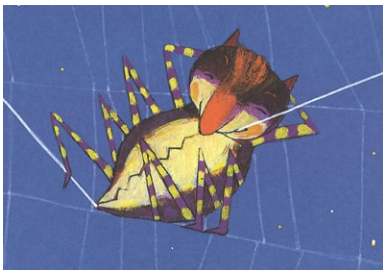
S'approprier un questionnement



Découvrir l'album *Qu'est-ce qui rend heureux ?*, Gaudrat, 2016.



Suis-je heureux si j'ai toujours quelque chose à faire ?



Ou suis-je heureux si je prends parfois le temps de rêver ?

Découvrir un album qui pose une question.

S'exprimer sur ce qui me rend heureux par dessin, modelage, peinture, dictée à l'adulte..., et présenter son expression aux autres.

Écouter les présentations en étant attentifs aux points communs et différences.

Avec l'aide de l'enseignant, établir ces points communs et différences entre les conceptions spontanées du bonheur.

L'objectif de l'activité n'est pas d'avoir une réponse mais de confronter des représentations différentes pour soulever des questions.

Réaliser une/des doubles pages créatives pour mettre **en évidence une question motivante (voir exemple de structuration).**

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Réaliser un panneau montrant des élèves heureux seuls et heureux ensemble.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- formuler des questions, au moins à l'entame de chaque parcours* de cours de religion.

1.2 Pratiquer le questionnement philosophique : s'étonner, se questionner

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Se confronter à un document, un fait de vie, une œuvre, un récit, une réponse « toute faite » et exprimer ses étonnements, incompréhensions, malaises et questions.	M3	Exprimer sa curiosité, ses impressions, son ressenti. Repérer, exprimer et confronter des étonnements, des incompréhensions, des malaises…
	M2	Repérer, exprimer son accord ou désaccord avec ce que l'adulte propose comme étonnements, incompréhensions, malaises…
	Acc./ M1	Énoncer et émettre un questionnement en tenant compte des indices prélevés au sein des étonnements…
Aider autrui à transformer ses étonnements… en questions en s'appuyant sur l'aide du collectif.	M3 M2 Acc./ M1	Collectivement, essayer d'aider l'élève qui a des difficultés à formuler sa question.
Exprimer en quoi une question peut être intéressante.	M3 M2 Acc./ M1	Exprimer pourquoi on a envie de poser une question.

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

CONCEPTS CLÉS

Question philosophique ou questionner philosophiquement ?

Pour certains, une **question** est **philosophique** si son contenu concerne un pourquoi et si sa formulation est rationnelle*, générale, abstraite et ouverte (Cf. M. Tozzi, 2020). Ici, le contenu et la forme de la question priment.

Pour d'autres, une **question** est **traitée philosophiquement** si elle est abordée en dialogue avec la volonté de rendre la réflexion plus raisonnable*. Ici, l'important est la manière de traiter la question.

BALISES ET SENS

Qui peut aider Frédéric à formuler sa question ?

Dans un atelier philo-théo (Cf. annexe 3) vécu en communauté* de recherche, les élèves se posent des questions. S'ils rencontrent des difficultés, ils peuvent s'appuyer sur les autres.

Du temps et de la patience sont nécessaires pour permettre à l'élève de faire son chemin, et aux autres pour l'accompagner. Pour cela, l'enseignant relance subtilement et garde le silence le temps nécessaire à la réflexion des élèves.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Aider autrui à transformer ses étonnements... en questions en s'appuyant sur l'aide du collectif



Lors de la cueillette de questions, exprimer ce qui a interpelé dans la découverte du support de départ sous la forme d'une question.

Si un participant à la communauté de recherche éprouve des difficultés à formuler ce qui l'a marqué sous forme de questions, les autres participants essaient de l'aider (avec le soutien de l'enseignant).*

1. Je n'aime pas le monsieur dans l'histoire. Il me fait peur.

2. Qui peut aider... à poser une question à partir de ce qu'il vient de dire ?

3. Moi aussi, il me fait peur.



4. Ce que vient de dire... t'aide-t-il à poser une question ?

5. ... est d'accord avec moi.

6. Vous êtes d'accord, pouvez-vous essayer de formuler une question sur le monsieur qui fait peur ?

7. Moi, le Monsieur, il ne me fait pas peur. Je me demande pourquoi les autres ont peur et pas moi.

8. Pourquoi on n'a pas tous peur de la même chose ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Lors d'un dialogue, un enfant signale par sa pancarte qu'un participant a développé une habileté de pensée en posant une question.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- construire collectivement une pensée plus raisonnable* ;
- enrichir, préciser le vocabulaire nécessaire à la communication.

2. S'OUVRIR À LA PLURALITÉ DES CULTURES, DES RELIGIONS ET DES OPTIONS DE VIE

2.1 Découvrir et s'enrichir de l'apport des différences culturelles, religieuses et convictionnelles

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Rencontrer l'autre qui est différent et s'ouvrir à lui.	M3 M2 Acc./ M1	À partir de rencontres et/ou de supports variés : • exprimer ce qui est identique et/ou différent ; • exprimer que ce qui est différent peut être source de richesse ou de difficulté.
Repérer qu'il existe différentes traditions* familiales, culturelles, religieuses, convictionnelles au sein de la classe. Mettre des mots sur des expériences vécues de la différence.	M3 M2 Acc./ M1	Repérer et exprimer des caractéristiques de : • ses traditions* familiales, culturelles, religieuses et convictionnelles ; • des traditions* familiales, culturelles, religieuses et convictionnelles vécues par un ou des élèves de la classe. Avec l'aide de l'adulte, identifier une émotion ressentie lors d'une expérience de rencontre de la différence (joie, tristesse, colère, peur).

Liens possibles vers EPC :
EPC 2. : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

« *Différent* » peut se comprendre par distinction à « identique ».

Identique : présente les mêmes caractéristiques (deux tasses).

Différent : présente aussi des caractéristiques propres (êtres humains).

Deux êtres humains différents peuvent…
- apporter leurs spécificités au projet collectif ;
- s'opposer à la différence de l'autre.

Un match de foot peut être vu de deux façons. Le jeu existe parce que…
- il y a des joueurs différents ;
- certains s'opposent pour gagner.

BALISES ET SENS

Sommes-nous les mêmes ou différents ?

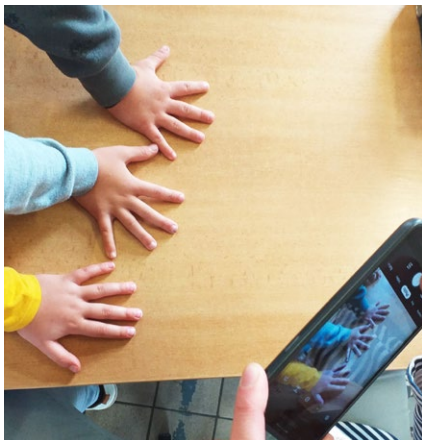
Finalité : permettre aux élèves de mettre des mots sur ce qu'ils vivent comme expérience de la différence, culturelle ou autre.

Elle est parfois vécue…
- comme complémentaire ;
- en opposition ;
- niée…

Chaque utilisation a ses avantages et ses limites.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Rencontrer l'autre qui est différent et s'ouvrir à lui





Observer les points communs et les différences.

Au préalable, s'exprimer sur les points communs et différences entre soi et les autres de la classe.

Observer et verbaliser des points communs et différences entre les mains (matériel à prévoir : photos des mains gauches des élèves).

Observer et verbaliser des points communs et différences entre des gobelets de même capacité mais de couleurs différentes, puis entre des briques de construction tout à fait identiques…

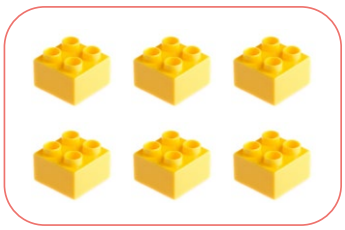
Dans des échanges, exprimer un questionnement (induit par les relances de l'enseignant) sur les différences, les oppositions (ex. : mains, briques de construction, gauchers versus droitiers…).

Exprimer de manière personnelle la distinction « identique vs différent ».

Prolongement possible : réfléchir avec les autres sur ce qui est mieux : « Être tous pareils ou être tous différents ? ».

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Rassembler des images qui distinguent « identique » et « différent ».



Identique



Différent

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- aborder différentes conceptions de vie (compétence 2) ;
- apprécier intellectuellement les différences physiques, culturelles, convictionnelles…

2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel

2.2.1 Pratiquer le dialogue

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Pratiquer le dialogue.	M3	Exprimer sa pensée.
	M2	Écouter l'expression de la pensée d'autrui.
	Acc./ M1	Exprimer les liens entre sa pensée et celle d'autrui.

2.2.2 Pratiquer le dialogue entre convictions religieuses et non religieuses

S'ouvrir aux courants religieux et non religieux.	M3	Pratiquer le dialogue à partir de récits de vie spontanés des élèves qui se réfèrent à des religions* ou convictions non religieuses.
	M2	
	Acc./ M1	

2.2.3 Pratiquer le dialogue entre religions monothéistes

S'ouvrir aux courants religieux monothéistes*.	M3	Pratiquer le dialogue à partir de récits de vie spontanés des élèves qui se réfèrent aux religions* monothéistes*.
	M2	
	Acc./ M1	

2.2.4 Pratiquer le dialogue œcuménique

S'ouvrir aux différentes confessions chrétiennes.	M3	Pratiquer le dialogue à partir de récits de vie spontanés des élèves qui se réfèrent aux différentes confessions chrétiennes.
	M2	
	Acc./ M1	

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Pour certains philosophes, le **dialogue** est un chemin possible pour développer une pensée plus raisonnable*.

Dans l'atelier philo-théo vécu en communauté* de recherche, l'échange de parole ne prend pas la forme d'un débat mais d'un dialogue.

Il y a dialogue quand...

- chacun peut participer aux échanges (dimension sociale) ;
- les participants cherchent ensemble à éclairer les questions qu'ils se posent (dimension cognitive).

BALISES ET SENS

Les enfants sont-ils capables de dialoguer ?

La pratique des ateliers philo-théo est un outil qui installe un savoir-faire mobilisé dans la compétence 2.

Le dialogue permet à chacun de s'ouvrir à lui-même, aux autres en identifiant des points de vue communs et différents.

L'icône de la rencontre de saint François et du Sultan pourrait induire un dialogue incluant la dimension religieuse.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Pratiquer le dialogue



Lors du dialogue (Cf. annexe 3), faire des liens entre ce que je dis et ce que disent les autres.

Après le dialogue, évoquer :

- un moment pendant lequel un élève a exprimé une idée ;
- un moment pendant lequel un élève a réexprimé l'idée d'un autre.



Observer l'icône de la rencontre de saint François et du Sultan.



Dialoguer en cercle.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Verbaliser et/ou illustrer :

... a exprimé ses idées quand...

... a réexprimé ce que... a dit quand...

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- disposer d'un savoir-faire pour développer la compétence 2 tout au long de son cursus.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui

3.1.1 Manier la Bible et pouvoir retrouver les textes bibliques travaillés

SAVOIR

✓ Le nom du livre : *La Bible.*

REPÈRES

M3 M2 Acc./ M1	Reconnaitre et nommer la Bible.

SAVOIR-FAIRE

➔ Repérer le livre de la Bible et ses deux grandes parties.

M3	Repérer la Bible parmi différents livres proposés. Repérer que la Bible contient deux grandes parties : l'Ancien Testament* et le Nouveau Testament*.
M2	Établir le lien entre le mot « bibliothèque » et « Bible ».
Acc./ M1	(Βιβλιου = livre : la Bible est un ensemble de livres).

CONCEPTS CLÉS

Bible vient du grec Βιβλιου et signifie livre. Elle rassemble des ouvrages très différents, telle une bibliothèque. On y retrouve des récits, mythes, prières, paraboles*, lois, lettres…

La Bible est le Livre des juifs (**Premier Testament***) auquel les chrétiens du 1er siècle ont ajouté des témoignages autour de la personne de Jésus (**Nouveau Testament***).

Aujourd'hui encore, les chrétiens lisent la Bible pour nourrir leur foi. Elle est offerte à tous comme un livre symbolique*.

BALISES ET SENS

Peut-on mettre *Le Petit Chaperon rouge* à côté de la Bible ?

Les textes bibliques nourrissent le patrimoine* culturel, historique, religieux. L'accès à ce patrimoine* peut stimuler l'imaginaire des élèves, éveiller leur curiosité et ouvrir leur questionnement.

Manipuler la Bible dans son intégralité ne fait pas partie des défis d'élèves de 3-6 ans.

Repérer que cette bibliothèque regroupe de nombreux récits reste l'intérêt premier de l'activité.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer le livre de la Bible et ses deux grandes parties









Observer les livres présentés et les manipuler pour effectuer un classement (pour la bibliothèque de la classe, par ex.).

Échanger pour construire des critères de classement et les justifier : albums bibliques avec d'autres albums ou pas, recueil de contes à côté de la Bible ou pas…

Expliciter les choix opérés dans la classe pour la bibliothèque, peu importe que la Bible soit « sacralisée » ou intégrée aux sources profanes.

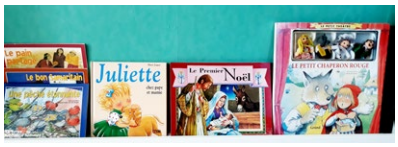
Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Placer la Bible dans son espace « sacré ».



Rassembler la Bible et les albums bibliques dans la bibliothèque.



Disperser la Bible et les albums bibliques avec les autres livres au sein de la bibliothèque.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- mettre des mots sur le nom du livre qui compile de nombreux récits qu'il pourrait découvrir.

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui

3.1.2 Explorer le texte biblique pour l'analyser

SAVOIRS

✓ Des personnages/ acteurs bibliques.

REPÈRES

M3 M2 Acc./ M1	Repérer et identifier les personnages/acteurs rencontrés dans les récits bibliques de l'AT et du NT : Dieu, Noé, Moïse, Jonas, Samuel, Jésus, Marie, maman de Jésus, Zachée, les disciples, Bartimée, l'âne...

✓ Le vocabulaire spécifique du récit biblique travaillé.

M3 M2	Repérer un vocabulaire spécifique...
Acc./ M1	Expliquer sa signification...

SAVOIR-FAIRE

➔ Repérer, dans un récit biblique :
- les acteurs principaux, leurs actions, leurs paroles ;
- un lieu évoqué et ses caractéristiques ;
- un moment évoqué.

M3 M2 Acc./ M1	Repérer à l'écoute d'un récit biblique : • les acteurs principaux ; • leurs actions ; • leurs paroles ; • les lieux (maison, barque, désert, mer, lac, montagne...) ; • les moments évoqués.

➔ S'approprier, un récit biblique :
- en utilisant le vocabulaire spécifique ;
- en repérant les différentes étapes ;
- en repérant la structure, même simple, du récit.

M3 M2 Acc./ M1	Raconter le récit biblique travaillé à l'aide d'un support et en respectant l'ordre chronologique.

CONCEPTS CLÉS

Dans la Bible, certains lieux sont récurrents : désert, mer, montagne... Ils sont porteurs de sens*.

Désert : lieu « désolé » d'où on ne revient jamais tout à fait le même. Lieu symbolique de solitude, de réflexion et de rencontre avec Dieu.

Mer, lac : pour les juifs, l'eau tourbillonnante symbolisait des situations instables, menaçantes : persécution, dangers, difficultés en tous genres...

Montagne : lieu difficile d'accès, qui exige un effort, elle est symbole* de rencontre avec Dieu.

BALISES ET SENS

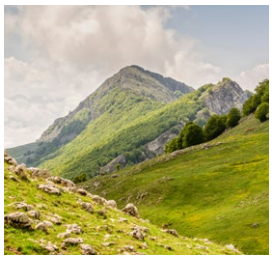
Jésus a-t-il marché sur la mer ?

Les symboles* – ici, des lieux – se découvrent au fur et à mesure de la découverte de récits bibliques. Comme la forêt dans certains contes, les mêmes lieux rencontrés plusieurs fois dans des circonstances semblables seront une occasion de se questionner, d'émettre des hypothèses, et petit à petit, de construire du sens*.

Il ne s'agit pas de les enseigner mais de les collectionner tout au long de l'année, du cycle...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer, dans un récit biblique (...) un lieu évoqué et ses caractéristiques





Décrire les trois lieux proposés.



Collectionner les illustrations et/ou les récits selon le lieu.

Lors de découverte de récits, identifier les lieux utilisés, parmi un répertoire proposé par l'enseignant.
Placer Jésus et/ou les autres personnages dans le décor identifié.

Échanger avec l'enseignant sur l'attitude des personnages, sur les évènements en fonction des lieux.

Quelques exemples : désert (Lc 4,1s...), mer, lac (Jon 1,15, Mc 4,35-41, Mt 14,22-33), montagne (Ex 3,1s, Mt 17,1...).
Éventuellement imaginer l'action en changeant de lieu.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Attribuer les illustrations et/ou les récits au lieu correspondant.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir petit à petit que la Bible utilise un langage* symbolique ;
- s'interroger, en créant ces collections, sur le sens* que ces lieux donnent aux récits, aux actions, aux évènements...

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui

3.1.3 Construire, à partir de l'analyse d'un texte biblique, du sens pour aujourd'hui

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Repérer des rôles spécifiques de certains « acteurs » et/ou lieux découverts dans les récits bibliques.	M3	Repérer dans le récit biblique, la présence de personnages, d'animaux et leur rôle (l'âne, les moutons, la colombe…). Repérer, dans le récit biblique, des lieux et leur rôle (la maison, le désert, la mer, la montagne…).
	M2	
	Acc./ M1	
Repérer la symbolique de certains « acteurs » et/ou lieux découverts dans les récits bibliques.	M3	Faire des liens entre des éléments de la Bible et le quotidien (la colombe et la paix, l'âne et le service…).
	M2	
	Acc./ M1	
Repérer, dans le récit biblique, ce qui est inouï.	M3	Repérer, dans les découvertes du récit, ce qui étonne, ce qui choque, ce qui surprend, ce qui intrigue.
	M2	
	Acc./ M1	
Établir des liens entre les textes bibliques et l'année liturgique.	M3	Repérer, à l'aide de divers supports, dans les récits bibliques, des éléments liés à : • la fête de Noël, • la fête de Pâques.
	M2	
	Acc./ M1	Associer la fête de Noël et de Pâques au « vécu » des élèves de la classe et aux traditions* de la société (sapin, décorations, œufs de Pâques…).

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

CONCEPTS CLÉS

Inouï porte deux significations : « non encore entendu » et surprenant. Dans le cadre des récits bibliques, accueillir l'inouï requiert patience et ouverture à la surprise. Patience pour écouter une « histoire » inconnue, surtout pour relever ce que l'écoute provoque. Pour faire apparaitre de l'inouï, la vision du récit biblique par l'adulte et de sa morale est mise en arrière-plan. L'avant-plan est laissé à l'expression de ce qui est jusque-là inconnu, non encore entendu, surprenant, bizarre.

BALISES ET SENS

« Madame, pourquoi ne posez-vous jamais la question : *Quelle est la morale de l'histoire ?* »

Chercher du sens* au texte biblique commence par mettre en évidence ce que son écoute soulève, en particulier, d'intriguant, de questionnant. Exprimer cela est un apprentissage long et difficile. Valoriser l'expression du regard critique et spontané des élèves s'oppose à une attitude qui revient à lire une histoire pour en faire percevoir la morale.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer, dans le récit, ce qui étonne dans l'attitude de Jésus, ce qui est inouï



Dicter à l'adulte en individuel.

Se rassembler autour de l'écoute d'une nouvelle histoire (lue/racontée avec supports artistiques ou non).

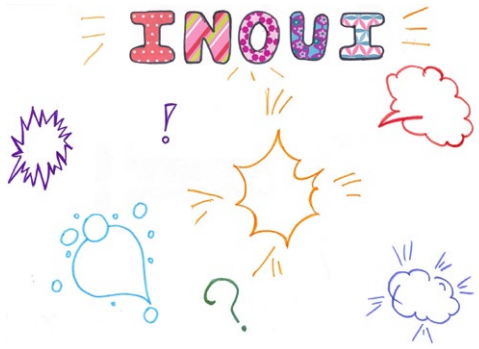
En grand groupe ou en ateliers, rechercher un maximum d'évènements ou actions qui intriguent, questionnent.

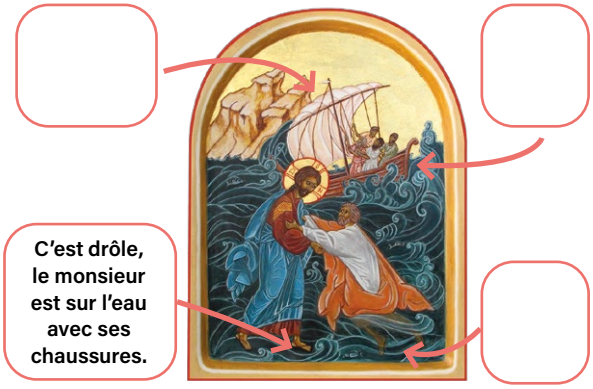
Être valorisé dans cette recherche en voyant les éléments bizarres trouvés par chacun ou par chaque sous-groupe, inscrits par l'enseignant sur un tableau intitulé *Inouï*.

Être petit à petit encouragé à transformer l'expression des bizarreries en questions. Par exemple, « Je trouve bizarre que Jésus marche sur l'eau avec Pierre » ➔ « Est-ce possible de marcher sur l'eau ? »

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Rassembler les expressions des élèves sur l'Inouï.





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- chercher du sens* au texte biblique en commençant par se décentrer pour accueillir les nouveautés et énigmes.

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui

3.1.4 Réexprimer le texte biblique à la lumière de notre temps

SAVOIR-FAIRE

Exprimer et questionner, à l'aide de moyens divers et de manière créative, le récit biblique pour aujourd'hui.

REPÈRES

M3	Exprimer verbalement de manière libre et variée ses réactions et questions à propos d'un récit biblique. Redire un récit biblique lu ou entendu.
M2	Réexprimer un récit biblique de manière créative, en utilisant des techniques et supports variés (parole, mains, dessins, chants, théâtre…) en vue, par exemple, de créer un recueil de traces personnel ou collectif.
Acc./ M1	Illustrer une phrase clé dégagée du récit biblique et qui fait sens* aujourd'hui.

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

CONCEPTS CLÉS

Mc 10,13-14.16 ; Mt 19,13-15 ; Lc 18,15-17

Ces récits montrent une attitude justifiée des apôtres, et incohérente de Jésus. Au 1er siècle, il est logique de rejeter les enfants en public. Jésus, comme le personnage de Dieu dans l'Ancien Testament*, considère que ces rejetés ne méritent pas d'être repoussés mais plutôt accueillis. Dans ce qu'il appelle le **Royaume de Dieu**, les exclus doivent devenir prioritaires. Cela nécessite parfois de se fâcher, comme il le fait ici.

BALISES ET SENS

Pourquoi Jésus se fâche-t-il quand on lui présente des enfants ?

« Il s'agit de laisser les enfants libres d'entendre le récit à leur hauteur d'enfants, de le laisser résonner dans leur imaginaire, de les toucher dans leur affectivité » (Joseph Dewez).

Au-delà de ce respect de la capacité des élèves de s'exprimer à partir des histoires découvertes, la constitution d'un recueil de traces constitue un bel outil de continuité.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exprimer et questionner, à l'aide de moyens divers et de manière créative, le récit biblique pour aujourd'hui



Découvrir les attitudes de Jésus à travers le récit, *L'Évangile pour les enfants*, Ponsard et Kieffer, 2012.

Se rassembler pour découvrir une nouvelle histoire racontée avec des images.

En exploitant les images du récit ou non, exprimer, de manière soit verbale soit non verbale, un moment, une phrase, une attitude, un comportement qui **interpelle**, qui réjouit, **qui dérange, qui fait peur...**

Présenter et expliciter son choix à l'enseignant et/ou aux autres.

Garder une/des traces de cette présentation dans un recueil collectif ou individuel.

Dans une séance suivante, évoquer le récit et établir des liens, si possible, avec une et/ou plusieurs œuvres plus contemporaines (voir ci-dessous).

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Puisque le recueil de traces constitue la structuration, voici deux œuvres qui pourraient servir de supports pour une actualisation du récit...



Sculpture : Ursula Malbin



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser des récits bibliques pour s'exprimer, voire pour faire des liens avec des expériences vécues.

3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde

3.2.1 Découvrir l'Église comme communauté de célébration et les sacrements

SAVOIRS

- Le nom du bâtiment où se rassemblent les chrétiens (catholiques) : l'église.
- Le nom de grandes fêtes chrétiennes : Noël et Pâques.

