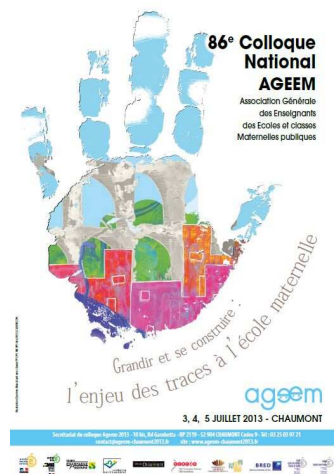


# Colloque AGEEM 2013 CHAUMONT

## Grandir et se construire : l'enjeu des traces à l'école maternelle



### Assemblée Générale :

- Rapport moral
- Espace de formation et de réflexion
- Rapport financier = budget plus équilibré
- Convention SNCF pour une gratuité en cours
- Comptes vérifiés : 8401 – 8001 – 6301 – 8901 – 4901 – 5901
- Rythmes scolaires : quels critères pour établir une chartre commune cohérente éducative entre les différents intervenants de la journée de l'enfant ? => Echanges

### M. DELAHAYE, Directeur DGESCO

La refondation de l'école passe par la formation des enseignants, par une priorité pour l'école primaire, et par la redéfinition des missions :

- Effet maître supérieur à l'origine sociale des élèves. Besoin d'une transformation pédagogique, la France seul pays où l'origine sociale des élèves est l'un des facteurs qui creuse l'écart le plus important dans les inégalités sociales
- Réécriture des programmes rentrée 2015
- 3 cycles : Maternelle/CP- CE1- CE2/CM1- CM2- 6<sup>ème</sup>
- R.A.S.E.D. réconforté
- Nouveaux rythmes scolaires
- Scolarisation des enfants de moins de 3 ans favorisée

### M. HOUCHOT, IGEN

Proposer des expériences riches, ne pas rester sur la trace mais s'interroger sur les procédures des élèves.

### Henry De Lumley, préhistorien

L'évolution de l'homme et de ses cultures depuis 7 millions d'années. La grande aventure culturelle de l'Homme préhistorique

## **Jeanne Ashbé, auteur**

### Premières rencontres avec les histoires, premières traces de son histoire

Les livres racontés dans l'enfance laissent des traces qui resurgissent par la suite. Ex : a retrouvé dans ses différentes illustrations de livre des pages d'albums lus durant son enfance.

Aparté sur la maternelle en Belgique, 3 ans de formation pour les enseignants et pédagogie de projet. Ex : arrivé d'un lapin en classe => construction d'un clapier, semis de carottes, ...en Belgique comparé avec une classe française qui après avoir regardé le lapin le met de côté.

Forme particulière pour chaque enfant de mettre du sens, en lien avec son vécu, dans la lecture d'albums, qu'il faut essayer de comprendre en tant qu'adulte Ex : histoire de grenouilles lu à son petit fils qui a la fin lui dit « la grande grenouille n'a pas de croûtes » ??? a remarqué qu'entre la petite grenouille et la grande il y avait deux petits points présents près de la bouche sur la petite grenouille et non sur la grande et que lui-même avait des croûtes sur son visage... a donc mis du lien entre les illustrations et son vécu singulier. Il ne faut donc pas interpréter certain comportement ou dires d'enfants comme des formes d'inattention.

Essentielle de penser au temps nécessaire pour le petit enfant d'être. Il doit être entendu, soutenu, reconnu = mettre en place de petits temps personnels pour un compagnonnage symbolique dans la lecture d'albums => leur permettre d'exister, de reconnaître le chemin particulier qu'un enfant emprunte pour qu'une histoire entre au plus profond de lui.

Attention individuelle à consacrer à chacun pour les comprendre. Favoriser les comportements d'apprentissage, pas dans la contrainte dans les pérégrinations de chacun si personnelles.

---

## **Joëlle GONTHIER, plasticienne, enseignante**

L'être vivant et lettre morte ?

=> conférence-performance

---

## Danièle Dumont, spécialiste du geste d'écriture

Ecrire c'est facile !

Comment faire entrer l'enfant dans l'acte d'écrire pour, à la fois, réussir la trace graphique et donner du sens à l'écrit.

Bannir les activités avec des pinces à linges si elles ont pour objectif de favoriser la pince pour la prise correcte de l'outil scripteur car le pouce n'est pas plié !!! C'est dans le geste d'imitation du tigre où le pouce est plié !











L'entrée dans l'écrit par l'apprentissage du prénom pose des problèmes, souvent les enfants l'écrivent plus mal que d'autres écrits et nous trompons l'enfant sur le fait que l'écrit représente l'objet. Or l'écrit renvoie à l'oral, image sonore qui doit être placée dans un contexte pour avoir du sens et la relation graphophonologique est difficile avec les prénoms Ex : Kevin [ine]

Nous fait écrire les yeux fermés la phrase suivante : Elle fait du café et du tilleul pour ses amies Dominique et Nathalie => Il n'y a pas de guidage visuel mais un contrôle visuel pour la hauteur des lettres et nous écartons le coude pour tenir la ligne.

Il n'y a pas d'écriture si pas de réflexion, sinon c'est le dessin de la trace. Décrire la trajectoire des lettres en même temps que l'écriture du mot fait que nous focalisons l'attention sur le tracé et non plus sur le sens !!

### Modélisation de l'apprentissage

Mise en place des compétences de base	Compétences à acquérir	Finalité
Latéralisation	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Utilisation de la bonne main</li><li>➤ Sens de l'écriture</li></ul>	
Développement des compétences motrices	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Tenue correcte du crayon</li><li>➤ Posture adaptée</li><li>➤ Déplacement adapté des organes scripteurs</li></ul>	Obtention d'une écriture cursive fluide, claire, lisible, bien disposée dans la page et dans le lignage, autorisant directement l'accès à la fonction sémantique de l'écriture.
Développement des compétences auditives et visuospatiales	Organisation de l'espace graphique : horizontalité de la ligne, régularité des dimensions et de des espaces inter lettres, des espaces inter mots et des espaces interlignes.	
Développement des compétences kinesthésiques	Production des formes de base de l'écriture au moyen de gestes adaptés et agencement de ces formes	

	Première unité 	Deuxième unité 
Forme de base		
Première dérivée		
Deuxième dérivée		
Différenciation de dimension zone supérieure		
Différenciation de dimension zone inférieure		

