

93^e CONGRÈS NATIONAL de l'Association des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques



Imagin'air d'école... L'imaginaire décolle !

Pour apprendre, ouvrons les portes de l'imaginaire



1 2 3 juillet 2020

BOCAPOLE - 90 Brd Thouars - bocapole.fr
BRESSUIRE

FORMATION

CONFERENCES

EXPOSITIONS PEDAGOGIQUES

SALON DES EDITEURS



SOMMAIRE

Introduction 3

Maryse Chrétien,
Présidente nationale

Les 4 axes 5

Axe 1
Imaginaire et enseignant : quelles postures et
quelle culture partagée à l'école maternelle ? 6

Axe 2
Imaginaire et enfant : quels apprentissages
développés à l'école maternelle ? 10

Axe 3
Imaginaire et pensée : quels vecteurs
de construction entre réalité et fiction ? 15

Axe 4
Imaginaire et communication : comment
communiquer avec les ATSEM,
les familles, les partenaires et les associer ? 18

Textes des
membres
du Conseil
scientifique
de l'Ageem
21

Annexes 30

Exemples de
fiches pédagogiques

Axe 1	31
Axe 2	32
Axe 3	33
Axe 4	34

IMAGIN' AIR D'ÉCOLE... L'IMAGINAIRE DÉCOLLE !

Pour apprendre, ouvrons les portes de l'imaginaire

.....
**Maryse
Chrétien**
Présidente

Imaginaire et imagination...

De l'un à l'autre, l'un avec l'autre, il apparaît évident que pour le développement de l'enfant leur place est essentielle.

De son pouvoir d'imagination à son univers imaginaire, l'identité de l'enfant se façonne et son territoire intime s'étend.

Quelle place pour l'école maternelle dans ce développement ?

Comment accompagner les enfants sur le chemin de l'imaginaire ? Quelle posture professionnelle adopter pour permettre une culture partagée ? Comment et pourquoi communiquer avec les ATSEM, les familles, l'institution, les partenaires quant à cette construction identitaire ?

Je me laisse porter par ces questions... j'aime à penser... j'imagine... : que pourrait bien nous dire Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry s'il faisait partie de cette réflexion ?

Cela commencerait donc ainsi : **« Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la forêt vierge qui s'appelait « Histoires vécues ».**

Car, oui, c'est bien de cela dont il s'agit : curiosité, repères, culture, imaginaire, identité, vécu commun qui sont construits dès l'école maternelle.

Pendant, est-ce que nourrir l'imaginaire, ce pouvoir d'invention des enfants est un objectif de l'école maternelle ?

Le programme d'enseignement 2015 nous indique qu'en développant l'imaginaire, ce sont les langages pour penser et communiquer qui sont convoqués parce que l'école maternelle est l'école de l'épanouissement et du langage.

La place de la littérature à l'école maternelle concerne-t-elle l'imaginaire des enfants ?

La littérature, fictionnelle et non réelle, est issue de l'imaginaire personnel (lié à la personne de l'auteur) en partie collectif (lié à la communauté).

L'imaginaire littéraire collectif est culturel (constitué par des textes fondateurs, des textes patrimoniaux et classiques) et psychologique (constitué d'archétypes selon le psychanalyste Jung)¹.

L'univers des histoires imaginaires complète-t-il le monde réel et permet-il de mieux le comprendre, de mieux l'explorer ?

1 - DICTIONNAIRE de la littérature de jeunesse

À l'usage des professeurs des écoles de Christine BOUTEVIN et Patricia RICHARD-PRINCIPALLI chez Vuibert





Beaucoup de chercheurs, didacticiens et professionnels de l'éducation évoquent le besoin de « travailler » l'imagination à l'école. Ils s'accordent à dire que, liée à la sensibilité et à la création, l'imagination est une fonction essentielle de l'intelligence qu'il faut impérativement développer chez les élèves dans tous les domaines d'activité.

Comment faire quand on est enseignant précisément à l'école maternelle ?

Comment prendre en considération la pensée convergente et la pensée divergente des enfants ?

A l'école, l'imagination semble avoir deux faces :

- Côté pile, on reconnaît une qualité à encourager chez l'enfant, une faculté qu'il faut stimuler pour favoriser l'épanouissement créatif. C'est l'éloge de l'imaginaire comme ressort de motivation, souvent associé au plaisir de la découverte et à la création artistique.

- Côté face, on déplore une tendance enfantine à fuir la rigueur implacable du raisonnement logique, une échappatoire facile devant l'effort d'attention ou de mémorisation qui est nécessaire à l'acquisition des savoirs et savoir-faire. C'est la condamnation de l'imaginaire comme refuge qui freinerait l'essor des apprentissages³.

Maintenant, revenons à nos moutons... et à nos interrogations !

Nous avons orienté nos travaux sur quatre axes :

- > Imaginaire et enseignant
- > Imaginaire et enfant
- > Imaginaire et pensée
- > Imaginaire et communication

pour permettre de nous questionner, d'avancer, de mutualiser, de proposer des pistes dans des directions bien distinctes et pour autant complémentaires.

Et puis...et puis, Le Petit Prince continuerait peut-être ainsi :

« **Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître.** »

Alors, prenons notre temps ! Prenons le temps ! Et grâce au guide de réflexion, placé sous le signe du changement, chacun pourra s'approprier ces 4 axes et se laisser accompagner par les apports théoriques des membres du conseil scientifique, par une bibliographie en lien direct avec ces axes, par des exemples de situations de vie de classe et des annexes en fin de guide.

Alors, prenons notre temps... !

Nous avons la possibilité de construire notre parcours individuel de développement professionnel, de choisir un axe, d'y réfléchir en équipe, en collectif de travail, avec l'aide des conseillers pédagogiques et des IEN maternelle, en lien avec tous les acteurs de l'école.

Ainsi, me laissant porter par l'image d'un serpent boa digérant un éléphant, par un mouton dans sa caisse, c'est avec beaucoup de sincérité que je vous souhaite d'investir pleinement ce guide qui vous est proposé, sans oublier de

« **Regardez le ciel. Demandez-vous : « Le mouton oui ou non a-t-il mangé la fleur ? » Et vous verrez comme tout change... »**



Le choix de notre association est de vous accompagner vers de nouvelles pratiques pédagogiques, de partager des temps de réflexion collective et de stimuler votre créativité et votre imagination.

« La créativité est une disposition à créer qui existe à l'état potentiel chez tous les individus et à tous les âges, étroitement dépendante du milieu socioculturel⁴. »

Je laisse donc à nouveau ma pensée vagabonder, les derniers mots seront du Petit Prince,



« **Fais de ta vie un rêve, et d'un rêve une réalité.** »



Paul L. Harris²
psychologue spécialisé dans le développement de l'enfant voit dans l'imagination non seulement une activité noble et majeure de la vie mentale mais un moteur du développement de l'enfant. Ses travaux apportent une contribution importante : il montre que les apprentissages fondamentaux sollicitent le travail de l'imagination aussi bien dans l'acquisition du raisonnement que dans le jugement moral. En classe, les enfants font constamment appel à leur imagination pour visualiser, abstraire, comprendre..., bref pour apprendre. Et ils continueront de le faire durant toute leur vie adulte. Donc il est fort utile de nourrir l'imagination.

2- L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif Paris : Retz, 2007

3- L'imagination de l'enfant, levier ou obstacle aux apprentissages fondamentaux ? Forum Retz - Le Monde de l'Education - le 7 mars 2007

4- N. SILLAMY Dictionnaire de psychologie, Larousse, 1999

Axe 2

Imaginaire et enfant :
quels apprentissages
développer
à l'école
maternelle ?

Axe 3

**Imaginaire
et pensée :**
quels vecteurs
de construction
entre réalité
et fiction ?

Axe 1

**Imaginaire
et enseignant :**
quelles postures
et quelle
culture
partagée
à l'école
maternelle ?

Axe 4

**Imaginaire et
communication :**
comment
communiquer
avec les ATSEM,
les familles,
les partenaires
et les associer ?

**Pour
apprendre,
ouvrons
les portes de
l'imaginaire !**

Il était une fois...

*tourne la page
Bari Barak,*





La créativité de l'enfant est une aptitude transversale qui se développe tout au long de l'école maternelle. Des changements de posture de l'enseignant sont parfois nécessaires, afin d'accueillir les différentes propositions des élèves et de les enrichir.

(Focus D. Bucheton )

Comme le souligne Dominique Bucheton, professeur des universités quelques distinctions :

Autoriser et s'autoriser :

Accepter, acquiescer, admettre, agréer, approuver, permettre, tolérer, consentir, donner le droit, permettre, rendre possible, s'autoriser à ne pas forcément tout contrôler...

Se mettre en retrait :

Se mettre à distance, en recul, se retirer d'une action, revenir sur ses positions antérieures...

Dans quelles situations peut-on se mettre en retrait, quels dispositifs adopter pour permettre cela ? Observation, questions ouvertes, situations problèmes, écoute, étayage, retours langagiers et métacognitifs...

Lâcher prise :

Céder, relâcher, desserrer, distancer, décrocher, accepter de ne pas tout contrôler.

« *Moyen de libération psychologique consistant à se détacher du désir de maîtrise* » Larousse,

« *Laisser aller ce qu'on tenait avec force* » Wiktionnaire.

Comment l'enseignant accompagne-t-il les élèves dans leur cheminement en leur permettant d'être acteurs de leurs apprentissages ?

Quels dispositifs, propositions ou situations peut-il envisager ?

Quand et pourquoi l'enseignant peut-il intervenir ?



- Des contraintes restent nécessaires pour développer la créativité dans un cadre sécurisant pour l'enfant.
Un cadre défini favorise la créativité ainsi que du **matériel riche et varié à disposition.**

Exemples de situations de classe :

- activités en autonomie,
- activités accompagnées
- jeux libres
- classe dehors
- classe de découverte
- expression libre (arts plastiques, univers sonores, exploration du monde ...)
- projets (individuels, collectifs, inter-classes...)
- situations problèmes
- défis scientifiques

Exemples de productions possibles :

- inventer un personnage imaginaire à partir de matériaux divers et variés (éléments naturels par exemple), d'un imaginaire collectif à un imaginaire individuel
- réaliser un parcours EPS Bric à Brac
- construire en hauteur avec une contrainte esthétique
- inventer librement des machines (machine à bisous, machine à voler...)
- créer un pont en papier permettant plusieurs passages successifs d'un véhicule entre deux briques.
- construire un véhicule qui peut transporter un personnage
- construire une rampe de lancement permettant, en utilisant l'inertie, de faire aller un objet le plus loin possible
- construire un manège qui tourne et fait du bruit
- à partir d'un album de littérature traitant d'un personnage imaginé, confronter le personnage au réel (Fiction réaliste Cf : F. Charles)
- créer et utiliser des déguisements suite à une visite d'un lieu historique en lien avec des jeux d'imitation, des histoires à raconter
- proposer un questionnaire ouvert sur un dessin, une production plastique, émergence du ressenti « Qu'est-ce que ça raconte ? Qu'est-ce que tu ressens ? » : laisser parler l'enfant le plus possible (dictée à l'adulte, enregistrement)
- imaginer une histoire avec ou sans support
- aménager un espace de jeu symbolique à partir d'une situation vécue (visite d'une boulangerie, d'un restaurant, rencontre avec différents métiers)
- fabriquer une marionnette en choisissant librement matières et matériaux à partir d'un cadre posé par trois verbes d'action « se tenir, être portée, danser ».

N'hésitez pas à laisser parler votre imaginaire...

Trône
la souris mon conte est fini





Imaginaire et enseignant :
quelles postures et quelle culture partagée à l'école maternelle ?

Bibliographie :

BUCHETON D. et SOULE Y.

Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Education et didactique, vol 3-n°3. Octobre 2009

BOIMARE S. *La peur d'enseigner.* DUNOD. 2012

KERVAN M. *Langues du monde au quotidien.* CRDP Bretagne. 2013

LE GALLE Y. MORIN N. *Arts visuels et cultures du monde.* tomes 1 et 2 CRDP Poitou-Charentes. 2012

Albums jeunesse :

VALENTIN E. et GREEN I. *Bou et les 3 jours.* Atelier du poisson soluble. 2008

Contes bilingues. *Le Verger des Hespérides.* 2009

Recueils de contes de tradition orale de différentes cultures. Le Verger des Hespérides

Sitographie :

GOIGOUX R. *Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement,* <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>

Les bâtisseurs du possible : carte mentale sur la créativité <http://reseau.batisseursdepossibles.org/>

Un blog qui répertorie plus de 100 gestes professionnels avec des documents d'accompagnement <http://www.gestesprofessionnels.com/>

Culture individuelle, culture commune : un enrichissement mutuel

Lors de la première scolarisation, il existe une disparité dans les expériences individuelles des enfants. Un des enjeux de l'école maternelle est de partager un vécu commun pour construire une culture commune. Riche de ses expériences personnelles, chaque élève contribue à enrichir cette dernière.