REPÈRES

M3 M2 Acc./ M1	Reconnaitre et nommer le lieu église dans des récits, sur des images et lors de visites.
M3 M2 Acc./ M1	Reconnaitre les fêtes de Noël et de Pâques dans des récits, sur des images, lors de célébrations et les nommer.

SAVOIR-FAIRE

- Découvrir l'église comme lieu de rassemblement et ses principales fêtes.

M3 M2 Acc./ M1	À l'aide de supports variés : • observer le bâtiment « église » proche de l'école pour y repérer la croix extérieure ; • observer l'intérieur d'une église pour y repérer des objets (ex. : la croix, des bougies, des bancs, des chaises, l'autel, la décoration florale…) ; • repérer dans une église des éléments propres : ¤ à la célébration dominicale, ¤ aux célébrations de fêtes chrétiennes : Noël et Pâques, ¤ au sacrement du baptême ; • repérer le signe de croix au début d'une célébration chrétienne, d'une prière…

CONCEPTS CLÉS

Le mot « **église** » vient du grec « ex kaleo » (εξ καλεο = appeler hors de). L'assemblée des citoyens* (ecclesia) à Athènes dans l'Antiquité et la communauté* des chrétiens (ecclesia) ont comme caractéristique commune d'être ce lieu différent de l'habitation quotidienne. On est appelé à s'y rassembler pour une raison importante.

Il est classique de distinguer l'église, bâtiment, de l'**Église**, communauté* des chrétiens.

BALISES ET SENS

À quoi sert une église ? Pourquoi un mort sur une croix comme déco principale ?

L'observation d'une église a pour objectif d'éveiller la curiosité des élèves. La priorité est de donner du temps pour s'approprier le lieu et partager découvertes, émerveillements, étonnements, éventuels malaises et surtout questions.

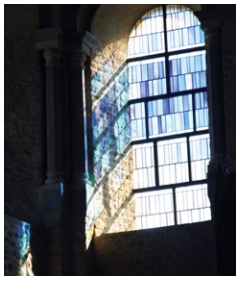
L'architecture et le mobilier d'une église catholique sont porteurs de sens*. Celui-ci commence à se construire par la rencontre questionnante des objets.

L'enseignant veillera à photographier les éléments observés par les élèves.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir l'église comme lieu de rassemblement (…)





Collégiale Sainte-Gertrude de Nivelles.





Garder des traces de la visite sous forme de photos. Couvent Fra Angelico de Louvain-la-Neuve.

Visiter une ou des église(s) proche(s) de l'école.

Observer les lieux.

Se rassembler et partager librement ce qui a été vu, repéré.

Observer une deuxième fois en étant guidé et invité à verbaliser :

- **montrer une chose appréciée, non appréciée ;**
- **montrer une chose étrange ;**
- **partager les questions.**

Dessiner ce qui est trouvé beau, moins beau, étrange et présenter son dessin.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

<u>Valoriser les dessins des élèves.</u>



Dessin réalisé à l'extérieur.







Dessins réalisés à l'intérieur.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- éveiller sa curiosité sur l'architecture, le mobilier, les objets… que l'on trouve dans les églises ;
- comparer ces éléments dans plusieurs églises, chapelles et, petit à petit, y mettre du sens* (ex. : les vitraux nous racontent quelque chose).

3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde

3.2.2 Découvrir l'Église comme communauté de prière

SAVOIRS	REPÈRES	
✓ La prière.	M3 M2 Acc./ M1	Repérer, grâce à des récits bibliques et de la vie courante, que prier consiste notamment à s'ouvrir et s'adresser à Dieu comme à une personne de confiance.
✓ Des lieux de prière.	M3 M2 Acc./ M1	Repérer par des images, des visites ou des récits qu'en plus de bâtiments privilégiés (églises, chapelles…), tout lieu peut être lieu de prière pour les chrétiens.
✓ Des gestes et des attitudes de la prière chrétienne.	M3 M2 Acc./ M1	Repérer par des images, des visites ou des récits, des gestes et attitudes de la prière chrétienne (signe de croix, mains jointes, bras ouverts…).

SAVOIR-FAIRE		
➔ Découvrir des mots, des lieux, des gestes de la prière chrétienne.	M3 M2 Acc./ M1	À l'aide de supports variés : • repérer que les chrétiens peuvent aussi prier en tout lieu individuellement, en famille, en petit groupe ; • repérer des gestes, des attitudes, des paroles, des chants… qui expriment la prière chrétienne.

CONCEPTS CLÉS

Il n'est pas aisé de conceptualiser **la prière**.

En voici une présentation symbolique inspirée de Marie-Agnès Gaudrat (1996)...

- Le vent souffle. On sent ses cheveux s'envoler, on voit le linge flotter... mais le vent lui, on ne le voit pas.
- L'eau ruissèle, nourrit la terre, puis elle disparait. On ne la saisit pas.
- La terre prend tout ce qu'on lui donne. Elle accueille tout. Et sans qu'on la voie, elle nourrit les graines, protège les plantes.

En priant, on dialogue avec un Autre invisible.

BALISES ET SENS

Il est où Dieu ? Pourquoi je ne le vois pas ? Pourquoi il ne me répond pas ?

Construire un sens* à la prière des chrétiens n'est pas évident. Il est multiple. La prière ne se limite pas à des comportements visibles, parfois identiques dans d'autres confessions. Par des activités concrètes, on peut progressivement amener les élèves à entendre que pour les chrétiens, prier peut être...

- se rendre disponible pour une rencontre,
- s'exposer à une impression de vide,
- intimidant,
- dire à Dieu « Bonjour »,
- être solidaires,
- ...

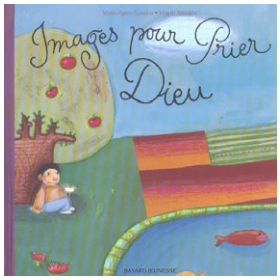
PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Des gestes et des attitudes de la prière chrétienne







Gaudrat, 2004.

Utiliser la description des images pour suggérer le lien avec la prière.

Interactions possibles :

Trois propositions...

1. Se rassembler dans un espace extérieur.
   Ressentir l'effet du vent sur le visage, les cheveux, etc.
   Observer les bulles de savon.
   Que sens-tu ? Que vois-tu ? Vois-tu le vent ? Comment sais-tu qu'il y a du vent ?
2. Observer et décrire des photos : vent, eau, terre.
3. Réaliser un semis. Observer son évolution.

Exprimer ce qui est ou peut être comparable à la prière (plus ou moins induit par l'enseignant).

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

<u>Rassembler, sous forme de mots ou d'images, les suggestions des élèves.</u>

Pour les chrétiens,

- **prier, c'est entrer en dialogue avec Dieu.**
- **Dieu est invisible comme le vent qui souffle doucement.**
- **Dieu est généreux comme la terre qui nourrit.**
- **Dieu apaise et rafraichit comme l'eau.**




CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se construire plusieurs images mentales de ce que signifie la prière ;
- établir des liens entre prière et dialogue.

3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde

3.2.3 Découvrir l'Église comme communauté de témoignage et de service au monde

SAVOIR-FAIRE

Découvrir des amis de Jésus, d'hier et d'aujourd'hui, au service du monde.

REPÈRES

M3	Repérer des personnes proches (dans le quartier, l'école, les familles…) amies de Jésus et comment elles se mettent au service des autres.
M2	Repérer, par un récit et à l'aide de supports variés, le nom et quelques éléments de la vie d'un saint local (saint patron de l'école, de la paroisse), d'un autre saint ou témoin comme ami de Jésus et au service des autres (saint François d'Assise, saint Nicolas…).
Acc./ M1	

Liens possibles vers EPC :
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

CONCEPTS CLÉS

Des hommes et des femmes qualifié(es) de **saint**(es) se sont **ajustés au projet de Dieu pour l'humanité** de manières différentes selon les époques.

Attentifs à l'appel de Dieu, ils se sont sentis reconnus et aimés. Disponibles, nourris de la Parole, ils se sont mis au service des autres en mettant la vie de Dieu au cœur de leur propre vie. Par leurs actions et par leurs paroles, ils ont témoigné de la Bonne Nouvelle.

Chaque chrétien est invité à être témoin à son tour.

BALISES ET SENS

Qui est le plus fort, saint Martin ou Robin des bois ?

Des églises, des écoles portent le nom d'un saint. Voilà un beau prétexte pour éveiller la curiosité des élèves. Pourquoi dit-on de Martin, par exemple, qu'il est saint ?

Par la découverte de la vie d'un saint local, les élèves peuvent :

- s'approprier une dimension du patrimoine* ;
- percevoir en quoi il a répondu à l'appel de Dieu ;
- ...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir des amis de Jésus, d'hier et d'aujourd'hui, au service des autres





Découvrir un saint à partir du patrimoine local. Église Saint-Martin de Mignault.

« Saint Martin coupe sa cape en deux, pour en revêtir le malheureux. Il ne pouvait donner qu'une partie de sa cape, car la moitié de son uniforme appartenait à l'armée qui l'avait payée. La nuit suivante, durant son sommeil, le Christ lui apparut portant la partie de la cape qu'il avait donnée au pauvre. »

http://www.1oeuvre-1histoire.com/saint-martin-tours.html

Découvrir la vie du saint local, lue ou racontée par l'enseignant, ici saint Martin.

Dans l'église proche de l'école, rechercher objets, statues, vitraux... représentant le saint du récit.

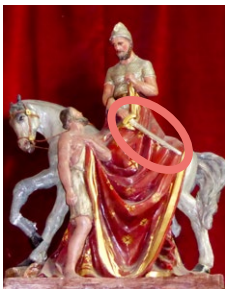
Comparer et commenter les représentations du saint afin d'isoler un fait de sa vie au service des autres.

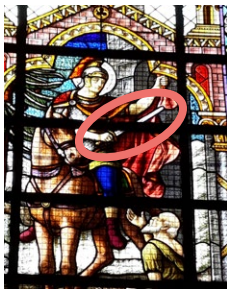
Exprimer les questions.

En classe, réaliser une saynète retraçant la vie du saint ou une création artistique (vitrail, peinture, dessin).

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Mettre en évidence l'action du saint local sur sur un panneau ou via une saynète.







CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- répondre aux questions qu'il se pose sur les saints ou témoins d'hier et d'aujourd'hui : Qui sont-ils ? Comment ont-ils agi ? Comment ont-ils été témoins de l'Évangile* ? Pourquoi et surtout pour qui ont-ils fait tout ce qu'ils ont fait ? Que peuvent-ils apporter aujourd'hui ? ;
- donner une signification au nom de son école, d'une paroisse, d'une fête locale...

3.3 Explorer et décrypter différentes formes d'expression culturelle et artistique

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Découvrir que l'art offre diverses expressions, interprétations et compréhensions du récit biblique.	M3 M2 Acc./ M1	Observer en utilisant plusieurs modalités sensorielles et se laisser émouvoir par des œuvres d'art ou expressions culturelles et artistiques diverses représentant ou évoquant des récits bibliques (ex. : dessin, peinture, icône, vitrail, marionnettes, sculpture, théâtre d'ombres, conte, chanson, musique, manifestations folkloriques…). Repérer les divers éléments d'une œuvre (ex. : couleurs, personnages, formes, volumes, matières, ombre et lumière, sons, rythmes…). Exprimer librement son ressenti, ses réactions spontanées en laissant place à l'imaginaire.
Découvrir des récits bibliques à l'aide d'œuvres d'art.	M3 M2 Acc./ M1	Raconter le récit biblique face à l'œuvre, avec ses mots, à partir de l'observation et l'émotion. Réexprimer le récit biblique de manière créative et personnelle, en s'inspirant de l'œuvre observée.
Découvrir quelques œuvres du patrimoine* religieux, local et/ou universel.	M3 M2 Acc./ M1	Observer, en utilisant plusieurs modalités sensorielles, une œuvre d'art du patrimoine* religieux local et/ou universel qui : • illustre un récit biblique ; • illustre un fait religieux (processions, marches…) ; • représente des personnages (bibliques, de l'Église, saints, actuels…) ; • représente un objet religieux ; • traduit une émotion. Exprimer librement son ressenti, ses réactions spontanées face à une œuvre d'art du patrimoine* religieux. Réexprimer librement sa découverte de manière créative et personnelle.

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

CONCEPTS CLÉS

Mt 8,23-27/Mc 4, 35-41. Tempête apaisée.

Une clé pour chercher le sens* de ce récit réside dans la **charge symbolique de la mer**. Elle a englouti l'armée égyptienne, représentant le pouvoir de maintenir en esclavage. L'épisode qui suit chez Mathieu voit des esprits démoniaques prendre possession d'un troupeau de porcs qui se jettent aussitôt dans la mer et périssent. Bref, Jésus qui apaise la mer déchainée est aussi symbolique de cet engagement envers des actions qui déshumanisent.

BALISES ET SENS

Le Monsieur en rouge sur le dessin a-t-il peur ou est-il triste ?

Observer une œuvre peut être source d'émotions pour l'observateur.

L'approche du récit par l'observation d'une œuvre, d'images permet aux élèves de s'interroger sur les expressions et **émotions** des personnages représentés.

Du côté de Jésus en Mc 4,35-41, sérénité, confiance en ses amis habiles sur l'eau (ils sont pêcheurs) et engagement.

Du côté des disciples, peur, étonnement et enfin soulagement après la tempête.

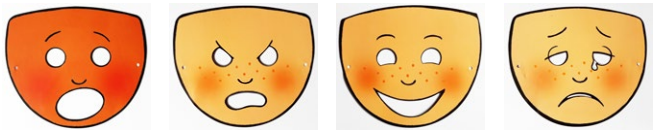
PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir des récits bibliques à l'aide d'œuvres d'art





Hubler, 1998



Attribuer une émotion aux personnages du récit à l'aide des masques.

Réaliser/s'approprier des masques/dessins émotions.

Observer des images, œuvres sur lesquelles les visages ont été effacés.

S'exprimer en termes de « je vois », « je ressens » et aussi « **je me pose des questions** ».

En regardant à nouveau les images, écouter le récit lu ou raconté.

Au fur et à mesure, recouvrir les visages de masques pour illustrer les émotions

Interagir si possible avec l'enseignant en lien avec les questions/observations initiales.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

<u>Garder une trace de l'expression des élèves.</u>





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se doter d'une stratégie pour apprivoiser les récits/œuvres d'art qu'il découvre.

3.4 Appréhender les éléments essentiels de la foi chrétienne

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Découvrir des expressions de la foi.	M3 M2 Acc./ M1	Repérer, dans un récit biblique, la ou les expression(s) de la foi des divers personnages.
Découvrir le signe de la croix, geste commun des chrétiens.	M3 M2 Acc./ M1	Repérer le geste commun des chrétiens : le signe de la croix.

3.5 Construire des fondements pour une argumentation éthique et citoyenne

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Découvrir des fondements de la réflexion éthique*.	M3 M2 Acc./ M1	Exprimer, spontanément et/ou dans les espaces/temps institués à cette fin, les ressentis de justice/injustice, de bien/de mal et prendre le temps de les expliciter, les déposer. Participer à un dialogue au sujet de l'expression des ressentis.
Repérer des fondements éthiques* dans des récits bibliques.	M3 M2 Acc./ M1	Repérer dans des récits d'Évangile* des paroles et des actes de Jésus et des différents personnages. Repérer en quoi ces paroles et/ou actes font évoluer.

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Le mot **foi** vient du grec « pistis » et du latin « fides ». Cela renvoie à la confiance. Se fier à autrui fait partie de la vie, particulièrement celle humaine, depuis la naissance. La confiance n'est pas la certitude, c'est une action par laquelle on prend le risque de s'appuyer sur soi, son environnement et les autres pour s'engager sur un chemin.

En Mc 10,46-52, Jésus reconnait que c'est la confiance de Bartimée qui l'a sauvé. Il est allé au-delà de ses exclusions. Il a (été) réintégré (dans) un groupe.

BALISES ET SENS

Comment savoir si je peux faire confiance ?

La question de la foi ou de la confiance est une question fondamentale. Les enfants vivent à leur niveau des expériences de confiance constructive et aussi de confiance déçue. Le cours de religion peut les aider à exprimer ce qui peut conduire à avoir confiance et ce qui peut constituer un frein.

La question de la confiance en Dieu peut se poser en des termes similaires. « Crois-tu en Dieu ? » veut-il dire « Es-tu assuré qu'il existe ? » ou bien « Fais-tu le pari qu'il existe, sans certitude absolue ? »

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir des expressions de la foi



⚠ Rappel des règles de sécurité.
Jouer à l'aveugle et au guide.

Expérimenter le jeu des aveugles.

Sur la base de son ressenti, interagir avec l'enseignant autour de la confiance nécessaire dans ce jeu.

Interactions possibles :
Dialoguer sur la confiance.
As-tu déjà expérimenté la confiance ? Avec qui ? Quand ? Comment sais-tu que tu peux faire confiance ? De quoi as-tu besoin pour avoir/faire confiance ?
Exprimer les difficultés et nécessité de la confiance (avec l'aide d'un photo langage par exemple).

Découvrir le récit de Bartimée. https://www.youtube.com/watch?v=yDji2RakbgE

Établir le lien entre le jeu et le verset 52 : « Ta foi/confiance t'a sauvé ».

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Verbaliser et compiler des images qui évoquent la confiance pour les élèves.

Faire confiance, c'est facile quand...

Faire confiance, c'est difficile quand...






CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réfléchir à la confiance et aux liens avec la foi religieuse ;
- mieux comprendre ce que l'on entend par récit de miracle ;
- découvrir que la confiance est un risque et un moteur important dans la relation aux autres.

4. S'OUVRIR AUX QUESTIONS DE LA VIE SOCIALE ET RELATIONNELLE

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine

4.1.1 Créer des liens avec autrui et l'environnement

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Tisser des liens avec les autres et l'environnement.	M3	Écouter, regarder, accueillir et s'ouvrir aux autres en les respectant.
	M2	Repérer l'importance de la place de chacun au sein de la classe (leur place dans le groupe).
	Acc./ M1	Découvrir, à partir de visites, de rencontres et/ou de supports variés dont la Bible, l'importance de la biodiversité.
Repérer les différentes modalités de créer des liens avec autrui dans les récits bibliques.	M3	À l'aide de supports variés :
	M2	• repérer, dans des récits bibliques, des paroles et des actes qui témoignent de l'accueil, de l'entraide, du partage, du pardon... ;
	Acc./ M1	• repérer en quoi les paroles et les actes permettent de créer ou briser des liens aujourd'hui.

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

CONCEPTS CLÉS

Pour se nourrir soi-même sur ce livre peu connu et pour pouvoir accueillir les questions des élèves, voici une présentation avec support visuel du livre de Ruth dans https://topmessages.topchretien.com/video/le-projet-biblique-francais-ruth-synthese/ (30/03/2020).

Dans ce récit, tout devrait opposer le Peuple d'Israël à **Ruth**, une étrangère, considérée comme un animal. Malgré cela, des liens vont être possibles parce que certains personnages se montrent accueillants.

BALISES ET SENS

Pourquoi est-ce que j'apprécie davantage être avec certains qu'avec d'autres ?

Chaque être humain, y compris les jeunes enfants, vit au plus profond de lui-même l'importance et la difficulté des liens, comme les personnages des histoires que les enfants écoutent.

Une vertu des histoires est de permettre aux enfants de pouvoir mettre des mots sur ces liens. Le livre de Ruth, comme d'autres récits bibliques, présente cette caractéristique de montrer des liens forts dans des contextes difficiles.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer les différentes modalités de créer des liens avec autrui dans les récits bibliques



https://www.youtube.com/watch?v=mA1xooOC2yM (30/03/2020).



https://www.youtube.com/watch?v=_DXTXB2ktPQ (30/03/2020)

Visionner, en 2 ou 3 fois, un montage vidéo qui raconte une histoire étonnante de l'A.T. : Ruth.

Choisir parmi les personnages (préparés à l'avance) celui qui a eu le comportement le plus marquant.

Expliquer son choix (et verbaliser ainsi les comportements qui permettent des liens avec autrui, comme accueillir...).

Imaginer qu'un nouveau arrive en classe, dans la famille...

- **Quels sont les mots et les gestes que nous allons lui offrir ?**
- **Comment va-t-il les accueillir ?**
- **Comment voudrais-je être accueilli si c'était moi ?**

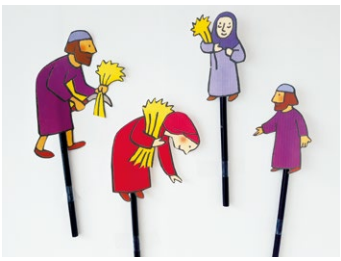
Jouer la saynète avec les marionnettes, en recréant aussi les décors en différents tableaux.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Représenter le récit à l'aide de marionnettes sur bâton et de décors.







CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre des mots sur des relations qu'il vit au quotidien.

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine

4.1.2 Repérer les règles qui régissent la vie commune

SAVOIR

- Des règles principales pour vivre ensemble.

REPÈRES

M3 M2 Acc./ M1	Redire, au fil du vécu dans la classe, les règles qui régissent le « vivre ensemble ».

SAVOIR-FAIRE

- Réfléchir et élaborer des règles pour vivre ensemble.

M3 M2 Acc./ M1	À l'aide de rencontres et/ou de supports variés : • repérer des règles de vie commune en partant, par exemple, des besoins des élèves, des faits ou évènements vécus en classe/à l'école, des récits bibliques ; • participer à l'élaboration et à l'évolution de règles de vie commune à la classe.

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

CONCEPTS CLÉS

Jo Akepsimas donne **sens* à la parabole* du bon Samaritain*** (Lc 10,25-37) en mettant en évidence le contraste entre ceux qui respectent les règles (le prêtre et le lévite* qui font ce qu'une loi culturelle et religieuse leur ordonne) et celui qui obéit à une autre « loi » (le Samaritain* qui prend soin de la personne blessée).

Ce chanteur illustre que dans des textes bibliques, les règles peuvent être suivies par certains, et ajustées en fonction des besoins, des évènements, par d'autres...

BALISES ET SENS

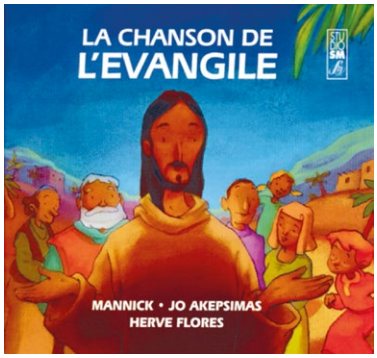
Quand faut-il respecter les règles et quand doit-on les changer ?

Une caractéristique de tous les groupes est de chercher un équilibre entre deux perspectives. Veiller au respect des règles et/ou essayer de les changer, les améliorer.

La chanson d'Akepsimas permet aux élèves d'être confrontés à des personnages qui respectent des lois et d'autres qui respectent d'autres règles.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réfléchir et élaborer des règles pour vivre ensemble





Écouter une chanson.

Exprimer, de manière soit verbale soit non verbale, des premières réactions, en particulier autour d'un passage interpelant dans la chanson.

Formuler un questionnement.

Exprimer ou imaginer des raisons que le prêtre et le lévite* ont de passer leur chemin.

Exprimer ou imaginer des raisons pour lesquelles le Samaritain* s'est arrêté.

Si les élèves imaginent des ponts avec l'actualité (ils ont parfois envie de changer les règles et ils ont parfois envie que les règles soient respectées), accueillir ces liens.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Réaliser un panneau rassemblant les propositions des élèves.

Raisons imaginées pour lesquelles le prêtre et le lévite* passent.



Raisons imaginées pour lesquelles le Samaritain* s'arrête.

Émilie Debatty dans *Mosaïques*

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre des mots sur l'évolution législative dans toute collectivité humaine.