- Terme coupe plus utilisé remplacé par **étrécit**
  - Activité pour que le poignet pose sur la table : trace de peinture au rouleau sur une feuille, poser son poignet au-dessous et dessiner avec un pinceau en plastique une tête de chat
  - Site : <http://legestedecriture.fr>
  - Nouveau site Hatier : kilikili
  - Edition 2012 pour avoir la dernière version de son livre et les nouvelles modifications
-

## **Evelyne Bissone-Jaufroy, coach, psychologue et graphologue**

Comprendre d'où l'on vient pour grandir et se construire

Site : <http://www.evebissonejaufroy.info/>

« Ce qui est tu à la première génération, la seconde la porte dans son corps » F. Dolto

« La souffrance est faite pour être dite » F. Dolto

Transmissions, traces que nous laissent nos parents, grands-parents

Savoir s'où l'on vient permet de se repérer dans le temps et dans l'histoire, de débloquent des apprentissages, d'améliorer l'orthographe,...

Remonter à 3 à 4 générations sur l'arbre généalogique

Importance de dire la vérité pour assurer la solidité de sa construction, permet de savoir consciemment ce qui se sait inconsciemment « *les maux se transforment en mots* »

Importance de la gestion du deuil, pertes, changements,... Permettre des rituels pour accompagner le deuil :

### **Marie-Frédérique Bacqué : L'absence de rites accroît la peur**

*Alors que la durée de vie augmente, la peur de la mort n'a jamais été aussi forte. Pour la psychanalyste Marie-Frédérique Bacqué, notre effroi serait dû à un appauvrissement progressif des rites funéraires.*

*Laurence Lemoine*

*Psychologue de formation analytique, elle est vice-présidente de la Société de thanatologie, rédactrice en chef de la revue Etudes sur la mort et maître de conférences à l'université de Lille. Elle est aussi l'auteur de Deuil et Santé, Mourir aujourd'hui : les nouveaux rites funéraires et du Deuil à vivre (Odile Jacob, 1997 et 2000).*

### **Psychologies : avez-vous le sentiment que la peur de la mort s'est accrue dans nos sociétés ?**

**Marie-Frédérique Bacqué :** *Indéniablement. D'abord, parce que les progrès de la science qui ont permis un accroissement de la longévité la font paraître d'autant plus implacable. Ensuite, parce que tous les médias véhiculent des images épouvantables de la mort, qui sont le plus souvent sans rapport avec la mort telle qu'elle survient habituellement chez les Occidentaux. C'est-à-dire principalement chez des gens d'un certain âge, avec une vie plus ou moins accomplie, à un moment où ils ont eu le temps d'y penser. Enfin, parce que la baisse de la religiosité s'accompagne d'une diminution de la croyance en un au-delà et d'une disparition progressive des rituels de passage.*

### **Les funérailles font pourtant partie de ces rites résistant au temps ?**

*Oui, mais telles qu'elles se déroulent actuellement, elles perdent peu à peu de leur capacité à apprivoiser la mort. Ce qui définit un rite, c'est d'arrêter subjectivement le temps, de relier le groupe dans le partage d'une émotion et de marquer le passage d'un état à l'autre par des pratiques collectives qui canalisent l'angoisse. Mais aujourd'hui, on ne prend plus le temps de veiller le mort, on n'extériorise plus son chagrin de la même manière, on ne connaît plus les gestes symboliques – la toilette du mort par exemple – qui permettent d'accompagner l'être aimé dans son passage de vie à trépas.*

### **L'appauvrissement des rites serait donc source de complications psychologiques ?**

*Nous avons effectivement de plus en plus affaire à des deuils difficiles. L'une des raisons de cette évolution est que la prise en charge du mourant est de moins en moins l'affaire du groupe social et davantage celle*

Compte rendu, Laurence KHALDI et Fabienne Grimaud – AGEEM 7602

du corps médical, qui ne produit pas de rituels. Or, les rites ont un impact sur l'inconscient individuel : ils donnent accès à des représentations mentales de rupture. Entourée par ses pairs, guidés par un protocole ancien dans les étapes du détachement, la personne en deuil peut sortir de la sidération, s'effondrer en étant soutenue, puis reprendre une vie nouvelle. Avec l'appauvrissement des rites funéraires, la mort n'apparaît plus comme un événement qui rythme la vie de la communauté, mais comme un drame individuel que l'on confie aux psys.

### **Vous estimez qu'il est important de "resocialiser" le deuil ?**

Au Québec, des psychologues s'attachent à concevoir avec les familles des cérémonies personnalisées pour envelopper leur chagrin. Ce sont des initiatives très convaincantes. Cependant, il me semble que l'invention de rites ne devrait pas être l'affaire des professionnels du soin, mais de la cité tout entière. Je fais partie d'un comité d'éthique du funéraire chargé de réfléchir à des pratiques qui aient un sens pour tous. On sait que 50 % des filles qui naissent aujourd'hui ont des chances de vivre centenaires et, donc, de voir mourir leurs grands-parents, leurs parents, leur compagnon, mais peut-être aussi leurs enfants et leurs petits-enfants. Si l'on ne se préoccupe pas de réinvestir les rites funéraires, leur vieillissement risque de se traduire par une accumulation de deuils difficiles.

### **Les rites peuvent-ils suffire à apprivoiser notre peur ?**

La peur de la mort est inhérente à notre condition humaine, et rien ne pourra jamais l'effacer. Mais on peut rendre cette peur plus supportable en la contenant dans des rites et en rompant le silence qui l'entoure. Par exemple, on gagnerait à écouter les désirs des anciens concernant leurs funérailles et la manière dont on se souviendra d'eux. Parler des morts à venir permet de poser des repères qui atténueront le traumatisme. Chacun peut ainsi être rassuré sur son sort une fois qu'il sera sorti de la catégorie des vivants.

### **Un drame récent a ravivé le débat sur l'euthanasie. Pensez-vous qu'il soit opportun de dépénaliser cette pratique ?**

Ce serait une erreur, me semble-t-il. Souvenez-vous des morts de la canicule. Ce qui a choqué l'opinion publique, c'est de découvrir la terrible solitude de ces vieux, morts chez eux sans que l'on s'en aperçoive. Si l'on dépénalise l'euthanasie, on court le risque de condamner ces vieillards qui présentent toutes les conditions pour qu'une demande de mort assistée soit examinée, et notamment la souffrance morale. On risque d'apporter une réponse trop facile à un problème grave, celui de la mort sociale que connaissent nombre de personnes âgées avant de disparaître. Il me semble que l'urgence porte davantage sur le renforcement des solidarités citoyennes que sur la dépénalisation de l'euthanasie.