Exemples de situations de classe :

- recherche dans sa famille de supports personnels (images de sa maison, objets d'autrefois et récents, contes, chants, recettes...) pour constituer cette culture commune, cet imaginaire commun
- accueil d'un élève allophone ou d'origine étrangère ou issu de la communauté des gens du voyage : préparer son arrivée en amont et faciliter son inclusion dans la classe en présentant différents éléments culturels : histoires, musique, calligraphie, film, mots d'accueil dans la langue, objets, danse, cuisine, vêtements, habitations, architecture, tissus, bijoux, œuvres d'art...
- découverte d'un patrimoine commun (historique, civil, gastronomique...), des codes sociaux (règles de vie, code de la route...)
- élaboration d'un corpus de contes, mythes et légendes de différentes cultures pour établir des comparaisons (Conte de Cendrillon qui existe en France, en Allemagne, en Russie et en Chine)

FOCUS Axe 1

Atmosphère :
créer et maintenir des espaces de dialogue, des habitudes

- créer un climat de classe sécurisant propice au développement de l'imaginaire et au plaisir de créer (espace de dialogue, d'écoute, regard bienveillant de non jugement)
- passer de la pratique individuelle à la pratique collective et inversement

Tissage :
donner du sens à la situation et au savoir visé

- énoncer le contrat didactique (la tâche, l'objectif)
- garder des traces du cheminement dans l'élaboration d'un projet

Gestes professionnels au service de l'imaginaire

Projet « construire une marionnette »

Pilotage des tâches :
gérer les contraintes de la situation et de la consigne

Étayage :
pour mieux faire comprendre, faire dire, faire faire, penser le faire...





FOCUS Axe 1

EXEMPLE DE POSTURES DE L'ENSEIGNANT, DE GESTES PROFESSIONNELS ET DE POSTURES D'ELEVES

Postures de l'enseignant

- guider par des consignes simples : commencer par étapes pour permettre l'entrée dans le processus de création
- laisser un temps suffisant d'exploration, de manipulation, d'essais multiples, de reprises
- faire expliciter les stratégies
- intervenir pour relancer, pour rassurer, pour valoriser, pour dynamiser
- se saisir des propositions des élèves, accepter tous les possibles, rebondir sur les imprévus au cours des activités
- attirer l'attention des enfants sur les effets produits de leurs actions

Postures de l'enseignant

- Accompagnement
- Contrôle
- Lâcher prise
- Enseignement
- Magicien
- Sur-étayage
- Sous-étayage



TÂCHES



Postures de l'élève

- Scolaire (peu d'autorisation à penser)
- Première (dans le faire)
- Ludique, créative (détournement, créativité hors du cadre)
- Réflexive, seconde (prise de distance)
- Dogmatique (l'élève sait déjà)
- Refus

Postures enseignant

Pilotage

Atmosphère

Tissage

Exemples de postures de l'élève dans une séance de création de marionnettes

Accompagnement :
Aide ponctuelle individuelle ou collective en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.

Souple et ouvert

Détendue et collaborative

Très important

L'élève est investi dans son processus de création, l'enseignant ne sera là que pour une aide technique (fixation, collage)
Posture première et posture ludique

Contrôle :
Cadrage très serré pour faire avancer tout le groupe en synchronie. Parole de l'enseignant est prégnante

Collectif
Très serré

Tendue et hiérarchique

Faible

L'élève suit pas à pas les consignes de l'enseignant :
Posture scolaire

Lâcher prise :
Assignment aux élèves de la responsabilité de leur travail, autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent (l'enseignant s'efface)

Confié au groupe
autogéré

Confiance
Refus d'intervention du maître

Laisser l'initiative aux élèves

L'élève crée sa marionnette, il est dans la démarche de création sans contrainte et sans aide
Posture ludique et créative

Enseignement Conceptualisation :
Formulation, structuration des savoirs : l'enseignant nomme les savoirs, en fait la démonstration éventuellement

Le choix du bon moment

Concentré.
Très attentive

Liens entre les tâches
Retour sur des productions, un vécu

Mettre en mots, donner un titre à sa production, expliciter les étapes de la construction
Posture réflexive seconde

Magicien :
L'attention des élèves est captée par des jeux et des gestes théâtraux, jouer sur les émotions

Théâtralisation, mystère, révélation

Devinettes.
Tâtonnement aveugle

Aucun

Jeux de devinettes pour retrouver une marionnette parmi d'autres
Posture ludique

par le petit trou



La Créativité

« La créativité, c'est la faculté productrice de l'esprit. »
Edgard Morin

« C'est dans le même terreau, imbibé des angoisses enfantines, que naissent ensemble l'activité scientifique, poétique et religieuse. Ces trois sœurs jumelles par leur origine, sont destinées à la même tâche, la reconstruction du monde. »
Hubert Reeves

Capacité qu'a l'individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer, de réaliser quelque chose de nouveau ou de donner un sens personnel à quelque chose qui existe (détourner par exemple, une banane pour en faire un téléphone). Elle est nécessaire et se développe dans l'ensemble des domaines. Elle s'appuie sur la pensée divergente, elle favorise des réponses multiples, des solutions nouvelles voire inattendues et très personnelles.

Pour cela, l'enfant a besoin :

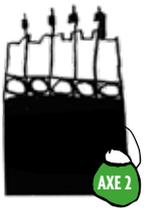
- de dispositifs facilitant la créativité :
cadre ouvert mais structuré, matériel riche et varié, possibilité d'investir des espaces dédiés et des temps suffisants à l'évolution du projet (reprises d'expérimentations, transformations)
 - d'évoluer dans un climat de confiance pour être accueilli dans sa parole, pour être force de proposition, pour qu'il puisse inventer
- de bénéficier de temps pour son développement personnel
- de mettre en commun et de confronter ses propositions, ses représentations, ses émotions.

**Imaginaire
et enfant :**
quels apprentissages
développés à l'école
maternelle ?

AXE 2

Exemples

- **En danse**, à partir d'une recherche de mouvements autour du verbe « tourner », les enfants enchaînent trois actions différentes, en choisissant une musique adaptée et une modalité de regroupement (seul ou à plusieurs).
- **En langage oral** : Rituels des devinettes de l'objet caché sous un tissu, ou d'une image recouverte de post-it qui se révèle progressivement. Mettre en lien ses perceptions, son vécu, ses connaissances pour émettre des hypothèses. Cultiver les associations d'idées, fabriquer des images mentales, développer des analogies.
- **Création de poésies**
- **Pratiques plastiques**



Le développement psychique

Il concerne la vie de l'enfant dans ses aspects conscients ou inconscients. Le jeune enfant passe par différents stades (oral, anal, œdipien...) qui lui permettent de développer conjointement ses capacités physiques (perceptives, motrices...), émotionnelles et intellectuelles.

Selon les travaux de Lowenfeld et Guilford, huit propriétés mesurables sont mises en évidence pour développer ses aptitudes créatrices :

1. La sensibilité aux problèmes, aux choses, au vécu, qui permet de reconnaître l'extraordinaire, l'inhabituel
2. La faculté de rester en état de réceptivité : associer plusieurs idées (la fluidité de la pensée, l'esprit créatif)
3. La flexibilité, mobilité de la pensée : s'adapter rapidement à de nouvelles situations
4. L'originalité
5. L'aptitude à transformer : changer la fonction d'un objet, le détourner
6. L'analyse : faculté d'abstraction
7. La synthèse : rassembler plusieurs objets pour leur donner un autre sens
8. L'organisation cohérente : harmoniser les pensées, la sensibilité

Guide de l'enseignant - Comment enseigner l'EPS aux enfants :

compétences et savoirs de l'enseignant, Edition Revue EPS, réédition 2001

Les jeux symboliques développent les capacités socio-cognitives

Selon les travaux MH. Plumet, le jeu symbolique chez l'enfant serait une activité essentielle à son développement :

- **Cognitif**
- **Emotionnel et affectif**
- **Social et communicatif**
- **Dans le rapport à l'autonomie et l'identité.**

• **les fonctions exécutives dont les composantes principales sont**

- l'inhibition : contrôle des réponses impulsives, attention, concentration
- la flexibilité : capacité à passer d'une tâche cognitive à une autre, d'un comportement à un autre et de réfléchir à plusieurs possibilités pour résoudre les problèmes
- la mémoire de travail : retenir des informations tout en les manipulant mentalement
- la planification : établir des priorités dans une tâche
- les capacités génératives : créer, combiner, innover

—> **Pour aller plus loin... Guide de réflexion AGEEM de Versailles 2019, p19**

- **la théorie de l'esprit** : la compréhension des états mentaux d'autrui (émotions, désirs, intentions, pensées, croyances).

Exemple

Les contes construisent progressivement les concepts qui vont structurer l'enfant (la sociabilité, la rupture du lien maternel, l'émancipation, les liens familiaux, le bien et le mal, la mort, la conception du bonheur, les métamorphoses, la peur). En s'identifiant aux personnages, aux situations vécues dans les contes ou les mythes, l'enfant peut s'autoriser des pensées imaginaires, positives ou négatives, lui permettant de résoudre ses conflits internes et de faire face à des émotions universelles.

(Focus sur les contes )

Développer des jeux symboliques dans la classe

Pour B. Bettelheim, le conte offre à l'enfant la possibilité de retrouver des situations émotionnelles proches des siennes, mais sur un autre objet que lui. Il est donc, en lui-même, un médiateur de la vie psychique.

—> **Pour aller plus loin...**

Travaux de Mme PIPOLO Aide à la programmation des contes - Pôle 92 Académie de Versailles

Bibliographie

BETTELHEIM C.

Psychanalyse des contes de fées.

Pocket. 1999

BOIMARE S.

L'enfant et la peur d'apprendre.

Dunod 2014

PINKOLA ESTES C.

Femme qui court avec les loups. Livre de poche. 2018

GOIGOUX R. et CEBE S.

Narramus, apprendre à comprendre et à raconter.

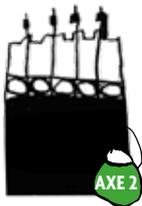
Retz. 2018 2019

GUEGUEN C.

Heureux d'apprendre à l'école. Les Arènes. 2018

Cric et Crac l'histoire sort de mon sac





**Imaginaire
et enfant :**
quels
apprentissages
développés à
l'école maternelle ?

Bibliographie :

REY V.

*Voix et gestes professionnels,
la fonction patrimoniale du
langage.*
Retz, 2017

BOISSEAU P.

*Enseigner la langue orale à
l'école maternelle.*
Retz, 2005

FLORIN A.

Le développement du langage.
Dunod, 2016

CANUT E.

*Des albums pour apprendre à
parler.* Scéren, 2012

ROMAIN M.

La danse à l'école primaire.
Retz, 2001

DVD :

AGEEM Lille - Poésie,

*Exposition pédagogique
académie de Poitiers, 2012*

AGEEM Hyères-Les-Palmiers

*L'école maternelle, l'école de
tous les langages, 2009*

Le développement de la communication

Les langages vont permettre l'expression de sensations, d'émotions ressenties, de la pensée par le geste (corporel, plastique ou musical), la trace, la parole et l'écriture. Ils participent à une meilleure connaissance de soi et permettent d'entrer en communication avec les autres.

Exemples :

- A partir d'un univers sonore, inventer une histoire ou, à l'inverse, imaginer un univers sonore à partir d'un conte.
- A partir d'un personnage de conte, imaginer un abécédaire mettant en scène l'univers du personnage (abécédaire du Petit Chaperon Rouge ou du Petit Poucet).
- A partir d'une marionnette fabriquée par l'enfant : il la met en mouvement, puis la fait parler avec des sons, des mots, des phrases. Les enfants peuvent ensuite inventer une histoire collective en intégrant chaque proposition individuelle.

Le développement sensoriel

Le développement sensoriel ne se limite pas à l'identification des perceptions (c'est rugueux, c'est lisse...), il permet de prendre conscience du monde qui nous entoure. Ces expériences sensorielles peuvent devenir support de l'imaginaire par la mise en jeu des émotions et la création d'images mentales (ressentir le vent à l'extérieur et retrouver cette sensation en jouant avec du papier journal ou de soie). Elles s'ancrent peu à peu dans la mémoire à long terme. Progressivement, cela permettra à l'enfant d'accéder à l'abstraction et à un niveau de langage plus élaboré (froisser du papier journal / se sentir froissé). L'école crée alors un vécu collectif qui servira de base pour construire des analogies et des différences entre sensations, émotions et langage, élaborant des liens entre les différentes situations d'apprentissage.

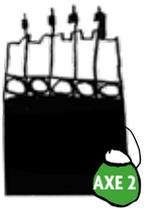
Exemples :

- > Choisir un à un des matériaux (tissu, laine, bouton...). A chaque ajout de matériel, un sens est sollicité. Ce matériel est déposé, observé, mimé puis qualifié par un mot. L'enfant assemble ces éléments pour créer sa marionnette puis la met en mouvement et en mots.
- > Proposer l'écoute d'une petite collection numérique d'objets enfermés dans des boîtes opaques. L'oreille parvient progressivement à distinguer celles qui contiennent 1, 2 ou plusieurs objets par comparaison.
- > Classer 3 tailles de disques, cachés dans une boîte, uniquement par le toucher.
- > Découvrir et identifier des sons, puis les apparier ensuite sous forme d'un kim sonore.
- > Explorer un parcours sensoriel pour :
 - Construire des concepts par opposition (dur/mou, lisse/rugueux, mouillé/sec, chaud/froid)
 - Enrichir les perceptions et les langages qui seront réinvestis dans de nouveaux ateliers sensoriels (associer par paires des matériaux cachés dans une boîte opaque)
 - Focaliser l'enfant sur ses sensations pour construire une « attitude d'écoute », qui sera réinvestie dans les domaines artistiques (danse de création, expression corporelle).
- > Observer la nature pour permettre de sortir des stéréotypes et rechercher différents moyens plastiques pour représenter l'eau : l'eau est rarement bleue.