5. DÉCOUVRIR ET DÉVELOPPER SON IDENTITÉ ET SA LIBERTÉ

5.1 Exprimer le parcours effectué dans la découverte de soi-même comme personne

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Découvrir et développer son identité narrative*.	M3	Raconter « ce que je fais, ce que je ressens, ce que j'aime, ce que je n'aime pas, ce que je vis ». Exprimer sa pensée personnelle à propos du parcours* effectué autour d'une question.
	M2	
	Acc./ M1	
Découvrir et reconnaitre que tout être humain est unique et en cheminement dans son identité personnelle.	M3	Se nommer et répondre aux appels par son prénom. Exprimer un lien entre un objet (doudou, cadeau reçu…) et ses préférences personnelles.
	M2	Exprimer en « Je » la réception d'un signe de reconnaissance ou son absence. Exprimer en « Je », devant les autres, des faits et ressentis de son vécu pour être entendu et reconnu.
	Acc./ M1	Découvrir, dans des récits bibliques, des éléments du cheminement d'identité des personnages rencontrés.
Découvrir l'importance du groupe et la place unique de chacun au sein de celui-ci.	M3	Exprimer en « Je » les effets sur soi des paroles, regards et actes d'autrui. Découvrir et exprimer, au sein de la classe, des indices de reconnaissance de son appartenance au groupe.
	M2	Exprimer sa pensée personnelle dans le groupe, à propos d'un fait vécu en classe. Repérer le fonctionnement et les règles du groupe et s'exprimer par rapport à elles.
	Acc./ M1	Exprimer en « Je » en quoi chacun a été un membre actif du groupe et porter une appréciation sur le vécu et la production du groupe. Exprimer sa pensée personnelle dans le groupe, à propos du parcours* effectué autour d'une question.

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

CONCEPTS CLÉS

Durant les **ateliers philo-théo** vécus en communauté* de recherche, la pensée des élèves se construit de manière davantage rationnelle*. Un indice de cette rationalité en construction est ce que Matthew Lipman (2003) appelle le ***caring thinking*** ou **pensée attentive**. Celle-ci s'observe lorsque les élèves mettent des mots sur des affects premiers, construisent leur réflexion en faisant des allers et retours entre leurs idées, des exemples concrets et les paroles des autres, essaient de faire avancer la réflexion…

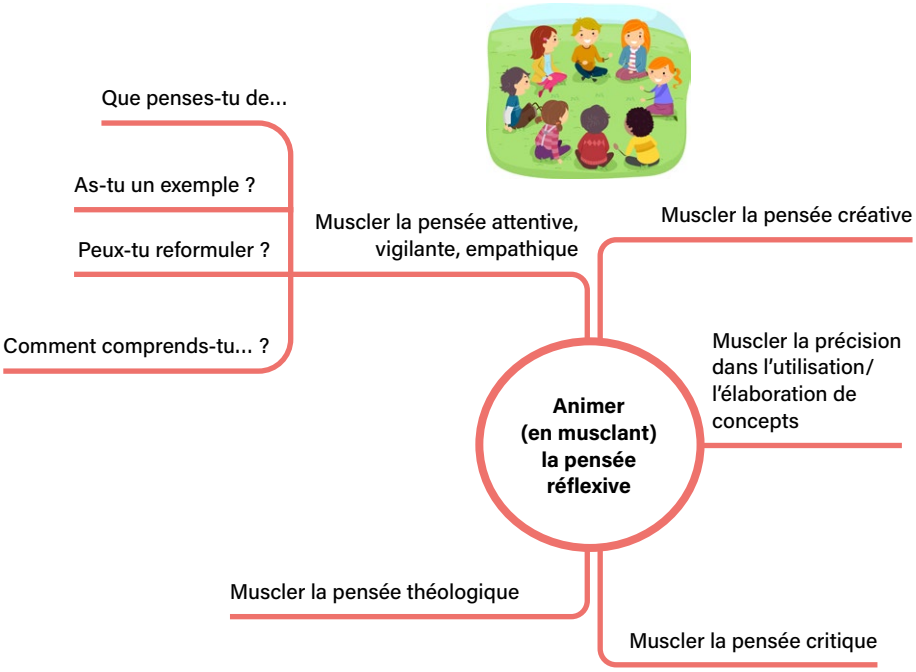
BALISES ET SENS

Peux-tu reformuler ce qui vient d'être dit ?

Contrairement à ce que peut laisser penser *Le Penseur* de Rodin, la pensée se construit aussi en dialogue. Les ateliers philo-théo du cours de religion ont cette finalité d'aider les élèves à construire une pensée plus raisonnable*, une pensée qui met en acte l'importance du groupe et la place unique de chacun. Vivre l'atelier est déjà intéressant. Verbaliser ce qui a été vécu est un plus, appréciable en milieu scolaire.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir l'importance du groupe et la place unique de chacun au sein de celui-ci



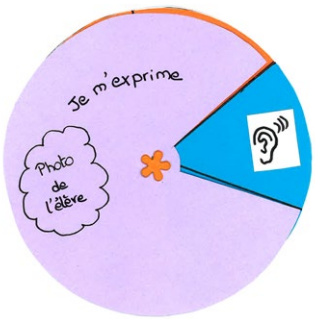
Outil extrait de *L'art et la créativité au service de l'EPC*.

Dans le débriefing qui suit la pratique d'un atelier philo-théo (annexe 3), exprimer si, dans le dialogue, chacun a pu :

- dire ce qu'il pensait, donner son avis ;
- donner des exemples de la vie de tous les jours ;
- redire ce que disaient les autres ;
- exprimer s'il était d'accord ou n'était pas d'accord avec les autres ;
- aider les autres à exprimer leur point de vue ;
- …

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

S'exprimer, à l'aide d'un support, en fin d'atelier philo-théo (auto-évaluation).



- **J'ai parlé/Je n'ai pas parlé.**
- **J'ai écouté autrui/Je n'ai pas écouté autrui.**
- **J'ai su attendre mon tour de parole/ Je n'ai pas su attendre mon tour de parole.**

Matériel :



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- exercer et développer progressivement les cinq « musculatures » d'une pensée davantage réflexive.

5.2 Découvrir la dimension spirituelle de son identité

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Découvrir l'écoute et le sens* du présent.	M3	S'exercer à écouter autrui, en redisant et reformulant ce qu'il a exprimé par exemple. Expérimenter, observer et exprimer si le silence permet d'écouter, d'observer, de se concentrer, de penser, d'imaginer, de préparer l'action, de se détendre, ou pas.
	M2	Expérimenter et observer les effets sur soi et sur le groupe d'un silence habité par une attitude d'attention. S'exprimer ensuite en termes de... • mal-être et bien-être ressentis ; • dynamique de groupe et dynamique personnelle ; • implication pour les activités en classe, avant et après les silences attentifs ; • ...
	Acc./ M1	
Approcher la notion de mystère*.	M3	À l'occasion d'expériences vécues ensemble (visites sur le terrain profane et/ou religieux, observation de la nature/d'une œuvre, écoute de contes ou de musique...)... • exprimer ce qui est perçu avec les 5 sens et ce qui est déduit à partir de cette perception (« Il fait de grands yeux → Est-il émerveillé, surpris, fâché... ? ») ; • exprimer ce qui interpelle, qui pose question et/ou qui pourrait encore être découvert ; • ...
	M2	
	Acc./ M1	
Réfléchir et mettre des mots sur ses « valeurs ».	M3	Dire pourquoi je trouve une situation juste*/injuste. Écouter et réexprimer pourquoi les autres trouvent des situations justes*/injustes. Observer des histoires ou des situations de vie et y découvrir ce que les personnes ou personnages considèrent comme important (ex. : la paix, la fraternité, la justice, l'amour, l'amitié, la protection de ses proches...).
	M2	
	Acc./ M1	

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

CONCEPTS CLÉS

Dans son ouvrage *Philosopher et méditer* avec les enfants, Frédéric Lenoir (2016) parle de la méditation comme d'une **pratique* de l'attention**. La méditation a aussi été largement popularisée par Eline Snel (2017). Animée comme pratique pédagogique et non comme démarche spirituelle*, elle permet à la **compétence 5** de se vivre. Une expression autonome peut en effet suivre ces pratiques.

BALISES ET SENS

Si je n'ai pas envie de méditer, dois-je faire semblant ?

Vécue dans le cadre de la compétence 5, la pratique* de l'attention peut être une porte ouverte vers une expression personnelle et autonome des élèves.

Cette ouverture pourra aussi et surtout permettre aux élèves d'oser une expression et un questionnement par rapport à toute pratique en lien avec la spiritualité.

L'activité choisie montre enfin que la pratique* de l'attention s'accommode d'une valorisation des 5 sens.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir l'écoute et le sens du présent

Méditation du grain de raisin sec

Dispositif : les élèves, assis en cercle, les yeux fermés, mains ouvertes et accueillantes. L'enseignant dépose au creux de leurs mains un raisin sec. Les élèves sont invités, successivement, en prenant le temps à...



Les yeux fermés :

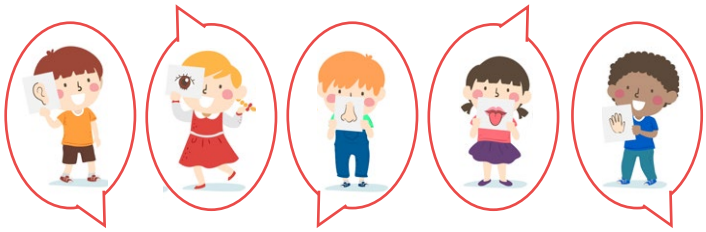
- le sentir.
- L'écouter.
- Le découvrir avec les mains.



Les yeux ouverts :

- l'observer attentivement (couleur, aspect...).
- Le poser sur la langue, le faire voyager dans la bouche et le laisser fondre.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves





Choisir un des 5 sens et exprimer ce que l'on a apprécié et moins apprécié dans la mobilisation de l'attention au travers de ce sens.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'exprimer de manière de plus en plus autonome par rapport aux pratiques spirituelles* qu'il rencontre.

5.3 Découvrir son identité par sa liberté d'engagement

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES
Découvrir le sens* de la liberté.	**M3** De manière générale ou en particulier à la fin d'un parcours* du cours de religion : • repérer ses propres choix ; • repérer des choix posés par d'autres ; • expliciter des choix opérés par autrui ou ses propres choix en exprimant les critères utilisés, ou l'absence de critères (ex. : « J'ai choisi tel atelier parce que… » ; « Je commence à manger mon morceau de tarte par la croute parce que… » ; « J'ai choisi cette histoire parce que… »). **M2** **Acc./ M1** Exprimer librement ses réactions à propos des découvertes réalisées pendant le cours de religion, de manière créative et personnelle, par le chant, le dessin, la parole, le geste…
Découvrir le sens* de la responsabilité et de l'engagement.	**M3** De manière générale ou en particulier à la suite d'un parcours* du cours de religion : • repérer ses propres choix et ses engagements ; • repérer des choix et des engagements chez autrui ; • participer aux échanges lors desquels on rend compte de ses choix et engagements ; • exprimer les conséquences réelles des choix et engagements. **M2** **Acc./ M1**

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

CONCEPTS CLÉS

Dans le christianisme, une référence en termes d'accompagnement et d'éducation au choix est le concept « jésuite » de discernement.

Éduquer au choix, c'est inviter à une attention à au moins 4 dimensions :

1. la description la plus objective possible de la situation de choix ;
2. une attention aux acteurs et à leurs motivations ;
3. une évaluation des impacts des différentes possibilités de choix sur les relations avec autrui et le monde ;
4. une expression des sentiments que la situation de choix engendre.

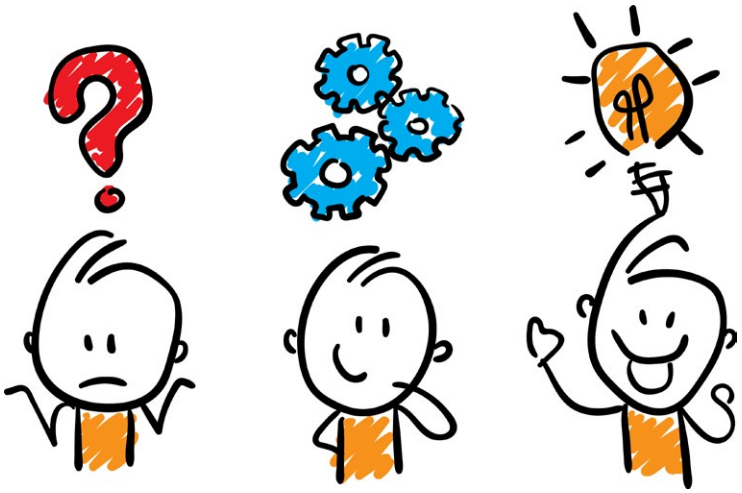
BALISES ET SENS

Madame, je ne sais pas quoi choisir ?

La vie est parsemée de choix. Comment l'école s'y prend-elle pour apprendre aux élèves à choisir, sachant qu'il y a une distinction entre donner l'injonction de choisir, assumer ses propres choix et apprendre à choisir. Cette tâche essentielle est difficile. Cette activité pourrait par exemple prolonger l'activité de 4.1.1 (Ruth) et permettre aux élèves de s'exprimer de manière autonome sur la difficulté et la facilité de choisir.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir le sens* de la responsabilité et de l'engagement



Se rappeler l'histoire de Ruth.

Se rappeler le choix des deux belles filles.

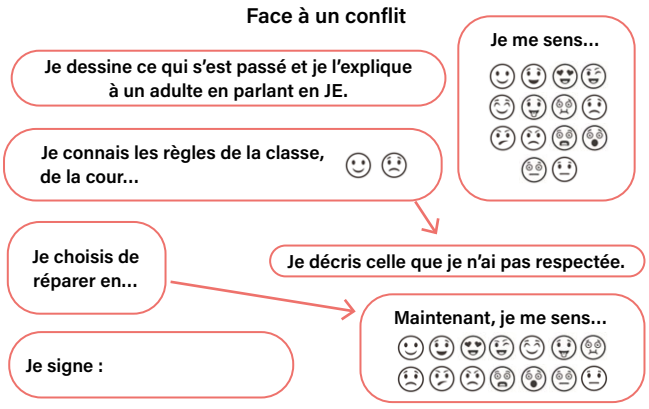
Analyser les choix en entendant et réagissant aux quatre relances de l'enseignant (contexte, intentions des acteurs, conséquences et ressenti).

Avec l'aide de l'enseignant, réutiliser ces quatre composantes pour analyser des situations vécues (choisir un atelier, choisir une règle de vie en classe lors de l'élaboration de la charte, choisir de respecter une règle ou pas, choisir un jeu, résolution de conflit...).

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Utiliser des supports pour exprimer des composantes de ma responsabilité lorsque je pose des choix.





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- prendre la mesure de différentes composantes d'un choix ;
- prendre la mesure de la démarche qui peut accompagner les stratégies de choix.

GLOSSAIRE
ET CONCEPTS

ALLIANCE : Union par engagement mutuel explicitement consenti par les parties en relation. Ce mot est utilisé dans la Bible pour signifier un type de relation entre Dieu et les êtres humains.

BIBLE : Cf. concepts clés 3.1.1

***CARING THINKING* OU PENSÉE ATTENTIVE :** Cf. concepts clés 5.1

CHOISIR (ÉDUQUER AU CHOIX) : Cf. concepts clés 5.3

CITOYEN : Littéralement celle et celui qui ont droit de cité, c'est-à-dire celle ou celui qui prend part à la vie politique, qui a le devoir et le droit de participer à l'élaboration des règles qui gèrent la vie collective.

COMMUNAUTÉ : Groupe de personnes réunies par des habitudes communes, des opinions similaires, des caractères communs, des valeurs proches, des liens d'intérêts.

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE : Dispositif pédagogique élaboré par C.-S. Pierce et diffusé dans le monde scolaire par J. Dewey. La communauté de recherche place les participants en situation de coopérer « pour passer du point de vue de chacun à une véritable enquête commune, qui cherche à dépasser l'addition des points de vue, pour atteindre une vision plus complexe de la question traitée » (www.philocite.eu).

DÉSERT DANS LA BIBLE : Cf. concepts clés 3.1.2

DIALOGUE VS DÉBAT : Cf. concepts clés 2.2.1

DIALOGUE INTERCONVICTIONNEL : Dialogue entre personnes de convictions différentes, religieuses et/ou non-religieuses.

DIALOGUE INTERRELIGIEUX : Dialogue entre personnes de religions différentes.

DIALOGUE ŒCUMÉNIQUE

- Au sens restreint, dialogue entre chrétiens (orthodoxes, catholiques, protestants…).
- Au sens étymologique, dialogue en vue d'une entente universelle.

DIFFÉRENT (VS IDENTIQUE) : Cf. concepts clés 2.1

ÉGLISE/ÉGLISE : Cf. concepts clés 3.2.1

ÉTHIQUE

- Synonyme de morale dans le sens commun.
- Branche de la théologie et de la philosophie qui réfléchit aux questions relatives au bien et au juste.
- Principe moral qui guide les actions d'un individu.

ÉVANGILE : Le mot « évangile » est composé des deux mots grecs « ευ » et « αγγελιον » qui signifient respectivement « bon » et « message ».

- Il est d'abord utilisé par les premières communautés chrétiennes pour signifier le fait que la vie de Jésus et son enseignement étaient porteurs de « bons messages », de « bonnes nouveautés » pour ses contemporains.
- Il désigne aussi les témoignages écrits relatifs à la vie de Jésus qui ont été longuement construits après sa mort et sa résurrection. On en retrouve 4 différents dans la Bible.

FOI : Cf. concepts clés 3.4

HOSPITALITÉ : Action d'accueillir. Le mot hôte a la caractéristique de désigner la personne qui accueille et celle accueillie.

IDENTITÉ NARRATIVE

- Conception de l'identité qui intègre la possibilité de changement, d'évolution.
- Conception de l'identité qui s'approche par l'écoute de récits de vie.

INOUÏ : Cf. concepts clés 3.1.3

JUSTE VS JUSTESSE : Juste : conforme au droit, à une règle, à l'équité, précis.
Justesse : qualité de ce qui est adapté, ajusté dans ses relations.

LANGAGE SYMBOLIQUE

- Langage porteur de sens.
- Langage où la compréhension du sens premier appelle une interprétation pour chercher d'autres sens.

LÉVITES : Hébreux membres de la tribu de Lévi, voués au service du temple.

MER/LAC DANS LA BIBLE : Cf. concepts clés 3.1.2 et cpt 3.3

MONTAGNE DANS LA BIBLE : Cf. concepts clés 3.1.2

MONOTHÉISME : On distingue souvent le monothéisme de l'hénothéisme et du polythéisme.

1. Le monothéisme désigne une forme de religion où il n'existe qu'un seul dieu.
2. L'hénothéisme désigne une forme de religion où l'on considère que peuvent exister plusieurs dieux, mais où on accorde une priorité au sien, à celui de sa communauté.
3. Le polythéisme désigne une forme de religion où existent de multiples dieux.

MYSTÈRE : Vérité à la fois accessible et inaccessible, que l'on ne cesse de chercher et de découvrir, que l'on ne peut prétendre détenir, sauf si l'on a vécu une initiation.

ŒCUMÉNISME

- Au sens restreint, dialogue entre les religions chrétiennes.
- Au sens large, souci d'entente universelle.

OPTIONS DE VIE : Formulation qui englobe les convictions religieuses et non-religieuses.

PARABOLE : Le mot vient du grec *parabolè* qui signifie comparaison et du verbe *paraballein*, jeter auprès de, mettre côte à côte, comparer. La parabole est un genre littéraire qui procède par comparaison développée en un récit d'apparence simple mais invitant l'auditeur à en chercher la signification. Jésus parle en parabole pour inviter à réfléchir sur ce qu'il appelle le Royaume.

« De fait, le langage parabolique est « *déroutant* » : partant de réalités somme toute banales de l'activité naturelle ou humaine, il nous « pro-jette » le long de ce sens commun et, ce faisant, nous fait entrevoir une nouvelle possibilité de penser (...). La parabole ne livre pas son sens immédiatement – d'ailleurs quel texte un peu profond le fait ? - : elle offre du jeu à l'auditeur ou au lecteur. À lui de dégager patiemment du sens ».

De Dominique COLLIN, *Mettre sa vie en paraboles*, Namur, Fidélité, p. 13.

PARCOURS : Dans le cadre du référentiel du cours de religion, il s'agit d'une séquence de plusieurs séances d'apprentissages. Le parcours suit le fil rouge d'un questionnement qui reçoit des éclairages de diverses compétences avant qu'une communication ait lieu sur les apprentissages réalisés.

PATRIMOINE : Ensemble des biens, y compris culturels, d'un individu ou d'un groupe.

POLYTHÉISME : Voir monothéisme.

PRATIQUE DE L'ATTENTION : « Une pratique pédagogique issue de la méditation qui permet de vivre pleinement le moment présent et de se recentrer sur ce que l'on éprouve dans l'instant » (Cf. https://seve.org).

PRIÈRE : Cf. concepts clés 3.2.2

QUESTIONNER : Cf. concepts clés 1.1

QUESTION PHILOSOPHIQUE VS TRAITER PHILOSOPHIQUEMENT UNE QUESTION : Cf. concepts clés 1.2

RAISONNABLE : Est raisonnable ce dont on peut rendre compte de manière sensée face à autrui.

RATIONNEL : Est rationnel ce qui est logique, ce qui est conforme à une méthode, ce qui présente un rapport précis.

RECHERCHE DE SENS : Dans le cadre du cours de religion, la recherche de sens articule trois démarches :

1. la recherche de signification raisonnable ;
2. la réflexion relative aux motivations, à la direction suivie, aux finalités, aux objectifs poursuivis ;
3. la recherche d'un ancrage dans des expériences sensibles, mobilisant donc les 5 sens.

RELIGION

- Les deux étymologies du mot, religare et relegere - relier et relire son passé pour faire sens -, peuvent se rejoindre pour signifier que la religion concerne les relations (à soi, aux autres et à un transcendant) dans une perspective de recherche sens.
- Religion est parfois distingué du mot spiritualité. La religion concerne ici la structure et l'organisation de la religiosité alors que la spiritualité concerne plutôt la dynamique de vie liée à cette religiosité.

ROYAUME (DE DIEU) : Cf. concepts clés 3.1.4

RUTH : Cf. concepts clés 4.1.1

SAINT : Cf. concepts clés 3.2.3

SAMARITAIN : Au temps de Jésus, habitant de la Samarie (région au Nord de la Judée) et membre d'une communauté différente (et opposée à) de celle des Juifs.

SENS : Il est classique de distinguer les trois sens du mot sens :

- le rapport au monde sensible rendu possible par les 5 sens ;
- la direction ;
- la signification.

SPIRITUEL : Les différentes étymologies du mot se réfèrent au souffle qui anime chacun, que ce souffle soit mis en relation avec un transcendant ou non.

SYMBOLE : Signe porteur de sens.

TESTAMENT = ALLIANCE : Le mot « Testament » utilisé pour signifier les deux parties (ancien ou premier et Nouveau ou deuxième) de la Bible signifie alliance.

Cf. concepts clés 3.1

TRADITION : De *tradere* = transmettre, faire passer à un autre, livrer, remettre.

La tradition est constituée par un ensemble de données culturelles qui se transmettent de génération en génération.

BIBLIOGRAPHIE

ARMOGATHE, J., & VAUCHEZ, A. (2019). *Dictionnaire des saints et grands témoins du christianisme*. CNRS.

AURIAC-SLUSARCZYK, E., & MAUFRAIS, M. (2019). *Chouette ! Ils philosophent : Encourager et cultiver la parole des écoliers*. CNRS.

BACQ, P., & RIBADEAU-DUMAS, O. (2013). *Puissance de la parole : Tome 2 : Luc, un Évangile en pastorale ; Luc 4, 14-24, 53*. Lumen Vitae.

BAUTHIER, P., GALLAND, M., BERTOLDI, A., & CARLIER, A. (2004). *L'église, image de l'Eglise : Outil actif de découverte des composantes de la vie chrétienne*. Averbode.

BERGHMANS, H., *e.a.* (2002). *Récits bibliques en images – Ancien testament*. Averbode.

BERGHMANS, H., *e.a.* (2002). *Récits bibliques en images – Nouveau testament*. Averbode.

BibleTubeEnfant. (2017, 4 mars). *L'histoire de Ruth et de Noémie*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mA1xooOC2yM

BOGAERT, P. M. (1987). *Dictionnaire encyclopédique de la Bible*. Iris.

BRUNELLI, J. (2015). *Animer un atelier philo-théo dans Guide de l'enseignant*, Mosaïques. Lumen Vitae.

BRUNELLI, J., & Denis, M. C. (2009). *Comment tenir le gouvernail de mon existence ? : Guide de l'enseignant avec fiches photocopiables*. Averbode.

CARREZ, M., GALY, L., & METZGER, G. (2015). *Nouveau testament interlinéaire grec/français*. Biblio 0.

COLLIN, D. (2019). *L'Evangile inouï*. Salvator.

COLLIN, D., & BELLET, M. (2010). *Mettre sa vie en paraboles*. Fidélité.

Concile œcuménique Vatican II : *Constitutions, décrets, déclarations, messages*. (1967). Bayard Culture.

DANIEL, M. F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention*. Le loup de gouttière.

DERROITTE, A. D. (2006). *Dieu aime l'étranger : Parcours bibliques autour de la multiculturalité pour les 5-8 ans*. Lumen Vitae.