### **A lire**

Apprivoiser la mort de Marie-Frédérique Bacqué

Comment y parvenir dans une société où les "endeuillés" doivent faire face à la fuite des solidarités ? La plus grande spécialiste française de thanatologie montre combien le soutien de la collectivité est indispensable dans l'accompagnement du deuil (Odile Jacob, 2002).

juillet 2010 <http://www.psychologies.com/Moi/Epreuves/Deuil/Articles-et-Dossiers/Avoir-moins-peur-de-la-vie-et-de-la-mort/Marie-Frederique-Bacque-L-absence-de-rites-accroît-la-peur>

- Dictée de lettre d'âme à âme,
- Date d'anniversaire = date de fragilité de mal être
- Loyauté familiale, relation interraciaux, interreligieux, difficulté pour la deuxième génération :

Le psychosociologue\* Vincent de Gaulejac s'intéresse aux « trajectoires sociales ». Ses travaux s'appuient sur les récits de vie d'individus de milieux socioculturels divers, récits qui relatent des histoires familiales sur

plusieurs générations.

Il a élaboré un concept clé, celui de « névrose de classe », et participe avec d'autres à un courant de recherche novateur en sociologie : la sociologie clinique\*. La société post-moderne a vu les tensions psychiques et les risques d'exclusion s'accroître considérablement avec la précarité de l'emploi. Les rapports de classes persistent mais ils se trouvent complexifiés car chacun doit se battre pour établir ou maintenir sa place à l'intérieur d'une classe, véritable « lutte des places ». On voit ainsi apparaître de nouvelles pathologies liées au stress, à la honte et à l'insécurité, car l'individu peut à tout moment être exclu de sa place et de sa classe. Après la société industrielle, hiérarchisée et répressive, est apparue une société oppressive qui condamne chacun à réussir. Aussi, lorsqu'on s'intéresse au psychisme de l'individu, on ne peut faire l'impasse des déterminants sociaux et familiaux : « Telle une poupée gigogne, l'histoire individuelle est emboîtée dans une histoire familiale, elle-même insérée dans une histoire sociale. »

### **La transmission**

Tout individu « est le maillon d'une histoire qui a commencé avant lui et qui se transmet à travers lui et les siens », ce que Vincent de Gaulejac nomme « l'impératif généalogique ». Celui-ci concerne à la fois la vie (niveau biologique), le patrimoine (niveau social et culturel) et les identifications conscientes et inconscientes (niveau psychique). Les conditions de cette transmission sont l'interdit de l'inceste et la mémoire familiale.

### **La mémoire familiale**

La mémoire familiale est constituée de souvenirs toujours actifs, de photos, de récits, de tableaux, de légendes... Elle permet de nous reconnaître comme appartenant à une même famille et donne ainsi un sens à notre passé et la possibilité de nous projeter dans l'avenir.

On remarque qu'il est plus difficile pour les enfants adoptés, dépossédés de cette fameuse mémoire familiale, de se situer dans une continuité généalogique et d'en assurer la transmission. Dans les familles marquées par des traumatismes majeurs (suicides, maladies mentales ou physiques, incestes, viols, déportation, etc.), il peut exister un refus de transmettre ce qui a fait souffrir, les descendants se croyant alors porteurs d'une malédiction qu'ils ne peuvent identifier. Dans d'autres familles, lorsque les parents descendent de deux lignées fortement opposées sur le plan social, idéologique ou culturel, les enfants éprouvent également des difficultés à se positionner, à recevoir et à transmettre. On observe aussi des troubles majeurs au niveau de la transmission de cette mémoire familiale dans les familles où la communication est altérée avec malentendus, rétention et occultation d'informations. Dans tous les cas, lorsque cette transmission ne peut être aménagée ou intégrée par l'individu, il peut y avoir un refus de transmettre à son tour et de se perpétuer. Vincent de Gaulejac parle alors d'« impasse généalogique ». Face à certains cas de stérilité, d'homosexualité ou de maladies lourdes, il y aurait donc lieu de s'interroger sur un refus de transmission par crainte inconsciente de ce qui va être transmis.

### **La névrose de classe**

L'expression « névrose de classe » est ambiguë car, si la névrose\*renvoie en psychanalyse\* à des processus de structuration psychique, la névrose de classe, elle, correspond à « un tableau clinique qui décrit la symptomatologie des individus qui changent de position dans la structure de classe ». L'individu est partagé entre son désir de réussite sociale, le plus souvent étayé par le « projet parental », et son souci de rester fidèle aux origines de la famille, à une certaine classe sociale.

*Ainsi, quand un individu change de classe, il peut y avoir conflit entre une « identité héritée » provenant de son milieu d'origine et une « identité acquise » au cours de ses différentes expériences de vie.*

*Lorsque ce conflit est mal négocié, il aboutit à la névrose de classe dont le tableau clinique est le suivant :*

- *anxiété avec sentiment de culpabilité ;*
- *sentiment d'infériorité et, pour le compenser, construction fantasmatique d'un roman familial ;*
- *intrusion des composantes sociales dans le complexe d'Œdipe\* ;*
- *clivage et isolement.*

*Certaines de ces caractéristiques sont plus ou moins accentuées selon les sujets et se manifestent de façon labile en fonction des périodes de vie abordées. Le conflit dans la névrose de classe est un conflit entre le modèle de réussite proposé par les parents (Idéal du Moi) et la crainte de les trahir si ce modèle se réalise (exigence du Surmoi).*

*Ce conflit génère une « culpabilité sociale » accompagnée d'une forte anxiété : peur de ne pas atteindre l'Idéal proposé et peur de ne plus aimer ses parents. Le plus souvent, la « culpabilité sociale » et la culpabilité oedipienne s'étayent réciproquement et se renforcent. Le sentiment d'infériorité, lorsqu'il est issu du décalage social, donne fréquemment lieu à une conduite d'acharnement au travail pour affirmer une supériorité. Le repli sur soi accompagné de rêveries permet d'inverser fantasmatiquement la position sociale d'origine, véritable roman familial dans l'imaginaire, et d'en supporter la réalité. La contradiction entre les deux classes est vécue en infériorité comme une coupure, un clivage, ce qui génère chez l'individu un sentiment d'étrangeté et de dédoublement. Il tente de corriger ce sentiment en investissant volontiers socialement et professionnellement des groupes qui assurent le lien entre les classes : activité éducative, sociale, culturelle ou politique.*