Sitographie :

<http://ww2.ac-poitiers.fr/ia86-pedagogie/spip.php?article1477>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden16-pedagogie/spip.php?article989>



Le développement relationnel

Le programme de 2015 souligne l'importance d'être une personne singulière au sein d'un groupe. Il s'agit de proposer des situations favorisant les expressions personnelles, qui seront partagées ensuite collectivement pour devenir des éléments de culture commune. Comment favoriser l'enrichissement individuel tout en l'amenant à une intégration collective ? Comment le vécu collectif peut favoriser le développement individuel ?

Parfois, certains enfants ne peuvent supporter la phase de déstabilisation, de doute et d'échec qu'implique l'acte d'apprendre. Ce « temps de suspension » réactive des angoisses. Pour Serge Boimare, il est nécessaire de restaurer « la machine à penser » en organisant un temps quotidien de médiation culturelle. Il s'agit de donner des références communes pour vivre les différences : des contes, des récits mythologiques, des textes fondateurs, des civilisations...

Pour cela, des attitudes nécessaires sont à développer :

L'empathie :

« *La connexion empathique à l'autre se fait sur le silence.* » Carl Rogers

Les travaux de Paul Bloom illustrent à la fois une tendance innée à préférer un comportement prosocial à un comportement antisocial, mais aussi une préférence naturelle pour ceux qui nous ressemblent au détriment de ceux qui nous apparaissent différents de nous.

Pour lutter contre ce biais, Serge Tisseron incite à développer l'empathie cognitive. En effet, c'est en entraînant l'enfant à adopter d'autres points de vue que le sien, qu'on l'aide à construire sa curiosité de l'autre. Et c'est aussi en lui montrant qu'à l'intérieur de lui-même, il peut avoir différents points de vue possibles sur un même événement. Il comprend alors que d'autres choix peuvent être aussi valables que le sien.

Exemples

- Le jeu des trois figures est une activité théâtrale créée par Serge Tisseron pour encourager les compétences exécutives et l'empathie de la maternelle au collège (<https://3figures.org/fr/>).
- Imaginer et exprimer le ressenti d'un enfant dont un jouet a été cassé.
 - A partir d'un album de littérature, imaginer une histoire en se plaçant selon le point de vue de différents personnages.
 - Opération AGEEM « le banc de l'amitié » : lorsqu'un enfant se sent triste ou seul, qu'il ne trouve pas d'amis pour jouer avec lui, il va s'asseoir sur le banc. Les autres enfants savent alors qu'il a besoin d'aide et ceux qui le souhaitent viennent la lui offrir (<https://www.ageem.fr/files/836/bancamitie-flyerdef.pdf>).
 - Les ateliers philo permettent d'apprendre à penser par soi-même et prendre en compte la pensée de l'autre.
- Créer une œuvre plastique collective pour créer une identité de classe.



La sensibilité :

L'école maternelle est un des premiers lieux où l'enfant peut vivre en collectivité des expériences (en réception et en production) qui développent une attitude sensible.

Exemples :

Avant la visite d'un musée, présentation ritualisée de reproductions d'œuvres d'art, qui s'enrichit à chaque séance pour créer un horizon d'attente. Les enfants sont amenés à créer une exposition avec leurs productions plastiques, en établissant un catalogue qui répertorie les titres inventés pour chacune d'elles.

En arts plastiques, chaque enfant apporte un objet pour constituer une collection (autour d'une couleur, d'une catégorie (ustensiles), d'un personnage etc.). Il raconte quelque chose de cet objet pour créer un espace « musée de la classe », qui constituera une culture commune.

<https://www.reseau-canope.fr/notice/arts-visuels-collections.html>

Bibliographie :

FAURE JP.

L'empathie, le pouvoir de l'accueil.
Editions Jouvence. 2003

TOZZI M.

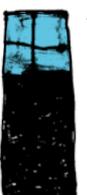
Débattre à partir de mythes. A l'école et ailleurs.
Chronique sociale. 2006

LALANNE A.

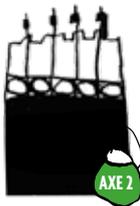
Faire de la philosophie à l'école.
Edition ESF. 2004

DVD :

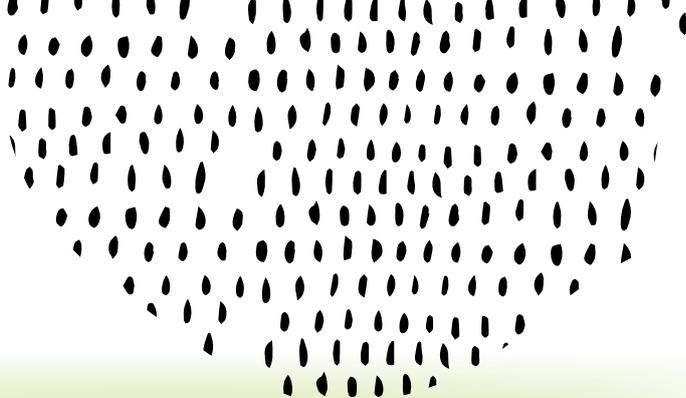
AGEEM Martigues Ecole et Culture. *Inscrire la culture dans la réussite scolaire et personnelle* (Conférence TOZZI M.). 2004



Ouvre la porte sereine



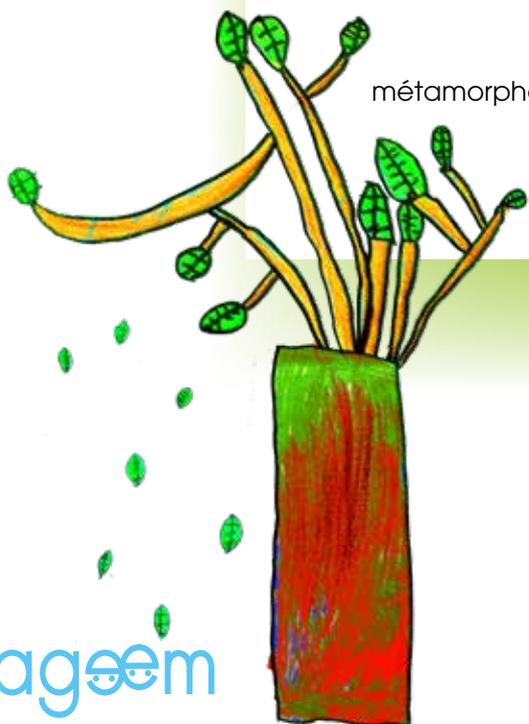
Imagineire et enfant :
quels
apprentissages
développés à
l'école maternelle ?

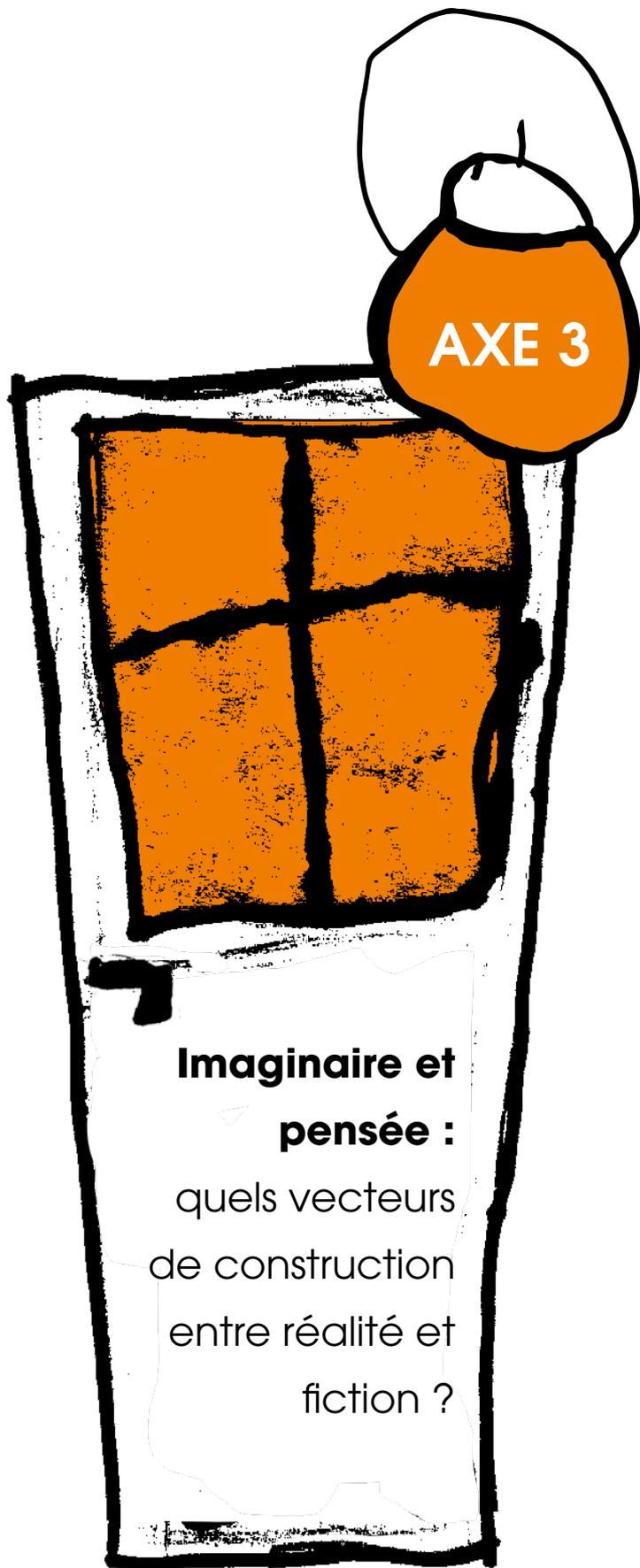


FOCUS Axe 2

Les concepts à travers les contes

La sociabilité	L'histoire des animaux qui cherchaient l'été (Natha Caputo) Le petit lapin – Le petit agneau de lait (André Fayol) Les contes du chat perché (Marcel Aymé)
L'émancipation	Le petit Poucet – Blanche-neige – Le petit chaperon rouge
La rivalité fraternelle	Cendrillon (Charles Perrault)
La rupture du lien maternel	Hansel et Gretel – Le loup et les 7 agneaux (Frères Grimm)
Les liens familiaux	Les fées (Charles Perrault) - Raiponce – Madame la neige Un petit œil, deux petits yeux, trois petits yeux Le petit frère et la petite sœur Trois petits hommes dans les bois Blanche-neige (Frères Grimm)
Le bien et le mal	La biche au bois – Cendrillon (Charles Perrault)
La conception du bonheur	Le roi Barbe de Grive – Le nain Tracassin Rose-Blanche et Rose-Rouge – Raiponce Le petit tailleur – Le garçon meunier et la petite chatte Les trois heureux (Frères Grimm)
La peur	Barbe bleue – Babayaga
La mort	La mort Marraine – La reine des abeilles – L'arbre qui chante L'oiseau qui dort – Le fidèle Jean (Frères Grimm)
Les métamorphoses	Les 3 plumes – L'oiseau trouvé – Rose-Blanche et Rose-Rouge Les 7 corbeaux (Frères Grimm) – Le chat botté Cendrillon (Charles Perrault) – Le petit sapin La visite des araignées (S. Cone-Bryant) Le calife cigogne (Hauff) – Le vilain petit canard (Andersen) L'oiseau bleu (Madame d'Aulnoy)





Le temps

Matérialiser les temps passé, présent, futur.

Exemple :

Créer des collections de vêtements, d'objets existants ou inventés... et les compléter par des recherches documentaires, des sorties culturelles, des rencontres avec des professionnels et des personnes (artistes, artisans, commerçants, personnes âgées ...) pour permettre aux enfants de se nourrir et d'enrichir leurs représentations du monde, pour susciter des comparaisons, des différenciations, des analogies.

L'espace

Les espaces réels et fictionnels

> Découvrir, explorer, se représenter des milieux naturels (forêt, rivière, jardin...) par des sorties en forêt en s'appuyant sur des expériences type école dehors : espaces concrets qui permettent d'entrer dans l'imaginaire.

Exemple : Focus classe dehors

> Découvrir, explorer, se représenter les constructions humaines (châteaux, maisons, ponts ...) en matérialisant dans la classe ou dans l'école des espaces intérieurs (cabanes, tipis), ou en modifiant des espaces existants (salle de jeu, dortoir : bâches, tissus, cartons grands formats ...)

> Découvrir, explorer, se représenter les espaces inaccessibles (lune, étoiles, soleil, univers...)

> Créer, inventer d'autres mondes, d'autres univers.

Exemples :

- Créer un décor (l'entrée du château, l'ancre de la sorcière...)
- Fabriquer des boîtes à univers...
- Inventer les personnages vivant dans une bulle d'eau, sur un nuage... (apparence, locomotion, habitat etc.)

Les passages symboliques

Ils concrétisent les relations entre l'espace et le temps, telles des passerelles entre le réel et l'imaginaire, le possible et l'impossible.

Passages physiques

Symbolisation essentielle pour matérialiser des espaces de transition, pour aider à l'entrée et à la sortie d'un monde à l'autre.