DERROITTE, H. (2009). *Donner le cours de religion. Comprendre le programme du secondaire*. Lumen Vitae.

DESCLEE-MAME. (2012). *Catéchisme de l'église catholique*. Desclée-Mame.

DEWEZ, J. (2010). *Cours de didactique de l'enseignement du cours de religion*, syllabus. HELDV.

DEWEZ, J., AERENS L. (2014). *Grain de sel, graines de vie : ce n'est pas juste !* Lumen Vitae.

Diffusion Catéchistique Lyon. (2003). *Ta parole est un trésor*. Tardy Religieux.

DUBOST, M., & LALANNE, S. (2009). *Le nouveau Théo : L'encyclopédie catholique pour tous*. Mame.

École biblique de Jérusalem. (1999). *La Bible de Jérusalem*. Desclée de Brouwer.

Filoramo, G. (2008). *Le christianisme*. Hazan.

Focant, C. (2004). *L'évangile selon Marc*. Cerf.

Gaudrat, M. A. (2004). *Images pour prier Dieu*. Bayard.

Gaudrat, M. A., & Sole-Wendrell, C. (2016). *Qu'est-ce qui rend heureux ?* Les Arènes.

Gaudrat, M. A., & Wensell, U. (2012). *Pour te parler de Dieu, je te dirais…* Bayard Jeunesse.

Gira, D. (2012). *Dialogue à la portée de tous… ou presque (le)*. Bayard Culture.

Groupe start. (2009). *Préparer, gérer et évaluer un cours de religion catholique dans l'enseignement primaire*. Lumen Vitae.

Histoire de Saint Martin de Tours. (s. d.). 1 œuvre, 1 histoire. http://www.1oeuvre-1histoire.com/saint-martin-tours.html

Hubler, B., & Muller-Van den Berghe, C. (2000). *La tempête apaisée*. Éditions du Signe.

Kog, M., *e.a.* (2008), *Une valise pleine d'émotions. Apprendre à reconnaître les émotions de façon ludique*. Averbode.

La Bible – Traduction œcuménique – notes intégrales. (2010). CERF/Société biblique.

Le projet biblique français. (s. d.). *Ruth – Synthèse*. TopChretien.com. https://toptv.topchretien.com/video/le-projet-biblique-francais-ruth-synthese/

Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Albin Michel.

Leroux, G., & Taylor, C. (2016). *Différence et liberté - Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Boréal.

Leterme, C. (2002). *Le pays de Jésus en images*. Lumen Vitae.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Mannick (1994). *La chanson de l'Évangile* – CD musical. Studio SM.

Nouailhat, R. (2004). *Enseigner le fait religieux : Un défi pour la laïcité*. Nathan.

ONU. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Nations Unies. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf

Osty, E. (1973). *La Bible*. France Loisirs.

Ponsard, C., & Kieffer, J. F. (2012). *L'évangile pour les enfants en BD*. MAME.

Rachedi, L., Taïbi, B., & Rousseau, C. (2019). *L'intervention interculturelle*. Chenelière Éducation.

Rainotte, G. (2010), *Dieu ? La parole aux enfants* – DVD. Meromedia.

Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Presses Université Laval.

Sasseville, M., & Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Presses Université Laval.

Snel, E. (2017). *Calme et attentif comme une grenouille*. Les Arènes.

Société biblique française. (2019). *La Bible NFC*. Biblio 0.

Theonoptie. (2016, 11 juillet). *Ruth et Naomi*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_DXTXB2kt-PQ

Tozzi, M. (2020). *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*. Chronique Sociale.

Wenin, A. (2008). *Rapide initiation à l'analyse narrative des récits bibliques. Notes à l'usage des étudiant(e)s*. Université Catholique de Louvain-la-Neuve.

Sitographie de documents de référence

Code de l'enseignement. Cf. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_001.pdf (30/09/2020)

Programme du cours de religion de l'enseignement secondaire, Cf. http://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule_ausbildung/schulische_ausbildung/Lehrplan_katholische_Religion_Sekundar_FG_236-2003-240.pdf (30/09/2020)

Référentiel de compétences de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté. Cf. http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429 (30/09/2020)

Référentiel de compétences du cours de religion catholique. Cf. http://lenseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESeC/religion/2017/REFERENTIEL%20%20RELIGION%20CATHOLIQUE.pdf





PSYCHOMOTRICITÉ

INTRODUCTION **167**

TABLEAU DE COMPÉTENCES **169**

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN **172**

1. CONSTRUIRE LES HABILETÉS PERCEPTIVO-MOTRICES **174**

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures **174**

1.1.1 Effectuer et enchainer les grands mouvements fondamentaux 174

1.1.2 Coordonner des mouvements avec des objets 176

1.1.3 Enchainer et coordonner des stratégies d'équilibre 178

1.1.4 S'initier à l'inhibition d'une action motrice 180

1.1.5 Construire par et pour l'action des aptitudes perceptives 182

1.1.6 Organiser ses actions en fonction des informations du corps 184

1.1.7 Organiser ses actions en fonction des informations de l'espace 188

1.1.8 Organiser ses actions en fonction des informations du temps 194

1.2 Construire les habiletés manuelles et graphiques (psychomotricité fine) **198**

1.2.1 Planifier et coordonner des gestes de plus en plus précis 198

1.2.2 Initier et exercer des gestes graphiques 204

1.3 Construire les habiletés expressives **208**

2. DÉVELOPPER LES HABILETÉS SOCIO-MOTRICES ET LA CITOYENNETÉ **210**

2.1 Respecter les règles et les limites pour vivre ensemble **210**

2.2 Adopter un comportement social adéquat **212**

3. GÉRER SA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ **214**

3.1 Respecter les règles pour se protéger et se préserver **214**

3.2 Exprimer ses émotions et agir en fonction de ses besoins **216**

4. CONSTRUIRE LES HABILETÉS PERCEPTIVO-MOTRICES ET L'AUTONOMIE **218**

4.1 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie motrice **218**

4.2 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie affective **218**

4.3 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie sociale **220**

4.4 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie intellectuelle/cognitive **220**

GLOSSAIRE **223**

BIBLIOGRAPHIE **227**

INTRODUCTION
PSYCHOMOTRICITÉ

L'enfant entre 2 et 6 ans puise dans la psychomotricité les éléments lui permettant de développer l'autonomie motrice, sociale, affective et intellectuelle/cognitive, nécessaires pour agir sur le monde de manière efficace et sécurisée, pour l'explorer, le structurer et le comprendre. **La psychomotricité concerne donc tout autant le maitre de psychomotricité que l'enseignant**.

En psychomotricité éducative*, l'action, la réflexion sur l'action, la relation mais aussi la posture de l'enseignant revêtent une importance capitale. La prise de conscience et la verbalisation des actions, des perceptions, des stratégies mises en œuvre contribuent à la compréhension de soi, des autres et de la réalité. Cette prise de distance opérée en séance permettra à l'élève de se décentrer par rapport à son action réelle, de devenir capable d'appréhender les apprentissages formels et de transférer ces apprentissages dans d'autres contextes.

Ce programme propose quatre champs d'apprentissages fondamentaux. Les trois premiers concernent les habiletés perceptivo-motrices*, les habiletés socio-motrices* et la citoyenneté, la gestion de la santé et de la sécurité. Par rapport au référentiel, quelques savoirs, savoir-faire et des repères, notamment pour les classes d'accueil, y sont ajoutés. Certains savoirs et savoir-faire spécifiques à la formation manuelle et technique trouvent également leur place dans ces champs puisque l'utilisation du matériel et d'outils techniques sollicite les habiletés motrices*. Enfin, ce programme propose un quatrième champ qui explicite, de manière plus ciblée, les liens entre les habilités perceptivo-motrices et l'autonomie.

1. Construire les habiletés perceptivo-motrices	Agir, explorer et comprendre le monde.	Développement successif de savoirs et de savoir-faire liés aux expériences psychomotrices qui visent à élargir et à affiner les habiletés motrices globales et posturales, manuelles et graphiques (psychomotricité fine) et expressives*.
2. Développer des habiletés socio-motrices et de la citoyenneté	Se conformer aux limites et vivre en société.	Développement de savoirs et de savoir-faire qui contribuent au développement de la socialisation et de la relation à l'autre, aux autres, aux normes et aux règles dans des rapports de partenariat ou d'opposition.
3. Gérer sa santé et la sécurité	Se protéger et mieux se connaitre.	Développement de savoirs et de savoir-faire qui visent à répondre de manière socialisée à ses besoins physiologiques et émotionnels dans le respect de soi, des autres et des normes.
4. Développer des habiletés perceptivo-motrice et l'autonomie	Agir et développer son autonomie.	Développement de savoirs et de savoir-faire qui contribuent à l'autonomie sociale, affective, motrice et intellectuelle/cognitive.

Quelques principes méthodologiques généraux

Apprendre un mouvement fondamental* et ses dérivés

Marcher, courir, ramper, sauter, se lever, s'asseoir, grimper, glisser...

- Proposer des situations libres, suggérées et dirigées permettant d'explorer par essais-erreurs ou imitation le mouvement fondamental dans des situations variées et ludiques.
- La recherche du plaisir sensori-moteur* suscite le mouvement.
- Les situations sont variées pour que le schéma du mouvement en mémoire puisse s'adapter à des contraintes diverses.
- Veiller à multiplier les répétitions pour automatiser les gestes*.
- Un étayage plus individualisé est proposé en fonction des besoins de chacun (handicap sensoriel, besoin de réassurance...).



Apprendre un enchainement de gestes

Manipuler des outils, réaliser des acrobaties, jongler...

- Éliminer toute distraction afin de ne pas surcharger la mémoire de travail.
- Dans un premier temps, proposer une démonstration précise : posture* de départ (positions des outils, placement des mains et des doigts) et succession des mouvements. Dans un second temps, verbaliser si nécessaire.
- Faire automatiser l'enchainement de gestes en le reproduisant à plusieurs reprises.
- Apprendre un enchainement de gestes sollicite la mémoire de travail en mobilisant plusieurs fonctions exécutives : planification*, inhibition* (réponses motrices « réflexes » à inhiber) et flexibilité cognitive (ajustements* progressifs).
- Certains élèves éprouvent des difficultés à mémoriser les étapes de la séquence. Proposer alors des marches à suivre ou initier la séquence pour faciliter la tâche.

Le saviez-vous ?

- L'acquisition d'un apprentissage psychomoteur s'observe par la fluidité, l'économie du geste, l'équilibre et l'automatisation.
- La mise en mémoire procédurale, responsable des apprentissages moteurs, est favorisée par les apprentissages « massés » (répétitions concentrées sur une période rapprochée) plutôt que par les apprentissages distants dans le temps.
- Tout apprentissage psychomoteur automatisé ne s'efface jamais : « la mémoire procédurale n'oublie pas ».

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C1 Enchainer des mouvements et des gestes dans la réalisation d'une activité psychomotrice.	**M3**	Effectuer des mouvements et des gestes lors de la réalisation d'une activité (en ateliers, en circuit) : • marcher, courir, ramper, sauter, grimper, glisser… • tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter à l'aide d'un objet ; • rétablir son équilibre.
	M2	Effectuer des mouvements dont les fondamentaux lors de la réalisation d'une activité (ex. : en ateliers, en circuit) : • marcher, courir, ramper ; • tirer, pousser, lancer à l'aide d'un objet ; • gérer son équilibre.
	Acc./ M1	*Effectuer certains mouvements fondamentaux lors de la réalisation d'une activité libre ou d'une ronde simple qui sollicite des prises d'appui et des déséquilibres :* • *marcher, courir, sauter, rouler, grimper, ramper, monter, descendre… ;* • *tirer, pousser, porter ;* • *gérer son équilibre*.*
C2 Adopter un comportement adéquat lors d'une activité de psychomotricité.	**M3**	Respecter : • le matériel et sa disposition ; • les pairs ; • les règles pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres ; • *les règles de fonctionnement, les rituels, les habitudes* . *Oser et ajuster ses actions en fonction des dangers potentiels.*
	M2	Respecter progressivement : • le matériel et sa disposition ; • les pairs ; • les règles pour se préserver/se protéger.
	Acc./ M1	↗

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C3 Coordonner* des gestes de plus en plus précis.	**M3**	Adopter une posture adéquate pour effectuer un geste dont le geste graphique, en tenant correctement un outil scripteur ou d'autres outils de la classe. *Enchainer, coordonner et ajuster les actions des deux mains orientées vers un but, avec ou sans outil, en réponse à des contraintes variées et définies :* • *orienter, approcher ;* • *saisir, lâcher, restituer, projeter ;* • *manipuler, graphier.*
	M2	*Enchainer, coordonner et ajuster les actions des deux mains orientées vers un but, avec ou sans outil, en réponse à des contraintes plus ou moins définies :* • *orienter, approcher ;* • *saisir, lâcher, restituer, projeter ;* • *manipuler, graphier.*
	Acc./ M1	*Coordonner et ajuster les actions des deux mains avec ou sans outil dans des situations d'exploration libre :* • *orienter, approcher ;* • *saisir, lâcher, restituer, projeter ;* • *manipuler, graphier.*
C4 Verbaliser en utilisant les termes adéquats, un enchainement de deux mouvements/gestes. Verbaliser en utilisant les termes adéquats, un mouvement réalisé selon la dictée de l'adulte.	**M3**	Dire, avec ses mots, tout en le réalisant, l'enchainement de deux mouvements/gestes. Reformuler, si nécessaire, la mise en mots de cet enchainement à l'aide des termes adéquats utilisés par un adulte.
	M2	Dire, avec ses mots, tout en le réalisant, le mouvement dicté par l'adulte. Reformuler, si nécessaire, la mise en mots du mouvement à l'aide des termes adéquats utilisés par un adulte.
	Acc./ M1	*Répéter après la formulation de l'adulte la verbalisation d'une action simple.* *Réaliser un mouvement dicté par l'adulte.*

C1
M3

Enchainer des mouvements et des gestes dans la réalisation d'une activité psychomotrice.

Mobilisations possibles

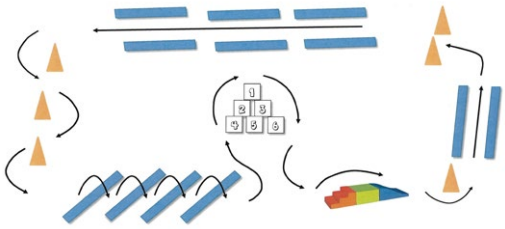
1.1.7 Organiser ses actions en fonction des informations de l'espace
3.1 Respecter les règles pour se protéger et se préserver
1.1.5 Construire par et pour l'action les aptitudes perceptives*
2.2 Adopter un comportement social adéquat
1.1.3 Enchainer et coordonner des stratégies d'équilibre
4.1 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie motrice
1.1.4 S'initier à l'inhibition d'une action motrice

Mise en situation de départ

Tu apprends à piloter ton tricycle en respectant la trajectoire du circuit (il faut passer sous, devant, derrière...) **[1.1.7].**

Consigne : Déplace-toi avec un engin roulant à travers le circuit. Sois attentif aux autres élèves qui sont en train de rouler.

Chaque élève dispose d'un engin roulant (draisienne, tricycle, tricycle à deux places, trottinette, vélo). Ce circuit comprend différents obstacles fixes à franchir. Le circuit pensé peut se dérouler sur des revêtements variés (herbe, sable, macadam, terre, tapis de mousse), des plans inclinés sur lesquels l'élève sera amené à descendre ou à remonter des obstacles, des trajectoires.



L'enseignant demande à un élève de montrer le circuit en réponse aux différentes consignes données. Il reformule avec le support plan en insistant à nouveau sur l'orientation et les contraintes du circuit : **slalomer autour** des cerceaux, **passer sous** la barre, **zigzaguer entre** les lignes, **se rapprocher de** la ligne et **s'arrêter près de**...

Les élèves ne peuvent pas se dépasser. Ils sont donc obligés d'anticiper la trajectoire de l'élève qu'ils suivent. Ils expérimentent plusieurs fois le circuit.

Au début, les élèves se placent à un endroit du circuit pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de commencer à rouler.

L'enseignant observe avant tout si les élèves ont bien observé le circuit proposé (avec les différentes contraintes spatiales) pour organiser leur déplacement.

Après un certain temps, une période métacognitive est consacrée :

- un élève effectue seul le parcours ;
- l'enseignant commente les actions de l'élève et rectifie certains déplacements ;
- les élèves commentent leurs expériences par rapport à leurs difficultés ou à leurs trouvailles (« Je freine avant le tournant. », « Là, je peux aller très vite ! », « Je me baisse avant de passer sous la barre. »...).

L'élève refait le circuit en veillant à tenir compte des éléments donnés par l'enseignant et des commentaires de ses pairs.

Propositions de prolongements de l'activité de mise en lien

En reprenant le même circuit, certains obstacles sont modifiés à partir de nouvelles consignes de l'enseignant ou à partir des idées des élèves.

Par exemple, les cerceaux sont plus rapprochés, la barre sous laquelle l'élève doit passer est abaissée, les lignes des zigzags sont plus étroites, la distance pour freiner afin de s'arrêter au plus près de la ligne est plus courte...

Ces contraintes différentes modifient les rapports de proximité et donc obligent l'élève à enchainer des mouvements et des gestes d'une toute autre manière.

Les élèves effectuent le même circuit dans le sens contraire ou en marche arrière. Le corps doit ajuster les mouvements à de nouvelles informations : pour tourner, la posture du corps est alors différente ainsi que les stratégies pour conserver l'équilibre.

Analyse des démarches éventuelles des élèves et interventions de l'enseignant

L'élève ne parvient pas à franchir certains obstacles comme le plan incliné ou les planches sur lesquelles il doit passer. Ou L'élève s'arrête avant l'obstacle par crainte ou parce qu'il considère que l'obstacle à franchir présente une difficulté trop grande pour lui.	**Interventions pendant l'activité** • Accompagner le mouvement et verbaliser la stratégie à adopter « Pousser plus fort sur la jambe.» ; « Se pencher en avant… ». • Faire observer la technique utilisée par d'autres élèves. À partir de différentes démonstrations, effectuer de nouveaux essais. **Interventions différées** • Si l'espace le permet, dans une perspective de différenciation, prévoir sur le côté du circuit un atelier avec les obstacles les plus complexes à exercer en autonomie en fonction des besoins spécifiques (plan incliné par exemple). L'élève pourra ainsi automatiser les gestes et les mouvements. • Faire prendre conscience du contrôle d'énergie de l'ensemble du corps nécessaire pour franchir le plan incliné **[1.1.7]**. • Accepter que l'élève puisse passer à côté jusqu'au jour où il se sentira en sécurité pour pouvoir franchir la difficulté **[3.1]**. • L'inviter à changer d'engin. • Maintenir la selle ou se mettre à côté de lui pour qu'il se sente en sécurité **[3.1]**.
L'élève touche les obstacles et les fait tomber (barre sous laquelle il doit passer). Il roule sur les cerceaux ou s'écarte du chemin tracé au sol, franchit la ligne près de laquelle il devait s'arrêter, ou encore percute les autres élèves. L'élève est donc en train d'apprendre les concepts liés au rapport de proximité. Sa vision doit capter les informations et adapter ses gestes et ses mouvements selon les obstacles. Ou L'élève a un tout autre projet que celui proposé par l'enseignant : celui de toucher le maximum d'objets ou de personnes.	• L'interpeller par rapport à l'obstacle qui suit. « Où dois-tu aller à présent ? Que dois-tu faire ? Descends de ton vélo et montre-moi le chemin que tu devrais faire pour ne pas renverser la barre. » • Se placer devant l'élève à une certaine distance pour l'obliger à regarder l'enseignant plutôt que l'extrémité de l'engin **[1.1.5]**. • Proposer un défi personnel comme s'arrêter le plus près possible de la ligne. • Rappeler les règles de sécurité ou revenir avec la charte de vie **[2.2]**.
L'élève s'arrête juste après l'obstacle franchi ou ne rectifie pas sa trajectoire. L'obstacle franchi était en soi un exploit à réaliser. Toute la mémoire de travail était focalisée sur cet obstacle. Il n'est pas parvenu à s'équilibrer après un mouvement et à stabiliser sa posture pour continuer le parcours.	• Renvoyer des messages comme « Tu peux être fier d'avoir réussi en passant l'obstacle ! » **[4.1]**. • Lui suggérer de passer l'obstacle en se préparant à franchir le suivant **[1.1.4]**. • Proposer le même type d'obstacle en modifiant la pente ou l'étroitesse du passage pour permettre d'ajuster son équilibre **[1.3]**.

Obstacles non liés à la compétence visée et réflexion sur les inégalités

- Un élève ne possède pas forcément un vélo (ou un engin à roulettes) à la maison. L'apprentissage du vélo n'est donc pas censé avoir été réalisé par l'élève. La maitrise du vélo n'est peut-être pas encore automatisée pour diverses raisons (pas de promenade à vélo avec la famille, peu ou pas de place dans le jardin,…).
- L'élève exprime des craintes par rapport à l'activité en raison d'une mauvaise expérience, d'un tout nouvel apprentissage ou d'un problème moteur ou sensoriel (mauvaise vue, dyspraxie, retard de développement…).
- L'engin roulant n'est pas adapté au niveau du développement de l'élève : selle trop haute modifiant le sens de gravité, poignées de la trottinette trop élevées, engin présentant un défi d'équilibre trop conséquent.

1. CONSTRUIRE LES HABILETÉS PERCEPTIVO-MOTRICES

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.1 Effectuer et enchainer les grands mouvements fondamentaux

SAVOIRS

- Termes liés :
  - à la motricité*.

REPÈRES

M3	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats et précis liés à la motricité : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper, se hisser, trainer. *Décrire les actions de manière précise avant, pendant ou après l'activité (ex. : marcher sur le banc, sauter entre deux élastiques, courir vite).*
M2	Utiliser, en situation vécue, *avant, pendant ou après l'activité*, les termes adéquats liés à la motricité : marcher, courir, ramper, *sauter, grimper*.
Acc./ M1	*Agir en réponse à une consigne verbale formulée par l'enseignant comprenant des termes d'action.*

- Le vocabulaire spécifique au matériel utilisé.

M3	Désigner, nommer au moins cinq éléments du matériel psychomoteur utilisé en situation vécue (ex. : banc, cerceau, cône, élastique, balle, ballon, tapis).
M2	Désigner, nommer au moins trois éléments du matériel psychomoteur utilisé en situation vécue (ex. : banc, cerceau, cône, élastique, balle, ballon, tapis).
Acc./ M1	*Désigner le matériel fréquemment utilisé (ex. : banc, tapis...).*

SAVOIR-FAIRE

- Effectuer les grands mouvements fondamentaux.
- Effectuer des grands mouvements fondamentaux :
  - soit librement ;
  - soit dictés par l'adulte.

M3	Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental *et dérivé* : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper, *galoper, se lever, s'asseoir, tirer, pousser, pivoter, rouler, se suspendre*.
M2	Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper, *sauter, se lever, s'asseoir, grimper, glisser*... • soit librement ; • soit dicté par l'adulte.
Acc./ M1	*Essayer d'effectuer les mouvements fondamentaux : marcher, courir, sauter.*

CONCEPTS CLÉS

Les grands mouvements fondamentaux* sont orientés vers un but, organisés dans l'espace et dans le temps. Ils concernent les mouvements de locomotion, les changements de position ou d'orientation, de transmission de force et les mouvements d'équilibration. Ils nécessitent la participation de plusieurs parties du corps.

Ils se développent entre 2 et 7 ans dans et par l'exercice.

Ils ne nécessitent pas un apprentissage systématique comme les habiletés complexes, mais serviront de base à leur construction.

BALISES ET SENS

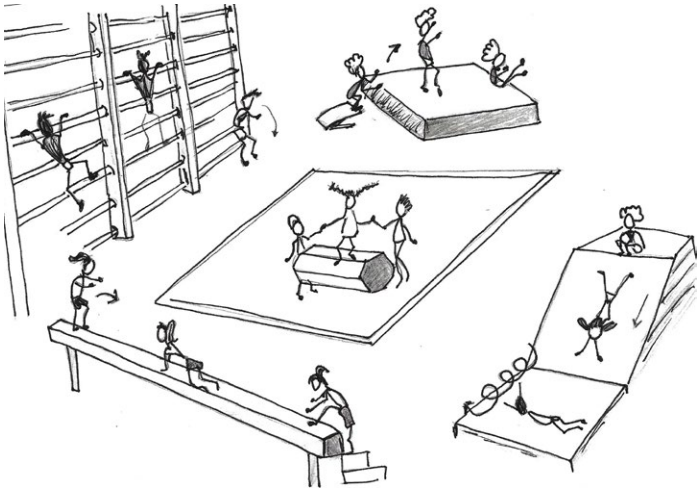
Dans des situations variées et répétées, il est essentiel :

- d'exercer les mouvements fondamentaux (ex. : sauter) et leurs dérivés (ex. : sautiller, pivoter, rouler, se suspendre…) ;
- de penser au matériel qui privilégie les grands mouvements (espalier, gros tapis, grands blocs…) ;
- de répéter pour que le mouvement soit mémorisé à long terme, automatisé.

