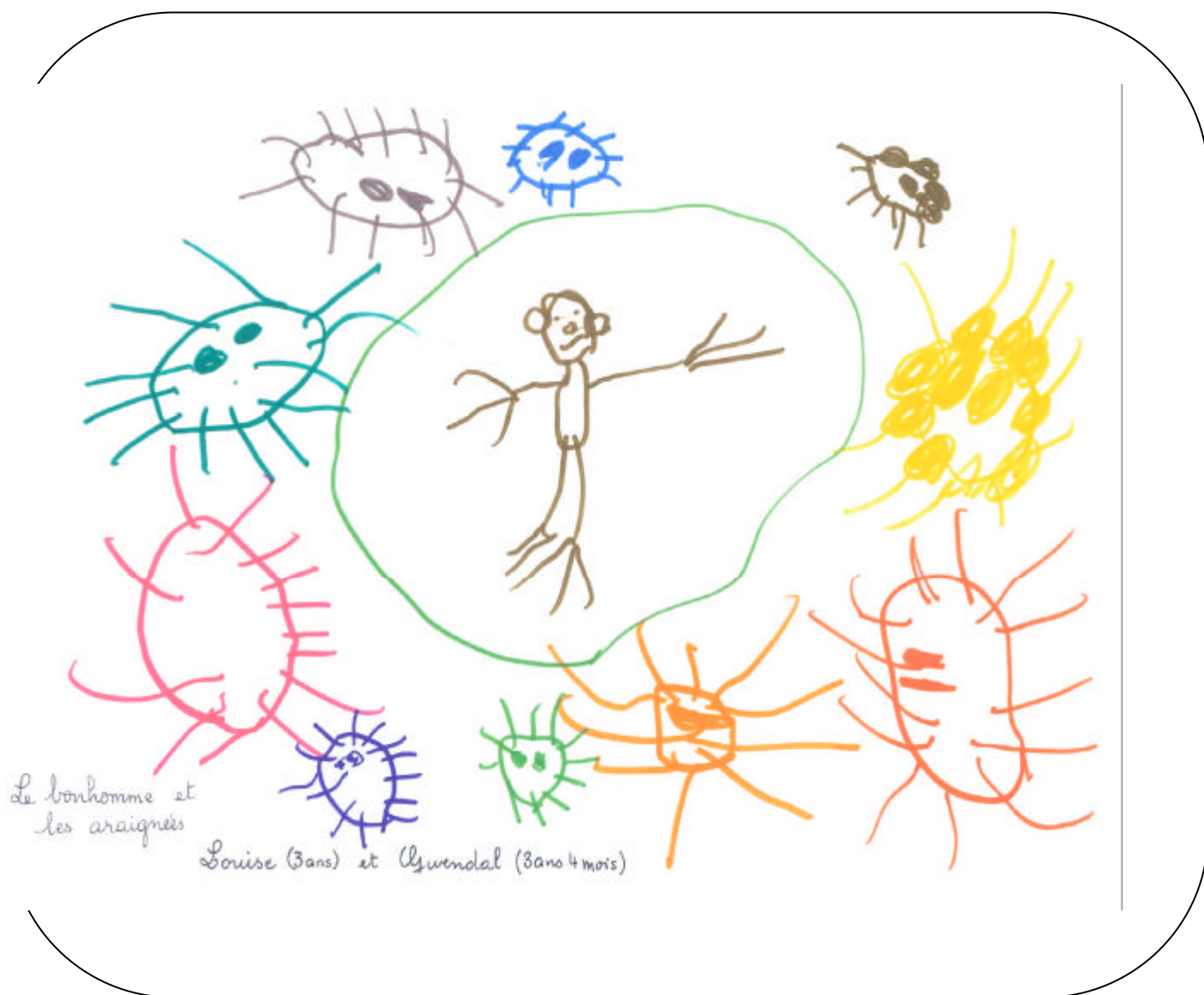


# COMMISSION MATERNELLE



**Annick LE  
BAS  
IEN  
Coutances  
Juin 2004**

## **PRESENTATION**

Une des missions assignées à la commission maternelle instaurée dans le département, est de mettre des outils à la disposition des enseignants. Ce nouveau document qui vous est présenté, concerne des langages à l'école maternelle, en référence aux diverses instructions introduites depuis 1999.

Dire que ce premier cycle scolaire joue un rôle essentiel dans l'acquisition des apprentissages, que la langue orale y occupe une place toute particulière ne suffit pas ; il est indispensable d'identifier les compétences à développer chez ces jeunes élèves : compétences de communication, compétences linguistiques (phonologie, syntaxe, lexicale, métalinguistique) compétences dans le langage discursif, autant d'éléments qui seront les meilleurs gages d'un bon engagement dans la lecture.

C'est dans cette logique que le groupe a travaillé et retenu pour cette année, deux objets d'études en références aux pratiques, à savoir le cahier de vie et les évaluations GS/CP.

? Pour le cahier de vie nous nous sommes interrogées sur la fonction qui lui a été assignée et sur l'évolution à rechercher entre la PS et la GS.

? Pour les évaluations notre questionnement a porté sur leur prise en compte au cycle I . Deux situations ont été sélectionnées et retravaillées dans des classes, à l'issue des synthèses faites en animation pédagogique.

**Annick LE BAS**  
**IEN Coutances**  
**Responsable du groupe**  
**de travail « école maternelle »**

# **Cahier de vie**

## CAHIER DE VIE

Parmi les divers outils pédagogiques et moyens de communication et d'information utilisés à l'école maternelle, il en est un qui tient une place toute particulière, il s'agit du cahier de vie. Toutefois ce support ne prendra le statut d'outil pédagogique que s'il est soumis à un certain nombre de conditions.

Destiné à favoriser les échanges entre l'école et la famille, il a aussi pour fonction d'être un support privilégié pour renforcer l'acquisition du langage, mais également aider à mieux percevoir le lien entre l'oral et l'écrit, au travers de situations concrètes, concernant la vie de l'enfant à l'école.

Si ces objectifs sont tout à fait pertinents et intéressants, la mise en œuvre et l'épreuve des faits peuvent déboucher sur une réalité moins satisfaisante qui de ce fait appelle quelques remarques :

- ? Destiné à la communication, ce document peut s'avérer être le pire et le meilleur des supports, si certaines conditions ne sont pas respectées. Avant tout il faut savoir qu'une prise en compte importante du vécu familial peut instaurer, voire renforcer certaines disparités, qui, si elles existent dans tout groupe, peuvent devenir douloureuses, et préjudiciables pour certains si elles sont matérialisées.
- ? Il ne peut avoir un caractère obligatoire, donc, certaines familles peuvent refuser de s'inscrire dans cette logique.
- ? Dans la mesure où il constitue un point d'appui pour les apprentissages et participe du lien entre la langue orale et la langue écrite, « il ne peut prendre statut d'outil d'apprentissage qu'à condition qu'aucun écrit n'ait été produit, rédigé, collé, en dehors de la présence de l'enfant »<sup>1</sup>. Ajoutons à cela que la nature des écrits, la qualité des auteurs et des destinataires restent souvent imprécises et peuvent engendrer des confusions d'ordre cognitif.<sup>1bis</sup>
- ? Enfin, toujours en référence à l'ouvrage cité ci-dessus, il importe de veiller au choix des écrits porteurs d'apprentissages. La diversité de ces écrits contenus dans le cahier de vie étant plus un facteur déstabilisant que facilitant, ne peut, de ce point de vue, représenter un support privilégié : « ni des mots-clés renvoyant au contenu, ni l'ancrage énonciatif, ni les procédés typographiques, ni la longueur ne peuvent permettre d'associer et de différencier » les différents types d'écrits.<sup>1ter</sup>

---

<sup>1 bis 1te</sup> In « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle », Mireille BRIGAUDIOT *PROG-INRP*. Hachette éducation 2000 (P33 et 39)

<sup>2</sup> annexe N° \*

Pour ces raisons, si les enseignants font le choix d'instaurer ce cahier, il est essentiel de réfléchir à sa forme, sa fonction et son utilisation.



## SA FONCTION

Ce qu'il doit permettre	Pourquoi ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ une communication réelle entre l'école et la famille pour réussir à intéresser les parents :</li> <li>✍ aux projets de l'école</li> <li>✍ aux projets de la classe</li> <li>✍ aux apprentissages sous-tendus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ Surtout en PS, l'enfant raconte peu ce qu'il fait à l'école parce qu'il ne sait pas le faire ; par ailleurs, les parents aspirent à comprendre ce qui se passe. A ce titre, le cahier de vie permet de répondre à leur curiosité légitime et à leur intérêt pour la scolarité de leur enfant. Ce support peut donc favoriser l'expression de l'enfant sur ce qu'il a fait à l'école, à condition que les règles de fonctionnement soient connues des parents et des élèves.</li> <li>✍ c'est le moyen privilégié pour faire comprendre aux parents que l'école maternelle est un lieu d'apprentissage.</li> <li>✍ et mettre en évidence les progrès réalisés par leur enfant.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ une communication entre les parents et l'enfant, lors de la relecture fidèle des écrits transmis (ex des comptines) ce que l'enfant a entendu en classe ou ce qui a été l'objet d'une production d'écrit par dictée à l'enseignant (secrétaire)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ C'est un moyen pour l'élève de comprendre la fonction de l'écrit en lui permettant d'entendre lire par les parents des choses qu'il a lui-même dites en classe.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ une communication au sein de l'équipe pédagogique, pour réfléchir à une progression de la PS à la GS, et aux conditions de sa mise en œuvre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ les types d'écrits, la forme et le degré de participation des élèves à leur élaboration, doivent varier entre le début et la fin de l'année et le début et la fin du cycle.</li> </ul>

## Son utilisation

Règles de fonctionnement	Pourquoi ?
<p>✍ en ce qui concerne la production des écrits: tout texte contenu dans le cahier de vie doit être produit en classe, que ce soit par dictée à l'adulte ou par l'élève lui-même quand cela s'avère possible.</p> <p>✍ en ce qui concerne la réception de ces écrits : chaque texte transmis par l'intermédiaire du cahier de vie, doit impérativement être <b>relu fidèlement</b> par l'adulte.</p> <p>✍ en ce qui concerne la progression</p>	<p>✍ notion de permanence de l'écrit, de mémoire : "C'est en participation active à la production que se construisent les <b>représentations de l'acte d'écrire</b>. L'essentiel est d'avoir en tête qu'il s'agit là des rares occasions, pour certains enfants qui n'en auront plus d'autre expérience, de voir une activité langagière sous sa forme écrite, depuis sa conception jusqu'à sa réception. Dans cet ordre d'idée, il est tout à fait spectaculaire pour un enfant de voir un papa ou une maman lire, à la maison, un message venant de l'école et entendre alors de sa bouche strictement les même mots que ceux qu'on a produits le matin avec l'enseignant. Ce déplacement spacio temporel d'un contenu, par le langage, est fondateur des activités de lecture / écriture ».p 35-36 (MB)</p> <p>=&gt; cf contenus : proposition de progression du cahier de vie de la PS à la GS.</p>