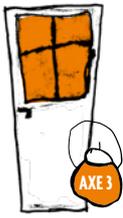
Symbolique d'ouverture pouvant être traduite physiquement (arche, seuil, tunnel, porte, pont, trou, puits, grotte, le miroir, la cave, le creux d'arbre, l'escalier, l'échelle).

Passages ritualisés

Symbolisation à partir de rituels sonores (clochette, boîte à musique, carillon), ritournelles, formulettes (Cric-crac, bari-barac), mises en scène (caillou frotté, bougie allumée ...)

Suivre le chemin





Imaginaire et pensée :
quels vecteurs de construction entre réalité et fiction ?

Bibliographie :

GUEGUEN C.

Heureux d'apprendre à l'école.
Les Arènes. 2018

FILLIOZAT I.

Au cœur des émotions de l'enfant. Marabout. 2019

Albums jeunesse

LLENAS A.

La couleur des émotions.
Edition quatre fleuves. 2014

VAN HAUT M.

Aujourd'hui, je suis. Minedition Eds. 2014

CHIEN CHOW CHINE A.

collection les émotions de Gaston. Hachette enfant. 2018

D'HARCOURT C.

Des larmes aux rires. Seuil Funambule

Filmographie :

Vice/versa DOCTER P. 2015

Sitographie et DVD :

Plateforme NANOUK

accompagnant le dispositif école et cinéma (<https://nanouk-ec.com/>), entrée par motifs

DVD AGEEM Dijon

L'estime de soi quels enjeux pour les enfants et les adultes à l'école maternelle ? 2016

Autres supports :

EKMAN P.

Collection de photos sur les émotions

Jeux « émotions monstres »

Edition pour penser

Les émotions

Venant du latin « *Ex movere* », le terme émotion signifie « mouvement vers l'extérieur ». L'émotion a vocation à être passagère. Elle est un voyant qui nous informe de nos besoins satisfaits et insatisfaits. Les émotions sont agréables ou désagréables mais jamais positives ou négatives.

Il s'agit d'apprendre à identifier ses propres émotions par les sensations qui les révèlent, à les nommer, à se décentrer pour reconnaître celles des autres et celles des personnages fictionnels (cf théorie de l'esprit). La compréhension des émotions permet de vivre avec les autres, de comprendre le monde, et les récits. En rejouant les émotions, les enfants enrichissent leurs créations (jeux de rôles, textes, histoires) et développent la cohérence du récit par des liens de causalité (intentions, réactions...).

Peur

- danger
- difficulté
- Energie d'agir /de fuir

Tristesse

- perte
- séparation
- Accepter ce qui ne peut pas être changé

Surprise

- imprévu
- inattendu
- Appelle une autre émotion à suivre

Colère

- inacceptable
- Energie de ne plus subir (agir/ dire stop / poser des limites / se faire respecter)

Joie

- plaisir
- satisfaction (but atteint)
- Energie (action envie motivation)

Dégout

- aversion
- rejet
- Energie de protection

En écoute musicale, faire du lien avec des œuvres d'art qui dénotent différentes émotions. Ref: CPD Musique de Bourgogne

En écoute musicale, entendre différents morceaux de musique et en fonction des émotions suscitées, imaginer une histoire.

Imaginer des gestes plastiques en fonction des émotions ressenties lors d'écoute musicale. En parler.

Les médiateurs

Ils permettent d'engager la communication verbale et non verbale, de stimuler et développer l'imaginaire et les langages. L'enseignant valorise les constructions spontanées individuelles et/ou collectives pour :

- enrichir le vécu de classe
- développer le questionnement des élèves
- susciter de nouvelles situations problèmes
- collaborer et inventer un univers commun

On peut distinguer plusieurs types de médiateurs :

Médiateurs sensoriels

Musique, silence, chant, comptine, bruitage, sable, semoule, graines, eau, terre, air, chaleur, lumière, argile, pâte à modeler, craies, éléments naturels
Éléments olfactifs,
Tissus, matières
Aliments...

Médiateurs symboliques

Marionnettes, doudous, mascottes, poupées, figurines, chaussettes, gants
Déguisements, chaussures, accessoires...
Marchande, dinette, garage...

Exemple :

mettre en scène la marionnette pour raconter une histoire.

Médiateurs scientifiques et techniques

Jeux de bricolage
Jeux de construction
Objets techniques à manipuler
Cabinets de curiosité...

Médiateurs corporels

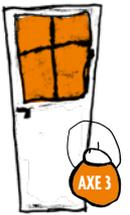
Manipulation et détournement d'objets
Théâtre, expression corporelle, danse, mime ...

Les objets symboliques

L'enseignant et les élèves peuvent s'appuyer sur des objets, qui symbolisent l'univers des contes et qui engagent l'imaginaire.

Objets réels, mettant en parallèle détournement et usage en contexte

Objets magiques (baguettes, chaussures, chaudrons...)



Les traces

- Favoriser des lieux évolutifs qui permettent le développement de l'imaginaire :
- jeux d'imitation,
 - table de jeux de construction transformée en musée temporaire,
 - installation d'espaces sur une durée longue permettant des retours et des reprises.

Traduire plastiquement les émotions ressenties lors d'un travail sur un conte.

FOCUS Axe 3

Bibliographie :

DONAGAN J.

Raconter avec des objets. Une pratique du récit vivant. Edisud Collection l'espace du conte. 2001

CLEMENT V.

Créer une boîte à raconter. RETZ. 2016

PEDAGOGIE PAR LA NATURE & IMAGINAIRE : vers une pratique régulière de classe dehors.

DEMARCHE par Crystèle Ferjou AGEEM 7901

Garder des traces de l'expérience et nourrir l'imaginaire par des photographies, vidéos (saynètes, théâtre), enregistrements, affiches, peinture, livres créés, collections d'objets, cahiers des contes, dessins ...

Des classes maternelles de l'académie de Poitiers ont choisi d'expérimenter la pratique régulière de classe dehors, toute l'année, par tous les temps. Une démarche qui vise à développer une approche transversale et systémique et à offrir un espace naturel ouvert sur le ciel, propice à tous les domaines d'apprentissages et à l'imaginaire.

Les jardins d'éveil en forêt des pays nord-européens.

C'est pour répondre à une pénurie de places d'accueil pour la petite enfance, dans les années 50, que sont nés les premiers waldkindergarten au Danemark. Depuis, les crèches, écoles maternelles ou primaires « en nature » se sont répandues dans plusieurs pays scandinaves et germaniques répondant à un véritable intérêt pédagogique.

Les spécificités d'une classe dehors en école maternelle française.

La classe dehors devient un prolongement de la classe ordinaire. Un geste découvert, exploré dehors pourra être approfondi en classe. L'écoute d'une poésie, une histoire lue en classe pourront donner lieu à un projet dehors. Une pratique expérimentée depuis 2010 en Deux-Sèvres.

La part de l'enseignant.

Faire classe dehors modifie la posture de l'enseignant. Tout en proposant à l'enfant un cadre rassurant et sécurisé (rituels ; alternance des temps collectifs, en petits groupes et individuels ; mise à disposition de matériaux inducteurs...), l'enseignant soutient l'activité spontanée de l'enfant.

La part de l'enfant.

La classe dehors répond au besoin de mouvement du jeune enfant. La pratique du jeu libre est encouragée. Les enfants investissent librement l'espace du dehors ouvert et stimulant.

Sur les chemins de l'imaginaire

La préparation physique :

L'enfant revêt son sur-pantalon kway, met ses bottes, enfile son manteau et se prépare au « grand voyage ». Cette enveloppe protectrice symbolique va lui permettre de nouvelles rencontres : se rouler dans l'herbe mouillée, sauter dans une flaque d'eau... Tel l'artiste Etienne Martin qui questionne l'idée même de demeure avec son œuvre-sculpture *Le manteau* (Demeure n°5, 1962)

<https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/cBKyrnR/rLr7ArL>

La relation aux 5 éléments eau, terre, feu, air et bois.

Immerger les enfants en plein air est un levier essentiel pour développer leur relation à la nature. Le dehors permet des explorations sensorielles multiples, diversifiées et sans cesse renouvelées. Aucune matinée n'est identique : les saisons, les conditions météorologiques transforment en permanence le dehors.

Les jeux symboliques.

Le rapport libre et spontané avec les éléments naturels permet la mise en jeu de l'imaginaire autant que l'exploration motrice. L'espace extérieur n'est pas à entendre simplement dans le sens physique et topologique mais aussi dans celui se référant à l'espace potentiel de chaque individu.

L'expérience esthétique.

L'expérience esthétique n'est pas le privilège que nous réserverait la rencontre avec les seules œuvres d'art. Elle est même déjà là toute entière dans l'expérience ordinaire, dès lors qu'elle est pleinement expérience, expérience authentique dans laquelle nous sommes pleinement engagés : émotionnellement, corporellement, intellectuellement. « Avant le musée, la forêt... » affirme Alain Kerlan dans *Cet art qui éduque* <http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-82-kerlan-langar-art-web.pdf>



AXE 4

Imaginaire et communication :

comment
communiquer
avec les ATSEM,
les familles, les
partenaires et les
associés ?

*« Voir, c'est communiquer avec l'immense et
toucher ce qui est à jamais hors de portée. C'est
mettre au jour la voie d'un monde enchanté. »
Hajjar Gibran*

Mettre en place une démarche impliquant l'imaginaire suppose de la rendre lisible auprès des partenaires de l'école. Cela leur permettra de comprendre l'enjeu de l'imaginaire dans les apprentissages et la construction de soi. Trouver du temps pour échanger, est complexe mais primordial pour que le cadre et les attendus soient clairs pour chacun.

Comment communiquer ?

Lors des réunions de rentrée et des divers temps d'échanges informels, insister sur l'importance des activités autour de l'imaginaire et rendre explicites les apprentissages qui en découlent.

Les projets pourront être expliqués et valorisés :

- par l'organisation :
 - de réunions de présentation de projets (classes de découverte, sorties, projets artistiques...)
 - de projections, d'expositions...
 - de moments conviviaux dans et hors l'école
- par les traces et productions plastiques ou techniques, paroles recueillies dans un livret, écrits, enregistrements, photos, vidéos...

Comment associer ?

Les différents adultes deviennent partie prenante des projets initiés par l'enseignant ou l'équipe d'école.

Le changement de posture de l'enseignant seul ne suffit pas : il est nécessaire qu'il soit partagé par tous pour favoriser une cohérence éducative et développer des gestes adaptés.

Gestes professionnels :
liens enseignants / ATSEM, AVS, stagiaires et intervenants extérieurs

Expliciter sa démarche, ses objectifs, les compétences recherchées, les modalités, garantit un cadre sécurisant pour que chacun trouve sa place et sache quand, comment et pourquoi intervenir ou non.

Vivre des temps de formations partagées : collectivité, partenaires, institutions

- Temps proposés par les collectivités à destination des personnels de la petite enfance sur l'enjeu de l'imaginaire dans le développement de l'enfant.
- Temps proposés par l'Éducation Nationale à destination des personnels sur l'enjeu de l'imaginaire dans le développement de l'enfant.

Exemple :

Formations enseigner dehors DSDEN 79 et 17.



« Communiquer, c'est mettre en commun,
et mettre en commun c'est l'acte même qui
nous constitue. Si l'on estime que cet acte est
impossible, on refuse tout projet humain. »
Albert Jacquard

Gestes éducatifs : liens enseignants / familles

• Associer en proposant des temps adultes / adultes pour favoriser la co-éducation :

- Café des parents : problématiques définies à l'avance en concertation avec les familles.
- Soirée parentalité : invitation d'un conférencier qui donne un éclairage sur l'enjeu d'un projet précis

• Associer en proposant des temps adultes/enfants :

- circulation d'outils permettant des interactions entre l'enfant, la famille et la classe : sacs à albums, sacs à savoirs, sacs à comptines, boîtes à sciences, cahiers de vie...
- Goûter des parents : après la classe
- temps d'expériences partagées (jeux, argile, peinture, défis scientifiques...)
- Ouverture de l'école : les classes sont ouvertes sur un temps précis où élèves et parents participent à des ateliers. C'est l'occasion d'échanger sur les enjeux du lâcher-prise.

Exemple

Quinzaine de la maternelle (AGEEM) ou semaine de la maternelle : offrir ou donner à voir, à vivre des activités proposant des temps liés à l'imaginaire (raconter plutôt que lire, lire des histoires ayant une fin ouverte pour donner la possibilité de continuer une histoire non écrite, détourner des objets, boîte mystère...)



« Communiquer, c'est
exprimer et écouter, c'est
s'exprimer et laisser l'autre
s'exprimer, s'écouter soi,
écouter l'autre et souvent
s'assurer que l'on s'est bien
écouté mutuellement. »
Thomas D'Ansembourg

Bibliographie :

CARRAUD F. Enseignants de maternelle et ATSEM : des métiers interdépendants. Le furet. 2013.

GARNIER P. Transformation de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'Ecole Maternelle : entre principes et pratiques. Sciences de l'Education - pour l'ère nouvelle vol. 43. 2010.

GARNIER P. Des « relais » entre Ecole et Famille : les ATSEM. Des parents dans l'Ecole. 2008.

GUEST M. BRIQUET-DUHAZES Les partenaires de l'Ecole ; le travail en équipe ; rôle et place de l'ATSEM ; les parents. De la théorie à la pratique, Enseignement-apprentissage à l'Ecole Maternelle. 2015

VASSET. ATSEM-Enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-Ecole en question. SCEREN-CRDP des pays de Loire, préface de Viviane Bouysse. IGEN. 2008.