La motivation est essentiellement liée au plaisir ressenti par les élèves dans l'exercice de ces mouvements.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Effectuer des grands mouvements fondamentaux : soit librement, soit dictés par l'adulte



Explorer librement les actions dans des situations variées.

Explorer librement dans un parcours orienté. Le matériel induit l'action et non la consigne. Le départ peut se faire à différents endroits, l'élève dépasse s'il le souhaite.

Interactions possibles :

- Si tu essayais d'écarter les bras pour tenir le barreau de l'espalier.
- Je vois que tu oses monter jusqu'en haut de l'espalier.
- Essaie avec le banc un peu plus penché ou avec le tapis plus éloigné.

Ajouter une contrainte différente permet à l'élève d'évoluer en fonction de son niveau.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



Je rampe.



Je roule sur la balle.



Je me suspends.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- se déplacer de différentes façons et dans des directions variées en utilisant différentes parties du corps (P2) ;
- combiner plusieurs actions motrices (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.2 Coordonner des mouvements avec des objets

SAVOIRS

- Termes liés :
  - à la coordination* (*gestes*).
- Le vocabulaire spécifique au matériel utilisé (voir 1.1.).

REPÈRES

M3	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés à la coordination motrice (*gestes*) : tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter, s'arrêter. *Décrire précisément les actions avant, pendant ou après l'activité (ex. : lancer vers le panier, tirer fort dans le but pour marquer, lancer loin pour atteindre la cible).*
M2	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés à la coordination motrice (*gestes*) : tirer, pousser, lancer, prendre, porter, *rattraper, shooter*. *Décrire les actions avant, pendant ou après l'activité (ex. : lancer, tirer, pousser, rattraper, transporter, shooter).*
Acc./ M1	*Agir en réponse à une consigne verbale formulée par l'enseignant comprenant des termes d'action : lancer, transporter, pousser.*

SAVOIR-FAIRE

- Coordonner des mouvements *avec des objets.*

M3	Effectuer des mouvements avec un objet : tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter, *soulever, faire glisser, trainer, faire voler, faire rouler, frapper, guider, faire rebondir...* *Adapter ses gestes aux contraintes pour impulser une trajectoire à un objet afin d'obtenir le résultat recherché, pour jouer, exprimer, échanger, danser...*
M2	Effectuer des mouvements avec un objet : tirer, pousser, lancer, prendre, porter, *soulever, faire glisser, trainer, transporter, faire rouler, frapper...*
Acc./ M1	*Essayer d'effectuer des actions coordonnées avec des objets (ex. : tirer, pousser, vider, remplir).*

CONCEPTS CLÉS

Les **actions de coordination** concernent les mouvements fondamentaux et leurs dérivés effectués dans le but de lancer ou d'attraper des objets (avec les mains ou d'autres parties du corps).

Ces actions sollicitent fortement la coordination visuo-motrice et la coopération des deux côtés du corps.

BALISES ET SENS

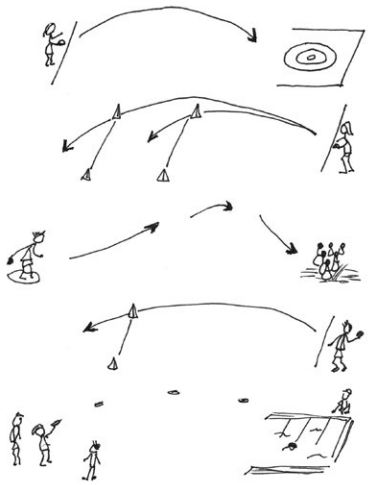
Contrairement à la motricité fine des mains, les actions de coordination sollicitent de nombreux segments corporels .

Il importe de proposer des activités variées qui explorent les paramètres du mouvement par rapport à :

- l'énergie : plus/moins fort, en précision, avec un objet lourd...
- l'intention : pour déménager, pour transporter...
- l'espace : loin/proche, en suivant une trajectoire...
- aux modes de saisie et au matériel (cartons, cubes, balles, bâtons, draps, plumes, raquettes, palets...) pour frapper, guider ou conduire un objet mobile et produire l'effet recherché.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Coordonner des mouvements *avec des objets*



Différents ateliers avec des sacs de riz :

- Je lance mon sac de riz en visant une zone.
- Je lance mon sac de riz de plus en plus loin.
- Je lance loin et haut, en visant les quilles.
- Je lance mon sac de riz au-delà de la ligne.
- Nous lançons le sac de riz loin chacun notre tour et comparons nos lancers.

Travailler en ateliers sur la coordination du « lancer loin ».
L'élève effectue l'activité en imitant une démonstration commentée.

Interactions possibles :

- Léo a fait tomber 3 quilles, il s'est concentré, il a visé en regardant la quille et il a lancé son sac de riz plus loin. Si on essayait !
- Quelqu'un a-t-il trouvé une manière efficace pour dépasser la ligne avec son sac de riz ?

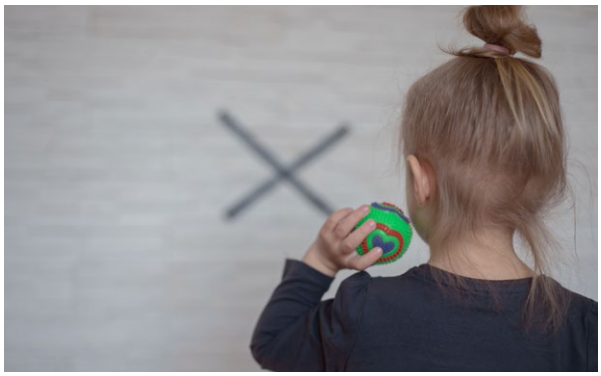
Variante : « Et si on faisait l'atelier avec un autre projectile (sa balle, palets...) ».

Après l'essai de tous les ateliers, l'élève en choisit un et le répète afin d'automatiser son geste.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Pour toucher la cible,

- **Je regarde ma cible.**
- **Je me place bien droit, me positionne avant.**
- **J'évalue la distance qui me sépare d'elle afin de savoir si je vais devoir lancer fort...**
- **Je me demande si je dois lancer fort selon l'objet à faire tomber.**
- **Je lance loin ou pas en fonction de l'endroit où je suis.**
- **...**



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réaliser les actions de manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir... (P2) ;
- réaliser des actions de manipulation progressivement codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler... (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.3 Enchainer et coordonner des stratégies d'équilibre

SAVOIRS

- Les termes liés à la notion d'équilibre.
- Le vocabulaire spécifique au matériel utilisé (voir 1.1).

REPÈRES

M3	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés à la notion d'équilibre : marcher en équilibre, se balancer, tomber, *se suspendre, sauter, pivoter, rouler ...* *Décrire et commenter les stratégies* d'équilibre avant, pendant et après l'activité.*
M2	*Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés à la notion d'équilibre : marcher en équilibre, se balancer, tomber, rouler ...* *Décrire et commenter les actions avant, pendant et après l'activité.*
Acc./ M1	*Agir en réponse à une consigne verbale formulée par l'enseignant comprenant des termes d'action : marcher en avant, monter et descendre, rouler...*

SAVOIR-FAIRE

- Effectuer des mouvements et des gestes liés à l'équilibre.

M3	Exercer des mouvements et des gestes permettant au corps de rétablir son équilibre, *à l'arrêt et en mouvement :* • *stabiliser sa posture à l'arrêt (danse, jeu de statue...) ;* • *s'équilibrer pendant ou après un déplacement ou un mouvement (rouler, glisser, franchir...) ;* • *réaliser des actions remettant en cause les équilibres habituels (supports étroits, élevés, roulants...).*
M2	Exercer les mouvements permettant au corps de garder son équilibre : • *se déplacer en équilibre sur des supports variés : glissants, étroits, instables (passerelle, échelle...).*
Acc./ M1	*Essayer d'effectuer des déplacements qui remettent en cause les équilibres habituels :* • *monter ou descendre des marches d'escaliers.*

CONCEPTS CLÉS

L'équilibre* permet de maintenir ou de ramener la ligne de gravité à l'intérieur de la base d'appui, à l'arrêt et en mouvement.

Il dépend de l'orientation, de la surface, de la forme de la base d'appui et de la hauteur du centre de gravité.

Il est compromis par une accélération, une poussée, un mouvement.

Avec l'entrainement, les élèves perçoivent de mieux en mieux les petites variations par les récepteurs vestibulaires et proprioceptifs, la vue, le toucher.

BALISES ET SENS

L'enseignant sollicite l'équilibre à l'arrêt ou en mouvement, avec ou sans engin, en variant la forme, l'orientation, la surface de la base d'appui, la hauteur du centre de gravité.

Il peut observer, au début d'un apprentissage, que le corps s'équilibre en bloc. Plus tard, les différentes parties du corps agissent indépendamment et de manière économique.

Les activités d'équilibre peuvent générer de la peur, demandent du calme et de la concentration. Il est important d'adopter une attitude qui sécurise les élèves et d'éviter la compétition.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Effectuer des mouvements et des gestes liés à l'équilibre



S'équilibrer avec des supports plus hauts, plus étroits, des obstacles, dans des espaces aménagés ou naturels.



S'équilibrer sur des objets déstabilisants.



S'équilibrer et pousser, propulser, piloter des engins sur un itinéraire simple puis complexe en prenant des informations visuelles pour changer de direction. Maitriser la vitesse, les arrêts, la trajectoire.



Rétablir son équilibre après un saut.

Présenter un défi individuel.

Interactions possibles :

- Comment fais-tu pour garder l'équilibre ? Fais-tu la même chose quand la poutre est plus étroite ?
- Bravo, je vois que tu progresses bien. Je vais ajouter un obstacle sur ton parcours.
- Maintenant que tu arrives à rouler en ligne droite, essaie de contourner le cône sur ton vélo.
- Comment fais-tu pour ne pas tomber après avoir sauté ?
- Veux-tu que je te tienne ? Que je marche à côté de toi ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Pour rester en équilibre, je dois :

- **regarder loin devant ;**
- **me concentrer et respirer ;**
- **bien tirer sur la corde des échasses ;**
- **écarter mes pieds pour bien m'équilibrer.**









CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- maitriser les équilibres et les déséquilibres dans des situations simples et sur différentes surfaces (P2) ;
- expliquer les principes d'équilibration liés aux activités (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.4 S'initier à l'inhibition d'une action motrice

SAVOIR

- *Termes liés à la notion d'inhibition.*

REPÈRES

M3	*Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés à la notion d'inhibition :* • *l'immobilité (arrêter, attendre, se taire...) ;* • *le freinage (ralentir, aller doucement...).* *Agir en réponse à une consigne verbale formulée par l'enseignant comprenant des termes liés à l'inhibition.*

SAVOIR-FAIRE

- S'initier à l'inhibition dans des grands mouvements fondamentaux et des gestes.

M3	Arrêter son mouvement, son geste au signal ou selon la situation *(ex. : en réponse à une consigne « stop »).* *Ajuster son mouvement en fonction du but poursuivi :* • *freiner volontairement le mouvement (pour se protéger et protéger l'autre) ;* • *marcher sur l'ellipse tracée au sol en transportant un objet en équilibre sur la main ;* • *relâcher le corps (sur induction musicale, respirations profondes, automassage...) ;* • *viser avec précaution dans la cible, s'opposer en respectant le partenaire, danser au ralenti, mimer le lent.*
M2	S'exercer à arrêter son mouvement au signal (ex. : *stop, cloche, arrêt de la musique, carré rouge*). *Ajuster son mouvement en fonction du but poursuivi :* • *freiner une action pour se protéger ;* • *marcher à pas de loup, marcher sur l'ellipse tracée au sol ;* • *relâcher son corps dans les situations de retour au calme.*
Acc./ M1	*Ajuster spontanément ses actions pour éviter ou ne pas se mettre en danger.* *Essayer d'arrêter une action.* *Participer aux retours au calme.*

CONCEPTS CLÉS

L'**inhibition** psychomotrice : capacité de contrôler un comportement (s'arrêter, freiner, se retenir de...), capacité de s'empêcher de produire une réponse automatique et d'écarter une stimulation non pertinente pour l'activité en cours. L'inhibition est nécessaire pour mettre en œuvre la concentration et soutenir l'attention ainsi que pour adapter les réponses motrices en fonction de la situation.

BALISES ET SENS

L'inhibition psychomotrice peut s'exercer et se développer à travers différentes activités qui nécessitent d'arrêter, de freiner, d'empêcher ou d'ajuster volontairement un mouvement.

Un objet ou un panneau « STOP » peuvent aider à matérialiser cet apprentissage, qui nécessite de l'entrainement. De nombreux jeux permettent aussi d'entrainer l'inhibition.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'initier à l'inhibition dans des grands mouvements fondamentaux et des gestes



Se mobiliser à un signal donné (1, 2, 3, piano).



Jouer à « Jacques a dit de... ».



Passer la clochette sans la faire retentir.



Suivre le chemin en forme d'ellipse en maintenant un sac de riz en équilibre sur la main.

Présenter un jeu collectif.

Interactions possibles :

- Quand tu te déplaces, regarde les mouvements du corps de celui qui compte. Dès que tu le vois bouger, ralentis ton déplacement et arrête-toi.
- Attention, regardez bien mon signal, je vais bientôt le changer»
- Je remarque que tu parviens à ne pas bouger.
- Tu parviens bien à t'arrêter après avoir marché.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les gestes qui m'aident à réussir :

- **je regarde le meneur ou j'écoute les signaux ;**
- **j'arrête mon mouvement ;**
- **je ralentis ;**
- **pour être immobile, je respire et me relâche ;**
- **je fais uniquement ce qui est demandé.**

J'ai appris à

- **freiner,**
- **m'arrêter,**
- **être immobile,**
- **me concentrer sur le but.**





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se déplacer et s'arrêter avec contrôle en tenant compte du milieu (obstacles fixes et/ou mobiles) (P2) ;
- modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter...) (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.5 Construire par et pour l'action les aptitudes perceptives

SAVOIR

- Les termes liés :
  - à la perception sensori-motrice*.

REPÈRES

M3	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés à la perception sensori-motrice : regarder, écouter, souffler, toucher. *Sentir sa position et son environnement par le corps et le mouvement (proprioception).*
M2	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés à la perception sensori-motrice : regarder, écouter, souffler, toucher. *Sentir sa position et son environnement par le corps et le mouvement (proprioception).*
Acc./ M1	*Agir en réponse à une consigne verbale formulée par l'enseignant comprenant des termes liés à la perception sensori-motrice.*

SAVOIR-FAIRE

- *Interpréter les stimulus pour agir efficacement.*

M3	*Traiter adéquatement les informations sensorielles pour atteindre l'effet escompté (ex. : ajuster son saut en fonction de la hauteur de l'obstacle, lancer la balle dans la cible en fonction du poids, attraper une balle au vol, retrouver un objet dans un sac à l'aveugle, reproduire la forme réalisée dans le dos par un partenaire...).*
M2	*Traiter adéquatement les informations sensorielles pour atteindre l'effet escompté (ex. : empiler des objets de même forme, de même taille, marcher à pas feutrés pour ne pas faire de bruit...).*
Acc./ M1	*Traiter adéquatement les informations sensorielles pour réaliser des actions simples (ex. : empiler des cubes du plus grand ou plus petit, s'équilibrer en marchant sur une ligne au sol...).*

CONCEPTS CLÉS

Un **stimulus** est une information perçue qui est de nature à susciter une réaction. Il y a de nombreux stimulus possibles : qualités de matière (sol mouillé, glissant, poids d'un objet), positions (d'un partenaire, d'une cible, d'un obstacle), formes et surfaces (hauteur, largeur, inclinaison), contraintes temporelles (pulsation, écoulement du sablier, enchainement d'obstacles)...

L'élève traite les informations qu'il voit, entend, touche, perçoit par le corps pour en tenir compte dans son action et atteindre le but qu'il poursuit.

BALISES ET SENS

Pour développer la perception des stimulus, il s'agit de solliciter de manière isolée ou combinée les canaux extérocepteurs (vision, audition, toucher) et les proprioceptеurs* (situés dans les articulations, les muscles et l'oreille interne).

Il est important d'éviter la surstimulation et les distractions, et d'être attentif aux indices de fatigue, d'énervement ou de peur.

Il s'agit aussi d'adapter les consignes aux élèves avec déficience sensorielle.

Les expériences nombreuses et répétées rendent le traitement des informations plus efficace.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interpréter les stimulus pour agir efficacement



Pousser/tirer pour exercer le sens de l'équilibre (bateau sur l'eau face à face ou dos à dos pour travailler la proprioception).



Redessiner sur l'ardoise ce qui est perçu dans le dos pour travailler le toucher actif.



Suivre les yeux bandés un enfant qui secoue une clochette pour travailler l'audition.



Attraper le foulard de son copain (jeu de *La queue du diable* pour travailler la vue).

Jeux en duo
L'élève agit en fonction de ce qu'il perçoit.
Le contraste entre les stimulus doit être marqué.
L'attention perceptive est orientée sur un seul canal sensoriel.

Interactions possibles :

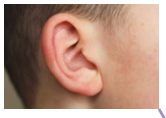
- As-tu reconnu ce qu'elle dessine dans ton dos ? Peux-tu le dessiner ?
- Ce que tu as fait les yeux bandés, refais-le seul, sans bandeau.
- Je vois que tu as peur. Regardons comme Isaac s'y prend.
- Tom était très concentré et se dirigeait vers la clochette dès qu'elle sonnait et s'arrêtait quand il ne l'entendait plus. Essayons !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les capteurs sensoriels pour agir :

- **je vois, je regarde ;**
- **j'entends, j'écoute ;**
- **je touche, je sens ;**
- **je perçois par le mouvement et par le corps ;**
- **je m'équilibre.**

J'associe mes capteurs aux activités


L'ouïe


La vue


Le toucher


Les muscles







CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets selon des stimulus (P2) ;
- adapter les habiletés motrices aux contraintes du milieu dans des situations variées (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.6 Organiser ses actions en fonction des informations du corps (1/2)

SAVOIR

✓ Les termes liés :

- au schéma corporel* (*représentation consciente du corps**).

REPÈRES

M3	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés au schéma corporel : • les *principales* parties du corps dont certaines articulations : *ventre, dos, bras, coudes, mains, doigts, jambes, genoux, pieds, cou, tête, yeux, nez, bouche, oreilles ;* • *leurs positions symétriques ou non, en haut/bas ;* • *les différentes fonctions ;* • *les limites, la taille.* *Nommer et situer les parties du corps avant, pendant, après l'action sur soi, sur autrui.*
M2	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés au schéma corporel : • les principales parties du corps : *ventre, dos, bras, mains, doigts, jambes, pieds, tête, yeux, nez, bouche, oreilles ;* • *leurs positions symétriques ou non, en haut/bas.* *Nommer et situer les parties du corps avant, pendant, après l'activité, sur soi avec ou sans miroir.*
Acc./ M1	*Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés au schéma corporel :* • *les principales parties du corps : ventre, dos, bras, mains, doigts, jambes, pieds, tête, yeux, nez, bouche, oreilles.* *Montrer sur soi en se regardant dans le miroir ou pas, la partie du corps nommée par l'enseignant.*

CONCEPTS CLÉS

Le schéma corporel*, en psychomotricité éducative, se définit comme la représentation consciente du corps.

Ce schéma corporel conscient contribue à l'apprentissage ou à la correction des habiletés motrices.

Il sert en outre de repère stable pour orienter l'espace et les objets. Il participe aussi à la construction de l'identité par la conscience d'un corps unique, différencié, digne de respect.

BALISES ET SENS

L'expérience du miroir et l'attention portée sur le corps aident l'élève à le percevoir de manière consciente. Cela s'exprime par la capacité de représenter et de verbaliser les caractéristiques suivantes :

- limites (un intérieur et un extérieur) ;
- parties, formes, dimension, taille ;
- localisation (de chaque côté, en avant, en arrière, en haut, en bas) ;
- fonctions ;
- capacités de mouvements ;
- caractéristiques physiques.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Les termes liés au schéma corporel



Contourner le corps de l'élève couché et faire nommer les parties du corps tracé.



Verbaliser, en contournant l'ombre, les différentes parties du corps.



Donner des consignes à un autre élève pour qu'il reprenne la même position que l'un des personnages de Keith Haring.

Proposer des ateliers orientés vers la perception et la verbalisation des formes corporelles, parties du corps, empreintes et silhouette en variant les contraintes.
Commenter les productions pendant et après leur réalisation.

Interactions possibles :

- Quelles sont les parties du corps que tu vois dans l'ombre ?
- Peux-tu prendre une position pour que, dans l'ombre, tes bras soient au-dessus de la tête?
- Place tes bras un peu plus haut, une jambe du personnage est pliée.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Nous apprenons le vocabulaire relatif au schéma corporel.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- nommer les parties du corps comme jambe, bras, genou, coude, poignet... (P2) ;
- connaitre les parties du corps comme segments et articulations, muscles...(P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.6 Organiser ses actions en fonction des informations du corps (2/2)

SAVOIRS

- *L'orientation du corps : haut/bas, devant/derrière, d'un côté, de l'autre côté.*
- *Sa latéralité*.*

REPÈRES

M3	*Repérer, montrer et nommer avant, pendant ou après l'activité, le haut et le bas du corps, les côtés, l'avant et l'arrière du corps.* *S'initier à repérer sa dominance latérale* et sa propre préférence manuelle*.*
M2	*Repérer et montrer avant, pendant ou après l'activité, le haut et le bas du corps, les côtés, l'avant et l'arrière du corps.*
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- *Utiliser son corps comme référence pour orienter ses actions motrices.*

M3	*Réaliser adéquatement les déplacements et les gestes précis répondant à des consignes visuelles, tactiles et/ou verbales de position et d'orientation : haut/bas, devant/derrière, à côté.* *Mettre les mains sur le côté, lancer le ballon devant, danser et sautiller vers l'avant, vers l'arrière, mettre la tête en bas, se retourner, faire trois pas sur le côté, placer un bloc au-dessus des autres blocs…* *Tracer des lignes vers le bas de l'ardoise, reproduire en 3D ou 2D, avec des figurines orientées, l'activité vécue.*
M2	*Réaliser les actions et les gestes précis avec des consignes visuelles, tactiles et/ou verbales de position : se déplacer sur le côté ou vers l'avant, faire avancer le robot en avant, passer des ballons vers l'arrière…*
Acc./ M1	*Situer le haut, le bas, l'avant, l'arrière, les côtés sur soi ou sur un tiers.*

CONCEPTS CLÉS

Les **axes de références** constituent la base de la structuration spatiale.

Par l'intermédiaire des capteurs sensoriels, la position debout, soumise à la gravité, construit l'**axe haut/bas**. Le regard orienté vers l'avant construit l'**axe avant/arrière**. La symétrie du corps construit l'**axe gauche/droite**.

Cette géométrie du corps (non consciente) sert de référence pour orienter la motricité en fonction des contraintes spatiales.

BALISES ET SENS

Au fur et à mesure des expériences, l'élève agit plus aisément en fonction des repères spatiaux (ex. : plus haut/bas, vers le haut/bas, devant/derrière, à côté, de l'autre côté…) en se basant sur son propre point de vue.

Plus tard, en projetant ses axes de références sur d'autres personnes, il imagine d'autres points de vue (ex. : lancer la balle devant son compagnon).

Un élève peut agir efficacement sans pour autant connaitre le vocabulaire et apprend à partir de l'action à associer les actions aux notions spatiales.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser son corps comme référence pour orienter ses actions motrices



Jouer à « Jacques a dit »… mettre les mains en haut, la tête en bas ! Le meneur peut être un élève.



Effectuer des courses relais avec consignes (La balle derrière soi…).



Danser en ligne sur « Il était une bergère ». Trois pas en avant, arrière, côté…



Lancer une balle vers le haut/bas, en avant/arrière ou sur le côté.

Proposer des jeux collectifs qui induisent une adaptation du geste en se servant de son corps comme repère stable.