<http://excerpts.numilog.com/books/9782212538922.pdf>

- *Tant qu'un deuil est non résolu, on y revient sans arrêt et cela demande beaucoup d'énergie. L'esprit humain a besoin de clore les tâches ; une blessure infectée gêne.*
- *Le génosociogramme est apaisant pour l'enfant*
- *Dépression vers la cinquantaine associée à une fausse couche ou IVG*
- *Gérer l'absence, comment faire pour savoir que nous sommes aimés*

*Livres :*

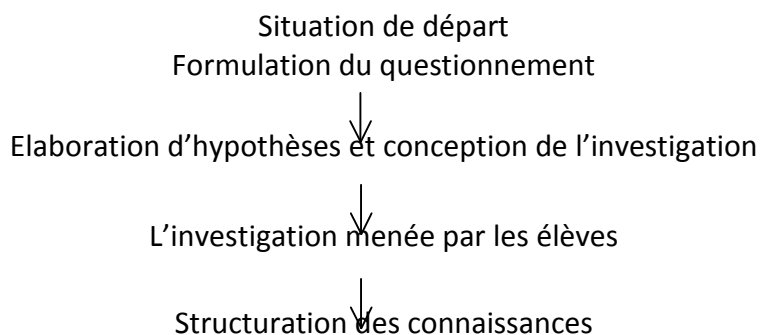
- *Annie Ernaux « La place », « Les armoires vides »*
- *S. Tisseron « Vérités et mensonges de nos émotions »*



**Joël Bisault, Maître de conférences à l'IUFM d'Amiens**

**Frédéric Charles, Professeur des Universités. Université de Picardie Jules Vernes**

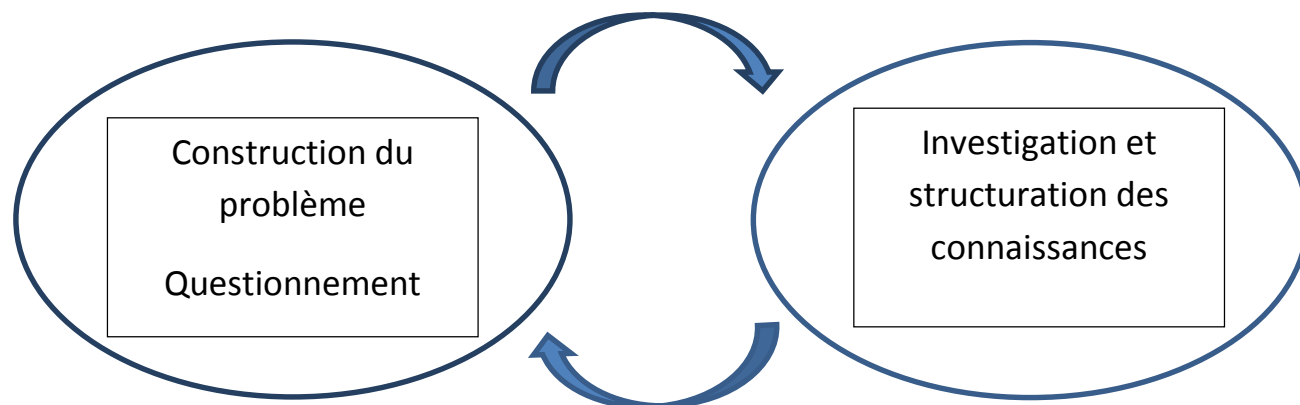
Education scientifique en maternelle : quelle construction par l'enfant et de l'enfant et  
quelles traces de cette construction ?



Des temps à penser :

- **Un temps pour découvrir** : une situation déclenchante concrète et partagée
- **Un temps pour se questionner**, ensemble avec la classe, petits groupes ?
- **Un temps pour chercher** : je réalise une expérience, je cherche dans des docs, j'observe
- **Un temps pour communiquer** : traces (retour), élève : je trouve une réponse/nous trouvons une ou des réponses
- **Un temps pour structurer** à l'oral, à l'écrit : nous avons appris...(connaissances), nous sommes capables de .....(compétences)

Proposition didactique (giordan et saltet) « apprendre à apprendre » : des temps non séparés



Des mondes privilégiés et d'autres écartés :

- Le vivant : 8/10
- Les objets : 2/10
- La matière : 4/10

Problème d'entremêlement : contenus connexes, relier un thème à tous les domaines, tisser des liens, pratiques cohérentes, activités scientifiques rattachées à 90 % d'autres activités. Or si le moment n'est pas cloisonné il n'y a pas d'enjeux scientifiques. Ex : étudier les pompiers n'a pas véritablement un enjeu scientifique !

Les traces langagières, graphiques, matérielles, « actionnelles », peuvent être analysés selon 3 points de vue :

Compte rendu, Laurence KHALDI et Fabienne Grimaud – AGEEM 7602

- Epistémologique : traces d'une activité scientifique, observer, concevoir, expliquer, communiquer, fabriquer (dessins, textes, objets,...)
- Psychologique : traces d'une activité cognitive collective ou individuelle
- Pédagogique : traces d'une activité de classe (production, affichages, évaluations,...)

Des dimensions qui se croisent entre elles et avec d'autres (aspects culturels, curriculaires,..).

Ex : L'aspirateur

1. Premières traces sur l'aspirateur : les connaissances préalables
2. Conflits de points de vue pour aspirer une perle :
  - Point de vue domestique : on aspire des saletés
  - Point de vue scolaire : on respecte le matériel scolaire
  - Point de vue scientifique scolaire : on fait des expériences pour comprendre le fonctionnement de l'aspirateur
 ⇒ Construire un nouveau cadre interprétatif : l'aspirateur ne sert pas ici à aspirer mais à comprendre le fonctionnement

Ici les discours linguistiques donnent peu d'indices sur ce qui se construit, les gestes sont de plus en plus précis mais le langage n'exprime que partiellement ce que l'élève comprend. Donc traces d'une objectivation scientifique et technique en complétant un dessin par exemple => chemin de l'air en bleu, en rouge les poussières.