**EVOLUTION PROGRESSIVE DU CAHIER DE VIE**  
de la PS à la GS (pages 6, 7 et 8)

contenu	PS	MS	GS
<b>Degré d'autonomie dans l'élaboration du cahier de vie</b>	<p>* C'est l'enseignant, avec la participation de l'élève, qui l'élabore en fonction des projets de classe, ou d'événements ponctuels qui ont mobilisé l'intérêt des élèves.</p> <p>* L'enseignant aide à coller.</p>	<p><u>collectivement</u> : définir</p> <p>1) les critères de sélection des documents qui seront mis dans le cahier ;</p> <p>2) se mettre d'accord sur les documents qui concernent tous les élèves.</p> <p><u>Individuellement</u> : amener progressivement chacun à choisir le document qui illustrera le (les) apprentissage(s) réalisé(s).</p>	<p>✍ <u>collectivement</u> : idem MS</p> <p>=&gt; <u>Individuellement</u> : implication et responsabilisation des élèves, de plus en plus grandes dans le choix des objets à communiquer aux parents. (travaux, messages, comptines, histoires invitées, résumés d'histoires lues, etc...)</p>
<b>Communication orale à partir du cahier de vie</b>	<p>? <u>l'enfant</u> montre (aux parents) et commente.</p> <p>? <u>L'adulte</u> (parent) questionne sur l'objet de la communication, aide l'enfant à expliciter, voire à élargir son propos.</p>	<p>? <u>l'enfant</u> : idem PS, mais le temps de parole s'inverse progressivement en fonction de sa maîtrise du langage .</p> <p>? <u>L'adulte</u> : prend le temps d'écouter, de questionner, il peut même avoir un regard critique sur ce que l'enfant présente.</p>	<p>? <u>l'enfant</u> expose, explique. (l'objet de la communication peut se préparer en class, au même titre qu'une communication d'élève à élève)</p> <p>† c'est le moyen de rendre fonctionnels les apprentissages réalisés en classe (vocabulaire, syntaxe, lecture, interprétation d'images, etc...).</p>

<p><b>Contact avec les différents écrits</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Lire , écrire avec le cahier de vie.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? l'enfant les découvre</li> <li>? l'enseignant commence à lui faire comprendre leurs fonctions.</li> <li>? L'élève construit progressivement le statut de l'écrit comme outil langagier, au service de la communication avec un destinataire absent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Idem PS.</li> <li>? l'accent est mis sur les différences entre les divers écrits du point de leur forme comme de leur fonction.</li> <li>? L'élève devient producteur d'écrits par la médiation de l'enseignant (dictée à l'adulte).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? idem MS</li> <li>? l'élève peut, non seulement être amené à produire des écrits par dictée à l'adulte, mais aussi de manière autonome (à l'aide d'étiquettes-mots ou en écrivant lui-même et en s'aidant de référentiels).</li> </ul>
<p><b>Les différents types d'écrits</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? prénoms : en majuscules d'imprimerie, plus photos.</li> <li>? Comptines : illustrées pour être plus aisément identifiables</li> <li>? messages : produits avec les élèves.</li> <li>? Ecrit(s) mémoire(s) : <ul style="list-style-type: none"> <li>- liés à une activité repérable dans le temps, soit par sa fréquence, soit par sa place dans l'année (anniversaire, spectacle, visite, activité spécifique, etc...)</li> <li>- il peut être intéressant de coller la photocopie de la couverture des livres lus ou étudiés en classe.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? prénoms + noms</li> <li>? messages produits par dictée à l'adulte,</li> <li>? écrits longs (récits de vie, d'expérience, fictifs, etc...) produits à partir de supports imagés.</li> <li>? Ecrit(s) mémoire(s) : <ul style="list-style-type: none"> <li>- idem PS</li> <li>- ce qui va faire l'objet d'un travail spécifique pendant un cycle (piscine, lutte, danse, BCD, etc...)</li> <li>- il peut être intéressant de coller la photocopie de la couverture des livres lus ou étudiés en classe.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? * prénoms + noms dans les différentes graphies.</li> <li>? idem MS</li> <li>? idem MS,</li> </ul> <p>=&gt; on s'attachera davantage aux éléments écrits de la couverture (titre, auteur, éditeur...) et de la 4<sup>ème</sup> de couverture.</p>

<p><b>Communication en relation avec les projets menés en classe</b></p>	<p>? l'enseignante aide à relater ce qui a été fait et précise ce qui a été appris.</p>	<p>? enseignant et élèves effectuent des synthèses à l'issue de chaque projet, mettant en évidence ce qui a été fait et, en parallèle, ce qui a été appris dans les disciplines concernées par le projet. Il importe également que la forme retenue, pour ces synthèses, soit claire et toujours présentée selon le même schéma (aide à la construction de repères)</p> <p><i>NB :cette manière de procéder aide l'élève à établir la relation entre l'activité (ce que j'ai fait) et l'apprentissage (ce que je dois apprendre pour réussir)</i></p> <p>? l'enseignant aide au choix du document qui illustrera l'apprentissage réalisé.</p>	<p>? enseignant et élèves effectuent des synthèses à l'issue de chaque projet, mettant en évidence ce qui a été fait et, en parallèle, ce qui a été appris dans les disciplines concernées par le projet. Il importe également que la forme retenue, pour ces synthèses, soit claire et toujours présentée selon le même schéma (aide à la construction de repères)</p> <p><i>NB :cette manière de procéder aide l'élève à établir la relation entre l'activité (ce que j'ai fait) et l'apprentissage (ce que je dois apprendre pour réussir).</i></p> <p>=&gt; l'élève prend une part de plus en plus importante dans le choix de ce document.</p>
<p><b>Comptines, poésies, chants, etc...</b></p>	<p>? les comptines retenues ne doivent pas être redondantes avec celles du cahier de comptines (s'il existe). Ce choix vise à suppléer la mémoire défaillante et permet aux parents de redire avec lui.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>- illustration: coloriage ou collage</p> <p style="text-align: center;">↘</p> <p>pour l'élève le choix de l'illustration</p>	<p>? les comptines retenues ne doivent pas être redondantes avec celles du cahier de comptines (s'il existe). Ce choix vise à suppléer la mémoire défaillante et permet aux parents de redire avec lui.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>- Idem PS ou dessins. - Personnalisation avec graphismes</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>doit être une aide à l'identification de</p>	<p>? les comptines retenues ne doivent pas être redondantes avec celles du cahier de comptines (s'il existe). Ce choix vise à suppléer la mémoire défaillante et permet aux parents de redire avec lui.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>- idem MS - mise en évidence de mots-clés</p> <p style="text-align: center;">↙</p> <p>la comptine</p>

**Les évaluations au cycle 1  
à partir des évaluations GS / CP**

<p style="text-align: center;"><b>EVALUATION ET AIDE AUX APPRENTISSAGES</b> <b>EN MATERNELLE</b> <b>Identification des compétences et repérage des difficultés des élèves.</b></p>
--

Ce travail qui s'appuie sur le document du ministère de septembre 2001, reprend les objectifs qui y sont définis, à savoir :

- ? « Aider chaque enseignant en début d'année scolaire sur les compétences des élèves, leurs savoirs et savoir faire en cours d'acquisition, et leurs difficultés éventuelles »
- ? « Permettre de mieux adapter l'enseignement aux besoins des élèves et de mieux suivre leur évolution »
- ? « Aider les élèves à prendre conscience de leurs compétences et les inscrire dans un parcours de progrès »

Il vise également à aider les enseignants du cycle I à élaborer des projets de cycles dans les rubriques évaluées.

C'est dans cet esprit qu'ont été conçus, testés, analysés les outils qui suivent, portant sur :

**\* le langage de récit :**

☞ *comprendre un récit fictif : le petit chaperon rouge*

**\* les consignes :**

- ☞ *comprendre des consignes simples et complexe dans actions familières, les supports utilisés étant des objets.*
- ☞ *comprendre des consignes simples et complexes dans des tâches scolaires sur des supports dessinés.*

**Langage de récit**  
**Comprendre un récit fictif**  
**"Le Petit Chaperon Rouge"**

**PROPOSITION D'AMENAGEMENT DE L'EPREUVE GS/CP**  
**« Langage de récit – Comprendre un récit fictif : « *Le Petit Chaperon rouge* » POUR LES**  
**DIFFERENTS NIVEAUX DE L'ECOLE MATERNELLE**  
**(réf. EGCAD021.doc)**

**1 – PREAMBULE**

Cette évaluation a été conçue pour les élèves de GS/CP. Elle n'est donc pas adaptée à tous les niveaux de l'école maternelle : confronter les élèves à une « histoire complexe » ne signifie pas « exiger la compréhension de toute cette complexité ». Il appartient donc à l'enseignant d'aménager la situation proposée en fonction des élèves auxquels il s'adresse et des objectifs qu'il décide de privilégier.

**2 – ANALYSE DE CETTE EPREUVE (texte, images, modalités de passation)**

**a) Telle qu'elle est conçue, que permet-elle d'évaluer ?**

? **La connaissance des personnages principaux :**

- Petit Chaperon rouge,
- Loup,
- Grand-mère.

? **La connaissance des lieux :**

- maison du Petit Chaperon rouge,
- forêt,
- maison de la Grand-mère.

? **La notion de scène :**

- mise en relation « lieu / personnage / action »

? **La compréhension de l'intrigue :**

- Seul un aspect de la séquentialité est évalué : le déroulement temporel des événements, c'est-à-dire la capacité à reconstruire l'ordre des étapes de l'histoire.

**b) Au regard du texte, qu'y a-t-il d'autre à comprendre ?**

? **Au niveau des personnages : les personnages secondaires.**

- la maman du Petit Chaperon rouge,
  - le chasseur
- (ces deux personnages ne figurent pas sur les images).

? **Au niveau de la compréhension de l'intrigue :**

1 – Si, dans une histoire, les événements forment une suite chronologique (rapports de succession et de simultanéité), cette suite doit être aussi logique (rapports causes / conséquences) et cet aspect ne peut être évalué qu'au travers du discours de l'élève.

C'est cet ensemble qui forme la **séquentialité**.