Interactions possibles :

- **J'ai vu tout le monde, les mains en haut quand Jacques a dit de le faire.**
- **Écoute bien les paroles de la chanson pour savoir quand tu dois faire les pas en arrière.**
- **Montre-moi comment tu as joué avec la balle. Parfois elle vient d'en haut, parfois d'en bas. Tu as été attentif.**

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- localiser le corps et les parties du corps dans l'espace (gauche, droite, avant, arrière, à côté…) (P2) ;
- utiliser la connaissance de son corps pour produire un geste efficace (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.7 Organiser ses actions en fonction des informations de l'espace (1/3)

SAVOIR

- Les termes liés à l'espace *et aux mouvements dans l'espace.*

REPÈRES

M3	Utiliser en situation vécue *avant, pendant ou après*, les termes adéquats liés à l'espace *perçu dans le mouvement* : • courir jusqu'à, s'arrêter à, à l'intérieur de, à l'extérieur de, dedans, dehors, au-dessus, en dessous, à côté de ; • *avancer, reculer, faire demi-tour, s'éloigner de, se rapprocher de, monter, descendre, suivre, aller vers, aller jusqu'à... ;* • *incliné, plat, zigzag, en slalom, en rang, étendu, large, long, étroit, rond, court, haut, bas ... ;* • *sur/sous, dans, devant/derrière, en face de, contre, près de/loin de, ouvert/fermé, au milieu de, autour de, entre...*
M2	Se positionner en fonction de la consigne énoncée par un tiers : • courir jusqu'à, s'arrêter à, à l'intérieur de, à l'extérieur de, dedans, dehors, au-dessus, en dessous, à côté de ; • *avancer, reculer, monter, descendre, aller jusqu'à, suivre... ;* • *sur/sous, dans, devant/derrière, près de/loin de, ouvert/fermé ;* • *en boule, en rond, en file... ;* • *grand, petit, long, court.*
Acc./ M1	*Agir en fonction de la consigne donnée : avancer, reculer, monter, descendre, s'arrêter, plus haut, jusqu'en bas.*

CONCEPTS CLÉS

En psychomotricité, les **termes liés à l'espace** sont des noms (géant, file, vitesse…), des adverbes (près, lentement…), des verbes (ralentir, élargir…), des prépositions (parmi, devant…) relatifs aux positions, aux orientations et aux formes, aux volumes, aux surfaces, aux mouvements, aux objets.

BALISES ET SENS

L'enseignant fait agir l'élève pour qu'il perçoive les caractéristiques de l'espace par la vue, le toucher actif* et la proprioception : par exemple, l'élève voit que c'est penché, expérimente et ressent l'accélération de la glissade qui confirme l'impression visuelle.

L'enseignant nomme et fait nommer la notion qui a été vécue dans l'action et perçue par plusieurs canaux sensoriels* afin que l'élève y associe les termes précis.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Les termes liés à l'espace



Lancer un objet (dans, près de, à côté, trop loin…).



Ramper (sous, sur, à côté, entre les pieds, autour …).



Se suspendre, grimper, sauter (haut, bas, en dessous, sur…).



Sauter et se déplacer (au-dessus, entre, d'un côté puis de l'autre).

Proposer des ateliers qui travaillent l'espace et le mouvement. Donner des consignes précises. Laisser l'élève agir avec le matériel proposé.

Interactions possibles :

- Tu as poussé la balle dans la caisse, à côté de la caisse ou loin de la caisse ?
- Peux-tu me dire ce que tu fais ? Étais-tu bien à côté du banc ?

Verbaliser pendant ou après les actions.
Puis, utiliser des termes plus précis pour faire évoluer les actions.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Dans un carnet d'expériences, l'élève dicte à l'enseignant son commentaire ou réalise un dessin.



Nous apprenons le vocabulaire spatial.

« J'ai réussi à grimper très haut ».



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité et dans un espace déterminé (P2) ;
- connaitre le vocabulaire spatiotemporel associé à l'activité (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.7 Organiser ses actions en fonction des informations de l'espace (2/3)

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Agir en modifiant les distances (approcher et éloigner).	M3	*Réaliser des actions motrices globales ou fines :* • *pour éloigner, (r)approcher, avancer, reculer contre, aller près de, s'enfuir et s'éloigner du loup dans des jeux de ballons collectifs, atteindre la cible la plus éloignée, sauter au-dessus de l'élastique, éloigner le palet avec la crosse, dessiner jusqu'à, coller à côté de...*
	M2	*Réaliser des actions motrices globales ou fines :* • *s'approcher et s'éloigner en marchant, en courant, en sautant... ;* • *approcher ou éloigner des éléments, juxtaposer, coller, empiler...*
	Acc./ M1	*Approcher ou éloigner des objets.*
Agir en s'adaptant aux distances et aux dimensions.	M3	*Réaliser des actions motrices globales ou fines :* • *franchir une distance en faisant le moins/le plus de pas, en marchant sur des pas japonais plus ou moins écartés, sur certains carreaux de carrelage ; jouer à la pétanque (jeux de cibles) et comparer les performances, tracer son prénom dans un espace limité.*
	M2	*Réaliser des actions motrices globales ou fines :* • *estimer la hauteur ou l'éloignement d'une cible pour lancer, faire rouler des balles et des ballons de manière précise ;* • *estimer la distance d'un obstacle pour le franchir efficacement ;* • *estimer la distance entre deux objets pour fabriquer une route à l'aide de Kappla.*
	Acc./ M1	*Réaliser des actions qui nécessitent d'estimer des distances.*

CONCEPTS CLÉS

Les **rapports de proximité*** définissent des relations spatiales entre les objets. En psychomotricité, ils sont perçus par la vue, l'audition, le toucher et la proprioception. Un élément est « proche ou lointain », « dans ou hors de », par rapport à soi. Il peut être également proche, entre, par rapport à d'autres éléments.

Percevoir les rapports de proximité permet d'ajuster le mouvement pour qu'il soit efficace (ex. : découper entre les lignes, placer les objets l'un au-dessus de l'autre...).

BALISES ET SENS

L'élève ajuste progressivement ses gestes et ses mouvements aux rapports de proximité, par tâtonnement, dans les expériences variées et répétées.

L'enseignant propose des situations qui sollicitent le traitement des informations par les différents canaux sensoriels.

Ces expériences enrichissent les repères dont il dispose pour traiter les nouvelles informations et les nouveaux gestes deviennent de plus en plus rapidement précis et efficaces.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Agir en modifiant les distances (approcher et éloigner)



Les lignes ou les bancs délimitant l'espace. Rouler d'une limite à l'autre, s'arrêter le plus près de la ligne...



La draisienne roule entre les deux lignes, sur la ligne, ou le long de la ligne...



S'éloigner ou s'approcher, tourner autour, le plus loin possible du cône...

Proposer des ateliers dans lesquels l'élève se déplace avec un objet roulant. L'enseignant précise le but de l'action, mais pas les modalités.

Interactions possibles :

- Roule sur la ligne. Si tu t'en éloignes, remets-toi dans l'axe de la ligne.
- Attention, il ne faut pas dépasser la ligne ! Quand tu t'approches, tu freines.
- Passe bien entre les cônes. Si tu les touches, c'est qu'il faut rouler plus loin.
- Explique à Abel ce qu'il doit faire pour s'approcher plus près du cône.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les photos prises par l'enseignant et les commentaires des élèves sont placés dans le carnet d'expériences.



Nous avons poussé le charriot jusqu'à la ligne.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles) (P2) ;
- effectuer des déplacements et des actions en fonction des caractéristiques de l'espace (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.7 Organiser ses actions en fonction des informations de l'espace (3/3)

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Agir en s'adaptant aux directions et aux orientations.	**M3**	*Réaliser des actions motrices globales ou fines :* • *se déplacer ou déplacer des objets pour imiter ou créer des trajectoires, les répéter, les mémoriser ;* • *pousser une balle sur un parcours...* • *graver dans différentes matières en respectant le sens du tracé imposé par le modèle (lettre, chiffre, forme...).*
	M2	*Réaliser des actions motrices globales ou fines :* • *se déplacer ou déplacer des objets pour imiter ou créer des trajectoires, les répéter, les mémoriser ;* • *manipuler un ruban en lui imprimant une trajectoire définie.*
	Acc./ M1	*Se déplacer en suivant une trajectoire en rond, en serpentine, en cortège...*
Agir en s'adaptant aux caractéristiques des surfaces, des formes, des volumes.*	**M3**	*Réaliser des actions motrices globales ou fines :* • *se déplacer sur des surfaces étroites, arrondies, en pente, en cercle, en slalom, en vague, en boucle...* • *franchir un obstacle plus ou moins volumineux ;* • *pousser, tirer, manipuler des objets de formes variées, de masses différentes (balles, sacs de riz, blocs...) ;* • *manipuler les outils scripteurs en imprimant une forme précise à la trace (boucle, en « 8 », carré...).*
	M2	*Réaliser des actions motrices globales ou fines :* • *se déplacer sur des surfaces étroites, arrondies, en pente, en cercle, en slalom, en vague, en boucle...* • *manipuler des objets de taille, de forme, de masse, de matière variées (balles, blocs, palets...) en imprimant une forme précise à la trace (cercle, en dents de scie, en ovale, en spirale...).*
	Acc./ M1	*Explorer un parcours présentant des reliefs variés (bosses, creux, pentes...).* *Manipuler librement des formes, des volumes divers : assembler, empiler des blocs de mousse ...*

CONCEPTS CLÉS

Les surfaces, les formes, les volumes sont des caractéristiques liées à la structure des objets.

Les concepts liés aux formes, aux volumes et aux surfaces s'acquièrent avant tout grâce aux capteurs sensori-moteurs.

La représentation des formes, des volumes et des surfaces doit être la plus objective possible pour que le mouvement soit adapté et que le but poursuivi soit atteint.

BALISES ET SENS

Le déplacement sur une surface plus ou moins large exige, chez l'élève, un contrôle différent de l'équilibre. Les capteurs sensori-moteurs de l'élève perçoivent les informations, l'élève doit alors anticiper ses mouvements. Il les ajuste par tâtonnement.

Dans une activité où il doit faire glisser une balle sur un plan incliné, l'élève effectue des lancers plus ou moins puissants pour atteindre la cible. Après un lancer, il évalue s'il doit mettre plus de puissance pour faire glisser la balle sur un plan incliné.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Agir en s'adaptant aux caractéristiques des surfaces, des formes, des volumes





Grimper et glisser sur les bancs inclinés.



À partir du bas, faire rouler la balle et la rattraper.



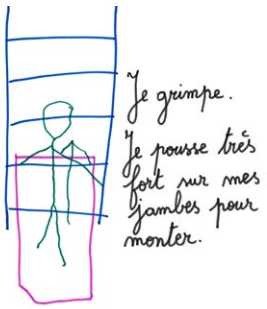
Faire rouler la balle pour qu'elle arrive au sommet de la gouttière.

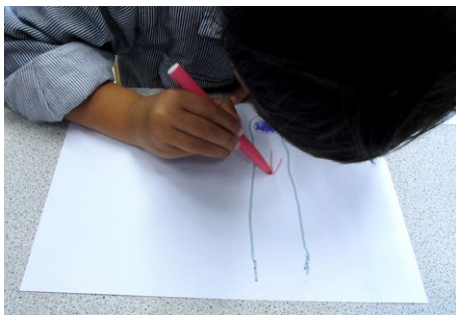
Proposer des ateliers choisis librement.
Consignes centrées sur l'inclinaison expliquées sous forme de pictogrammes.

Interactions possibles :

- Sur quel banc est-il plus facile de grimper et sur quelle pente glisses-tu le plus rapidement ?
- Si tu lances plus fort, la balle atteindra-t-elle le dessus de la gouttière ?
- Comment dois-tu incliner ta gouttière si tu lances plus fort ?
- Est-ce plus facile sur ce plan-là ou sur l'autre de rattraper la balle ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se déplacer dans l'espace déterminé en tenant compte de ses limites comme les murs, les objets, les lignes.... (P2) ;
- effectuer des déplacements et des actions en fonction des caractéristiques de l'espace (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.8 Organiser ses actions en fonction des informations du temps (1/2)

SAVOIR

- Les termes liés au temps, au rythme.

REPÈRES

M3	Utiliser, en situation vécue, *avant, pendant ou après l'action*, les termes adéquats liés : • au temps : avant, après (ex. : *enchainer des actions dans un parcours orienté) ;* en même temps que, pendant que, *maintenant* (ex. : *jouer à 1, 2, 3 soleil) ; aussi longtemps, pendant un long/court moment;* • au rythme, *à la vitesse :* lent, rapide (ex. : *s'enfuir pour échapper au loup) ; chaque fois, une ou plusieurs fois (ex. : effectuer des chansons à gestes).*
M2	*Utiliser en situation vécue les termes adéquats liés au temps : avant, après, maintenant, pendant, vite et lentement.*
Acc./ M1	*Montrer l'action qui a été réalisée avant ou après l'autre (ex. : lancer la balle et puis s'asseoir).*

CONCEPTS CLÉS

Le **rythme** peut se définir comme l'organisation d'une succession de stimulus.

Le rythme peut être envisagé de différentes manières: la succession (avant, après), la durée (temps long, temps court), l'intervalle (arrêt entre les temps), la vitesse (rapide, lent), la périodicité (répétition régulière) et la continuité.

La structure rythmique peut être un son, un signal lumineux, une frappe ou une action, une accentuation, une rime, une pause, une pulsation qui apparait périodiquement.

BALISES ET SENS

De nombreuses actions motrices intègrent un rythme (rythme de la marche, du sautillé, du galop, du rouler avant...).

Les comptines mimées développent la capacité à reproduire un rythme auditif dans un mouvement. En faisant le chemin inverse, cela permet de traduire un rythme corporel dans un langage graphique ou verbal.

Vivre des actions impliquant le rythme prépare aux activités numériques, favorise une bonne perception de l'espace (en haut, en bas, vers l'avant) et du temps (avant, après, pendant).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Les termes liés au temps, au rythme



Meunier, tu dors ?
Chanter en allant plus vite.



L'enseignant chante des paroles.
Les élèves reprennent après.



Chanter 3 fois toutes les paroles sans s'arrêter.



Frapper des mains, des pieds après certaines paroles (*Un petit caillou sur le chemin*).

L'enseignant verbalise l'allure, utilise les mots qui identifient les caractéristiques temporelles perçues corporellement.

Interaction possible :

- Chantons la chanson, plus rapidement, en accélérant, lentement.

L'enseignant suscite des allers-retours entre la verbalisation et l'action réelle.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Nous avons chanté :

- en allant plus **vite,**
- en répétant **après** Madame,
- en répétant **lentement** les paroles,
- en frappant des mains, des pieds **pendant** la chanson.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité (P2) ;
- connaitre le vocabulaire spatiotemporel associé à l'activité (accélération, changement de rythmes...) (P6).

1.1 Construire les habiletés motrices globales, des gestes et des postures

1.1.8 Organiser ses actions en fonction des informations du temps (2/2)

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Effectuer et enchainer *correctement* des mouvements et des gestes dictés par l'adulte.	**M3**	Réaliser correctement l'enchainement des mouvements et des gestes dictés par l'adulte (*enchainer les actions sur un parcours orienté, danser ou mimer une séquence, réaliser un origami, se laver les mains, se déplacer à vélo, agir ensemble dans un jeu collectif, réaliser une suite de mouvements pour mimer une action...*). Se déplacer selon un rythme simple : • *réaliser des actions dans un temps limité (par l'écoulement d'un sablier, la durée d'une chanson...) ;* • *réaliser des actions rapides ou lentes... ;* • *se déplacer sur la pulsation induite par un tambourin... ;* • *adapter son déplacement au rythme donné par l'enseignant (marcher, sauter, sautiller, galoper)...*
Se déplacer selon un rythme donné.	**M2**	*Réaliser correctement l'enchainement des mouvements et des gestes dictés par l'adulte (réaliser une construction en suivant une marche à suivre, réaliser un pliage, réaliser une suite d'actions pour danser...).* Se déplacer *ou agir* selon un rythme simple, montré par l'adulte (*dans une ronde, avec un objet, en dansant...*).
	Acc./ M1	*S'initier à réaliser un ensemble d'actions fonctionnelles dictées par l'adulte ou en l'imitant (se rassembler et puis s'asseoir, se lever ensuite s'habiller, prendre un objet et après le déplacer...)* *Se déplacer ou agir selon un rythme simple, montré par l'adulte : jeu chanté simple (ex. : Un petit canard, Tape-tape petites mains, Les marionnettes...).*

CONCEPTS CLÉS

Un enchainement de mouvements dictés par l'adulte induit un problème moteur à résoudre comprenant la situation de départ, et/ou le but, et/ou les modalités.

La capacité de se représenter le problème moteur posé et de le résoudre dépend de la compréhension du vocabulaire utilisé et des habiletés dont l'élève dispose déjà. À travers les situations, l'élève développe progressivement la capacité de lier le vocabulaire à l'action.

BALISES ET SENS

À l'école maternelle, l'élève procède le plus souvent par imitation ou par « essais-erreurs ».

Les consignes travaillant les caractéristiques du temps peuvent aborder:

- l'ordre et la succession : avant, après, d'abord, puis, enfin, premièrement, dernier, l'un après l'autre... ;
- la simultanéité : en même temps que, pendant que... ;
- la durée : longtemps, en peu de temps, tarder, attendre... ;
- la vitesse : rapide, lent, freiner, plus vite, se dépêcher, le plus possible, le moins possible... ;
- le rythme : régulier, irrégulier, répété...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Effectuer et enchainer correctement des mouvements et des gestes dictés par l'adulte



Jeu de marelle : jouer chacun à son tour pour voir qui arrivera le premier au ciel (succession, répétition d'étapes).



Chaise musicale : tourner autour des chaises durant le signal musical, s'asseoir lorsqu'il s'interrompt (durée, simultanéité, vitesse, succession).



Jeu « chat perché » : s'enfuir rapidement à la venue du loup (vitesse).



Jeu de relais : réaliser une suite d'actions en compétition d'équipes, démarrer chacun à son tour, au bon moment, agir rapidement (toutes les caractéristiques).

Jeux collectifs : ils permettent d'aborder les notions d'ordre, de durée, de vitesse en fonction de consignes données. Celles-ci précisent la situation de départ, le but et les contraintes des actions à effectuer.

Interactions possibles :

- Peux-tu montrer comment faire pour avancer sur la marelle ?
- J'ai vu qu'Achille s'arrête, se retourne et s'assied rapidement quand il n'entend plus la musique.
- Il faut grimper après avoir couru pour échapper au loup.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

De retour en classe, le lendemain, à partir de photos du jeu, évoquer et commenter les jeux vécus en salle de psychomotricité.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes (P2) ;
- enchainer des grands mouvements fondamentaux de déplacement en fonction de consignes (P6).

1.2 Construire les habiletés manuelles et graphiques (psychomotricité fine)

1.2.1 Planifier et coordonner des gestes de plus en plus précis (1/3)

SAVOIR

- Des gestes et des postures, en psychomotricité fine.

REPÈRES

M3	Montrer, selon la situation, le geste et la posture adéquats pour : • pincer, enfiler, accrocher, empiler, emboiter, visser, dévisser, contourner, tracer, écrire, découper, tailler, coller, peindre…
M2	Montrer, selon la situation, le geste adéquat pour : • pincer, enfiler, accrocher, empiler, emboiter, visser, dévisser.

SAVOIRS

- Le nom du matériel, des outils de la vie de la classe.

  Formation manuelle et technique

- Des règles de sécurité (Cf. 3.1 Gérer son bien-être et sa sécurité).

REPÈRES DE FMT

M3	Reconnaitre du matériel, des outils de la classe, disponibles et en nommer au moins deux, dans chacune des catégories suivantes : • des pièces de jeux de construction ; • des types de fermeture (fermeture éclair, velcro, bouton-pression, ceinture, lacets…).
M2	Désigner du matériel, des outils de la classe, disponibles et nommés par l'enseignant parmi les catégories suivantes : • des pièces de jeux de construction ; • des types de fermeture (fermeture éclair, velcro, bouton-pression, ceinture, lacets…).
Acc./ M1	*Montrer du matériel fréquemment utilisé.*

CONCEPTS CLÉS

Les **gestes** en psychomotricité fine **et les postures** de psychomotricité fine se réfèrent à des habiletés manuelles complexes et latéralisées qui combinent les mouvements manuels (orientation, approche, saisie, manipulation, projection, lâcher) avec ou sans l'intervention de la vue.

La posture, c'est l'ensemble des positions des parties du corps qui prépare à l'action donnée.

Les postures conditionnent l'efficacité du geste.

BALISES ET SENS

Avant d'agir, l'élève évoque le but de l'action. Cela permet d'initier le geste à réaliser.

Les gestes de psychomotricité fine nécessitent une planification et s'organisent en séquences (succession d'étapes) .

Il importe que l'élève apprenne ces gestes par imitation. C'est à force de nombreuses répétitions que l'élève automatise son geste (mémoire procédurale).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Des gestes et des postures, en psychomotricité fine





Préciser l'action d'accrocher.



Préciser l'action d'empiler.



Préciser l'action de contourner.

Démonstration de l'enseignant des gestes et des enchainements à effectuer pour la réalisation du nouvel apprentissage.
L'élève refait plusieurs fois la séquence. Veiller à la succession des étapes et à leur mémorisation.

Interactions possibles :

- Observe bien comment je fais pour accrocher le cerceau à l'anneau. Explique ce que je suis en train de faire.
- Explique-moi comment tu places les doigts pour enfiler la perle.
- Livia ne parvient pas à contourner la boite. Dis-lui comment tu fais avec les mains.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Je pince







CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- nommer les objets variés (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...) utilisés et les actions sur ceux-ci (P2) ;
- nommer les objets variés (bâton, raquette, crosse, balle, agrès...) utilisés et les actions sur ceux-ci (P6).

1.2 Construire les habiletés manuelles et graphiques (psychomotricité fine)

1.2.1 Planifier et coordonner des gestes de plus en plus précis (2/3)

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Coordonner ses actions manuelles en fonction de l'organisation de la latéralité (sa préférence manuelle).	M3	*Coordonner adéquatement les mouvements des 2 mains en utilisant la main de préférence pour réaliser l'action complexe (verser de l'eau, découper une forme...).* *Utiliser régulièrement, en situation vécue, la main de préférence pour réaliser des actions unilatérales (ex. : se coiffer, se brosser les dents, placer un cube en haut de la tour, ouvrir la porte, dessiner, utiliser des ciseaux...).*
	M2	*S'initier à repérer sa propre préférence manuelle.*
Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue. **Formation manuelle et technique** Tenir le matériel, les outils de la classe de manière adéquate. S'initier à la tenue adéquate du matériel, des outils de la classe.	M3	Exercer, à l'aide d'un matériel varié/d'un outil de la classe : • le geste adéquat en adoptant la posture appropriée pour : pincer, enfiler, accrocher, empiler, emboiter, visser, dévisser, *verser*, découper, tailler, coller, *faire un nœud simple, essuyer*... Positionner les mains et les doigts de manière adéquate pour utiliser le matériel, les outils de la classe (ex. : une paire de ciseaux, l'agrafeuse...).
	M2	Exercer, à l'aide d'un matériel varié : • le geste adéquat pour : pincer, enfiler, déchirer, froisser, accrocher, empiler, emboiter, encastrer, *verser, transvaser*... S'approprier, en situation, le positionnement adéquat des doigts dans l'utilisation du matériel, des outils de la classe (ex. : le pinceau, le crayon, la pince à linge, la fermeture éclair...).
	Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Coordonner ses actions manuelles en fonction de **l'organisation de la latéralité*** de la dominance manuelle consiste à faire coopérer les deux mains ensemble. La latéralité est dite intégrée quand les deux côtés du corps se mobilisent pour plus d'efficacité.

Quand une action se réalise à une main, la main dominante est utilisée spontanément (se coiffer, écrire).

Une action se réalise à deux mains de manière soit **conjointe** (porter un plateau, froisser), soit **complémentaire** (boutonner, découper). Quand une action sollicite les mains de manière complémentaire, le côté dominant effectue alors l'action la plus complexe, l'autre servant d'aide ou de soutien.

BALISES ET SENS

La dominance manuelle correspond la plupart du temps à la préférence observée dans les activités usuelles. La stabilité de la dominance manuelle est acquise pour la majorité des enfants aux alentours de 5 ans.

Pour diverses raisons, un élève peut être contraint d'utiliser sa main non dominante. Cela entraine chez lui une plus grande fatigue, plus de répétitions pour l'automatisation du geste.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Coordonner ses actions manuelles en fonction de l'organisation de la latéralité (sa préférence manuelle)



Coordonner les 2 mains pour transporter le gobelet sur un plateau sans le renverser.



Coordonner les 2 mains pour boutonner.



Coordonner les 2 mains pour réaliser la mosaïque.



Coordonner les 2 mains pour remplir un récipient à l'aide d'une cuiller.