Traces très variées d'une construction scientifique :

- Indicateurs et instruments d'élaborations cognitives « discrètes » très contextualisées pas totalement explicitées
- Pas de correspondance simple entre élaboration cognitive et traces de cette élaboration
- Nécessité de croiser des traces diverses (matérielles, langagières, graphiques, en actions, concrètes, en gestes,...) et des traces d'une construction de l'enfant. Passer d'un point de vue « ordinaire » à un point de vue « scientifique ».
- Agir sur des objets pour obtenir des effets immédiats, agir sur des objets pour les comprendre
- Se limiter aux résultats de sa propre action/prendre en compte les actions des autres
- Parler pour exprimer une demande/parler pour exprimer sa pensée et la confronter à celles des autres

Cf thèse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00789811>

**Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle :  
spécificités du curriculum, spécialité des enseignants  
Frédéric Charles**

Diaporama : Ecole maternelle, démarche d'investigation et espace scientifique

[http://wheb.ac-reims.fr/ja52/espace\\_pedago/file/maternelle/gpr/sciences/demarche\\_d\\_investigation\\_et\\_espace\\_scientifique.pdf](http://wheb.ac-reims.fr/ja52/espace_pedago/file/maternelle/gpr/sciences/demarche_d_investigation_et_espace_scientifique.pdf)

**Septièmes journées scientifiques de l'ARDiST - Bordeaux, 14-16 mars 2012 p. 83-93**

*Curriculum d'éducation scientifique et technologique et professionnalité des enseignants de l'école maternelle*

Frédéric Charles, Univ. Paris Descartes, EDA, EA 4071 ; Univ. de Reims Champagne-Ardenne (CEREP, ex-LERP) ; [frederic.charles@univ-reims.fr](mailto:frederic.charles@univ-reims.fr) &

Joël Lebeaume, Univ. Paris Descartes, EDA, EA 4071 ; [joel.lebeaume@parisdescartes.fr](mailto:joel.lebeaume@parisdescartes.fr)

Mots clés : Éducation ; sciences et technologie ; école maternelle ; professionnalité ; composition

*Résumé : L'école maternelle française, lieu d'éducation préscolaire, est caractérisée par une approche globale et non cloisonnée des contenus (les matières éducatives ou les disciplines ne structurent pas l'emploi du temps de la journée) ainsi que par des modalités pédagogiques spécifiques (temps de rituel, travail en atelier...). Dans ce contexte, nous investiguons les pratiques enseignantes selon un point de vue didactique d'éducation scientifique et technologique. Les résultats d'une thèse en cours permettent de préciser des éléments d'une spécialité des enseignants de l'école maternelle, notamment celle de concevoir et de mettre en œuvre des compositions d'enseignements et d'activités réticulées cohérents et connexes.*

**1. L'école maternelle, lieu de la première éducation scientifique et technologique**

*En France, l'école maternelle est un lieu d'éducation préscolaire fréquenté par la quasi-totalité des enfants de moins de six ans : elle joue ainsi un rôle primordial par les nombreux apprentissages premiers qu'il s'y passe (langagiers, moteurs, de socialisation par exemple). Parmi les différents domaines d'activités prescrits par les programmes (Ministère de l'Éducation nationale, 2008), les professeurs des écoles prennent en charge un domaine d'activité étiqueté « découvrir le monde du vivant, des objets et de la matière ». Ce domaine constitue les prémices de la première éducation scientifique et technologique (ST), fondamentale dans le contexte actuel du développement des sciences et des techniques qui modifie le travail, la famille et le milieu de vie.*

*Cette communication vise à caractériser les pratiques des enseignants de l'école maternelle, pratiques étudiées à travers le prisme de l'éducation ST. Après avoir présenté le cadre de référence qui permet d'investiguer l'éducation ST de l'école maternelle et la méthodologie retenue pour l'explorer, nous exposons et discutons les résultats d'une recherche en cours qui permettent d'objectiver les pratiques en maternelle en termes de spécialité enseignante.*

Charles F. & Lebeaume J.84

**2. Un curriculum et des modalités pédagogiques spécifiques : une spécialité enseignante**

*L'école maternelle, accueillant de jeunes enfants, se distingue de l'école élémentaire par certains caractères, surtout ses contenus et ses modalités pédagogiques en raison de l'âge de ce public préscolaire.*

*Les contenus, à l'école maternelle, ne correspondent pas à l'acception restreinte de ce terme, renvoyant plutôt à des savoirs énonçables et sous forme textuelle. Ceux qui sont liés à l'éducation ST en maternelle correspondent plutôt à des expériences contribuant essentiellement à la construction d'un référent empirique : Coquidé (1998) situe la maternelle comme le lieu de la familiarisation pratique avec la nature et les objets. Durant leur scolarité, ces expériences de vie initient le « parcours éducatif » ou curriculum des sciences et technologie à l'École, constitué par l'ensemble des rencontres des enfants avec le monde ST.*

*Dans cette perspective de construction d'un référent empirique, ces rencontres peuvent être par exemple, la réalisation de plantations dans le jardin de l'école, la fabrication d'objets roulants ou bien encore l'observation des changements d'état de l'eau.*

*Le curriculum de l'école maternelle, dans ses dimensions prescrites et réelles renvoie :*

- Selon le point de vue sociologique de Bernstein (1975) au code « intégré » (integrated code) où les séparations entre les enseignements sont faibles (pas de compartimentation liée à des disciplines).

- Selon la distinction sociopolitique de Ross (2000) à un process-driven and a child-centred curriculum, c'est-à-dire un curriculum dont les frontières externes et internes sont peu marquées, sans délimitation disciplinaire nette, avec des relations fortes entre les activités scolaires proposées et les moments extracurriculaires ; les activités seraient ainsi plus centrées sur le monde familial de l'élève.

À partir d'une analyse historique, Lebeaume (1995) confirme ces classements en montrant comment les enseignants de l'école primaire parviennent à intégrer l'éducation ST dans un réseau de pratiques cohérentes mettant ainsi en étroite relation les enseignements de français et de sciences. Il exprime en termes de connexité ces relations qu'il distingue selon les registres curriculaire, didactique et pédagogique (Lebeaume, 2008a, 2011).