**Rmq :** la chronologie qui est souvent utilisée à l'école maternelle, pour vérifier la compréhension des élèves, est loin de suffire et n'apparaît pas comme l'outil le plus adapté : un enfant peut réussir sans pour autant avoir compris, en utilisant uniquement sa mémoire ; à contrario, un autre peut

*échouer à cette épreuve tout en étant capable de restituer la cohérence globale de l'intrigue sans entrer dans la remise en ordre (ceci se vérifie souvent à l'oral).*

2 – La compréhension des ruses du loup :

Comprendre les trois ruses du loup :

- proposer une fausse course au Petit Chaperon rouge (prendre le chemin le plus court),
- se faire passer pour le Petit Chaperon rouge (imiter sa voix pour tromper la Grand-mère),
- se faire passer pour la Grand-mère (revêtir ses habits, prendre sa place dans le lit, imiter sa voix pour tromper le Petit Chaperon rouge),

nécessite de comprendre les problèmes du loup, eux-mêmes découlant de la présence du chasseur.

3 – **UNE PROPOSITION POSSIBLE D'AMENAGEMENT**

Les aménagements proposés visent à évaluer les élèves, de la petite section à la grande section, sur tous les aspects de la compréhension développés ci-dessus.

**Modalités de passation de l'évaluation diagnostique – cycle 1 -  
LE PETIT CHAPERON ROUGE**

PS	MS	GS
<p>Après plusieurs lectures de l'histoire (sans images)            ☞ <u>Reconnaître les personnages de l'histoire (parmi des intrus) :</u>            PCR, loup, Grand-Mère, Mère + intrus (choisis parmi des histoires vues en classe).            - les nommer.</p> <p>☞ <u>Relations entre personnages (distribution en camps) :</u>            - <b>Identifier les "gentils" et "méchants" par rapport à un personnage de référence (PCR)</b>            - Faire justifier par des actions ou des intentions.</p> <p>☞ <u>Séquentialité :</u>            - <b>se limiter à 3 scènes</b> (pas d'intrus) :            . <i>Situation initiale</i> : PCR + Mère + maison ;            . <i>Complication</i> : Rencontre PCR / loup dans la forêt ;            . <i>Situation finale</i> : Loup mange le PCR dans la maison de la Grand-mère.</p> <p>- <b>Faire ranger dans l'ordre sur bande orientée</b> : avec accompagnement de l'enseignant :  <i>"qu'est-ce qui se passe au début ? ... "et après... ? Comment ça finit ?..."</i></p> <p>- <b>Faire raconter l'histoire en s'appuyant sur les images, telles qu'elles sont rangées.</b>            ☞ <i>avec ceux qui parlent.</i></p>	<p>☞ <u>Matériel :</u>            - mêmes scènes que dans le document "Evaluations GS/CP" + 1 rendant visible le chasseur + les 2 scènes intruses ;            - les agrandir ;            - les simplifier (enlever les détails inutiles) ;            - sur la scène intruse "mer" : mettre bien en évidence le bateau.</p> <p align="center"><b>Après 2 lectures de l'histoire</b></p> <p>☞ <u>Tâche de l'élève :</u>            - choisir les images qui parlent de l'histoire ;            - les ranger dans l'ordre pour qu'elles racontent l'histoire lue par l'enseignant (<b>sur bande orientée</b>)            - <b>raconter l'histoire à l'enseignant en s'appuyant sur l'ordre des images ;</b>            - laisser les images qui ne parlent pas de l'histoire et dire à l'enseignant pourquoi on ne les a pas gardées.</p> <p>☞ <u>Tâche de l'enseignant :</u>            Pour voir si les élèves perçoivent le lien entre la présence du chasseur et l'attitude du loup</p> <p>☞ <u>Poser la question :</u>  <i>"Pourquoi le loup ne mange-t-il pas le PCR lorsqu'il la rencontre la 1<sup>ère</sup> fois, dans la forêt ?"</i></p>	<p>☞ <u>Matériel :</u>            - mêmes scènes que dans le document "Evaluations GS/CP" + 1 scène intruse que l'on crée (PCR dans la maison de la Grand-Mère avec la Grand-Mère dans le lit) + les 2 autres scènes intruses (personnage : <i>cochon</i>, lieu : <i>mer</i>).</p> <p align="center"><b>Après 2 lectures de l'histoire</b></p> <p>☞ <u>Tâche de l'élève :</u>            - choisir les images qui parlent de l'histoire ;            - les ranger dans l'ordre pour qu'elles racontent l'histoire lue par l'enseignant (<b>sur bande orientée</b>) ;            - raconter l'histoire à l'enseignant en s'appuyant sur l'ordre des images ;            - laisser les images qui ne parlent pas de l'histoire et dire à l'enseignant pourquoi on ne les a pas gardées.</p> <p>☞ <u>Tâche de l'enseignant :</u>            Pour voir si les élèves perçoivent la ruse du loup (liée à la présence dissuasive du chasseur)</p> <p>☞ <u>Poser la question :</u>  <i>"Pourquoi le loup ne mange-t-il pas le PCR lorsqu'il la rencontre la 1<sup>ère</sup> fois dans la forêt ?"</i></p>
<p>- Procéder, étape par étape, pour l'évaluation.            - A chaque fois relire l'histoire</p>	<p><b>Procéder en 2 temps :</b>            1 - Sélection des bonnes images, rangement dans l'ordre et raconter ;            2 - Justification des scènes non retenues.</p>	
<p align="center">Dans tous les cas :</p> <p>1 - Ecrire tout ce que dit l'élève (en se justifiant et en racontant), et comme il le dit (ne pas interpréter) ;            2 - Faire passer l'épreuve à tous ;            3 - Pour faire justifier et raconter : prendre tous les élèves de la classe individuellement ou si ce dispositif s'avère trop lourd, constituer un échantillon (6 à 8 élèves) représentatif de l'hétérogénéité de la classe ;</p>		

**a) Fonction du programme narratif :**

Pour pouvoir prélever, dans les productions des élèves à l'issue de l'évaluation diagnostique, les informations qui témoignent d'une réelle compréhension (ou d'une compréhension partielle, voire d'une incompréhension), nous pouvons nous appuyer sur un outil de synthèse du récit : le programme narratif. Celui-ci intègre, à la fois, l'axe de la séquentialité ainsi que l'axe de la compréhension des personnages et de leurs relations :

- l'axe de la séquentialité : vise à travailler la compréhension du déroulement temporel de l'histoire, nécessitant :

- . une hiérarchisation des informations
- . et leur enchaînement à la fois chronologique et logique.

- l'axe de la compréhension des personnages et de leurs relations : vise à l'identification des acteurs de l'histoire et l'explicitation de leurs relations.

**b) Elaboration du programme narratif :**

Construire le programme narratif d'un personnage, c'est se demander pour chaque personnage :

- quel est son but ? (son projet, la mission qu'on lui donne ou qu'il se donne...)
- quels sont les moyens qu'il utilise pour atteindre son but ? (ce qu'il doit faire)
- quelles actions il met en œuvre ? (ce qu'il fait)
- quels sont les résultats de ces actions ? (réussite ou non et éventuelles conséquences)

**b) Programme narratif de l'histoire du « Petit Chaperon rouge » :**

Dans le « *Petit Chaperon rouge* », l'analyse montre que la compréhension de l'histoire s'appuie sur l'identification des programmes narratifs de trois personnages : le loup, le Petit Chaperon rouge et le chasseur.

Personnage	BUT Ce qu'il veut	MOYENS Ce qu'il doit faire	ACTIONS Ce qu'il fait	RESULTATS
<b>Le Petit Chaperon rouge</b>	Porter une galette à sa Grand-Mère.	Traverser la forêt.	1 - part de chez elle et rencontre le loup 2 - parle au loup 3 - prend le chemin le plus long et cueille des fleurs 4 - s'approche du lit de la Grand-Mère.	<p>✗ le loup sait où va le PCR</p> <p>✗ le loup arrive le 1<sup>er</sup> chez la Grand-Mère et la mange.</p> <p>✗ le loup mange le PCR.</p>
<b>Le loup</b>	Manger le Petit Chaperon rouge.	<p>1 - manger la Grand-Mère</p> <p>puis</p> <p>2 - manger le PCR.</p>	<p>1 - voit un chasseur dans la forêt</p> <p>2 - demande au PCR où elle va</p> <p>3 - provoque une fausse course (<i>ruse 1</i>) : prend le chemin le plus court (<i>action</i>)</p> <p>4 - se fait passer pour le PCR (<i>ruse 2</i>) : petite voix (<i>action</i>)</p> <p>5 - mange la Grand-Mère</p> <p>6 - se fait passer pour la Grand-Mère (<i>ruse 3</i>) : petite voix + vêtements (<i>action</i>)</p> <p>7 - mange le PCR.</p>	<p>✗ il ne peut pas manger le PCR</p> <p>✗ il sait où va le PCR et comprend qu'il peut, en plus, manger la Grand-Mère ou bien doit manger la Grand-Mère d'abord (reste à trouver un stratagème)</p> <p>✗ il arrive le 1<sup>er</sup> chez la Grand-Mère.</p> <p>✗ il réussit à entrer dans la maison de la Grand-Mère</p> <p>✗ il peut prendre la place de la Grand-Mère</p> <p>✗ le PCR rentre dans la maison de la Grand-Mère et vient se coucher avec le loup.</p> <p>✗ il a réussi à manger le PCR + la GM.</p>
<b>Le chasseur</b>	Chasser	Rechercher des animaux dans la forêt.	1 - Il se trouve dans la forêt lors de la rencontre du loup avec le PCR	✗ le loup est contraint de revoir son projet de départ : il ne peut pas manger le PCR en présence

5 – **UN EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE EN MS/GS**a) **Présentation du projet.**✍ **Projet d'activité :**

Réaliser un livre individuel comprenant :

- les images des personnages et leurs noms,
- les scènes,

pour raconter l'histoire aux autres élèves et aux parents.

✍ **Projet d'apprentissage :**

- Apprendre à reconnaître les personnages : personnage principal, ses amis, ses ennemis.
- Apprendre à raconter l'histoire à partir des images.

✍ **Projet d'enseignement :**? *Thème d'étude :*

Compréhension du récit « Le Petit Chaperon rouge », version simplifiée d'après C. Perrault.

? *Objet d'étude :*

Le « personnage », du point de vue :

- de ses caractéristiques,
- de ses relations avec les autres personnages.