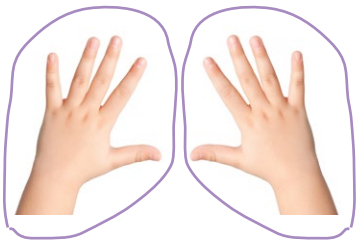
Présentation des ateliers autonomes de manipulation.
Toutes les activités font l'objet d'un apprentissage systématique à partir de démonstrations.
Tout au long de l'activité, l'enseignant observe la stabilité de la dominance manuelle de l'élève.

Interactions possibles :

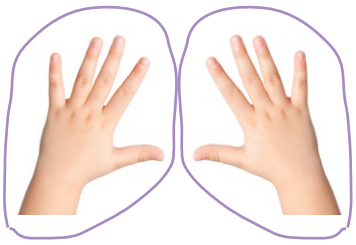
- Montre-moi quelle main tu utilises pour enfoncer les picots de la mosaïque.
- As-tu essayé de verser avec l'autre main ? Avec quelle main est-ce plus facile ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

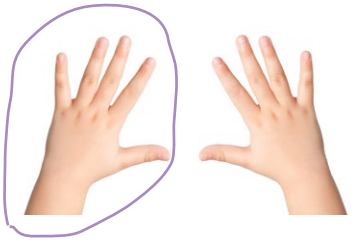
Pour transporter le plateau, j'ai utilisé



Pour boutonner, j'ai utilisé



Pour transvaser, j'ai utilisé



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- employer son côté préférentiel et non préférentiel pour construire une adresse gestuelle (P2) ;
- utiliser la connaissance de son corps notion de gauche et droite pour produire un geste efficace (P6).

1.2 Construire les habiletés manuelles et graphiques (psychomotricité fine)

1.2.1 Planifier et coordonner des gestes de plus en plus précis (3/3)

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES DE FMT
Réaliser les gestes appropriés aux éléments de jeux notamment symboliques disponibles en classe.	M3	Réaliser, notamment dans les jeux symboliques, les gestes appropriés à l'aide d'un objet technique (ex. : vêtements de poupée, poulies, engrenages, gabarit, pochoir...).
	M2	Réaliser dans les jeux symboliques, les gestes appropriés aux éléments utilisés.
Réaliser les gestes appropriés aux jeux de construction.	M3	Assembler des pièces d'un jeu pour réaliser une construction (ex. : un circuit, une pente, une tour équilibrée...).
	M2	Assembler par emboitement, par encastrement, *par juxtaposition* des pièces d'un jeu pour réaliser une construction.
Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe, *des objets techniques.* Repérer les dangers potentiels inhérents à l'utilisation du matériel et des outils de la classe (Cf. 3.1 Gérer sa santé et sa sécurité).	M3	Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe *et des objets techniques simples et familiers* pour : • agrafer, tailler, coller, découper, perforer, pincer... • imprimer (à l'éponge, à la pomme de terre, avec le doigt...) • assembler, emboiter, encastrer, accrocher, équilibrer • visser/dévisser, ouvrir, fermer, attacher, détacher.
	M2	Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe *et certains objets techniques simples et familiers* pour : • coller, découper, pincer, peindre... • emboiter, encastrer, accrocher... • visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher...

BALISES ET SENS

Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe, des objets techniques, sollicite la combinaison de plusieurs actions : l'orientation et l'approche de la main ou des mains vers l'outil ; la saisie, la manipulation et la stabilisation de l'objet manipulé, le lâcher et la projection de l'objet…

Certains gestes impliquent également la coopération efficace des deux mains (conditionnée par la dominance manuelle), une posture économique permettant de maintenir les bras et les poignets dans une position stable tout en faisant des mouvements isolés des doigts.

Ces gestes sont planifiés, l'élève doit donc mémoriser la succession des étapes. L'enseignant les propose dans des situations variées et répétées pour garantir la mémorisation.

Chaque matériel et outil fait l'objet d'une étude plus spécifique dans le cadre de FMT.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe, des objets techniques



En utilisant la pince, saisir les objets.



Nettoyer une table pour rassembler les déchets ou pour frotter.



Utiliser une paire de ciseaux adaptée à sa main dominante.



Fermer son gilet en le boutonnant.

L'enseignant démontre plusieurs fois tous les gestes en accentuant chaque mouvement et chaque enchainement de manière suffisamment explicite pour que l'élève imite les mêmes gestes, l'orientation, la position des doigts, la posture du corps. Il réitère autant de fois la démonstration si nécessaire. La verbalisation n'est pas toujours nécessaire.

Interaction possible :

- Regarde comment je fais. Tu peux essayer après.

L'enseignant voit que l'élève ne parvient pas à le faire, « Je te montre à nouveau. Observe mes mains. »

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

1. **Marche à suivre sous forme de séquences-photos.**
2. **Verbalisation autour de la séquence travaillée lors de l'activité.**







CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- utiliser en fonction du travail à réaliser par l'élève les termes dont mesurer, tracer, nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, arracher (P2) ;
- utiliser des techniques et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer, parachever (P6).

1.2 Construire les habiletés manuelles et graphiques (psychomotricité fine)

1.2.2 Initier et exercer des gestes graphiques (1/2)

SAVOIRS

- Des gestes et des postures, en psychomotricité fine (*geste graphique*).

REPÈRES

M3	Montrer, selon la situation, le geste et la posture adéquats pour : • contourner, tracer, écrire ; • peindre, dessiner...
M2	*Montrer, selon la situation, le geste et la posture adéquats pour :* • *contourner ;* • *peindre à l'éponge, au pinceau ;* • *dessiner...*

SAVOIRS

- *Le nom du matériel, des outils scripteurs.*

REPÈRES

M3	*Désigner, nommer au moins 5 éléments du matériel et des outils scripteurs disponibles et utilisés de manière fréquente (craie, marqueur, tableau, pinceau, peinture, crayon, formes à dessin, pochoirs, lettres et chiffres rugueux...).*
M2	*Désigner, nommer au moins 3 éléments du matériel et des outils scripteurs disponibles et utilisés de manière fréquente (craie, tableau, pinceau, peinture, crayon, formes à dessin, pochoirs...).*
Acc./ M1	*Montrer du matériel fréquemment utilisé en situation.*

CONCEPTS CLÉS

Les **gestes graphiques*** sont des habiletés manuelles complexes qui consistent à produire des traces sur un support dans le but d'exprimer ses sentiments, sa pensée, de garder trace du réel ou de communiquer.

Ils nécessitent une planification et mettent en jeu le guidage du mouvement proximal (déplacement du bras), du mouvement distal (main et doigts), le contrôle oculaire et kinesthésique et l'orientation spatio-temporelle. Ils exigent un contrôle de la posture, la stabilisation et l'équilibre du corps.

Ils impliquent le choix de la main qui effectue la tâche, de préférence la main dominante.

BALISES ET SENS

Il est important de :

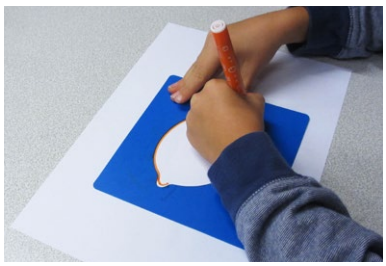
- tester différents types de préhension grâce aux outils qui permettent des prises variées (de plus en plus fines) ;
- varier les supports et les formats (espace de plus en plus petit) ;
- varier le type de traces (empreintes, signes organisés, figuratifs ou non, libres ou codifiés).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Des gestes et des postures, en psychomotricité fine (geste graphique) : contourner



Préciser le geste : contourner un disque.



Préciser le geste : contourner un pochoir, une forme simple ou non.



Préciser le geste : contourner la main.



Préciser le geste : contourner une boite.

Démonstration de l'enseignant des gestes et des enchainements à effectuer pour la réalisation du nouvel apprentissage.
L'élève refait plusieurs fois la séquence en veillant à la succession des étapes et à leur mémorisation.

Interactions possibles :

- Que fais-tu ? Observe bien comment je fais pour contourner le disque. Montre-moi comment tu places ta main qui tient le disque et ton crayon pour contourner.
- Veux-tu que je te montre à nouveau comment contourner la boite ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Pour bien écrire ou dessiner, nous devons :

- **être bien assis sur la chaise ;**
- **placer les pieds au sol ;**
- **avoir les 2 mains sur la table : l'une tient l'outil scripteur, l'autre maintient le support.**



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaitre le vocabulaire des objets utilisés et des actions (enfiler, pincer, nouer...) sur ceux-ci (P2).

1.2 Construire les habiletés manuelles et graphiques (psychomotricité fine)

1.2.2 Initier et exercer des gestes graphiques (2/2)

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
→ Exercer des gestes graphiques pour améliorer l'élan et la fluidité. → S'initier aux gestes graphiques.	M3	Effectuer des gestes pour amorcer des graphies : • dans l'espace ; • sur des supports variés à inclinaisons variées ; • avec des objets variés dont des outils scripteurs ; • *en reproduisant les formes et les trajectoires perçues par le toucher (lettres rugueuses, formes dessinées dans le dos...), la vue (observation de formes dans la nature), les sensations provenant du déplacement ou mouvement (trajectoire rectiligne, slalom, sauts successifs, mouvements de l'épaule...) ou l'audition (trajectoire dictée...).*
	M2	Réaliser, avec ou sans objet (*ex. : ruban, foulard, craies, large pinceau*), des gestes amples : • dans l'espace ; • sur des supports variés à inclinaisons variées ; • *en reproduisant les formes et les trajectoires (boucles, cercles, arabesques, traits...) perçues par la vue, le toucher, le mouvement.*
	Acc./ M1	*Réaliser des gestes amples avec des rubans, des foulards, des tissus.*
→ Respecter la posture adaptée à l'activité.	M3	*Adopter la posture appropriée à la réalisation de l'activité graphique : prise et position adaptées à l'outil et au support.*
	M2	Adopter une posture appropriée à la réalisation d'une activité *graphique : prise et position adaptées à l'outil et au support.*

CONCEPTS CLÉS

L'élan* est l'anticipation du mouvement graphique lors de son déclenchement.

La **fluidité** est la caractéristique d'un geste graphique effectué de manière souple, harmonieuse, ininterrompue et continue.

L'**élan** et la **fluidité** se perfectionnent au fur et à mesure des expériences adaptées, variées, répétées et ludiques.

L'élan et l'enchainement fluide sont plus performants avec la main dominante.

BALISES ET SENS

Pour favoriser l'apprentissage, il est important de privilégier les formes simples et les mouvements amples.

Utiliser de préférence les canaux tactiles, proprioceptеurs ou visuels pour préciser le but. La conscience de ce dernier conditionne l'élan.

Il importe de varier les supports, les outils et les plans (vertical/horizontal), veiller à la prise adéquate de l'outil et de garantir l'automatisation du geste par les répétitions.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exercer des gestes graphiques pour améliorer l'élan et la fluidité



Manipuler le foulard pour former des traits, des boucles, des ponts, des vagues selon le rythme de la musique.



Sur le tableau, manipuler l'éponge mouillée pour tracer des ronds, des boucles, des ponts, des vagues selon le rythme de la musique.



Manipuler la baguette terminée par une cordelette pour former des traits, des boucles, des ponts, des vagues selon le rythme de la musique.



Sur une feuille, manipuler le marqueur pour former des traits, des boucles, des ponts, des vagues selon le rythme de la musique.

En classe, le groupe est divisé en deux ateliers simultanés. Faire écouter de la musique pour réaliser des gestes graphiques de base : traits, boucles, ponts, vagues...

Interactions possibles :

- Mets-toi en face de Julia et imite ce qu'elle fait.
- Regarde Jacob tracer au tableau et imite-le avec ton foulard.
- Tu peux faire de grands mouvements !
- Varier la musique (tempo et rythme 2-4 ou 6-8) pour susciter différentes amplitudes de mouvements.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- employer son côté préférentiel et non préférentiel pour construire une adresse gestuelle (P2) ;
- utiliser la connaissance de son corps, notion de gauche et droite, pour produire un geste efficace (P6).

1.3 Construire les habiletés expressives

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Communiquer par son corps des messages non-verbaux.	**M3**	*Utiliser les gestes conventionnels dans des situations familières : merci, non merci...* *Mimer une émotion, une sensation, une idée (être content, triste, fâché, avoir peur, s'ennuyer...).* *Imiter la posture d'un personnage.* *Danser seul avec ou sans partenaire pour exprimer : une idée (le vent souffle, la mer ondule...), une émotion...*
	M2	*Utiliser les gestes conventionnels dans des situations familières : bonjour, au revoir, bravo...* *Mimer une action concrète.* *Imiter une posture simple donnée par un élève, l'enseignant, une photo, une illustration...* *Effectuer une ronde ou un jeu chanté simples avec invitation ou refus.*
	Acc./ M1	*Faire semblant, faire « comme si ».* *Jouer à faire des grimaces devant le miroir.* *Danser avec les autres, comme les autres, dans des rondes et des jeux chantés.*
Interpréter des gestes, des postures, des mimiques.	**M3**	*Réagir adéquatement aux mimiques et attitudes qui accompagnent et accentuent les paroles.* *Associer une émotion (joie, tristesse, peur, colère...) à un mime, mimique, posture observé(e).*
	M2	*Réagir adéquatement, dans les jeux symboliques ou pas, à un déplacement agressif, à une invitation à partager...* *Associer une émotion (joie, colère) à un mime, mimique, posture observé(e).*
	Acc./ M1	*Réagir à des injonctions non verbales de l'enseignant : froncement de sourcils, sourire, accueil, doigt sur la bouche....*

CONCEPTS CLÉS

Les **habiletés expressives** se réfèrent à l'ensemble des mouvements, gestes, déplacements et postures. Elles mobilisent le corps ou une partie du corps. Elles expriment **intentionnellement** une idée, une émotion, un désir, un besoin, dans un but de communication, ou dans une perspective esthétique et artistique (Cf. éducation artistique).

La personnalité, les émotions, le vécu teintent la motricité de manière **non intentionnelle**.

BALISES ET SENS

Avec ou sans paroles, les gestes transmettent également des messages (surprise, peur, signe pour se dire au revoir...). Ils sont propres à la culture et à la famille et s'apprennent en partie par imprégnation.

Prendre conscience des messages véhiculés par le non-verbal permet à l'élève de communiquer de manière plus adéquate.

Les rondes et jeux chantés constituent une source d'apprentissage plus structurée de ces codes sociaux et de leur expression. Ils impactent la communication et l'intégration à la culture scolaire.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Communiquer par son corps des messages non verbaux



Chanter « *Bonjour ma cousine* ». Se dire bonjour de différentes manières.



Chanter *« M^lle^, voulez-vous danser ».* Trouver des gestes appropriés à la chanson.



Chanter *« C'est Gugusse avec son violon ».* Transformer les paroles avec un papa content.

Les rondes et jeux chantés. Exagérer les expressions est amusant pour l'élève, et permet surtout d'en prendre conscience.

L'enseignant aide l'élève à traduire les mimiques, à utiliser les gestes, à les corriger, à les affiner.

Interactions possibles :

- Quel geste pourrions-nous faire en chantant la phrase : « Bonjour ma cousine≈» ? Une autre idée ?
- Montre-moi comment tu fais quand tu as mal au pied. Qui a une autre idée ?
- Si on change la chanson de Gugusse par « Mon papa est content que je danse » ? Par quel geste devons-nous remplacer celui appris ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Durant la ronde de « *Bonjour ma cousine* », filmer, sans le son, les enfants en train de se dire bonjour.

Montrer le film et laisser commenter les élèves.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- imiter, mimer une attitude expressive simple ... (P2) ;
- élaborer et présenter une séquence expressive (P6).

2. DÉVELOPPER LES HABILETÉS SOCIO-MOTRICES ET LA CITOYENNETÉ

2.1 Respecter les règles et les limites pour vivre ensemble

SAVOIR

Des règles :

- des jeux fréquemment rencontrés ;
- de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité.

REPÈRES

M3	Dire, avec ses mots, les règles à respecter selon la situation.
M2	Dire, avec ses mots, ce que je peux/je ne peux pas faire, *ce que je dois faire*, selon la situation.
Acc./ M1	*Montrer le pictogramme relatif à une règle, une limite exprimée verbalement.*

SAVOIR-FAIRE

Respecter, dans l'intérêt du groupe et de chacun, des règles :

- de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité ;
- de jeux collaboratifs ou coopératifs fréquemment rencontrées.

Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité.

M3	Prendre part à une activité de psychomotricité en respectant : • le matériel et sa disposition ; • les pairs (*protéger/préserver les autres*, écouter, attendre son tour, encourager) ; • *les règles de fonctionnement.*
M2	Participer à une activité de groupe classe en respectant : • le matériel et sa disposition ; • les pairs *(écouter, attendre son tour, encourager) ;* • *les règles de fonctionnement.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS

En psychomotricité, les chartes, les règles définissent un cadre et des limites. Elles contribuent à développer la capacité d'interagir avec autrui pour la réalisation d'une activité motrice et favorisent donc le développement des habiletés socio-motrices.

Les règles construisent le sentiment de limites dont dépend la sécurité fondamentale. Elles donnent l'occasion à l'élève d'évoluer d'un sentiment de liberté inconditionnelle à un sentiment de liberté conditionnée par l'autre, la norme et les lois. En ce sens, elles développent la citoyenneté.

L'enseignant qui rappelle et fait respecter le cadre permet à l'élève de se sentir en sécurité. Souvent, les frustrations liées à l'apprentissage des règles s'accompagnent d'émotions : colère, refus, jalousie, tristesse...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

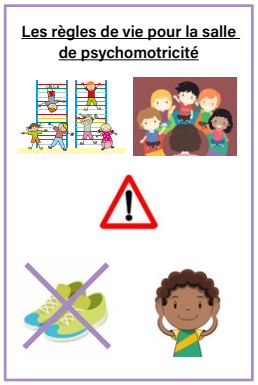
Respecter, dans l'intérêt du groupe et de chacun, des règles : de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité ; fréquemment rencontrées.



Rappeler la charte en début de séance pour y être attentif.



Mettre en évidence les règles bien respectées durant la séance.



Adapter le panneau en cours d'année.

L'enseignant rappelle, relit les règles et les limites régulièrement. Celles-ci auront été construites avec les élèves et seront visibles pour s'y référer si nécessaire (pour qu'elles soient « vivantes », utiles, concrètes pour les élèves).

Les règles ne sont pas figées mais pourront être mises à l'honneur, changées, différenciées, adaptées, discutées, supprimées... Ceci peut se faire de manière collective, mais aussi individuelle. Elles peuvent être utilisées en début, en cours, en fin d'activité.

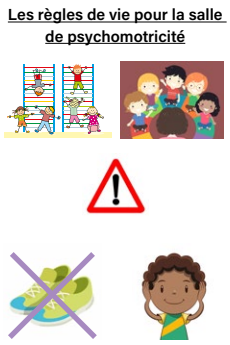
Interactions possibles :

- Avant de commencer les activités, nous allons regarder les règles auxquelles nous allons être attentifs tout au long de la séance.
- Montre-moi la règle que tu as bien respectée durant la séance.
- Quelle règle allons-nous ajouter à notre charte pour qu'Andréa se sente à l'aise la prochaine fois ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Règles dans la salle de psychomotricité

- **Sauter : avant de sauter, je dois regarder s'il n'y a personne.**
- **Sandales : je me déchausse et enfile mes sandales en regardant bien les 2 points de couleur pour m'aider.**
- **Bruit : si on fait trop de bruit, un enfant ou madame tourne la manivelle de la boite à musique.**
- **Courir : dans la salle de gym on peut courir, mais il faut écouter les consignes, et s'amuser tout en respectant et en écoutant les consignes.**
- **Rassemblement : c'est l'endroit où il faut aller s'assoir au début de la séance et à la fin.**



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- appliquer des consignes liées à l'activité (P2) ;
- contribuer à l'élaboration de règles communes (P6).

2.2 Adopter un comportement social adéquat

SAVOIR-FAIRE

Reconnaitre son appartenance à un groupe, identifier les rôles pour instaurer les collaborations.

REPÈRES

M3	*Prendre part à une activité de psychomotricité et...* • *s'affirmer et prendre sa place dans le jeu de manière adéquate ;* • *coopérer avec ses partenaires, s'entraider, écouter ;* • *s'opposer en duo, en équipe en respectant ses adversaires ;* • *respecter les rôles de chacun ;* • *contrôler certaines frustrations.*
M2	*Prendre part à une activité de psychomotricité et...* • *s'affirmer et prendre sa place dans le jeu de manière adéquate ;* • *coopérer avec ses partenaires, s'entraider, écouter, attendre son tour ;* • *respecter ses adversaires dans les situations d'opposition ;* • *contrôler certaines frustrations.*
Acc./ M1	*Prendre part à une activité de psychomotricité et...* • *réaliser des activités simples individuelles parallèles sans opposition (course en dispersion, danser en rond, tous avec un ballon, coins, « maisons », parcours libres) ;* • *faire des choix personnels d'activités ;* • *contrôler certaines frustrations.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

CONCEPTS CLÉS

Reconnaitre son appartenance à un groupe se réfère au sentiment de faire partie de ce groupe, d'y avoir des contacts amicaux privilégiés, d'y être accepté, apprécié et compris .

En devenant capable de reconnaitre et d'imaginer ce que les autres voient, pensent, l'élève instaure des collaborations tenant compte des fonctions, des atouts, des limites de chacun dans le groupe.

Chez les petits, les collaborations se limitent à des imitations ou des actions juxtaposées.

BALISES ET SENS

Pour être accepté dans le groupe de pairs durant une séance de psychomotricité, l'élève :

- agit en fonction des règles communément acceptées ;
- agit en respectant les autres ;
- comprend le point de vue de l'autre (empathie) ;
- est attentif et aide les autres ;
- maitrise les comportements agressifs ;
- utilise le langage pour régler les conflits ;
- demande sans exiger, négocie.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Reconnaitre son appartenance à un groupe, identifier les rôles pour instaurer les collaborations



Encourager les enfants de son groupe.



Construire ensemble la plus haute tour avec des Kappla.



Créer un enchainement de mouvements à 2 en jonglant avec des foulards légers.



Laisser une place à un enfant dans le cerceau pour qu'il ne soit pas touché par le chat.

Jeux collectifs

L'enseignant sera attentif aux attitudes collectives et aux habiletés relationnelles des élèves car les séances de psychomotricité sont des moments privilégiés pour les observer et les rendre explicites pour l'élève.

Interactions possibles :

- Avez-vous essayé le même geste en même temps... l'un après l'autre... ?
- Est-ce que tout le monde s'amuse ?
- Tu peux demander à Estelle de mettre le Kappla avec toi.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour moi, collaborer, c'est...





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- assumer différents rôles et responsabilités (P2) ;
- distinguer les rôles à assumer (attaquant, défenseur, gardien, arbitre, voltigeur, garant, relayeur...) (P6).

3. GÉRER SA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ

3.1 Respecter les règles pour se protéger et se préserver

SAVOIRS

- Les règles de sécurité de base.

Formation manuelle et technique

- Des règles de sécurité.

REPÈRES

M3	Énoncer des règles de psychomotricité pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres. Dire, avec ses mots, des règles de sécurité dans le cadre de la manipulation d'un objet, d'un outil disponible en classe pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres. Formuler, si nécessaire, avec l'aide de l'enseignant.
M2	S'approprier, en situation, les règles de la psychomotricité pour se préserver/se protéger. S'approprier, en situation, les règles de sécurité dans le cadre de la manipulation d'un objet, d'un outil disponible en classe pour se préserver/se protéger.
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace occupé pour *la psychomotricité*.
- Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace occupé.

Formation manuelle et technique

- Repérer les dangers potentiels inhérents à l'utilisation du matériel et des outils de la classe.

M3	Appliquer, pour se préserver/se protéger/préserver les autres, les règles adaptées à l'espace occupé : • *utiliser, déplacer et ranger le matériel de psychomotricité et les outils de la classe de manière adéquate ;* • *agir en faisant attention à soi, aux autres.* *Désigner les éléments dangereux qui composent les outils ou le matériel utilisés en classe et en psychomotricité et énoncer les risques potentiels de leur utilisation.*
M2	Appliquer, pour se préserver/se protéger, les règles adaptées à l'espace occupé : • *utiliser le matériel de manière adéquate ;* • *agir en faisant attention à soi, aux autres.* Désigner les éléments dangereux qui composent les outils *ou le matériel* utilisés en classe *et en psychomotricité* et énoncer les risques potentiels de leur utilisation.
Acc./ M1	*Respecter les règles de fonctionnement exprimées verbalement ou sous forme de pictogrammes ou de photos.* *Désigner à l'aide de l'enseignant, les éléments dangereux qui composent les outils utilisés en classe ou en psychomotricité.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS

L'enseignant assure le rôle d'expert et formule de manière explicite des règles pour que l'élève dispose de la base de sécurité physique et affective suffisante lui permettant d'oser expérimenter.