Les modalités pédagogiques en école maternelle sont singulières et cette école constitue un format scolaire particulier. La notion de format scolaire, emprunte à celle de forme scolaire les spécificités que mentionne Vincent (1998), savoir, un lieu, un temps et des acteurs, élèves et maîtres spécifiques, sans toutefois considérer les aspects sociopolitiques de l'institution des enfants (Lebeaume, 2011). Plusieurs caractéristiques de ce format scolaire sont importantes : l'organisation spatiale est en forte relation avec l'organisation temporelle avec des temps spécifiques comme l'accueil du matin où les enfants mènent différentes activités éducatives et ludiques ; le langage au coin regroupement ; des temps décrochés dans des espaces aménagés

(coins variés : cuisine, poupée, constructions, etc.) ; des ateliers sur de petites tables, etc.

L'emploi du temps que les enseignants conçoivent et mettent en œuvre apparaît plus souvent dicté par ce format organisationnel – et donc à cette matrice scolaire – que par des contenus à enseigner liés à des domaines d'activité ou des matières éducatives donnés.

Tous ces traits spécifiques des contenus, de leur organisation d'ensemble et des modalités pédagogiques laissent penser que les pratiques des enseignants de l'école maternelle relèvent d'une spécialité enseignante telle que la définit Lebeaume (2008b). L'enjeu de la recherche en cours est de caractériser cette spécialité qui ne constituerait pas seulement un genre de la profession d'enseignant, ce que l'institution – et parfois la profession – tendent à valoriser afin d'assurer le statut ou la mobilité des enseignants du premier degré et ce que la recherche ne prend pas vraiment en compte.

### **3. Des pratiques investiguées selon une perspective didactique et curriculaire**

Les recherches consacrées à l'éducation ST à l'école maternelle restent restreintes (Lasson, 2004 ; Ledrapier, 2007). Plus largement, le panorama des recherches centrées sur l'école maternelle (Charles, 2008) montre une centration forte sur les processus d'enseignement apprentissage ainsi qu'une projection sur l'école primaire de l'organisation en disciplines constituées caractéristique de l'enseignement secondaire. À cet égard, Bisault (2011) propose de s'écarter radicalement de cette logique disciplinaire en affirmant qu'il n'existe pas à proprement parler de curriculum de sciences et technologie mais seulement des moments d'un curriculum éducatif qui peuvent contribuer à une éducation ST : fréquemment, lors d'un moment scolaire (correspondant à une séance scolaire), plusieurs visées ou horizons sont concernés, associés à des domaines distincts (maîtrise de la langue, motricité, éducation artistique...).

Ainsi, les spécificités de l'école maternelle sont incompatibles avec une vision d'enseignements compartimentés et cloisonnés. Les réseaux d'enseignements cohérents et connexes obligent une investigation de l'éducation ST à l'école maternelle selon une approche plus globale de l'ensemble de la structure du curriculum. Dans cette perspective curriculaire, les contenus réticulés et les pratiques forment ce que nous désignons par compositions, des ensembles cohérents où chaque moment scolaire contribue à former un tout cohérent.

### **4. Des carnets de bord et des entretiens**

L'ambition de mettre au jour les pratiques enseignantes composant les parcours d'éducation

*ST des enfants de l'école maternelle avec leur connexité déterminent les choix méthodologiques pour le recueil des données empiriques : des carnets de bord complétés par des entretiens.*

*Ces carnets ont été renseignés par une douzaine d'enseignants volontaires pour contribuer à cette recherche. Après un contact téléphonique ou une rencontre dans sa classe, chaque enseignant a reçu un carnet de bord sur lequel il devait indiquer ce qu'il mettait en œuvre en termes d'éducation ST en précisant les relations éventuelles avec les autres activités scolaires.*

*La consigne précisait que les carnets de bord devaient être renseignés au cours de longues périodes (deux à trois trimestres d'une année scolaire). Ces écrits, qui se révèlent généralement rédigés à la première personne et fortement personnels constituent des traces de l'activité réflexive des enseignantes (Cros, 2003).*

*Trois entretiens semi-directifs en appui sur ces écrits ont été menés selon une fréquence moyenne d'un entretien toutes les huit semaines avec chacun de ces enseignants. Après prise de rendez-vous téléphonique, la lecture au calme du carnet de bord dans l'école de l'enseignant précédait l'entretien d'une durée variant de 10 à 25 minutes. Les items de la grille d'entretien<sup>19</sup> permettaient l'exploration des parties lacunaires du carnet de bord.*

*Cette association carnets de bord et entretiens de restitution, s'apparente à la méthodologie mise en œuvre par Coquidé et al. (2007) et Lebeaume et Magneron (2004) dans leurs études respectives des pratiques des enseignants des cycles 1 et 2 et de ceux prenant en charge les Itinéraires de Découverte. Comme dans ces travaux, le contenu de ces carnets et entretiens a été intégralement retranscrit et constitue les données empiriques ensuite analysées.*

*Dans la perspective de didactique curriculaire, l'analyse de ces données utilise une grille qui focalise trois dimensions :*

- La première dimension établie selon le schéma d'analyse de Lebeaume (2000) permet de caractériser les moments scolaires ST, notamment en termes de tâches des élèves et de leurs visées éducatives.*
- La deuxième dimension, inspirée de Lenoir (2008), caractérise les relations entre cette éducation ST et d'autres activités (relations qui peuvent être de dominance, de partage, etc.).*
- Enfin, la troisième dimension saisit la position de cette éducation ST au fil du temps. Cette grille permet ainsi de reconstruire le curriculum éducatif ST des enfants à l'école maternelle, ses relations verticales dans la programmation ou la mise en œuvre au fil du temps et ses relations horizontales avec les autres parcours éducatifs : c'est-à-dire les compositions des enseignants.*

##### **5. Un curriculum d'éducation ST en interconnexions**

*L'analyse des données empiriques permet de saisir quels sont les contenus pris en charge et donc privilégiés par les enseignants pour l'éducation ST. Le monde du vivant est très représenté (10 classes sur 12) alors que celui des objets est très peu présent (3 classes), le monde de la matière occupant une place intermédiaire (7 classes) : élevages, plantations, jardinage témoignent des rencontres fréquentes des enfants de la maternelle avec le monde du vivant ; l'étude des états de l'eau, des expériences sur la flottabilité sont des moments également présents mais les rencontres des enfants de l'école maternelle avec le monde technique restent rares. Ces résultats sont convergents avec ceux de Baillat (2001) et de Lasson (2004).*