? *Objectifs de compétence :*

Les élèves devront être capables :

- d'identifier les personnages : à partir de « ce qu'ils sont » et de « ce qu'ils font »,
- d'identifier le personnage principal,
- distribuer les autres personnages en camps (amis / ennemis) en référence à ce personnage principal,
- de justifier les relations entre les personnages en s'appuyant sur leurs programmes narratifs (*cf. document ci-dessus*),
- d'expliciter les relations non marquées dans le récit (comprendre le lien entre les problèmes du loup et les ruses qu'il met en œuvre pour atteindre son but).

b) **Déroulement du projet.****1 – Evaluation diagnostique :**✍ *Epreuves et modalités de passation :*

Cf. doc. « Modalités de passation de l'évaluation – cycle 1 (MS et GS) »

✍ *Analyse des productions des élèves au regard du document « programmes narratifs » :*

- en ce qui concerne la connaissance des personnages :

✍ **Identification des personnages (reconnaître le dessin du personnage, le nommer) :**

- . les personnages principaux (Loup, Petit Chaperon rouge, Grand-Mère) sont identifiés par tous les élèves ;
- . les personnages secondaires (Mère, Chasseur) sont partiellement, ou pas du tout, identifiés (cas du chasseur) ;

**Conclusion :** *Seuls les personnages réalisant des actions concrètes ou héroïques sont reconnus.*

✍ Compréhension des rôles des personnages :

- . la relation d'opposition « Petit Chaperon rouge / Loup » est perçue par tous ;
- . les relations d'amitié « Grand-Mère / Petit Chaperon rouge » et « Mère / Petit Chaperon rouge » ne sont pas toujours identifiées ;
- . le rôle du chasseur (comme « agresseur » du loup et « adjuvant » du Petit Chaperon rouge) n'est pas du tout perçu.

**Conclusion :** *Les élèves ont des difficultés à intégrer les multiples perspectives de l'histoire dans un point de vue unique : celui du personnage de référence ou personnage principal.*

*Cela se manifeste par :*

- . une identification des relations d'opposition marquées explicitement dans le texte (Loup / Petit Chaperon rouge, Loup / Grand-Mère) ;
- . une reconstruction partielle du réseau des relations entre personnages (essentiellement entre binômes).

**Objectif de transformation :** *Passer d'une conception du personnage liée à la réalisation d'actions concrètes à une conception plus élargie du personnage, intégrant l'idée que celui-ci peut subir les événements ou les influencer, sans pour autant agir.*

- **En ce qui concerne la séquentialité :**

✍ Compréhension du déroulement temporel :

La suite chronologique minimale (situation initiale + complication [rencontre Loup / Petit Chaperon rouge dans la forêt] + situation finale) est restituée entièrement ou partiellement et il peut y avoir la présence de scènes intruses.

✍ Compréhension de la logique de l'histoire :

- . le but du Loup est compris par la majorité des élèves ;
- . par contre, le but du Petit Chaperon rouge n'est pas toujours identifié.
- . les ruses du Loup ne sont pas comprises, même si certaines actions liées à ces ruses sont identifiées par quelques élèves (ex. : « Le Loup imite la voix du Petit Chaperon rouge et de la Grand-Mère », « Le Loup met les habits de la Grand-Mère »).

**Conclusion :** *Deux niveaux de compréhension apparaissent :*

*1 – Certains élèves prélèvent des informations du texte correspondant à leurs intérêts ou pour lesquels il y a identification affective. Dans ce cas, les informations ne sont pas contextualisées et cela engendre des incompréhensions totales ou partielles.*

*2 – Pour les autres élèves, les actions des personnages sont interprétées essentiellement par rapport aux personnages eux-mêmes, sans mise en relation (ou mise en relation partielle) avec les buts de ces personnages. Il n'y a pas accès à la cohérence globale du texte.*

**Objectifs de transformation :**

1 – Passer d'une juxtaposition d'îlots de compréhension à l'idée que les agissements des personnages convergent vers un but.

2 – Passer d'une articulation « Personnage / actions » à une articulation « Personnage / but / actions ».

## 2 – Situations d'aide à la compréhension de l'histoire :

### 2.1 – Concernant l'identification des personnages de l'histoire.

✍ Situation 1 : Evaluation diagnostique individuelle.

. Contenu de l'épreuve :

<b>Personnages de l'histoire</b>	<b>Intrus</b>
Le Petit Chaperon rouge	. une princesse . Mirabelle (petite fille d'une autre histoire)
Le Loup La Grand-Mère	. un lion . un vieil homme
La Mère	. une maman ourse
Le Chasseur	. un gendarme
	<b>Autres intrus :</b> . le panier du Petit Chaperon rouge . un fusil . des fleurs . un arbre . un petit cochon avec un panier . un bateau . un baluchon

. Tâche de l'élève : sélectionner les personnages de l'histoire parmi des intrus (personnages, objets et lieux de l'histoire + personnages et objets d'autres histoires ou non).

. Tâche de l'enseignant : faire justifier chaque élève du choix opéré et recueillir les justifications.

✍ Situation 2 : Mise en commun.

Mise en évidence des différentes réponses obtenues :

- les 5 personnages présents, pas d'intrus
- 4 personnages, avec présence ou non d'intrus
- les 5 personnages et intrus appartenant à l'histoire (panier, fusil, fleurs, arbre).

✍ Nécessité de se mettre d'accord.

✍ Situation 3 (collective) :

? **Objectif 1** : distinguer ce qui appartient à l'histoire et ce qui n'y appartient pas.

. Tâche de l'élève : parmi toutes les vignettes à disposition (cf. évaluation diagnostique), trier ce qui appartient à l'histoire et justifier.

. Tâche de l'enseignante : faire justifier, organiser le débat autour des différentes interprétations, valider ou invalider les propositions des élèves par retour au texte.

? **Objectif 2** : construire la notion de « personnage » à partir de ses caractéristiques.

. Tâche de l'élève : parmi les vignettes qui ont fait l'objet du premier tri (éléments de l'histoire), sélectionner les personnages et justifier en précisant « pourquoi c'est un personnage de l'histoire ? ».

. Tâche de l'enseignante :

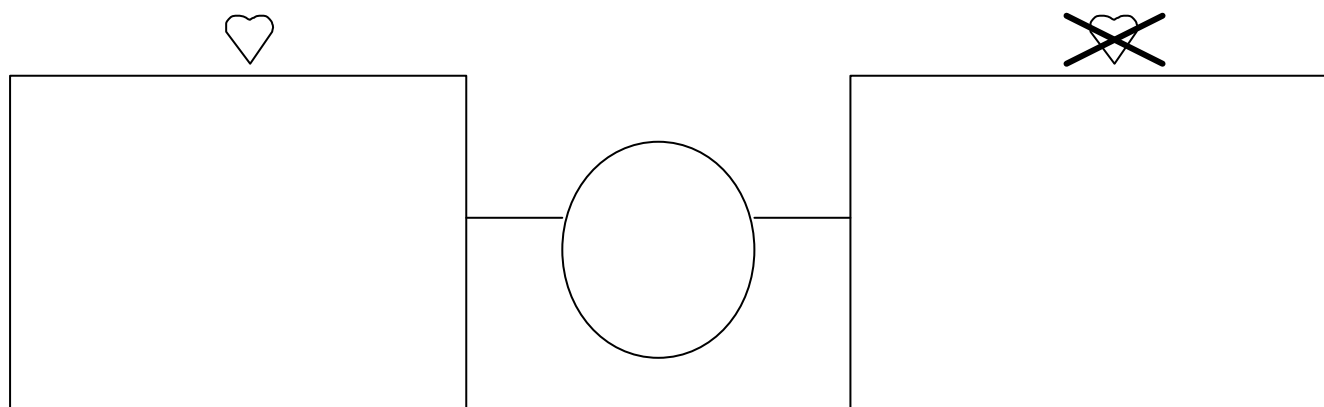
- faire justifier, organiser le débat autour des différentes interprétations, valider ou invalider les propositions des élèves par retour au texte
- et, enfin, dégager les critères qui permettent d'identifier un personnage dans une histoire « A quoi reconnaît-on un personnage ? » en remontant de l'action concrète à la catégorie (c'est ainsi que l'on passe de « le loup dit ...au PCR » à « il parle comme une personne »).

## 2.2 – Concernant la compréhension des rôles des personnages.

✍ Situation 1 : évaluation diagnostique individuelle.

. Contenu de l'épreuve :

- les 5 vignettes représentant les personnages de l'histoire
- support ci-dessous.



. Tâche de l'élève :

- parmi les personnages à disposition, choisir le personnage principal (« celui qui vous semble le plus important ») et le placer dans le cercle,
- placer les amis (gentils avec) et les ennemis (méchants avec) du personnage principal choisi dans leur camp respectif.
- Justifier de cette distribution par des actions et / ou des intentions.

. Tâche de l'enseignant :

- faire justifier du choix du personnage principal
- faire justifier des relations

- . entre « amis » et « personnage principal »
  - . entre « ennemis » et « personnage principal »
  - . entre personnages d'un même camp.
- et noter les justifications.

. Problèmes identifiés :

- le choix du personnage principal se fait par identification affective plutôt que par le rôle qu'il joue dans l'histoire :
- les élèves ont des difficultés à placer le chasseur dans l'un ou l'autre camp et à justifier de son choix (sa relation aux autres personnages est implicite ; elle est donc à construire par les élèves).

☞ *Situation 2 : Mise en commun.*

Mise en évidence de choix différents du personnage principal (4 personnages principaux différents ont été retenus : le Petit Chaperon rouge, le Loup, la Mère, le Chasseur).

☞ *Nécessité de se mettre d'accord sur le choix du personnage principal.*

☞ *Situation 3 (groupes hétérogènes) :*

? **Objectif** : construire la notion de personnage principal.

. Matériel proposé à chaque groupe :

4 fiches comprenant chacune les 5 personnages de l'histoire, variant essentiellement de par le personnage central (en fonction des choix des élèves lors de l'évaluation diagnostique). –cf . annexe

. Tâche de l'élève :

Tracer un trait s'il se passe quelque chose entre le personnage principal proposé et chacun des autres personnages placés autour. S'il ne se passe rien entre eux, ne pas faire de trait. Justifier des relations établies.

. Tâche de l'enseignant :

Aider à la compréhension de la tâche et au fonctionnement du groupe.

☞ *Situation 4 (collective) :*

- Mise en évidence et comparaison, pour chaque personnage principal, des accords et désaccords par rapport aux relations établies.
- Débat autour des différentes interprétations.
- Etablissement d'un consensus après validation des différentes propositions, par retour au texte.
- Dégagement des critères d'identification du personnage principal de l'histoire à partir du nombre de relations entre lui et les autres personnages.

N.B. : Cette situation a, en outre, permis à l'enseignante

1 - d'aider à la clarification de la notion de « relation » entre personnages, à savoir : une relation ne se caractérise pas toujours par une action, mais peut aussi se caractériser par une intention ou, tout simplement, par des liens d'amitié.

2 – de mettre en évidence que « comprendre un texte » c'est s'appuyer sur les informations contenues dans le texte (ce qui est de l'ordre de l'explicite) et ses propres « connaissances du monde » (ce qui est de l'ordre de l'implicite).

☞ *Situation 5 : évaluation formative individuelle.*

Même épreuve que l'évaluation diagnostique (distribution en camps) avec le Petit Chaperon rouge comme personnage principal.

### 2.3 – Concernant la compréhension de la séquentialité.

La construction de la séquentialité va se dérouler en deux temps :

- 1 – compréhension de l'axe minimal de l'intrigue (Situation initiale / Complication / Situation finale),
- 2 – compréhension de la cohérence globale de l'histoire (les 5 scènes).