SEMORE D. Dir, Parents et profs d'école : de la défiance à l'alliance. Savoir communiquer. Ed. de la chronique sociale janvier. 2010

MEN Décret relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire) circulaire n°2006-935 du 20/07/2006 BO du 31 août 2006

MEN Rôle et place des parents à l'école circulaire n°2006-137 du 25/08/2006 BO du 31 août 2006

MEN Relative au renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires circulaire n°2013-142 du 15/10/2013

DVD :

DVD du congrès national AGEEM de Pau 2014 *Enfant, Ecole et Familles... Des liens à tisser dès l'Ecole maternelle ?*

Référence BO 26 mars 2015 :

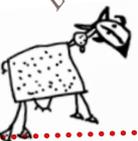
1.1. Une école qui accueille les enfants et leurs parents

Dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproque... Ces relations permettent aux parents de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle (la place du langage, le rôle du jeu, l'importance des activités physiques et artistiques...).

3.1. Comprendre la fonction de l'école

L'enseignant rend lisible les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents - de les identifier et de se les approprier.

Le coq a chanté, mon conte est terminé





FOCUS Axe 4

Littérature et imaginaire, la lecture d'albums comme expérience de l'intime

Proposition de Marie Hélène PORCAR

*formatrice au GREF (Groupement des Educateurs sans frontières,
www.gref.asso.fr)*

La littérature agit sur son lecteur là où elle le touche par un travail psychique qui permet de rebricoler sa propre histoire. Même si on ne s'en aperçoit pas toujours, on a cependant tous fait l'expérience de ces moments de lecture où tout à coup, on mesure qu'on ne sait plus où on en est dans notre livre. Il nous faut relire les quelques pages qui précèdent : de fait, on a décroché du texte pour se situer ailleurs. C'est là, dans cet ailleurs, qu'il s'est passé quelque chose, dans notre psyché. La littérature nous embarque et nous permet de vivre sur une autre scène que la réalité (Michel Picard, *La littérature comme jeu*, ed de Minuit). La littérature de jeunesse n'échappe pas à ce travail d'élaboration et de reconstruction de son histoire. C'est pourquoi la lecture de récits fictionnels aux jeunes enfants est si essentielle. Au-delà ou en deçà d'objectifs langagiers, d'objectifs culturels, d'objets d'apprentissage, classiquement assignés à l'école, un album lu structure l'imaginaire et entre ainsi, sans doute plus clandestinement, dans les apprentissages premiers.

Les marâtres et les ogres des contes, les lapins qui savent enterrer les vieux loups, les ours qui récurent leur grotte pour accueillir la vie sont autant de mises en mots et de mises en images qui favorisent une expérience de l'intime partagée dans l'intersubjectivité. Pas question de s'en mêler dira l'enseignant qui traite déjà avec la clarté cognitive : il ne va pas « s'emmêler » avec des réactions inconscientes !!!

Mais si, rien de plus simple.

La lecture offerte d'albums favorise de tels cheminements. Et l'on peut expliciter cette qualité des albums qui offrent le détour du personnage, animalier notamment, la construction de situations où se jouent la colère, la peur ; leurs mises en mots et en images tiennent une place dans la construction du sujet lecteur. On a appris par Winnicott, Bettelheim, Cyrulnik, les effets du littéraire sur l'enfant.

La littérature de jeunesse a donc particulièrement à voir avec l'imaginaire lors de ces moments de lecture offerte, sans autre exploitation pédagogique, pourvu que l'album choisi ait une qualité d'écriture artistique et qu'il soit adapté aux possibilités langagières de l'enfant. La lecture offerte relève bien sûr, d'une préparation pédagogique, d'une culture d'enseignant. Régulière, voire ritualisée, sur des albums diversifiés, elle est une activité fondamentale et fondatrice. La critique littéraire, élaborée depuis quelques décennies autour de la littérature de jeunesse, permet à l'enseignant de repérer quels titres choisir dans ses bibliothèques de référence. Si l'enseignant de maternelle ne saurait priver l'enfant de jeu, il ne saura le priver non plus de littérature.

Bibliographie

DEMOUGIN F.

*Littérature et formation du
lecteur : la dynamique de l'image
dans la construction du sujet,*
Revue Tréma 24, 2005

TAUVERON C.

Lire la littérature à l'école,
Hatier, 2002

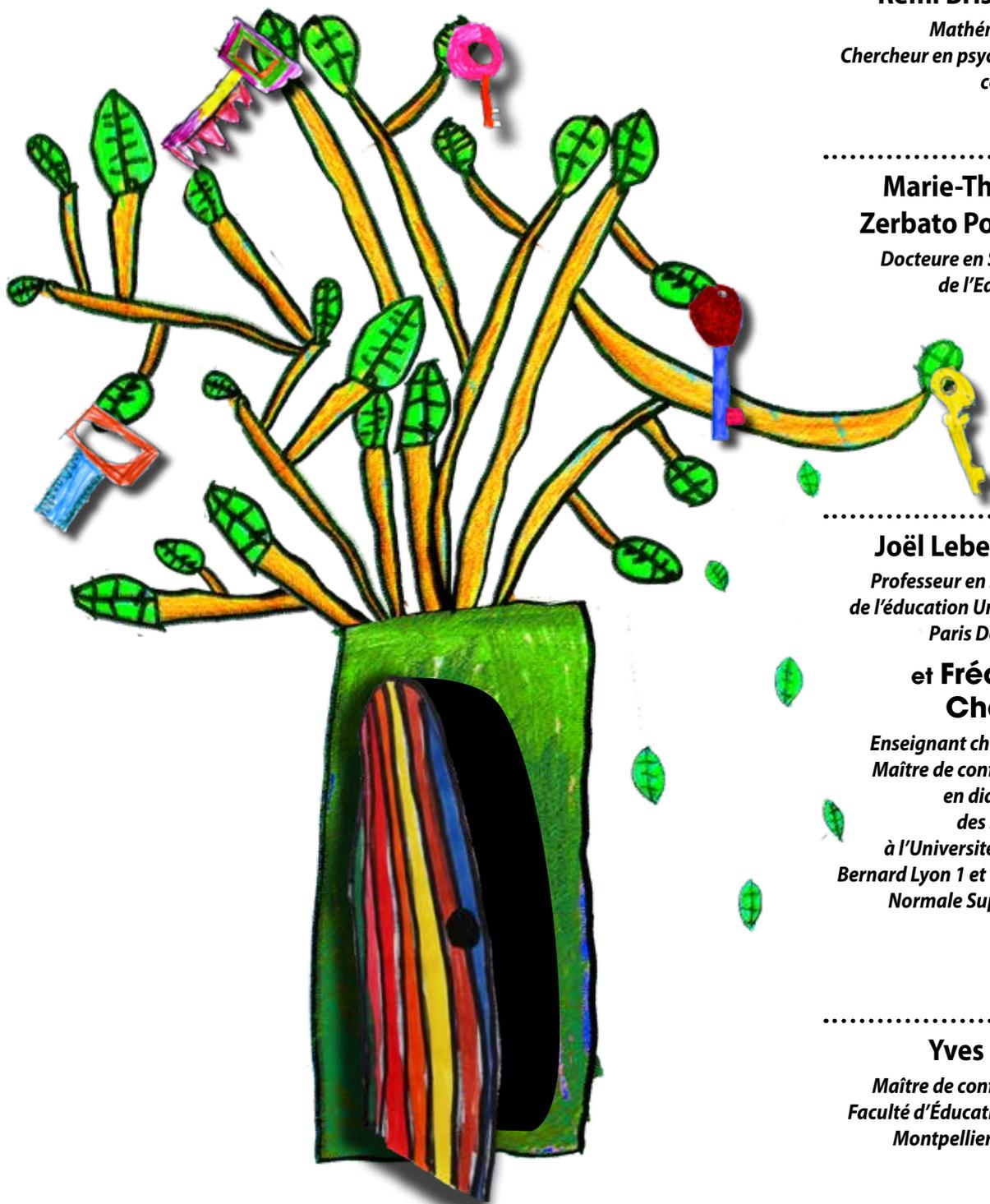
CYRULNIK B.

La nuit j'écrirai des soleils,
Odile Jacob, 2019

From the words
the story is finished



A PPORTS THÉORIQUES ET DIDACTIQUES DES MEMBRES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE



.....
Rémi Brissiaud

*Mathématicien
Chercheur en psychologie
cognitive*

.....
**Marie-Thérèse
Zerbato Poudou**

*Docteure en Sciences
de l'Education*

.....
Joël Lebeaume

*Professeur en sciences
de l'éducation Université
Paris Descartes*

**et Frédéric
Charles**

*Enseignant chercheur,
Maître de conférences
en didactique
des sciences
à l'Université Claude
Bernard Lyon 1 et à l'École
Normale Supérieure
de Lyon*

.....
Yves Soulé

*Maître de conférences
Faculté d'Éducation UM2
Montpellier/LIRDEF*

LES QUANTITES, LES NOMBRES ET LEURS SYMBOLES

Quelques mises au point et leurs conséquences pédagogiques

.....
Rémi Brissiaud

Symboles quantitatifs et symboles numériques

Un système de symboles **quantitatifs** est un système de symboles qui permet de garder la mémoire d'une quantité.

Le procédé qu'on appelle la taille (sur une pierre plate, sur une planchette de bois) repose sur l'usage de symboles quantitatifs : ||||| par exemple. Il est étonnant qu'en maternelle, il ne soit pas fait plus souvent usage de tels symboles (du moins à ma connaissance), en traçant des traits sur une feuille ou une ardoise.

Une idée : le soir avant de quitter la classe, des poupées sont cachées dans une armoire et il faudra, le lendemain matin, donner un bonbon à chaque poupée en préparant la collection de bonbons **avant d'ouvrir l'armoire** (on traite de collections de plus grande taille que celles que l'on sait dénombrer).

Il faut donc garder la mémoire de la quantité de poupées pour pouvoir construire la collection de bonbons. La progression repose sur l'explicitation de l'idée de **correspondance terme à terme** (1 poupée – 1 bonbon) et sur une prise de distance avec le dessin réaliste (dessiner des traits ou des ronds plutôt que des bonbons).

De façon générale, il n'y a pas de symbole quantitatif sans correspondance terme à terme. Celle-ci a notamment pour fonction d'isoler chacune des unités de la collection de départ. Il n'y a pas de symbole quantitatif sans la prise en compte de toutes les unités.

Un système de symboles **numériques** est un système de symboles qui donne immédiatement accès aux **différences** entre quantités.

Par exemple : || || || || || || || || (c'est la même quantité représentée sous forme organisée). Les groupes de 5 sont représentés sous la forme 2-1-2 (il s'agit d'une schématisation de la main : 2 doigts, 1 plus grand et encore 2 doigts). Il est également possible, et peut-être préférable, de rapprocher les 5 traits en dessinant le 3^e légèrement plus grand.

Si je cherche la différence entre cette quantité et celle de tous les doigts des 2 mains, par exemple, je « vois » immédiatement, grâce à l'organisation, que cette différence est de 1 main et 2 doigts. Là encore, un usage pédagogique de ce type de représentation est évidemment envisageable. Le type de symbole numérique qui vient d'être envisagé s'appelle un « *nombre figural* ». Les symboles numériques les plus fréquents aujourd'hui, ceux qui sont chiffrés, seront envisagés dans la section suivante.

Les symboles numériques donnent immédiatement accès à l'égalité de deux quantités (cas où la différence nulle). Ils permettent donc de garder la mémoire des quantités (il faut construire une quantité égale à une quantité donnée). C'est évidemment le cas de la collection de traits organisée par groupes de 5. Mais les symboles numériques permettent tellement plus que cela ! Les symboles numériques sont des symboles quantitatifs, certes, mais très améliorés.





Les systèmes symboliques ne valent que par l'usage que l'on en fait :

Il ne faut surtout pas penser que, pour des symboles, le fait d'être « *quantitatifs* » ou « *numériques* » serait une propriété intrinsèque à ces symboles. Ce n'est évidemment pas le cas. Ainsi, un enfant qui ne maîtrise pas la correspondance terme à terme est incapable d'interpréter un symbole quantitatif tel que la suite de traits précédente. S'il doit la reproduire, il le fera approximativement, ne respectant pas la quantité. On ne peut pas, dans ce cas, parler de « *symbole quantitatif* ». C'est ce que signifie le titre de cette section : les systèmes symboliques ne valent que par l'usage que l'enfant est capable d'en faire.

Le cas des écritures chiffrées et des mots-nombres est particulièrement éclairant : selon l'usage que l'enfant est capable d'en faire, ils conduisent à un symbole quantitatif qui n'est pas numérique ou à un authentique symbole numérique.

Le comptage-numérotage ne conduit pas à un symbole numérique

En fin de GS, on reconnaît facilement les élèves qui n'ont pas encore compris la nature relationnelle du nombre, ceux qui ne codent pas les différences entre quantités. Il suffit d'utiliser le petit test suivant. Face à un tas de jetons, on demande à l'enfant d'en donner 4. Sauf cas de handicap, il sait le faire en numérotant les jetons qu'il sort un à un du tas : 1234, 4 (les premiers mots-nombres sont des sortes de numéros, le dernier désigne une quantité). Cependant, si l'adulte dit qu'il a changé d'avis et qu'il veut 5 jetons, l'enfant qui n'est pas encore entré dans le nombre, est obligé de reprendre le numérotage depuis le début 12345, 5. Il ne sait pas qu'une quantité de 5 jetons s'obtient en ajoutant 1 nouveau jeton à la quantité de 4 déjà formée ($5 = 4 + 1$), il est enfermé dans la représentation des quantités par une suite de numéros : 5, c'est 12345, 5 et ce n'est rien d'autre.