*L'analyse met également en avant le caractère interconnecté du curriculum d'éducation ST précisé : onze des douze enseignants mettent en relation les moments constituant ce curriculum avec d'autres parcours éducatifs.*

*Par conséquent, en fonction de la nature de la connexion et de la relation de partage, de dominance ou d'indépendance, les enjeux ST sont très variables :*

- Chez un quart des enseignants, malgré la présence de moments étiquetés « découvrir le monde du vivant, des objets ou de la matière », les enjeux associés sont inexistantes et les rencontres avec le monde de la nature et des objets sont éphémères. Ces moments sont souvent prétextes à d'autres visées, langagières ou artistiques notamment.*

- La plupart des enseignants parvient à faire coexister différents enjeux dans leurs pratiques ; un équilibre entre les priorités est observé, soit à l'intérieur même des réseaux (il n'y a pas de hiérarchisation dans les priorités accordées aux contenus), soit au cours du temps entre les réseaux (l'éducation ST est envisagée en termes de programmation dans le temps). Les enjeux ST observés sont alors majoritairement dans le registre de la familiarisation pratique.

- Chez quelques enseignants, les moments d'éducation ST sont marqués par des éléments de disciplinarité et caractérisés par la construction d'un référent empirique et d'un tout premier registre de conceptualisation. L'éducation ST domine alors dans ces moments ou bien est indépendante des autres parcours éducatifs. Ce résultat est convergent avec ceux de Thévenaz-Christen (2005) qui observe dans le contexte de l'école enfantine genevoise l'émergence d'activités langagières orales de plus en plus disciplinairement marquées.

## **6. Des compositions complexes : un attribut de la spécialité des enseignants de maternelle<sup>20</sup>**

Par l'observation privilégiée du curriculum d'éducation ST et ses relations avec d'autres, nous objectivons les compositions de réseaux d'enseignements cohérents et connexes mis en œuvre par les professeurs des écoles. Ces compositions constituent un attribut de la spécialité des enseignants de l'école maternelle : l'interconnexion est en quelque sorte une manière de penser et une façon de faire qui détermine une grande majorité des moments scolaires.

Les compositions observées sont caractérisées par leur complexité et des pratiques pilotées par la dimension du tissage, dimension du modèle des gestes professionnels qui prédomine très nettement chez les enseignants de maternelle (Bucheton et Dezutter, 2008). Le tissage observé est ainsi présent au sein des compositions elles-mêmes mais également entre les compositions au fil du temps.

La métaphore du tissage peut être développée dans le sens où les enseignants de maternelle tissent les différents moments scolaires selon deux dimensions : une dimension horizontale tout d'abord (relation par l'intermédiaire d'une thématique par exemple) et une dimension verticale représentée par une organisation des contenus pris en charge dans les différents domaines au cours du temps : les enseignants de maternelle sont ainsi capables de gérer ce qui semble être une tension entre la progression rigoureuse qu'ils réalisent selon les domaines d'activités et une certaine souplesse liée à la mise en œuvre de compositions.

L'analyse des pratiques et des entretiens révèle également une forte préoccupation pour l'enfant, pris dans sa dimension globale, ainsi que pour ses intérêts : les enseignants adaptent en partie leurs enseignements en étant attentifs aux remarques et aux besoins des enfants.

Les compositions complexes et cette centration sur l'enfant sont en relation avec une façon de penser et une manière de faire spécifiques chez les enseignants de maternelle, présentant ce que nous proposons d'appeler des « cadres souples ». L'utilisation de cet oxymore montre que les enseignants préparent des cadres complexes, tissés mais aussi qu'ils sont capables de leur donner une certaine souplesse en les adaptant, les déformant en quelque sorte au gré des remarques des élèves, des opportunités qui peuvent s'offrir à eux.

## **7. Spécialité et enracinement historique des pratiques**

L'investigation des pratiques enseignantes à l'école maternelle selon la perspective de didactique curriculaire et une entrée privilégiée par l'éducation ST permettent non seulement de caractériser ce curriculum mais aussi ses relations avec d'autres parcours éducatifs. Cette approche permet aussi de caractériser et de spécifier les pratiques enseignantes, contribuant ainsi à préciser la professionnalité des enseignants de maternelle. Cette spécialité est définie par les compositions conçues et réalisées ce qui tend à les démarquer fortement de leurs collègues de l'élémentaire.

Au-delà des déterminants individuels susceptibles d'interpréter la variabilité des pratiques, leur dominante mise en évidence précédemment souligne cette spécialité des enseignants vraisemblablement historiquement enracinée dans ces pratiques. L'école maternelle a en effet une histoire qui l'a très tôt démarquée de l'école élémentaire (Luc, 1982). L'étude en cours des discours pédagogiques et des

*propositions pour l'enseignement à partir de 1950, c'est-à-dire lorsque l'école maternelle est devenue éducative pour tous les enfants, propose de valider cette hypothèse.*

<http://ardist.aix-mrs.iufm.fr/wp-content//ardist2012-bordeaux-actes.pdf>

## Serge Tisseron

**psychiatre et psychanalyste, directeur de Recherches (HDR) à l'Université Paris-Ouest.**

Grandir en empathie : le jeu des 3 figures pour lutter contre la violence

Troubles d'apprentissage à 10 ans si beaucoup trop de T.V. avant 3 ans

Attitude passive face au monde, souvent en position de victimisation

Buts du jeu des trois figures :

- Capacité d'empathie à cultiver car la violence psychologique est omniprésente dans la réalité, et la violence physique à la T.V. qui implique une sous-estimation de l'entraide, de la compassion et de la solidarité
- Eviter que les victimes ne se laissent plus victimisées

Avec les MS et les GS, chaque semaine en demi-classe, 45 mn, jouer au théâtre « on fait semblant »

Demander aux élèves s'ils ont **des images** dont ils veulent parler (terme image pour éviter aux élèves de parler de leur vie personnelle). Pour leur permettre de parler d'images qui ne leur sont pas destinées à 90 % au quotidien.