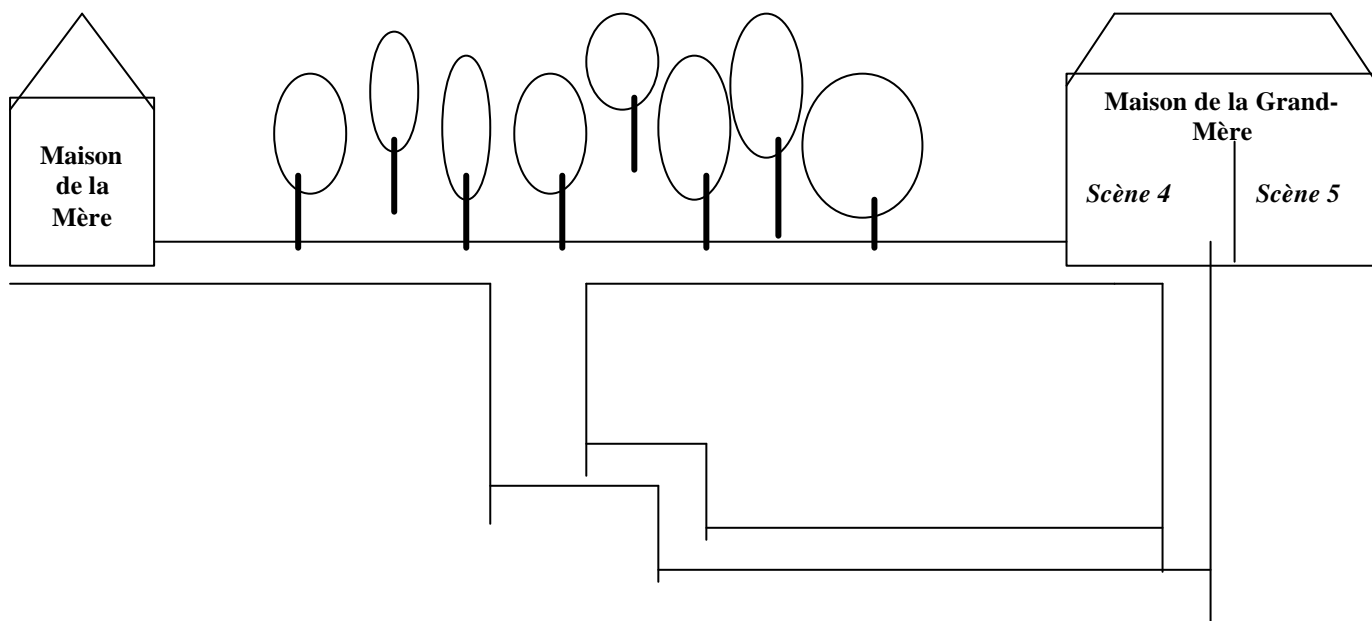
☞ *Situation 1 (collective) :*

#### ? Objectifs :

- Au niveau de la logique : construire l'articulation « Personnage / but / actions » en s'appuyant sur les lieux de l'histoire (notion de « scène »).
  - Au niveau de la chronologie : construire la complication (rencontre Loup / Petit Chaperon rouge) par comparaison situation initiale / situation finale.
- ☞ pour aboutir à un niveau de compréhension minimal de l'intrigue.

#### . Organisation matérielle :

- plan des lieux (apporté par l'enseignante)
- vignettes des 5 personnages
- 3 scènes illustrant les épisodes du récit (cf. doc. « Evaluation à l'école primaire – Evaluation et aide aux apprentissages en GS et CP – réf. EGCAD021.doc)



#### . Déroulement du travail :

a) *Construction de la situation initiale (scène 1) :*

par un questionnement de l'enseignante portant sur l'articulation « Lieu / personnages / but / actions » :

- « Où est le Petit Chaperon rouge au début de l'histoire ? »
- « Avec qui ? »
- « Pourquoi ? »

☞ Placer les personnages dans le lieu,

☞ Puis, remplacer par la scène correspondante.

b) *Construction de la situation finale (scène 5) :*

par un questionnement de l'enseignante portant sur l'articulation « Lieu / personnages / but / actions » :

- « Où est le Petit Chaperon rouge à la fin de l'histoire ? »
- « Avec qui ? »
- « Pourquoi ? »

☞ Placer les personnages dans le lieu,

☞ Remplacer par la scène correspondante.

c) *Construction de la complication (scène 2) par comparaison Situation initiale / Situation finale :*

**Questionnement de l'enseignante :**

- « *Au début de l'histoire, le Petit Chaperon rouge est dans sa maison, avec sa maman qui lui demande d'aller porter une galette à sa Grand-mère* »
- « *A la fin de l'histoire, le Petit Chaperon rouge est dans la maison de la Grand-mère avec le loup qui la mange* »

☞ *Donc, au début de l'histoire, il n'y a pas de loup ; à la fin de l'histoire, le loup mange le Petit Chaperon rouge...*

Question : « *Qu'est-ce qui s'est passé pour qu'on les retrouve ensemble dans la maison de la Grand-Mère ?* »

**Réponse attendue : rencontre du Loup et du Petit Chaperon rouge dans la forêt...**

☞ Placer les personnages dans le lieu (Petit Chaperon rouge, Loup, chasseur dans la forêt) ;

☞ Remplacer par la scène correspondante (scène 2).

☞ *Situation 2 :*

? **Objectif :**

Compréhension de la cohérence globale de l'histoire par la construction de la logique des actions.

. Organisation matérielle :

- plan des lieux avec les 3 scènes placées précédemment (cf. situation 1),
- les deux scènes restantes (scènes 3 et 4).

. Déroulement :

Pour une meilleure prise de conscience des relations de causalité, le questionnement de l'enseignante a pour but de faire reconstruire l'histoire en partant de la fin (des conséquences, on remonte aux causes).

☞ **1<sup>ère</sup> ETAPE :**

**Question 1 (à partir de la scène finale)**

« *Comment a fait le loup pour pouvoir manger le Petit Chaperon rouge dans la maison de la Grand-Mère ?* »

☞ **Réponses attendues :**

- Il a mangé la Grand-Mère
- Il a fait la voix de la Grand-Mère
- Il a mis les habits de la Grand-Mère

- Il s'est couché dans le lit de la Grand-Mère.

☞ Placer la scène 4 dans la maison de la Grand-Mère

**Question 2 :**

« Comment a fait le loup pour pouvoir manger la Grand-Mère ? »

☞ Réponses attendues :

- Il a imité la voix du Petit Chaperon rouge
- Il est arrivé le premier.

**Question 3 :**

« Comment a fait le loup pour arriver le premier chez la Grand-Mère ? »

☞ Réponses attendues :

- Il a fait la course avec le Petit Chaperon rouge
- Il a pris le chemin le plus court
- Le Petit Chaperon rouge a pris le chemin le plus long et il a cueilli des fleurs.

☞ Placer la scène correspondante (scène 3).

**Question 4 :**

« Pourquoi le loup a-t-il décidé de faire la course avec le Petit Chaperon rouge ? »

☞ Réponses attendues :

- Le Loup a rencontré le Petit Chaperon rouge dans la forêt,
- Mais, à cause du chasseur, il n'a pas pu manger le Petit Chaperon rouge.

**Question 5 :**

« Pourquoi le Loup a-t-il rencontré le Petit Chaperon rouge dans la forêt ? »

☞ Réponses attendues :

- Le Petit Chaperon rouge allait chez sa Grand-Mère ;
- Sa maman lui a demandé d'aller porter à sa Grand-Mère un petit pot de crème et une galette.

N. B. :

- les réponses proposées par les élèves aux différentes questions font l'objet, en cas de désaccord, d'une confrontation entre élèves, puis d'une validation par retour au texte de l'enseignante.

☞ **2<sup>ème</sup> ETAPE :**

Relecture de l'histoire entière pour valider l'ordre chronologique des scènes obtenu à l'issue des deux situations.

## 6 – CONCLUSION

Ce travail peut constituer une illustration, parmi d'autres, de la mise en œuvre des nouveaux programmes concernant la littérature et une tentative d'articulation entre ces programmes et le document « *Evaluation à l'école primaire* », car :

- il s'agit bien d'aider les élèves à **comprendre** des textes littéraires,
- les élèves sont confrontés à des **textes longs et complexes**,
- le travail de compréhension s'appuie sur l'organisation de dialogues (ou débats) autour des différentes interprétations.

Par ailleurs, Mireille BRIGAUDIOT, dans « *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* » (Hachette Education, coll. « Didactiques »), confirme cette approche :

...« Approfondir la compréhension passe par la confrontation à des problèmes qui permettent aux élèves de réfléchir, de mobiliser ce qu'ils ont compris et de comparer leurs différentes compréhensions »...

... « On discute les désaccords, on rectifie tous ensemble. Pour cela, le maître est conduit à relire le passage ».

... « La visée du cycle 1 est que tous les enfants aillent le plus loin possible dans la compétence de rappel de récit. Il apparaît notamment qu'une belle piste de recherche didactique est de travailler davantage les relations causales et moins la chronologie, comme on le fait en maternelle... ». De plus ce travail de compréhension de texte est une aide à l'apprentissage de la lecture. Lire c'est comprendre, l'un et l'autre devant faire l'objet d'un apprentissage, pour permettre aux élèves de passer de « je comprends avec l'aide de l'enseignante » (au cycle 1) à une prise en charge progressivement autonome de la lecture compréhension fin de cycle 3.

**Comprendre des consignes simples  
et complexes avec des objets  
dans des actions familières (PS)**

**1. Comprendre des consignes simples et complexes  
avec des objets dans des actions familières**

**1<sup>er</sup> trimestre**

**Objectif :**

- ✍ mettre l'enfant en situation de comprendre des consignes orales simples et complexes et de les exécuter dans l'immédiat

**Observations :**

- ✍ repérer les problèmes quant aux consignes simples
- ✍ repérer les problèmes quant aux consignes complexes – plus d'une action
- ✍ repérer les problèmes quant au vocabulaire
- ✍ repérer les problèmes quant au vocabulaire de l'espace
- ✍ repérer les problèmes quant à une représentation de l'espace

**mots-clé :** consigne - comprendre – exécuter - oral – espace

**Situation**

Travail individuel dans l'action sur des objets

Des objets sont à disposition de l'élève sur deux tables :

une sans rien pour travailler,

une avec divers objets posés dessus

un panier posé au sol

une boîte avec des perles et son couvercle à côté

des petits et grands ciseaux dans une boîte

des crayons

un livre de comptines

un album

des légos

une boîte vide fermée

Nommer et montrer les différents objets.