On se rend mieux compte des limites d'un enseignement des nombres focalisé sur celui du comptage-numérotage, en se livrant à une petite simulation : celle qui consiste à compter avec les lettres de l'alphabet plutôt qu'avec les chiffres. Supposons que, lors de la préparation d'un banquet, un certain nombre d'assiettes sont déjà disposées sur la table. Pour aller chercher la même quantité de verres, une possibilité consiste à compter les assiettes (avec les lettres de l'alphabet, donc) : A, B, C... P, Q, R, par exemple, avant de se diriger vers le stock de verres et de construire une collection en comptant à l'identique A, B, C... P, Q, R. En effet, le fait que ces deux comptages soient identiques assure qu'il y aura la même quantité de

verres que d'assiettes (on peut d'ailleurs dire qu'il y a R assiettes et R verres).

La suite des lettres de l'alphabet, comme celle des écritures chiffrées, permet donc, par comptage-numérotage de garder la mémoire des quantités (seulement jusqu'à Z, évidemment). Cependant, nous n'avons aucune idée précise du nombre correspondant à « R » : de combien dépasse-t-il dix ? Quel est son écart avec vingt ? Le comptage-numérotage avec les lettres de l'alphabet, s'il permet de garder la mémoire des quantités, ne donne pas accès aux nombres correspondants parce qu'il ne permet pas de connaître les différences entre ces quantités. On ne dispose notamment pas des repères privilégiés que sont 5, 10, 20, 30, etc.

Bref, le comptage-numérotage conduit à symbole quantitatif et non à un authentique symbole numérique. Lorsque, pour résumer son comptage-numérotage 12345, 5, l'élève répète le mot cinq ou écrit le chiffre 5, chacun de ces symboles ressemble à un symbole numérique mais, vu l'usage limité que l'enfant est capable d'en faire, ce n'en est pas un.

Le comptage-dénombrément conduit à un authentique symbole numérique

En revanche, lorsque l'enfant réussit le test décrit plus haut, on dit qu'il maîtrise l'itération de l'unité jusqu'à 5 (il sait que $2=1+1$, $3=2+1$, $4=3+1$ et $5=4+1$). Maîtriser l'itération de l'unité, c'est comprendre le calcul « +1 répété » qui fonde le comptage. C'est aussi être capable d'accéder à la différence de deux quantités qui diffèrent de la plus petite quantité possible, c'est-à-dire d'une unité seulement. Le progrès ne doit évidemment pas se limiter aux différences d'une unité : l'enfant doit comprendre qu'une quantité de 5 et une autre de 3 diffèrent de 2 unités, etc.

Mieux vaut ne pas enseigner le comptage-numérotage

Cette idée a été largement développée dans d'autres textes et je me contenterai ici de citer un couple de pédagogues, Fareng & Fareng (1966), conseillers pédagogiques d'une célèbre inspectrice générale, Suzanne Herbinère-Lebert : « [...] cette façon empirique [le comptage-numérotage] fait acquérir à force de répétitions la liaison entre le nom des nombres, l'écriture du chiffre, la position de ce nombre dans la suite des autres, mais elle gêne la représentation du nombre, l'opération mentale, en un mot, elle empêche l'enfant de penser, de calculer ». Ces pédagogues ne recommandent pas l'enseignement du comptage-numérotage pour une raison majeure : il empêche l'enfant de penser.

On ne peut guère imaginer de reproche plus grave sous la plume d'un pédagogue.

Chez le bébé, distinguer les comportements symboliques de ceux qui ne le sont pas

Il ne se passe guère de mois sans que des émissions radiophoniques ou télévisées ou encore des articles de journaux soient consacrés à présenter les performances extraordinaires des bébés avec les nombres. Cela doit vraisemblablement générer une forte audience. Cela a une autre conséquence, celle de soulever la question suivante : comment se fait-il que les enseignants de maternelle aient autant de difficulté à faire rentrer les enfants dans le nombre si ceux-ci y sont déjà plongés dès leur naissance ? La mise en cause de l'enseignement prodigué à l'école maternelle pourrait venir très vite, si elle n'est déjà là. C'est pourquoi il est important, à l'occasion de ce congrès, de rapporter ce que sont réellement les compétences innées du bébé.

Un échange entre Léa Salamé et Stanislas Dehaene sur France Inter le 4 septembre 2018 :

Léa Salamé : (Dans votre livre) vous racontez que les bébés sont capables de reconnaître des nombres à quelques mois, de savoir que 2 est différent de 3...

Stanislas Dehaene: Absolument! Dès la naissance, c'est dès la naissance, à quelques heures de vie. On présente à l'enfant 2 objets... Alors il faut choisir une différence qui est large, qui est grande : 2 objets versus 4 ou 6. À ce moment là vous voyez que le bébé est capable de faire la différence et même de généraliser et de voir que 2 objets et 2 sons se ressemblent parce qu'ils partagent le paramètre 2.

À l'écoute d'un tel échange, on a vraiment l'impression que le bébé, de manière innée, sait individualiser les unités d'une collection de 2 objets ou de 2 sons et de les sommer afin de former le nombre deux ($2 = 1 + 1$).

Ce qu'il en est vraiment d'un point de vue scientifique

Tous les chercheurs sont d'accord pour considérer que les bébés naissent avec un système leur permettant de distinguer des grandeurs continues : durées, longueurs... lorsqu'elles diffèrent suffisamment. Lorsqu'il s'agit de collections différentes, Stanislas Dehaene parle malheureusement de « système de nombres approximatifs ». De nombreux

chercheurs préfèrent, de manière plus neutre, parler de « système de grandeurs approximatifs » (traduction de « *approximative magnitude system* »). Le mot anglais « *magnitude* » qui se traduit par « *ordre de grandeur* » est celui qui permet le mieux d'exprimer ce que sont les compétences réelles des bébés : ils distinguent des ordres de grandeur. Ils sauraient, comme tous les autres mammifères, distinguer un gros tas de nourriture d'un petit tas.

Présentons un résultat qui invite à se méfier de l'idée que les bébés disposeraient de « *nombres approximatifs* » : les nourrissons de moins de trois jours différencient de petites collections de 2 et 6, par exemple, mais aussi de grandes collections qui, elles aussi, sont dans un rapport de 1 à 3 : une collection de 10 et une autre de 30, par exemple. En revanche, des bébés qui sont plus âgés, réussissent toujours avec des collections de 10 et 30 mais ils échouent à distinguer une collection de 2 et une de 6. Ainsi, ce ne sont pas les enfants les plus âgés qui réussissent le mieux et ils échouent avec les collections les plus petites ! Ces résultats sont a priori très paradoxaux.

L'explication la plus vraisemblable d'un tel phénomène est que le nourrisson ne traite pas les unités des collections. Il compare leurs grandeurs approximatifs, il les traite comme s'il s'agissait de grandeurs continues. Cela lui permet de réussir avec les petites comme les grandes collections. Le bébé, contrairement au nourrisson, focalise son attention sur les unités avec 2 et 6, les petites collections, mais pas avec 10 et 30 parce qu'elles sont « *noyées* » dans un nuage. Il réussit quand la taille des collections (10 et 30) l'empêche de prendre en compte les différentes unités. En revanche, sa tentative de prise en compte des unités avec les petites collections (2 et 6), le fait échouer dans la comparaison.

Nous avons vu qu'il n'est pas possible d'accéder à un symbole quantitatif sans prendre en compte les différentes unités pour les mettre en correspondance terme à terme. Ni les nourrissons, ni les bébés ne le font avec succès. Chez les uns comme les autres, le succès n'est là que lorsqu'ils s'appuient sur leurs connaissances relatives aux ordres de grandeur (aux « *magnitudes* »). Leur comportement est pré symbolique, il ne s'explique ni du fait qu'ils traiteraient des quantités, ni, a fortiori, des nombres. Le dialogue entre Léa Salamé et Stanislas Dehaene apparaît particulièrement lurrant pour les auditeurs.

Bibliographie

BRISSIAUD, R. (octobre 2014) *Pourquoi l'école a-t-elle enseigné le comptage-numérotage pendant près de 30 années ? Une ressource à restaurer : un usage commun des mots grandeur, quantité, nombre, numéro, cardinal, ordinal, etc.* Texte mis en ligne par la Commission Française pour l'Enseignement des Mathématiques (cfem) à l'adresse suivante : http://www.cfem.asso.fr/debats/premiers-apprentissages-numeriques/Brissiaud_OneRessourceaRestaurer.pdf

COUBART A, IZARD V, SPELKE ES, MARIE J, STREARI A. (2014). *Dissociation between small and large numerosities in newborn infants.* *Developmental Science*, 17, 11-22

FARENG R. & FARENG, M. (1966) *Comment faire ? L'apprentissage du calcul avec les enfants de 5 à 7 ans.* Paris : Fernand Nathan.

DE LA FONCTION SYMBOLIQUE DE L'ÉCOLE À LA FONCTION SYMBOLIQUE DE L'ENFANT

.....
**Marie-Thérèse
Zerbato Poudou**

Mes réflexions sur ces thèmes : imaginaire, pensée symbolique et langage, se sont orientées dans deux directions :

- **La fonction symbolique de l'école** en tant que lieu spécifique, notamment notre école maternelle où « l'enfant devient élève ». Comment cette spécificité peut-elle être réactivée de nos jours sans pour autant avoir recours aux anciens rites qui sont tombés en désuétude (estrade, distribution de prix, blouses – encore qu'il en est parfois question –) il est sans doute possible d'en inventer. Par exemple travailler sur les rituels de passage d'une classe à l'autre ...
- **La fonction symbolique du point de vue de l'enfant** et la relation que l'école lui fait vivre avec les symboles sociaux, les langages (oral, écrit nombres...) mais pas seulement.

Voici la définition que donne Vygotski des instruments psychologiques qui sont pour lui, les éléments qui permettent la construction de la pensée, et ont la particularité d'être sociaux par nature, ce sont des inventions humaines, ils sont historiques et culturels, ces sont des symboles abstraits : « *Le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'arts, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles* » on peut ajouter l'écriture des notes de musique.

Je remarque chez Vygotski la place accordée aux œuvres d'art, chose que personne avant lui, me semble-t-il, n'a envisagé et qui trouve son écho dans nos classes de maternelle.

J'ai retrouvé récemment cette référence aux arts, à la littérature, à la poésie, en relation avec la fonction symbolique dans un texte : « *La fonction symbolique créatrice de liens. Questions à Daniel Bougnoux et Michel Maffesoli* » en opposition à une forme de symbolisme qui ne serait que la transcription du réel.

Les programmes

Par ailleurs, ayant consulté de plus près le programme de 2015, je suis navrée de constater la pauvreté dans le domaine du symbolisme.

Ce programme évoque peu la fonction symbolique, si ce n'est à propos des jeux symboliques, de la valeur symbolique des nombres et de l'écriture de mots. Dans cette dernière référence, il est question des lettres, du code alphabétique avec une référence sous-entendue au langage oral puisqu'il est conseillé de : « *Valoriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, c'est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique* ». La fonction cognitive de construction de la pensée est dévolue à la découverte du nombre : « *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée* ». Tout ceci me paraît réducteur pour notre propos.

Le langage y est uniquement abordé sous ses aspects fonctionnels, utilitaires, il est considéré comme outil de communication, jamais comme élément constitutif et



structurant de la pensée. Les enfants doivent acquérir du vocabulaire, apprendre la syntaxe, apprendre à compter, à écrire, on privilégie la performance. On ne parle jamais d'esthétique, de poésie si ce n'est pour l'exercice de la mémoire : *« L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines, des chansons ou des poèmes. Il valorise la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé ; il aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin. ».*

L'imaginaire

L'imaginaire est fréquemment évoqué dans le programme : en jouant, lors d'activités physiques, d'exploration d'univers sonores, du spectacle du vivant.

Mais on peut aller plus loin pour enrichir la fonction symbolique : fabriquer des mots nouveaux, fabriquer des symboles, fabriquer des métaphores : *« cette faucille d'or dans le champ des étoiles »* (V. Hugo), fabriquer des aïku : *« Chenille brillante, Procession de lucioles, Guirlande de Noël »* (élève de G.S), découvrir le comptage avec des nœuds sur une ficelle, découvrir l'alphabet cunéiforme, etc. tout ce qui provoque la curiosité par des rencontres inattendues, en bousculant l'ordre des choses, en mélangeant ce qui ne l'est pas habituellement, en donnant un autre sens aux choses. Faire de la fonction symbolique un miroir déformant.

Des réflexions en vrac

La fonction symbolique est indispensable à la pensée, elle ouvre à la conscience de soi, elle permet non seulement de nommer le monde mais de se l'approprier, de le transformer, comme il nous transforme.

Peut-on imaginer à quel moment émerge chez l'enfant la fonction symbolique ? sans doute faut-il présumer que ce processus suit le même parcours que celui lié à l'histoire de l'humanité. D'abord les signaux, des gestes, puis le langage oral, les traces, les dessins et enfin l'écriture. Il y a bien eu, tout au début, quelque chose d'autre que le désir de communiquer qui a permis cette émergence, il me semble que ce peut être un dialogue interne fait de questions et de timides découvertes.