Plus la relation avec l'enseignant est stable, bienveillante et cohérente, plus l'élève accueilli dans sa singularité fait confiance aux règles édictées par l'adulte.

L'enseignant est garant de la loi tout au long des séances et laisse aux élèves la part d'autonomie adaptée à leur niveau de développement pour choisir les actions en fonction de leur niveau de maitrise.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace occupé pour la psychomotricité



Je demande de l'aide si nécessaire.



Avant de commencer, regardons les ateliers, dites-moi ce à quoi il faudra faire attention pour ne pas se faire mal à soi ou aux autres.

Rappel, 5-10 minutes pour revenir sur les règles de sécurité en début ou en fin de séance.

Interactions possibles :

- La dernière fois, Max et Sofia se sont cognés en jonglant, comment éviter cela cette fois-ci ?
- Que nous dit la règle du trampoline ?
- Je vois que ce que tu fais avec ta corde pourrait être dangereux pour les autres, peux-tu être attentif ?

En fin de séance, remercier les élèves pour leur participation et le respect des règles.

Je veux…

Tu veux…

Il faut…

Tu dois…

Aujourd'hui en salle de psychomotricité, l'enseignant et/ou les élèves complètent les phrases. Cela peut devenir un rituel, ou un credo.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

1. **Distribution des 4 pictogrammes « mains » aux élèves.**
2. **Retour et lecture de chaque règle.**
3. **Choix de l'élève de la main pour évaluer le respect de la règle par le groupe. Verbalisation de son opinion.**
4. **Résumé des points de vigilance pour la fois prochaine.**



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- se comporter en respectant des règles de base (P2) ;
- respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre (P6).

3.2 Exprimer ses émotions et agir en fonction de ses besoins

SAVOIR

- *Des émotions : joie, tristesse, colère, peur.*

REPÈRES

M3	*Dire, avec ses mots avant, pendant, après l'action, les émotions ressenties dans l'activité.*
M2	*Dire, avec ses mots, les émotions ressenties dans l'activité.*
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- *Formuler des demandes explicites en fonction de son ressenti ou de ses besoins.*

M3	*Formuler des demandes explicites à un pair, à l'enseignant pour l'aider à réaliser un défi individuel, à régler un conflit, à exprimer une émotion, à résoudre un problème relationnel, à consoler...*
M2	*Formuler des demandes à l'enseignant pour l'aider à réaliser un défi individuel, à régler un conflit, à consoler, à apporter de l'aide.*
Acc./ M1	*Accepter l'accompagnement de l'émotion apportée par l'enseignant.* *Accepter l'aide.*

- Exprimer ses besoins physiologiques, selon la situation vécue.
- Satisfaire un besoin physiologique.

M3	Exprimer le besoin physiologique de boire, de se reposer, d'aller aux toilettes, de se moucher.
M2	Agir/réagir à un besoin physiologique : boire, se reposer, aller aux toilettes, se moucher.
Acc./ M1	*Répondre à l'adulte quand il pose une question relative à un besoin (fatigue, faim...).* *Agir en fonction de ses besoins (se diriger vers les toilettes, prendre un mouchoir, se reposer dans le coin repos ...).*

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

CONCEPTS CLÉS

Les **besoins physiologiques** sont liés au bien-être et à la survie : besoin de se nourrir, de s'hydrater, d'éliminer, de maintenir la température corporelle, de dormir, de respirer, de se loger…

Exprimer ses besoins physiologiques signifie que l'élève est capable d'interpréter les signaux corporels liés à ses besoins : sensation de faim, de soif, de froid, de chaud, de sommeil, de repos, d'air, d'insécurité, besoin d'aller aux toilettes…

BALISES ET SENS

Pour oser exprimer ses besoins physiologiques, il importe de créer la confiance dans la communauté scolaire de sorte que chacun des membres puisse aider ou demander de l'aide.

Avant, pendant ou après une séance de motricité, en portant attention à son corps, l'élève apprend progressivement à mettre en œuvre des stratégies adaptées afin de répondre à ses besoins : il sollicite l'aide nécessaire, il répond à son besoin en autonomie.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exprimer ses besoins physiologiques, selon la situation vécue.

Satisfaire un besoin physiologique.



Après avoir fait un effort physique intense, ressentir le besoin de boire.



Galoper, sauter rapidement en dispersion dans la salle pendant 2-3 minutes sans s'arrêter.

Lors d'un retour au calme, proposer aux élèves d'être attentifs aux signaux de leur corps :

1. ils s'expriment : j'ai faim, j'ai soif, je dois me moucher, aller aux toilettes, je suis fatigué, j'ai chaud… ;
2. ils expliquent ce qu'ils vont faire pour répondre à leur besoin ;
3. ils agissent pour répondre à leur besoin dans la mesure du possible.

Lors de toute séance, orienter l'attention des élèves sur les sensations corporelles liées aux besoins physiologiques.

Interactions possibles :

- Que se passe-t-il dans notre corps, là, maintenant ? Qui peut me dire ce qu'il ressent à l'intérieur ?
- De quoi a besoin ton corps après avoir couru si longtemps ?
- Que faut-il demander quand on ressent la soif, la fatigue, l'énervement ?

Nommer la sensation.
Exprimer le besoin.
Proposer la solution.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Ce que j'ai ressenti durant l'activité de psychomotricité

Ce que je peux faire avec autorisation :

- **aller aux toilettes,**
- **aller au calme.**



Ce que je peux faire sans autorisation :

- **boire, me moucher,**
- **demander de l'aide, …**



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- exprimer ses émotions et ses sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur…) (P2) ;
- exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (P6).

4. CONSTRUIRE LES HABILETÉS PERCEPTIVO-MOTRICES ET L'AUTONOMIE

4.1 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie motrice

SAVOIR-FAIRE

Utiliser ses habiletés motrices dans des situations de la vie quotidienne.

REPÈRES

M3	*Grimper sur un escabeau pour ranger du matériel.* *Se soigner en posant un sparadrap sur une petite blessure.*
M2	*Enlever et mettre ses chaussures.* *Ouvrir et fermer une porte ou une fenêtre pour aérer.*
Acc./ M1	*Ouvrir et fermer le robinet pour se servir de l'eau.* *Monter et descendre les escaliers.*

4.2 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie affective

SAVOIR-FAIRE

Se connaitre, s'accepter, développer une estime de soi... en psychomotricité.

REPÈRES

M3	*S'affirmer sans avoir systématiquement recours au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui. Inventer, créer, agir sur les objets. Reconnaitre et accepter ses atouts, ses limites.*
M2	*Découvrir tous les mouvements que l'on peut réaliser, les différentes positions que l'on peut prendre.* *Montrer en fin de séance ce dont on est fier.*
Acc./ M1	*Oser agir seul.*

SAVOIR-FAIRE

Se mettre en jeu dans l'action motrice et s'exprimer symboliquement par la voie corporelle.

REPÈRES

M3	*Exprimer ses craintes, ses peurs, ses angoisses, ses désirs, ses joies, un fait de vie, de manière simple, par les jeux moteurs.*
M2	*Utiliser des modes symboliques pour s'exprimer :* • *construire, aménager une cachette, disparaitre, réapparaitre ;* • *jouer à chuter en sécurité ;* • *jouer au loup.*
Acc./ M1	*Jouer spontanément dans le mouvement des situations symboliques liées à des émotions et y prendre plaisir.*

BALISES ET SENS

En construisant les habiletés perceptivo-motrices, le **sentiment de sécurité** et l'**identité** se développent.

Se sentant accueilli, aimé pour ce qu'il est, dans son corps physique, sa motricité, ses réussites ou ses erreurs, l'élève construit une image de soi plus positive.

À travers de jeux moteurs à portée symbolique, il exprime des émotions indicibles et relatives aux menaces de séparation, d'isolement, de toute puissance, de disparition ou à l'apprentissage de règles.

Il importe de laisser l'élève expérimenter dans le plaisir sensori-moteur, le pouvoir d'agir sur les choses, sa compétence, sa capacité d'intégration dans un groupe, ses limites et son sentiment de confiance. Ces différentes expérimentations contribuent au développement de l'autonomie sociale et affective.

Présent, contenant et sécurisant, l'enseignant accueille, reconnait ses jeux souvent répétés et l'émotion qui les accompagne.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Se mettre en jeu dans l'action motrice et s'exprimer symboliquement par la voie corporelle



Jouer à se cacher et à réapparaitre : j'existe !



Jouer à se poursuivre et à être poursuivi, être puissant et faible : je suis fort, je sais me défendre et me protéger.



Oser s'élancer du haut d'un plinth sur un mousse : je joue à perdre un instant le contrôle pour me rééquilibrer.



Jouer à construire et à détruire, à faire et à défaire : je peux perdre ce que je sais et reconstruire...

Laisser les élèves jouer librement avec le matériel. L'enseignant s'efface pour les observer et pour faire un feedback adéquat.

Interactions possibles :

- Tu as perdu cette fois-ci ! La prochaine fois, tu gagneras peut-être.
- Ah ! te voilà ! Tu avais disparu !
- Je vois que tu sautes du haut du plinth !
- Attention ! 1, 2, 3... Détruisons la tour ! Après on en refait une encore plus haute !

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Sur une table, sont placées différentes émoticônes exprimant des sentiments plaisir, tristesse, colère, puissance, peur...

L'élève choisit un ou plusieurs émoticône(s) et explique son choix :

- **« J'étais triste, Léon a pris le déguisement que je voulais. »**
- **« J'ai tout cassé ! C'était chouette, rigolo ! »**
- **« J'ai eu peur du loup ! »**

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'exprimer et communiquer à l'aide de son corps (P2) ;
- élaborer et présenter une séquence expressive (P6).

4.3 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie sociale

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Accepter, respecter, vivre des règles en psychomotricité.	M3	*Proposer de l'aide spontanément.* *Inventer des règles de jeu.* *Accepter de ne pas être le plus fort, se réjouir des réussites des autres, les féliciter.*
	M2	*Encourager ses pairs.* *Expérimenter différents types d'interaction à deux, en petits groupes, en grand groupe : la confrontation, la collaboration, le partage, l'échange, l'imitation.*
	Acc./ M1	*Partager progressivement des lieux, du matériel, des adultes, des activités (construire ensemble).*

4.4 Construire les habiletés perceptivo-motrices et soutenir l'autonomie intellectuelle/cognitive

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Mobiliser et s'approprier des stratégies d'attention, d'inhibition, de mise en mémoire, de perception, de planification en psychomotricité.	M3	*Enchainer les mouvements sur un parcours, jouer une activité collective, construire un circuit et le représenter par un dessin, inventer des danses.*
	M2	*Imiter les mouvements de l'enseignant dans un chant dansé, ranger des collections d'objets, construire un circuit.*
	Acc./ M1	*Effectuer un parcours simple orienté utilisant des repères spatio-temporels, explorer un atelier d'équilibre.*
Mobiliser et s'approprier des savoirs et savoir-faire relatifs aux autres champs disciplinaires en psychomotricité.	M3	*Réaliser des rondes en cortèges ; parcourir un labyrinthe à partir de consignes dictées ; vivre une situation de défi et se poser des questions du nombre de cibles atteintes, de la distance parcourue, du nombre de pas effectués, la durée ; s'opposer dans des jeux de lutte ; expliquer son action...*
	M2	*Suivre un parcours fléché dans la nature, dans le quartier ; mimer une action en duo ; se déplacer sur des espaces de largeur variée...*
	Acc./ M1	*Se promener dans un bois ou dans la cour ; bouger sur une comptine...*

CONCEPTS CLÉS

Les habiletés perceptivo-motrices sollicitent des **stratégies cognitives** (inhibition, planification…) ainsi que **des savoirs et des savoir-faire** qui font ou feront écho à des apprentissages travaillés dans d'autres disciplines (repères spatio-temporels, citoyenneté, langage…).

BALISES ET SENS

De nombreuses recherches ont montré qu'un apprentissage est mieux ancré en mémoire lorsqu'il est abordé sous plusieurs modalités (visuelle, auditive, sensorielle ou kinesthésique…). Renforcer les apprentissages cognitifs au moyen d'activités qui sollicitent le corps est donc un excellent moyen de contribuer à l'autonomisation cognitive des élèves.

Ce type d'activités est proposé soit comme découverte ou comme réinvestissement d'un savoir ou savoir-faire.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Mobiliser et s'approprier des savoirs et savoir-faire relatifs aux autres champs disciplinaires en psychomotricité



Suivre un parcours fléché.



Jouer à faire des glissades dans la neige.



Effectuer un jeu chanté qui présente une répétition de phonèmes (« *Am Stram Gram* », « *Ron, Ron Macaron* »…).



Dans la cour : expérimenter la balançoire à bascule et constater les liens de cause à effet.

Dans des activités de motricité globale, l'élève apprend de manière implicite un savoir ou un savoir-faire choisi par l'enseignant (s'orienter, découvrir une matière, répéter des phonèmes…).
Il verbalise ses observations.
Pour un même savoir ou savoir-faire, prévoir plusieurs variantes pour le consolider.

Interactions possibles :

- Si la flèche est dans ce sens, où vas-tu aller ?
- On frappe du pied chaque fois le son [am] entendu.
- Essaie de glisser sur cette neige molle et puis, sur la neige dure…
- Que va-t-il se passer si Loïc et Eva sont d'un côté et toi de l'autre côté de la balançoire à bascule ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

L'enseignant fait des photos lors de la séance de psychomotricité.

Les élèves dictent leurs observations à l'adulte (en fonction du savoir ou du savoir-faire ciblé).

Ces photos sont reprises par le titulaire au moment d'aborder ce savoir ou savoir-faire commun.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- vivre en situation des activités qui sollicitent des concepts comme l'estimation de longueur, de la durée… (P2) ;
- vivre en situation des activités qui sollicitent des concepts comme le rythme cardiaque, la vitesse horaire… (P6).

GLOSSAIRE

AJUSTEMENT DES GESTES : Capacité de contrôler le déroulement des gestes pour atteindre les objectifs en fonction des contraintes spatiales, temporelles, toniques, relationnelles et matérielles (ex. : orienter le bras et viser vers une cible, franchir un obstacle plus ou moins haut…).

APTITUDE PERCEPTIVE : Capacité du cerveau d'interpréter des sensations en provenance du corps et du monde extérieur et de leur donner une signification pour y réagir. En motricité, elle conditionne l'efficacité des gestes moteurs : elle permet de programmer et de coordonner les gestes, de procéder à des corrigés subtils, en fonction du contexte et des buts poursuivis (ex. : s'équilibrer sur un vélo et s'orienter, dessiner une forme, danser en suivant une pulsation…).

CANAUX SENSORIELS : Systèmes permettant de capter et de traiter des informations en provenance du corps par les récepteurs musculaires, articulaires et labyrinthiques (propriocepteurs), de l'environnement par la vision, l'odorat, le toucher l'audition et le gout (extérocepteurs) ou des organes internes (intérocepteurs). La vue et la proprioception sont les plus importants pour garantir le contrôle moteur.

COORDINATION DES GESTES : Capacité à planifier, à enchainer et à combiner de manière harmonieuse deux ou plusieurs gestes qui constituent une action orientée vers un but. La coordination des gestes suppose que le sujet mette en action les différentes parties du corps, les dispose et les oriente vers un but. Elle peut être de nature globale, statique manuelle, digitale, audio-motrice, oculomotrice.

DISTANCE ET DIMENSION : Cf. concepts clés 1.1.7 (2/3)

DOMINANCE MANUELLE : Côté le plus performant pour exécuter des actions complexes, rapides ou précises. Elle est la conséquence du processus de latéralisation. Elle peut être manuelle, pédestre… (ex. : la main qui coiffe, qui prend la fourchette, le pied qui frappe la balle pour viser dans le but…).

ÉLAN : Cf. concepts clés 1.2.2 (2/2)

ÉQUILIBRE : Capacité de maintenir ou de ramener la ligne de gravité à l'intérieur de la base d'appui, à l'arrêt ou en mouvement avec ou sans intervention de forces perturbatrices. L'équilibre est dynamique ou statique selon qu'il s'exerce pendant un déplacement (vélo) ou en immobilité (pointe des pieds, posture). Il dépend de l'orientation, de la surface, de la forme de la base d'appui et de la hauteur du centre de gravité.

FLUIDITÉ : Cf. concepts clés 1.2.2 (2/2)

GESTE : Mouvement ou enchainement de mouvements réalisé de manière intentionnelle, coordonnée et orientée vers un but. Il est organisé dans le temps et dans l'espace, ajusté d'un point de vue tonique et latéralisé. Il peut être automatisé ou non. Le geste suppose un corps qui le fait, un cerveau qui le guide, des sens qui l'orientent. On parle du geste graphique, du geste expressif…

GESTE GRAPHIQUE : Cf. concepts clés 1.2.2 (1/2)

HABILETÉ EXPRESSIVE : Cf. concepts clés 1.3

HABILETÉ MOTRICE ET PERCEPTIVO-MOTRICE : Geste réalisé avec un certain niveau de contrôle, d'adaptation et d'efficacité. On parle d'habiletés motrices globales, manuelles, graphiques, audio-motrices, expressives en fonction de leurs visées et de leurs caractéristiques propres. Le terme d'habileté perceptivo-motrice est utilisé pour rendre compte de l'importance du rôle exercé par le traitement des informations pour garantir l'efficacité du geste.

HABILETÉ SOCIO-MOTRICE : Geste réalisé en interaction avec d'autres, avec un certain niveau de maitrise et d'efficacité.

INHIBITION (PSYCHOMOTRICE) : Capacité de contrôler un comportement (s'arrêter, freiner, se retenir de…), capacité de s'empêcher de produire une réponse automatique et d'écarter une stimulation non pertinente pour l'activité en cours. L'inhibition est nécessaire pour mettre en œuvre la concentration et soutenir l'attention ainsi que pour adapter les réponses motrices en fonction de la situation.

LATÉRALITÉ : Cf. concepts clés 1.2.1 (2/3)

MOUVEMENT FONDAMENTAL (GRAND…) : Catégorie d'activités motrices obéissant à un schéma d'organisation commun à tous les individus (ex. : schéma d'organisation de la marche…). Ces schémas s'enrichissent avec les expériences pour autant que l'enfant les exerce suffisamment, pendant les périodes appropriées dans des conditions adéquates. Ils sont jalonnés de stades précis et servent de base aux mouvements spécialisés qui en découlent. Ce sont les postures stationnaires et les différentes formes de locomotion simples ou combinées, de manipulation dans un but de propulsion ou de capture, de stabilisation. Par exemple : pivoter, balancer, chuter, attraper…

MOTRICITÉ : Capacité de faire des mouvements dans le but de changer de position, de se déplacer, d'agir sur l'environnement ou d'interagir avec autrui.

PERCEPTION SENSORI-MOTRICE : Processus cognitif permettant au cerveau d'associer les informations intervenant dans la saisie et l'interprétation des stimulus. Ces informations proviennent à la fois des stimulus chimiques ou physiques (odeur, gout, lumière, son) et des mouvements (mastication, déplacement, mouvements des yeux, de la tête, palpation). La perception relève donc à la fois des fonctions sensorielles et motrices. Les activités sensori-motrices visent quant à elles à explorer et à comprendre le monde au moyen des sens et des actions motrices.

PLANIFICATION MOTRICE : Capacité de programmer, d'organiser, de mettre en séquence et d'exécuter des activités motrices de façon coordonnée et calibrée selon l'objectif à atteindre.

POSTURE : Position des parties du corps, préparatoire à une action donnée. Une posture adaptée (appropriée, ergonomique, équilibrée, stable) conditionne l'efficacité des gestes (ex. : dessiner, réceptionner un ballon, se déplacer sur un support étroit…).

PROXIMITÉ : Cf. concepts clés 1.1.7 (2/3)

PRÉFÉRENCE MANUELLE : Main choisie spontanément pour exécuter des tâches latéralisées. Ce choix correspond le plus souvent à la dominance manuelle.

PROPRIOCEPTION (KINESTHÉSIE) : Capacité de percevoir sans l'aide de la vue, de manière consciente ou non, les mouvements, les déplacements, les postures, les accélérations et les décélérations, les déplacements du centre de gravité et de la position de la tête. Elle est rendue possible par le traitement des informations captées via les récepteurs proprioceptifs situés dans les articulations, les muscles, les tendons et les récepteurs vestibulaires (oreille interne). La proprioception est indispensable

au contrôle moteur et à la perception du réel en général. Elle joue un rôle essentiel dans la construction du schéma corporel, de la représentation du corps.

PSYCHOMOTRICITÉ (PSYCHOMOTRICITÉ ÉDUCATIVE) : Approche didactique qui s'intéresse à la motricité comme finalité et comme moyen. Elle prend en compte l'interdépendance entre la motricité, la compréhension du monde, les relations, le psychisme. Ses objectifs s'intéressent au développement des habiletés mais aussi au développement des valeurs morales, des capacités relationnelles, de l'autonomie et des capacités cognitives. La psychomotricité éducative aide également le pédagogue à concevoir des activités impliquant la motricité pour l'acquisition de concepts ou de notions.

REPRÉSENTATION CONSCIENTE DU CORPS : Capacité à se représenter, à situer et à nommer à partir des sensations proprioceptives et visuelles vécues dans le mouvement et par la verbalisation qui structure et organise le corps (reconnu comme sien) et ses caractéristiques.

RYTHME : Cf. concepts clés 1.1.8 (1/2)

SCHÉMA CORPOREL (EN PSYCHOMOTRICITÉ) : Cf. représentation consciente du corps.

SCHÉMA CORPOREL : Référentiel non conscient qui intègre progressivement la place occupée par chacun des segments corporels les uns par rapport aux autres, leurs dimensions respectives et l'amplitude maximale de leurs mouvements et qui ne cesse d'être actualisé à chaque fois que l'on bouge. Un bon schéma corporel permet d'accomplir des gestes de plus en plus adaptés sur le plan spatial.

SENSORI-MOTEUR : Qui relève à la fois des fonctions sensorielles et de la motricité ; se dit du niveau de développement où toute activité cognitive dépend des réactions sensori-motrices. Les activités sensori-motrices visent à explorer et à comprendre le monde au moyen des sens et des actions motrices.

STRATÉGIE D'ÉQUILIBRE : Ensemble des moyens mis en œuvre par le sujet pour maintenir ou rétablir la ligne de gravité à l'intérieur de la base d'appui. Ce sont les informations en provenance des canaux sensoriels visuels et proprioceptifs qui avisent le cerveau des corrigés exacts à effectuer pour rester en équilibre.

SURFACE, FORME, VOLUME : Cf. concepts clés 1.1.7 (3/3)

TOUCHER ACTIF : Acte de manipuler des objets , des formes, des matières sans recourir à la vue pour discriminer reconnaitre, identifier... Il permet une exploration plus riche et une meilleure mémorisation (lettres rugueuses, bacs à matière, matériel sensoriel Montessori...).

BIBLIOGRAPHIE

BOUCHARD, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.

FRANCOTTE, M. (1999). *Éduquer par le mouvement, Pour une éducation physique de 3 à 8 ans*. De Boeck.

KURTZ, L.-A. (2019). *Le développement des habilités motrices, comprendre et aider les enfants ayant des difficultés de coordination*. Chenelière Education.

LEMOINE, A. & SARTIAUX. (2014). *Jouer avec les mathématiques*, 3e édition. De Boeck.

Ministère de la Communauté Française, Service Général du Pilotage du Système éducatif (2009). *Vivre la psychomotricité à l'école maternelle*.

MONTESSORI, M. (2016). *Pédagogie Scientifique, Tome 1, la découverte de l'enfant*, Desclée de Brouwer, 1958,. Éditions en Français.

OLIVIER, I. & RIPOLL, H. (1999). *Développement psychomoteur de l'enfant et pratiques sportives et physiques*. (1999). Éditions Revue EPS.

PAOLETTI, R. (1999). *Éducation et Motricité, L'enfant de deux à huit ans*. De Boeck Université.

SCIALOM, P. , GIROMONI, F. & ALBARET, J-M. (2015). Manuel d'enseignement de psychomotricité 1, *Concept fondamentaux*. de Boeck SOLAL.

STAES, L. & DELIÈVRE, B.(2005). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*, 5e édition. De Boeck.

WAUTERS KRINGS, F. (2012). *(Psycho)motricité, Prévenir, soutenir, compenser*, 2e éd. De Boeck.