Consignes orales :

1. Tu prends le panier et tu le poses sur la table.
2. Tu prends un petit ciseau et tu le mets dans le panier.
3. Tu vides la boîte de perles dans le panier et tu fermes la boîte.
4. Tu ouvres la boîte et tu mets les crayons dedans.
5. Tu ouvres le livre de comptines et tu me montres une image.

## Analyse

*mise en relation objet - espace avec deux informations*

1. Tu prends le panier et tu le poses sur la table.

*mise en relation action - objet – espace avec deux informations*

2. Tu vides la boîte de perle dans le panier et tu fermes la boîte.

*mise en relation action - objet qualifié – espace -ordre – avec deux informations*

3. Tu prends un petit ciseau et tu le mets dans le panier.

*mise en relation action - objet – espace avec deux informations – mémorisation -ordre*

4. Tu ouvres la boîte et tu mets les crayons dedans..

*mise en relation action - objet complexe– mémorisation -ordre*

5. Tu ouvres le livre de comptines et tu me montres une image..

Les consignes sont complémentaires, l'élève doit exécuter une première puis une seconde.

Les actions : mettre – prendre – vider- ouvrir - fermer

Pas de problèmes de rupture et mémorisation, la tâche suit la consigne immédiatement.

Pas de problème de but de tâche, c'est une relation directe avec M

Pas de problèmes d'exécution, c'est rapide et sans problème de manutention.

## Notation

1. La phrase dans son entité est répétée une fois.

2. La phrase dans son entité est répétée une deuxième fois si erreur.

3. La phrase est répétée en dissociant les items après erreurs sur deux reprises ceci permet de voir si c'est la longueur de la consigne qui est en jeu ou le sens.

réponse partielle : une partie de la consigne est incorrecte : action ou objet

réponse erronée : l'ensemble est incorrect : action et objets

absence réponse : pas de réponse

réponse attendue RA1 : tout est correct à la première formulation

**RA2 : tout est correct à la deuxième formulation**

**RA3 : tout est correct en dissociant les items**

	réponse attendue			réponse partielle			réponse erronée			réponse absente		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Tu prends le panier et tu le poses sur la table.												
2. Tu prends un petit ciseau et tu le mets dans le panier.												
3. Tu vides la boîte de perles dans le panier et tu fermes la boîte.												
4. Tu ouvres la boîte et tu mets les crayons dedans.												
5. Tu ouvres le livre de comptines et tu me montres une image.												

	réponse attendue			réponse partielle			réponse erronée			réponse absente		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Tu prends le panier et tu le poses sur la table.												
2. Tu prends un petit ciseau et tu le mets dans le panier.												
3. Tu vides la boîte de perles dans le panier et tu fermes la boîte.												
4. Tu ouvres la boîte et tu mets les crayons dedans.												
5. Tu ouvres le livre de comptines et tu me montres une image.												

**Comprendre et exécuter des consignes  
orales dans l'immédiat**

## 2. Maîtriser quelques notions d'espace

2<sup>ème</sup> trimestre

### Objectif :

- ✍ mettre l'enfant en situation d'exécuter des consignes orales dans l'immédiat

### Observations :

- ✍ repérer les problèmes quant aux consignes
- ✍ repérer les problèmes quant au vocabulaire du temps
- ✍ repérer les problèmes quant au vocabulaire de l'espace
- ✍ repérer les problèmes quant à une représentation de l'espace

**mots-clé** : consigne - comprendre – exécuter - oral – espace

### Situation

Travail individuel sur feuille

La feuille représentant l'espace est face à l'enfant, les objets sont sur le côté

Consignes orales :

1. Tu mets la petite fille sur le trait rouge.
2. Tu mets les fleurs sur le point jaune.
3. Tu mets le loup sur le point noir.
  
4. Tu mets les champignons à côté de la fille.
5. Tu mets le papillon sur les fleurs.
6. Tu mets l'oiseau dans le ciel.
  
7. Tu mets le papillon sur les fleurs qui sont dans la main de la petite fille.
8. Tu mets l'oiseau dans des fleurs qui sont à côté de la fille ou du lapin.
  
9. Tu mets le papillon dans le ciel et l'oiseau sur le toit de la maison.
10. Tu mets l'oiseau dans l'arbre et le lapin à côté du loup.
  
11. Tu mets le lapin à côté de la fille, l'oiseau dans le ciel, le papillon sur l'oreille du loup.

## **Analyse**

*mise en relation objet - espace – forme - couleur*

6. Tu mets la petite fille sur le trait rouge.
7. Tu mets le loup sur le point noir.
8. Tu mets les fleurs sur le point jaune.

*mise en relation objet – espace avec une information*

9. Tu mets les champignons à côté de la fille.
10. Tu mets le papillon sur les fleurs.
11. Tu mets l'oiseau dans le ciel.

*mise en relation objet – espace – phrase complexe*

12. Tu mets le papillon sur les fleurs qui sont dans la main de la petite fille.
13. Tu mets l'oiseau dans des fleurs qui sont à côté de la fille ou du lapin.

*mise en relation objet – espace avec deux informations – mémorisation -ordre*

14. Tu mets le papillon dans le ciel et l'oiseau sur le toit de la maison.
15. Tu mets l'oiseau dans l'arbre et le lapin à côté du loup.

*mise en relation objet – espace avec trois informations – mémorisation -ordre*

16. Tu mets le lapin à côté de la fille, l'oiseau dans le ciel, le papillon sur l'oreille du loup.

Des consignes sont complémentaires, l'élève doit exécuter une première puis une seconde.  
Pas de problèmes de rupture et mémorisation, la tâche suit la consigne immédiatement.  
Pas de problème de but de tâche, c'est une relation directe avec M  
Pas de problèmes d'exécution, c'est rapide et sans problème de manutention.

La phrase complexe est pour les enfants de trois ans

## **Notation**

1. La phrase est dite une fois.
2. répétée une deuxième fois si erreur.
3. reprise en dissociant les items.

RA1- réponse attendue si tout est correct au premier énoncé  
RA2- réponse attendue si tout est correct au deuxième énoncé  
RA3- réponse attendue en dissociant les items.  
noter le nombre d'erreurs  
noter la nature des erreurs

RP pour les réponses partielles  
RE pour les réponses erronées

		RA	RP	RE	erreurs	nature de l'erreur des erreurs
1.	Tu mets la petite fille sur le trait rouge.					
2.	Tu mets les fleurs sur le point jaune					
3.	Tu mets le loup sur le point noir.					
4.	Tu mets les champignons à côté de la fille.					
5.	Tu mets le papillon sur les fleurs.					
6.	Tu mets l'oiseau dans le ciel.					
7.	Tu mets le papillon sur les fleurs qui sont dans la main de la petite fille.					
8.	Tu mets l'oiseau dans des fleurs qui sont à côté de la fille ou du lapin.					
9.	Tu mets le papillon dans le ciel et l'oiseau sur le toit de la maison.					
10.	Tu mets l'oiseau dans l'arbre et le lapin à côté du loup.					
11.	Tu mets le lapin à côté de la fille, l'oiseau dans le ciel, le papillon sur l'oreille du loup.					

Le matériel

Un fond placé sur un support en métal.

Des éléments découpés, plastifiés et aimantés.

Ils sont placés près du support à la disposition des élèves.

**Comprendre des consignes simples  
et complexes sur des supports dessin  
dans des tâches scolaires (PS)**

**3. Comprendre des consignes simples et complexes  
sur des supports dessin dans des tâches scolaires**

**3<sup>ème</sup> trimestre**

**Objectif :**

- ✍ mettre l'enfant en situation de comprendre des consignes action orales simples et complexes et de les exécuter dans l'immédiat

**Observations :**

- ✍ repérer les problèmes quant aux consignes simples
- ✍ repérer les problèmes quant aux consignes complexes – plus d'une action
- ✍ repérer les problèmes quant au vocabulaire des actions

**mots-clé :** consigne – action - comprendre – exécuter - oral –

**Situation**

Travail individuel dans l'action sur des fiches de travail avec le matériel nécessaire.

- ✍ Une fiche de travail
- ✍ Des crayons de couleurs gris et vert
- ✍ Des feutres jaune et vert
- ✍ Un crayon à papier
- ✍ Une gomme
- ✍ De la colle

Consignes orales :

Premier niveau

6. Tu entoures la souris avec le crayon à papier. (M donne ou montre le crayon à papier)
7. Tu colores le nuage en gris. (idem)
8. Tu dessines un soleil dans le ciel avec le feutre jaune. (idem)
9. Tu barres une salade avec le crayon à papier. (idem)
10. Tu colles un nuage dans le ciel. (idem)

Deuxième niveau

1. Tu dessines une pomme dans l'arbre avec le feutre vert.
2. Tu entoures le lapin qui mange une carotte avec le crayon à papier.
3. Tu barres la petite citrouille avec ton crayon à papier.
4. Tu colles le hérisson entre les deux lapins.
5. Tu colores une poire avec sa feuille avec le crayon de couleur vert.

## Analyse

- ✍ Repérer, comprendre et agir sur des consignes action : entourer, colorier, dessiner, barrer et coller.
- ✍ Lire l'image support.
- ✍ Repérer et interpréter l'espace du dessin.
- ✍ Gérer les outils nécessaires.
- ✍ Intégrer l'idée d'ordre à exécuter.
- ✍ Ecouter pour faire.
- ✍ Demander des précisions en cas de difficultés.
- ✍

## Notation

1. 2 données : entourer ou non – la souris ou non
2. 3 données : colorier ou non – le nuage ou non – en gris ou non
3. 3 données : dessiner ou non – un soleil ou non – en jaune ou non
4. 3 données : barrer ou non – saladette ou non – crayon à papier ou non
5. 3 données m coller ou non – le nuage ou non – dans le ciel ou non

réponse attendue RA1 : tout est correct à la première formulation

**RA2 : tout est correct à la deuxième formulation**

**RA3 : tout est correct en dissociant les items**

réponse erronée : l'ensemble est incorrect : action et objets

réponse partielle : une partie de la consigne est correcte.