C'est en relisant *« le rêve de Lucy »* que j'ai fait cette relation. Cet ouvrage, écrit par et Y. Coppens et P. Pelot, à la suite de la découverte du squelette d'une australopithèque, daté de 3 millions d'année, les auteurs ont imaginé *« l'état d'esprit »* dans lequel pouvait se trouver celle qu'ils ont nommée Lucy, face aux mystères du monde et à l'émergence de sa propre pensée.

Lucy sait communiquer par les gestes : *« Elle fit le signe de se désigner et celui de regarder. Elle fit le signe de se représenter dans la harde, avec la harde, et puis le signe saccadé de la multiplication du nombre et le signe enfin que tout cela se trouvait là-bas mais personne ne lui accordait d'attention ».*

Lucy observe en elle un phénomène étrange, parfois plaisant, parfois inquiétant, mais qu'elle ne peut nommer : *« Les souvenirs sont partout et il faut juste les rencontrer pour qu'ils deviennent des images bonnes à manger (...) Elle pouvait rester à attendre que les images entassées en elle se désemmêlent et remontent de son ventre où elles étaient depuis qu'elle les avait mangées, jusqu'à ses yeux (...) Des images vinrent à ses yeux, qu'elle ne voulait pas voir et qu'elle s'efforça de faire tomber en secouant la tête (...) mais les images s'accrochaient, plus fort que jamais si elle fermait les yeux (...) Quelques fois, elle tremble et elle a peur de cette autre personne qui se glisse en elle, invisible et impalpable c'est quelqu'un qui s'installe dans sa tête ».*

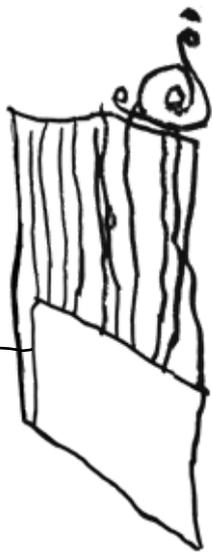
On assiste, on s'y croirait, à l'émergence de la conscience et de l'émotion, au désir de comprendre et de nommer les choses, comme lorsqu'elle désigne *« Celui qui n'a pas de couleur pour regarder »*, dont on comprend qu'il a sans doute les yeux clairs ... nommer pour discriminer mais aussi pour s'approprier le monde, pour qu'il soit moins effayant.

Pour finir, juste pour le plaisir et à savourer comme une poésie, cet extrait de *« Pensée et langage »* de Vygotski :

« La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau. Le mot est à la conscience ce qu'est un petit monde à un grand, ce qu'est une cellule vivante à l'organisme, un atome au cosmos. C'est un bien petit monde de conscience. Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine »

(Phrase finale de *Pensée et langage.*)
Editions sociales 1985





IMAGINAIRE, PENSÉE SYMBOLIQUE, LANGAGE



.....
**Joël Lebeaume
et Frédéric Charles**

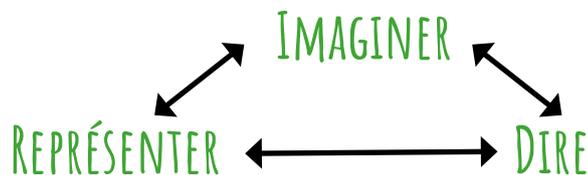
Pour nous, la thématique particulièrement très ouverte suscite plus de questions que de réponses. C'est en ce sens que nous considérons que cette thématique proposée mériterait d'être problématisée en posant différentes questions dont trois nous semblent centrales :

- 1) Quels sont les enjeux éducatifs et scolaires de cette thématique « imaginaire, pensée symbolique, langage » ? Quels sont les sens implicites des mots retenus : imaginaire/ imagination/image... ; pensée symbolique/représentation/catégorisation... ; langage/langages/récit/expression... ?

En effet, les mots choisis sont polysémiques, avec des référents psychologiques, psychanalytiques, épistémologiques, philosophiques...

Cf. Par exemple : Claude-Pierre Pérez, « L'imaginaire » : naissance, diffusion et métamorphoses d'un concept critique », Littérature 2014/1 (n° 173), p. 102-116.

- 2) Pour une approche pédagogique, ne convient-il pas de décliner l'intitulé en verbes d'action afin d'examiner les interactions entre les sommets du triangle ?



Ce schéma est alors susceptible de croiser d'autres principes pédagogiques tels que « faire, dire, représenter ».

Cf. La pensée créatrice de Paul Klee.



*« Si la liberté est importante pour vous, dites-vous qu'il n'a aucune prison qui pourrait retenir votre imagination. »
Steve Lambert*

- 3) Du point de vue du domaine d'apprentissage centré sur l'exploration du monde et de ses activités à horizon scientifique ou technique, ne conviendrait-il pas de discuter les nuances voire les oppositions entre imaginaire et réel, entre image et concept, entre conception et imagination ? Dans les années 1960, c'est-à-dire à l'heure où l'école maternelle passait du modèle productif au modèle expressif (Plaisance, 1986), l'inspectrice Jeanne Bandet proposait par exemple des « rêveries techniciennes » pour découvrir les objets et les machines à la façon de l'imaginaire technique contemporain que sont les *Machines de l'île* présentées à Nantes.

Dans un registre voisin, ne faut-il pas questionner l'inimaginable ou l'inconcevable pour redécouvrir les pré-conceptions des enfants sur le monde vivant et le monde inerte et ainsi penser leurs progrès voire leurs obstacles dans l'acquisition des systèmes de signes et des langages ?

En d'autres termes en quoi la thématique proposée croise-t-elle ou peut-elle croiser la thématique « réel, pensée symbolique, langage » ?

L'IMAGINAIRE... « EN DEUX TEMPS TROIS MOUVEMENTS » !

.....
Yves Soulé

Premier temps : lecture.

Ouvrons l'album de Claude Boujon, *La chaise bleue*. En plein désert, un chien et un loup découvrent... une chaise bleue. Le chien aussitôt se cache dessous. C'est « *le minimum du minimum* » réplique le loup proposant alors de la transformer « *en traîneau à chiens, en voiture de pompiers, en ambulance, en voiture de course, en hélicoptère, en avion, en tout ce qui roule et vole... et tout ce qui flotte aussi* », car, dit-il, « *une chaise c'est magique* ». Le chien prend « *goût au jeu* », évoquant les requins qui menacent l'embarcation ! Ainsi, « *en deux temps trois mouvements* », la chaise peut également devenir un bureau ou un comptoir « *pour jouer à la marchande* » ou pour être « *aussi grand que le plus grand de tes amis* ». Enfin, on le voit dans les cirques, elle protège le dompteur des fauves et permet aux acrobates, jongleurs et équilibristes d'effectuer leurs prouesses. Survient alors « *un camélidé* » qui juge « *avec sévérité les exercices de deux amis* » et leur rappelle qu'une chaise « *est faite pour s'asseoir dessus* ». Nos deux compères s'accordent pour dire que cet animal « *n'a aucune imagination* ».

Second temps : retour au texte.

Si l'attention des lecteurs se focalise avec plaisir sur les usages détournés de la chaise, on notera que sont aussi évoqués des usages à la fois bien réels (une chien allongé sous une chaise) et fonctionnels. Mais d'autres motifs, qui intéressent le thème du congrès, « *Imaginaire, pensée symbolique, langages* », méritent notre attention : le chien et le loup, compagnons de voyage fortement anthropomorphisés – comme il sied aux ouvrages de littérature jeunesse – portent des noms dignes du théâtre de Becket : Escarbille et Chaboudo ; le milieu où ils évoluent semble aller de soi alors que l'auteur a recours à une litote pour désigner le troisième animal, « *il n'est pas rare de rencontrer une telle bête dans le désert* » ; la couleur de la chaise enfin, qui ne fera à aucun moment l'objet d'un traitement explicite. Plus intéressant encore le fait que le chien, pourtant amoureux d'une précision toute rationnelle (deux occurrences dans le texte, quand il emploie le terme « *désertique* » et – dernier mot de l'album ! – quand il rectifie l'erreur du loup confondant chameau et dromadaire), se prête facilement aux propositions de son compère.

Premier mouvement : l'imaginaire enfantin.

Que nous propose cet album ? Une expérience du monde : la confrontation avec les objets de notre environnement, dont on sait aujourd'hui à quel point elle constitue la base même du développement de l'intelligence ; une expérience du langage : la capacité à nommer ces objets, à définir leurs caractéristiques ; une expérience de la représentation : il s'agit à la fois d'assimiler leurs usages mais aussi d'évaluer leurs possibles ou, pour reprendre une formule de Nelson Goodman, de « *faire des mondes* » à partir d'eux. Autrement dit de les soumettre à l'imagination autant qu'à la raison. Ces expériences combinées, deux mots présents dans l'album disent comme les mettre en œuvre : par le « *jeu* » et par l'« *exercice* », c'est-à-dire par l'imitation, la simulation, la répétition, mobilisant aussi bien les perceptions multimodales que des opérations cognitives de haut niveau.

L'album nous invite donc à reconsidérer l'attention que nous portons à l'imaginaire enfantin, mais surtout à rompre avec l'opposition réel-imaginaire ou raison-imagination. Comme en témoignent les recherches sur le développement de la pensée (A quoi pensent les enfants ? Dossier spécial Sciences Humaines, octobre 2010), les



Bibliographie

BEDIN, V., LHÉRÉTÉ H.

L'enfant et le monde, Psychologie de l'enfant, Etat des lieux, Sciences humaines Editions, (2015)

BOUJON, C. (1996),

La Chaise bleue, Ecole des loisirs.

D'AMATO M.

Téléfantaisie. L a mondialisation de l'imaginaire, PU Laval, col. « Sociologie contemporaine », (2009)

DUBORGEL B.

Imaginaire et pédagogie, Privat, (1992)

FOURNIER, M. (coord).

Les grands psychologues de l'enfant, Les Grands dossiers des sciences humaines, N°54, (2019)

GOODMAN, N. (1978),

Manières de faire des mondes, Folio, col. « Essais », 2006.

HARRIS, P.L.

L'imagination chez l'enfant, Retz, (2007)

PALLASCIO, R. et

LAFORTUNE, L. (dir.)

Pour une pensée réflexive en éducation. Presse universitaire du Québec, (2000).

POPET, A. (réal),

Le rôle de l'imaginaire, Dossier Education enfantine, n°1106, (2009)

POSTIC, M.

L'imaginaire dans la relation pédagogique, PUF, (1989)

YERLY, CH. (réal),

A l'école de la créativité, Dossier de la revue Educateur, 12/2009.

enfants sont tout à fait capables de distinguer les caractéristiques des objets qui les entourent dans une situation donnée (s'asseoir sur une chaise au moment du regroupement) et de leur en attribuer d'autres dans d'autres situations, réelles et/ou inventées (la chaise-bateau), de même qu'ils sont capables de distinguer la réalité de la fiction. La pensée rationnelle et la pensée symbolique ne sont donc pas incompatibles mais complémentaires. Comme l'a montré Harris, l'imagination qui permet ces détournements de sens participe au développement cognitif et émotionnel de l'enfant, le jeu symbolique entretenant une « *relation de collaboration* » avec le langage : « *Rappelons que même les enfants de deux ans ne se limitent pas au discours sur les événements réels et qu'ils peuvent discuter d'événements purement imaginaires* » (Harris, 2007 : 200).

Deuxième mouvement. L'imaginaire dans les apprentissages.

La lecture partagée d'un album dans une classe de maternelle favorise une autre expérience, celle de l'entrée dans le monde de l'écrit et de la culture dont on sait, depuis les travaux de Bruner, à quel point elle est décisive pour l'acquisition des modes de pensée et des compétences de compréhension. La littérature participe pleinement à une « *éducation de l'imaginaire* » (Duborgel, 1992) d'autant plus qu'elle est aujourd'hui concurrencée par une culture médiatique et numérique (D'Amato, 2009) qui propose aux enfants des situations narratives, des mondes fictionnels, des héros, des valeurs parfois discutables, qu'il convient de travailler avec eux, voire de compenser, en leur donnant accès à des objets culturels plus diversifiés et positifs.

Mais cette éducation ne saurait concerner uniquement les pratiques artistiques. C'est l'autre opposition à refuser : il n'y a pas de domaine d'apprentissage privilégié, de discipline réservée à l'imagination. L'expérimentation, la démarche d'investigation demandent des capacités imaginatives autant qu'elles nourrissent l'imaginaire : lire aux élèves l'épisode de la pêche aux anguilles dans le *Roman de Renart* après avoir travaillé avec eux sur les états de l'eau les aide souvent à mieux comprendre et à « *imaginer* » la situation qu'en partant de la lecture au prétexte de rendre plus attractif la réflexion scientifique. On pourrait même s'interroger sur le pouvoir d'agir que confère l'imaginaire dans les essais d'écriture ou les orthographe approchées, comme on peut le faire pour les inventions

lexicales. La créativité qu'autorise l'exercice de l'imagination intéresse la transmission des contenus de savoir et des procédures. La pensée créative informe la pensée critique et métacognitive (Pallascio et Lafortune, 2000)

Troisième mouvement : l'imaginaire dans la relation pédagogique.