absence réponse : pas de réponse

Noter les questions et remarques posées par l'enfant

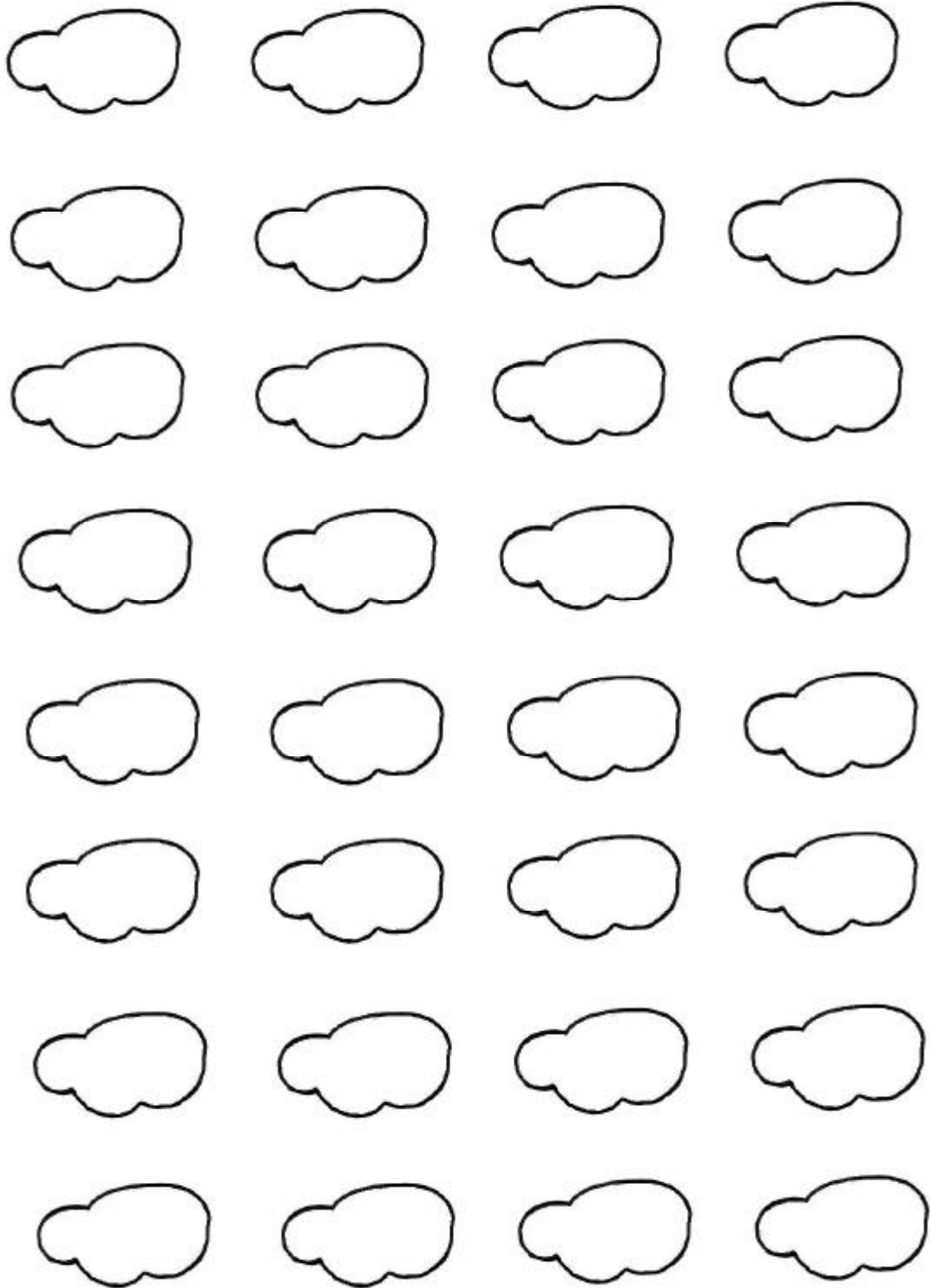
Premier niveau

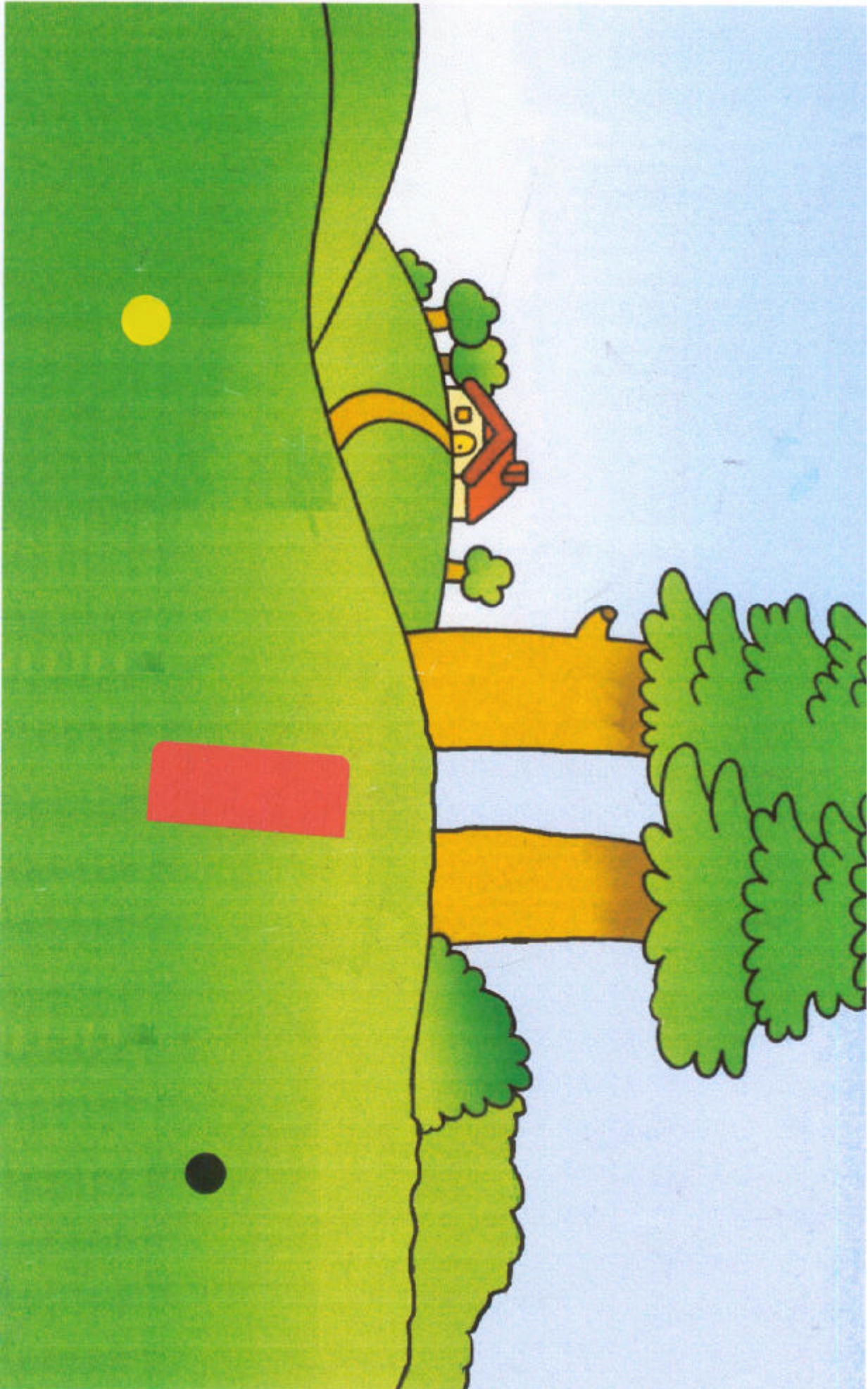
	réponse attendue			réponse partielle			réponse erronée			réponse absente		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
6. Tu entoures la souris avec le crayon à papier.												
7. Tu colores le nuage en gris.												
8. Tu dessines un soleil dans le ciel avec le feutre jaune.												
9. Tu barres une salade avec le crayon à papier.												
10. Tu colles un nuage dans le ciel.												

Deuxième niveau

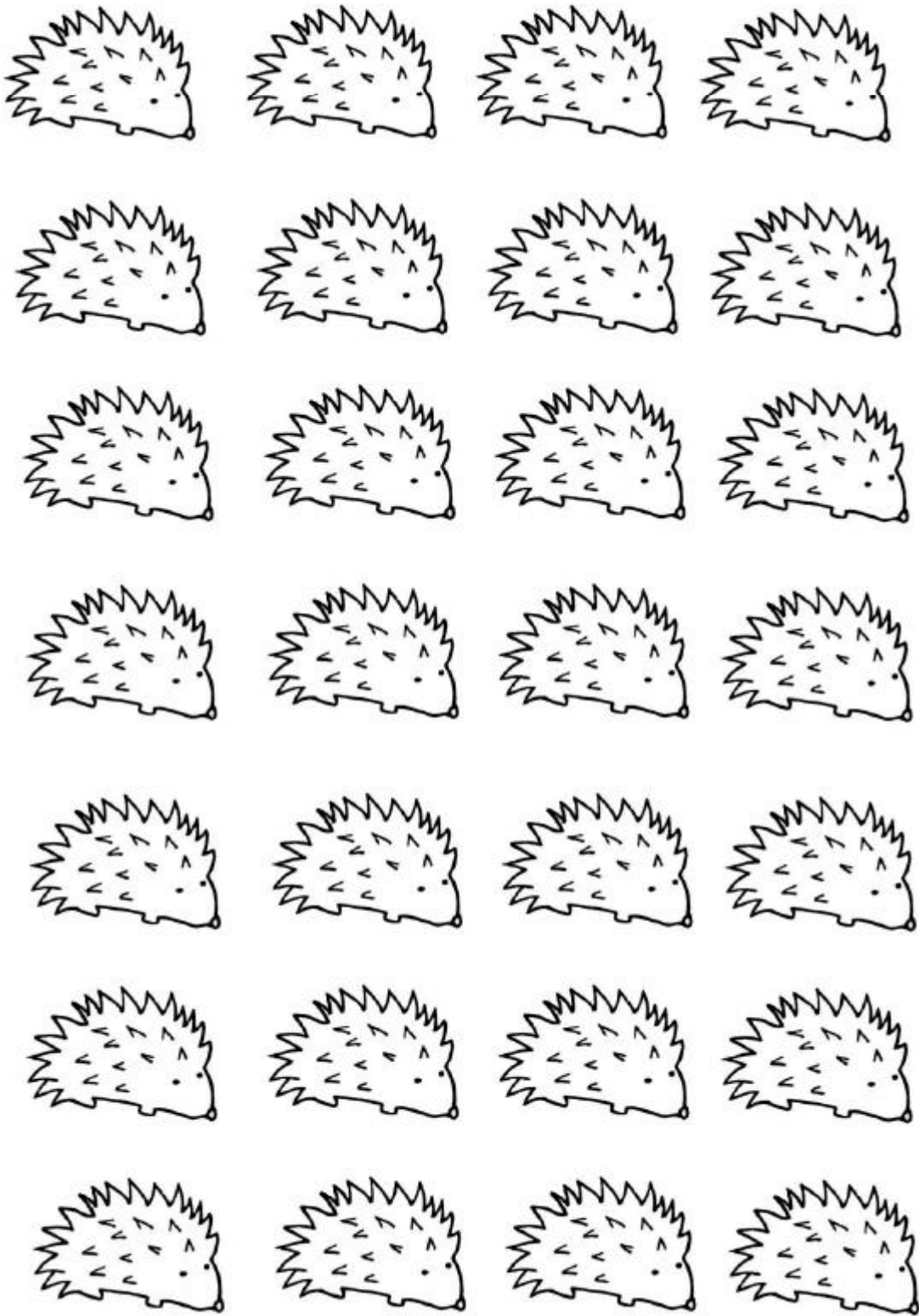
	réponse attendue			réponse partielle			réponse erronée			réponse absente		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
6. Tu dessines une pomme dans l'arbre avec le feutre vert.												
7. Tu entoures le lapin qui mange une carotte avec le crayon à papier.												
8. Tu barres la petite citrouille avec ton crayon à papier.												
9. Tu colles le hérisson entre les deux lapins.												
10. Tu colores une poire avec sa feuille avec le crayon de couleur vert.												