L'expression est de Marcel Postic. Elle autorise un dernier éclairage sur la thématique du congrès. Il ne s'agit pas seulement de choisir le bon album (Peut-on vraiment le faire ?), la bonne situation, le bon support, tout ce qui relève de choix didactiques conscients et outillés, mais de s'intéresser à la vie de la classe, à la relation entre les élèves et l'enseignant, où l'imaginaire a aussi sa part. Cela implique une analyse de l'activité enseignante et l'examen d'une professionnalité qui accepte que l'école soit un lieu de construction sociale et identitaire. Pour Postic, la recherche consiste à passer « *de l'étude des comportements manifestes* » qui règlent les rapports entre l'enseignant et ses élèves à « *l'étude de l'imaginaire dans la relation pédagogique* » en tant qu'il sous-tend l'activité : « *l'élève perçoit le professeur dans des séries d'expériences de la vie de la classe où chacun se sait lui-même perçu [...] que retient-il de l'enseignant en deçà de la communication, du savoir, que veut-il être aux yeux de l'enseignant, afin d'être reconnu, et que veut-il cacher ?* » (Postic, 1989 : 47)

Pour y parvenir, il a recours aux « *allégories animales* » : le protocole invite les élèves à choisir « *un animal dans la peau duquel il verrait le mieux ses professeurs de mathématiques et de français* » et à choisir un animal pour se représenter lui-même. En découle une ménagerie foisonnante et une fantasmagorie que l'on pourrait discuter (« *polarisation* » masculine pour les mathématiques, féminine pour le français) mais qui constitue en soi une expérience permettant à tous les acteurs de travailler leur image... et leur imagination.

Puissions-nous, enseignants que nous sommes, face à nos élèves et étudiants (chiens et loups) ne pas être des dromadaires et encore moins des chameaux !

ANNEXES



AXE 1

Imaginaire et enseignant :

quelles postures et quelle culture partagée à l'école maternelle ?

Nos assemblages avec des triangles



AXE 2

Imaginaire et enfant :

quels apprentissages développés à l'école maternelle ?

A qui est-ce ?



AXE 3

Imaginaire et pensée :

quels vecteurs de construction entre réalité et fiction ?

ROUGE ROUGE
Petit Chaperon Rouge



AXE 4

Imaginaire et communication :

comment communiquer avec les ATSEM, les familles, les partenaires et les associer

Le sommeil :
et alors ?





Congrès National BRESSUIRE 2020

Fiche exposition pédagogique



Personne responsable de l'exposition

Nom : MARTIN	Prénom : Lili
Mail école :	N° de téléphone école :
Mail perso :	N° de téléphone personnel :
N° adhérent AGEEM 8601957	Section AGEEM 7901
Académie POITIERS - BARRAU Stéphanie	Département 79

Exposition

La problématique retenue du guide de réflexion <i>Axe1 : Imaginaire et enseignant : quelles postures et quelle culture partagée à l'école maternelle ?</i> <i>Axe 2 : Imaginaire et enfant : quels apprentissages développés à l'école maternelle ?</i> <i>Axe 3 : Imaginaire et pensée : quels vecteurs de construction entre réalité et fiction ?</i> <i>Axe 4 : Imaginaire et communication : comment communiquer avec les ATSEM, les familles, les partenaires et les associer ?</i>	<i>Axe1 : Imaginaire et enseignant : quelles postures et quelle culture partagée à l'école maternelle ?</i>
Titre de votre exposition :	Nos assemblages avec des triangles
Description du projet : <i>Qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce thème, cette problématique ?</i> <i>Quelles sont les actions envisagées ?</i> <i>Quel est le public visé ?</i> <i>Quels sont les apprentissages visés et/ou les leviers qui y contribuent ?</i> <i>Quels sont les progrès attendus ?</i>	A partir d'albums d'Anne Bertier « Mercredi » et « J'additionne », d'activités libres d'assemblages puis de situations de recherche avec contraintes, les enfants créent les illustrations d'un album collectif afin de développer une approche géométrique et intuitive des pavages. Jeux de pavages libres, puis situation problème autour de pavages, avec des contraintes numériques Fabrication d'un album collectif MS - Développer l'imaginaire - Se repérer dans l'espace - Développer l'attention, l'observation et la logique - Construire une forme à partir de pavage - Construire le nombre - Amélioration des compétences numériques et géométriques
Niveau de classe concerné :	Dispositif moins de trois ans TPS PS <u>MS</u> GS
Exposition	simple <u>commentée</u> (je veux bien présenter mon expo aux collègues)
Autres personnes concernées (artistes, partenaires, parents ...)	
Remarques et précisions éventuelles pour compléter la description du projet (hors diffusion catalogue)	RAS

Personne responsable de l'exposition

Nom : PILLING	Prénom : VIRGINIE
Mail école :	Numéro de téléphone école :
Mail personnel :	Numéro de téléphone personnel :
N° adhérent AGEEM : 1701080	Section AGEEM 1701
Académie : POITIERS - BARRAU Stéphanie	Département 17

Exposition

<p>La problématique retenue du guide de réflexion</p> <p><i>Axe1 : Imaginaire et enseignant : quelles postures et quelle culture partagée à l'école maternelle ?</i></p> <p><i>Axe 2 : Imaginaire et enfant : quels apprentissages développés à l'école maternelle ?</i></p> <p><i>Axe 3 : Imaginaire et pensée : quels vecteurs de construction entre réalité et fiction ?</i></p> <p><i>Axe 4 : Imaginaire et communication : comment communiquer avec les ATSEM, les familles, les partenaires et les associer ?</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Axe 2 : Imaginaire et enfant : quels apprentissages développés à l'école maternelle ?</i></p>
Titre de votre exposition :	A qui est-ce ?
<p>Description du projet :</p> <p><i>Qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce thème, cette problématique ?</i></p> <p><i>Quelles sont les actions envisagées ?</i></p> <p><i>Quel est le public visé ?</i></p> <p><i>Quels sont les apprentissages visés et/ou les leviers qui y contribuent ?</i></p> <p><i>Quels sont les progrès attendus ?</i></p>	<p>L'école se situe dans un village qui a gardé de son histoire des maisons, structures, objets de son passé. (maisons remarquables, canons, puits, parcs...)</p> <p>Les élèves imagineront, à partir du référent culturel, à qui peuvent appartenir les objets et les lieux réels et inventeront une petite histoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associer les personnages fictifs à des objets ou des lieux - Découverte des objets/ maisons/parcs remarquables dans le village -Créer une exposition visuelle où un personnage est mis en scène avec l'objet et/ou le lieu choisi -Imaginer une histoire <p>Petite Section</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer l'imaginaire, représentations mentales - Développer le langage oral (en situation, d'énonciation) - Découvrir et enrichir le lexique <ul style="list-style-type: none"> - Amélioration des compétences langagières - Développement de l'imaginaire et des capacités créatrices
Niveau de classe concerné :	Dispositif moins de trois ans TPS <u>PS</u> MS GS
Exposition	simple <u>commentée</u> (je veux bien présenter mon expo aux collègues)
Autres personnes concernées (artistes, partenaires,parents)	
Remarques et précisions éventuelles pour compléter la description du projet (hors diffusion catalogue) compléter la description du projet (hors diffusion catalogue)	Partenariat envisagé avec des Moyens et des Grands, en décroisement, pour la partie "création d'une histoire"

Personne responsable de l'exposition

Nom : Ferjou	Prénom : Crystèle
Mail école :	N° de téléphone école :
Mail perso :	N° de téléphone personnel :
N° adhérent AGEEM 7901010	Section AGEEM 7901
Académie POITIERS - BARRAU Stéphanie	Département 79

Exposition

<p>La problématique retenue du guide de réflexion <i>Axe 1 : Imaginaire et enseignant : quelles postures et quelle culture partagée à l'école maternelle ?</i> <i>Axe 2 : Imaginaire et enfant : quels apprentissages développés à l'école maternelle ?</i> <i>Axe 3 : Imaginaire et pensée : quels vecteurs de construction entre réalité et fiction ?</i> <i>Axe 4 : Imaginaire et communication : comment communiquer avec les ATSEM, les familles, les partenaires et les associer ?</i></p>	<p><i>Axe 3 : Imaginaire et pensée : quels vecteurs de construction entre réalité et fiction ?</i></p>
---	--

Titre de votre exposition :	ROUGE ROUGE Petit Chaperon Rouge
------------------------------------	----------------------------------

<p>Description du projet : <i>Qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce thème, cette problématique ?</i> <i>Quelles sont les actions envisagées ?</i> <i>Quel est le public visé ?</i> <i>Quels sont les apprentissages visés et/ou les leviers qui y contribuent ?</i> <i>Quels sont les progrès attendus ?</i> </p>	<p>La classe a souhaité s'engager dans un projet académique d'éducation artistique et culturel afin d'appréhender d'une autre manière l'approche des couleurs.</p> <p>Afin d'aiguiser les perceptions induites par la couleur ROUGE, plusieurs actions ont été proposées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et appropriation du conte Le Petit Chaperon Rouge dans sa version oralisée, animée puis lue. - Vivre un moment du conte : promenade-cueillette des rouges avec un panier en sous-bois et au jardin. - Inventer de nouveaux épisodes au conte : préparation d'un goûter rouge pour une performance interclasse, confection d'une garde-robe Petit Chaperon Rouge. - Exposition plastique et installation au jardin lors de la manifestation "Rendez-vous au jardin" organisée par la DRAC sur le thème "les couleurs du jardin". <p>Explorer les nuances d'une couleur. Se familiariser avec un lexique approprié (foncer, éclaircir, épaissir, diluer...) pour décrire les actions et les effets produits (épais, opaque, transparent...) tout en développant ses compétences de « raconteur » du conte. Appréhender des supports et matériaux variés (boîte, tissu, objets divers, éléments naturels).</p> <p>Mobiliser les savoirs et savoir-faire autour des nuances. Prendre du plaisir à raconter des moments du conte et à en inventer d'autres. Prolonger ses découvertes artistiques et culturelles hors la classe avec le panier "petit Chaperon Rouge" : l'enfant emporte le temps d'un week-end, quelques objets de l'atelier à la maison pour en parler avec sa famille.</p>
--	---

Niveau de classe concerné :	<u>TPS</u> <u>PS</u> <u>MS</u>
------------------------------------	--------------------------------

Exposition	simple <u>commentée</u> (je veux bien présenter mon expo aux collègues)
-------------------	---

Autres personnes concernées (artistes, partenaires, parents ...)	Parents Artiste plasticienne Brigitte Coulais Avec la classe des CP/CE1 : Performance rouge
---	---

Remarques et précisions éventuelles pour compléter la description du projet (hors diffusion catalogue)	RAS
---	-----



**Congrès National
BRESSUIRE 2020
Fiche exposition pédagogique**



Personne responsable de l'exposition

Nom : MARTIN	Prénom : Lili
Mail école :	N° de téléphone école :
Mail perso :	N° de téléphone personnel :
N° adhérent AGEEM 8601954	Section AGEEM 8601
Académie POITIERS - BARRAU Stéphanie	Département 86

Exposition

<p>La problématique retenue du guide de réflexion</p> <p><i>Axe 1 : Imaginaire et enseignant : quelles postures et quelle culture partagée à l'école maternelle ?</i></p> <p><i>Axe 2 : Imaginaire et enfant : quels apprentissages développés à l'école maternelle ?</i></p> <p><i>Axe 3 : Imaginaire et pensée : quels vecteurs de construction entre réalité et fiction ?</i></p> <p><i>Axe 4 : Imaginaire et communication : comment communiquer avec les ATSEM, les familles, les partenaires et les associer ?</i></p>	<p><i>Axe 4 : Imaginaire et communication : comment communiquer avec les ATSEM, les familles, les partenaires et les associer ?</i></p>
Titre de votre exposition :	Le sommeil : et alors ?
<p>Description du projet :</p> <p><i>Qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce thème, cette problématique ?</i></p> <p><i>Quelles sont les actions envisagées ?</i></p> <p><i>Quel est le public visé ?</i></p> <p><i>Quels sont les apprentissages visés et/ou les leviers qui y contribuent ?</i></p> <p><i>Quels sont les progrès attendus ?</i></p> <p>....</p>	<p>L'équipe de notre école en ZEP souhaite travailler avec les parents pour sécuriser les enfants dans leur sommeil et créer du sens sur certains apprentissages travaillés à l'EM.</p> <p>Exposition plastiques autour des monstres de la nuit Création de poésie sur le thème de la nuit Exposition des travaux d'enfants à la salle des fêtes, conférence sur le sommeil avec Le Dr Dupont</p> <ul style="list-style-type: none"> - développer le langage en situation et d'énonciation - réaliser des productions plastiques en volume - développer le dessin et le graphisme décoratif - connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine : le sommeil <p>Développement des capacités d'expression des élèves Mise en langage des émotions liées aux peurs, à la nuit Développer l'imaginaire et les moyens de le représenter Développer la co-éducation</p>
Niveau de classe concerné :	Dispositif moins de trois ans TPS PS MS GS
Exposition	simple commentée (je veux bien présenter mon expo aux collègues)
Autres personnes concernées (artistes, partenaires, parents ...)	Parents Docteur Dupont, spécialiste du sommeil au CHU de POITIERS
Remarques et précisions éventuelles pour compléter la description du projet (hors diffusion catalogue)	RAS