# **Bilan - Analyse**

## Analyse globale, generale de la situation

	situation	Questions de l 'élève
La consigne orale avant	Ecoute Compréhension Anticipation Attention	
Le matériel	Accès au matériel Utilisation du matériel Quantité de matériel Nom des outils Utilisation de ces outils	Où est-il ? Je veux celui-là... Combien je dois en prendre ? Combien m'en faut-il ? Comment je m'en sers ? Qu'est ce que c'est ? Par quoi je commence ?
Le référent	Place Utilisation Rôle	
La consigne en cours de travail	A qui ? Pourquoi faire ? Est-elle la même que la première ? Sert-elle à la même chose ? A-t-elle un autre sens ?	Que veut-elle ? A-t-elle changé d'avis ? Je me trompe ou non ? Pourquoi dit-elle cela ?
Le support	Sa nature Sa place Sa distribution Les écrits Est ce le même pour tous ? Pose-t-il problème de par sa nature ?	Où est-il ? Quel est-il ? Qui le donne ?
L'autre	Le rôle de l'autre Sa position	Qui est avec moi ? Peut-il m'aider ? pourquoi ? Est-il en face ? à côté ? A-t-il le même support que moi ? A-t-il le même travail que moi ? Si non pourquoi ?
Le but de tâche	L'exposition L'explication L'apprentissage en jeu La motivation Le projet de l'apprenant	Qu'est ce que je dois faire exactement ? Sur quoi dois-je porter mon effort ?

La motivation	Le projet de production	Pourquoi, pour qui je fais cela ? A quoi cela va-t-il servir ? A moi ? Au maître ? Où est ce que cela va aller ?
Le sens de l'apprentissage	Le projet de l'apprenant	Qu'est ce que je suis en train d'apprendre ? d'apprendre à faire ?
L'espace, le lieu où aller	L'organisation spatiale de la classe La place des ateliers La formule choisie pour indiquer où aller	Où je dois aller ? A quelle place je dois m'asseoir ? Où est le support de mon travail ? Où sont les outils, le matériel ?
Le temps du travail	La gestion du temps Le travail non fini Le traitement du travail non fini Après le travail...	Qu'est ce que je fais après ? Quand est ce que j'ai fini ? Et si je n'ai pas fini...
Le rangement de son travail	Le regard de l'enseignant sur les travaux	Je le mets où ? Pourquoi ?
L'évaluation	Le projet de l'enseignant Le projet de l'apprenant Pour quoi Par qui ?	Qu'est ce que j'ai fait ? Qu'est ce que je devais faire ? Est ce que c'est bien ? Pourquoi ? Qu'est ce que je devais faire ? Où est ce que je dois changer, faire attention ... ?

## ANALYSE DES COMPORTEMENTS DES ELEVES

<p>1. L'enfant n'a pas intégré son "métier d'élève"</p> <p>La réalité du travail scolaire n'est pas la sienne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Il n'écoute pas les consignes.</li> <li>? Il est centré sur le matériel.</li> <li>? Il regarde ses camarades.</li> <li>? Il ne peut répéter les consignes données ni en début, ni en cours d'activité.</li> <li>? Il imite ses camarades.</li> <li>? Il attend la fin de l'activité.</li> <li>? Il attend le passage éventuel de l'adulte.</li> <li>? Il ne cherche pas d'aide, de référents, de modèle</li> <li>? Il n'analyse pas sa production.</li> <li>? Il ne peut donner les critères de réussite</li> <li>? Il parle d'autre chose</li> </ul>
<p>2. L'élève reste au niveau du langage</p> <p><i>La consigne n'est pas perçue comme une règle d'action qui doit être suivie d'effet.</i></p>	<p>L'enfant écoute les consignes mais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>? mais pas en vue d'une activité à fournir.</li> <li>? sans se construire une règle d'action.</li> <li>? pour répéter à la demande du maître.</li> <li>? seulement partiellement.</li> <li>? Il imite ses camarades.</li> <li>? Il attend la fin de l'activité.</li> <li>? Il attend le passage éventuel de l'adulte.</li> <li>? Il cherche de l'aide avec l'autre.</li> <li>? Il ne peut donner les critères de réussite</li> <li>? Il parle du produit de son action mais pas de son action.</li> <li>? Il répète les consignes.</li> </ul>
<p>3. Le niveau de langage de l'élève est sur évalué.</p> <p>Le sens des mots n'est pas intégré, compris.</p> <p>La relation verbe-action n'est pas effective.</p> <p>Le langage est source d'incompréhension.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>? Les verbes action: entourer, barrer, colorier, découper, dessiner, coller, ... ne sont pas suivis d'effet.</li> <li>? Il ne différencie pas les mots et/ou les actions</li> <li>? Il entend le verbe action mais pas la suite: "Entoure la salade." il entoure une carotte. Il s'est centré sur "entourer".</li> <li>? Il entend le sujet mais pas le verbe action. "Entoure la salade." Il barre la salade. Il s'est centré sur "salade".</li> <li>? Il n'a pas accès au vocabulaire utilisé par l'enseignant: l'espace, le temps, etc...</li> <li>? Il n'a pas accès aux structures utilisées: phrases complexes, plusieurs items successifs, utilisation</li> </ul>

	<p>des pronoms, interrogation, négation,...</p> <p>? La longueur des consignes.</p> <p>? Il a des difficultés à reprendre les consignes.</p> <p>? Les critères de réussites ne sont pas annoncés.</p> <p>? Ceux-ci sont annoncés en reprenant les consignes, en les récitant.</p>
<p>4. L'enfant centre la réponse sur lui-même.</p> <p>Sa réponse le concerne, lui, mais il ne prend pas en compte l'autre, le but de tâche et/ou le contexte. Il interprète ce que l'enseignant veut en fonction de ce qu'il veut ou peut faire. C'est la rigueur du langage ou du travail qui sont en cause.</p>	<p>? Le travail est vite fait, sans application.</p> <p>? "Entoure la salade." Il entoure une carotte.</p> <p><b>Il entend le verbe action c'est son critère de réussite</b></p> <p>? "Entoure la salade." Il barre la salade. Il s'est centré sur "salade". Il entend le sujet mais pas le verbe action, c'est, pour lui, ce qu'il fallait comprendre.</p> <p>? L'activité est approximative.</p> <p>? Il s'évalue selon ses critères.</p> <p>? Les critères de réussite sont annoncés partiellement.</p> <p>? Il est souvent satisfait de lui, sans repérer les critères de réussite.</p>

*On suppose dans cette analyse que*

- ✍ Le travail est adapté au niveau des élèves.
- ✍ Les objectifs sont bien définis en tant qu'objectifs à atteindre et non comme compétences acquises pour réaliser la tâche.

# **Proposition de programmation en PS**

LES CONSIGNES										
écoute	Anticipation			compréhension du langage	mémorisation	Mise en relation		Exécution		
	situation	but de tâche	attente du maître			consigne et situation	consigne et tâche	concentration	effort	gestion

												Ecoute : <b>attitude à l'écoute des consignes</b>
												<b>Anticipation</b> : centré sur
												Situation : les objets ou la feuille
												But de tâche : sur la tâche demandée
												Attente du maître : sur le maître
												<b>Compréhension langage</b>
												<b>Mémorisation</b>
												<b>Mise en relation</b>
												Consigne et situation matérielle
												consigne et but de tâche

LES CONSIGNES: les transformations en jeu				
Apprentissages en jeu		Transformation attendue	Construction du sens	Quelles activités
Ecoute		Passer d'une écoute égocentrée (individuelle – partielle – plaisir - sélective) à une écoute centrée sur la relation à l'autre dans un but	<p>Le projet de production explicite et repéré.  Les référents de travail et la clarification du but de tâche.  L'explicitation des critères de réussite.  Le repérage de la distance entre le souhaité (la consigne) et la production effective.  La critique et l'évaluation de ses travaux.</p>	Le jeu de « Jacques a dit... » Rondes et jeux d'enfant
Anticipation	quant à la situation	Passer de l'action située dans l'immédiat à une action dans un futur proche		Les référents explicites, fonctionnels (motivation) et opérationnalisés (les modèles)
	sur le but de tâche	Passer de ma liberté d'action à une action contrainte - (soumission et autonomie)		L'écriture de la consigne – fixité et permanence du message – reprise de la consigne – clarté du langage Référents et critères de réussite
	sur l'attente du maître	Passer d'une attitude d'indifférence à une prise en compte du regard de l'autre (maître et grpe classe)		Rendre explicitement des comptes sur son activité au maître et au groupe classe
Compréhension du langage		Passer du langage privé au langage public, référent de la classe		Le langage, les mots de l'action, du temps, de l'espace vécu - feuille...)
Mémorisation		Passer d'une mémorisation globale à une mémorisation pour agir		Reprendre et faire reprendre la consigne et l'illustrer Reprendre la consigne partielle et/ou entière lors de l'analyse des travaux
Mise en relation	Avec la situation	Passer d'une juxtaposition d'informations et de sollicitations à une globalisation pour une action convenue		Afficher clairement l'ensemble des tâches dans le projet Exposer explicitement les modèles et référents
	Avec le matériel			Le matériel et la gestion de ce matériel est prise en compte et fait l'objet d'apprentissage
Exécution	Entrer dans l'activité, accéder au travail	Passer du projet à la réalisation		Mettre en place des situations claires : où aller, avec quelle tâche, quel support, quel matériel, quelle activité, en combien de temps, où ranger son travail
	Se concentrer sur sa tâche			Faire savoir ce qu'est un travail fini, le degré d'exigence Favoriser l'activité autonome, seul et tranquille Accepter l'erreur, l'échec - Renoncer au productionnisme.
	Soutenir son effort		Faire rendre des comptes sur l'engagement et l'activité Faire dire et expliciter la tâche, l'attendu	
	Gérer l'ensemble de la tâche		Gérer le matériel mis à disposition, Individualiser les tâches mais aussi le matériel	

Ritualiser l'entrée dans les activités-  
Stabiliser les lieux et modes de travail.  
Stabiliser les compétences acquises par des travaux de même nature .