D'accord « est-ce-qu' ils y en d'autres qui ont vu la même image ? »

Construire une histoire, la plupart des scénarios tournent autour de 3 acteurs : l'agresseur/la victime/le redresseur de torts

Faire le jeu chaque semaine, le scénario évolue, l'enseignant gère la construction des phrases

Activité qui favorise :

- L'expression verbale
- La socialisation
- L'imagination
- Le corps en action
- La référence à l'écrit

Dans le jeu on change de rôle afin de travailler l'empathie

« Imiter par le faux pour éviter d'imiter pour le vrai »

On applaudit à la fin pour éviter les commentaires des enfants spectateurs

Accroît la capacité d'empathie des enfants, change le climat de la classe

Programme des 3 figures nécessite de former le personnel pour changer le regard

Quand on punit un agresseur, cela renforce l'idée pour l'agressé qu'il doit attendre que l'adulte réagisse et qu'il n'a pas besoin de se plaindre, on doit faire réagir l'agressé.

Un enfant joue toujours avec un objet dans chaque main, s'identifie alternativement aux 2 personnes.

Différent à la T.V. qui enkyeste un profil

[http://www.yapaka.be/files/publication/TA\\_46-troisFigures-Web.pdf](http://www.yapaka.be/files/publication/TA_46-troisFigures-Web.pdf)

### Règle 3, 6, 9, 12

**La règle « 3-6-9-12 » relayée par l'Association Française de Pédiatrie Ambulatoire (AFPA)**

POSTE PAR SERGE TISSERON LE 22 JANVIER 2012.

*Les écrans sont d'extraordinaires supports de divertissement et d'éducation... mais à condition de les découvrir au bon moment et dans de bonnes conditions. C'est pourquoi j'ai proposé en 2008 la règle « 3-6-9-12 » pour guider les parents sur ce chemin. Or depuis 2011, cette règle est relayée par l'AFPA qui la diffuse largement. Mais qu'est ce que l'AFPA ? Une association nationale française regroupant plus de 1600 pédiatres, soit plus de 60 % des pédiatres d'exercice ambulatoire (médecine de l'enfant en dehors de l'hôpital : pédiatres libéraux et pédiatres travaillant en Protection Maternelle Infantile ou en institutions). Elle est engagée dans le Collège National De la Pédiatrie (CNDP) aux côtés de six autres communautés*

Compte rendu, Laurence KHALDI et Fabienne Grimaud – AGEEM 7602



pédiatriques. Ses différentes missions visent à développer les actions de formation continue, élaborer une réflexion sur les programmes et les moyens de cette formation, promouvoir la recherche médicale dans le domaine de la Pédiatrie Ambulatoire, réaliser des actions et des programmes de pédiatrie humanitaire. Elle sert de lien entre la pédiatrie ambulatoire (pédiatrie de ville), et les autres modes d'exercice de la pédiatrie, favorise la collaboration avec les sociétés étrangères de pédiatrie ambulatoire et représente les pédiatres de ville dans les sociétés savantes, auprès des organismes de formation continue et de recherche, et auprès des autorités administratives.

C'est donc une étape importante dans notre effort de sensibiliser les parents à la nécessité de prévenir les abus et les mésusages des écrans.

Mais que signifie au juste la règle « 3-6-9-12 » ? Rappelons la brièvement

1. Pas d'écran avant 3 ans, ou tout au moins les éviter le plus possible Parce que de nombreux travaux montrent que l'enfant de moins de trois ans ne gagne rien à la fréquentation des écrans [1].

2. Pas de console de jeu portable avant 6 ans Aussitôt que les jeux numériques sont introduits dans la vie de l'enfant, ils accaparent toute son attention, et cela se fait évidemment aux dépens de ses autres activités. En outre, avant que l'enfant ne sache lire, les seuls jeux possibles sont sensori moteurs et basés sur la stéréotypie motrice [2].

3. Pas d'Internet avant 9 ans, et Internet accompagné jusqu'à l'entrée en collège L'accompagnement des parents sur Internet n'est pas seulement destiné à éviter que l'enfant y soit confronté à des images difficilement supportables. Il doit lui permettre d'intégrer trois règles essentielles : tout ce que l'on y met peut tomber dans le domaine public, tout ce que l'on y met y restera éternellement, et tout ce que l'on y trouve est sujet à caution parce qu'il est impossible de savoir si c'est vrai ou si c'est faux.

4. Internet seul à partir de 12 ans, avec prudence Là encore, un accompagnement des parents est nécessaire. Il faut définir avec l'enfant des règles d'usage, convenir d'horaires prédéfinis de navigation, mettre en place un contrôle parental...

5. Une règle nécessaire, mais pas suffisante

Enfin, si la règle « 3-6-9-12 » est nécessaire, elle n'est pas suffisante à elle seule. Cadrer le temps d'écran, et cela à tout âge, est essentiel. Entre 3 et 5 ans notamment, les enfants n'ont rien à gagner à passer plus d'une heure par jour devant un écran. Par ailleurs, ils doivent bénéficier d'une éducation qui leur permette de comprendre les conditions de production des divers médias et leurs modèles économiques. C'est le rôle de l'institution scolaire de les leur donner. Les écrans doivent être encadrés dès l'enfance et l'enfant éduqué aux médias. La règle « 3-6-9-12 » est une pièce majeure de ce dispositif, mais une pièce seulement.

Lien vers les recommandations complètes de l'AFPA : <http://www.anpaa.asso.fr/lanpaa/actualites/128-relations-jeunes-medias-i...>

#### Notes

[1] Voir à ce sujet Tisseron S., *Les dangers de la télé pour les bébés*, 2009, Toulouse : Eres.

[2] Voir à ce sujet Tisseron S., *Qui a peur des jeux vidéo ?*, 2008, Paris : Albin Michel (en collaboration avec Isabelle Gravillon).

<http://www.sergetisseron.com/blog/la-regle-3-6-9-12-relayee-par-l>

Facteurs environnementaux, sociaux, psychologiques : l'expérience personnelle, histoire => pathologies à l'âge adulte

Trace épigénétique : notre environnement laisse des traces sur notre génome. Modification, trace physique laissée selon des expériences extrêmes = traumatismes dans des endroits précis de notre génome. Gènes contrôlés avec les différentes expériences que nous allons avoir

Séparation précoce => augmente la vulnérabilité au stress à l'âge adulte. Moins de récepteurs pour inhiber le contrôle du cortisol. Marque génétique => diminution du nombre de récepteurs

Une expérience environnementale a pour conséquence une modification génétique =  
marque épigénétique

Trouble borderline, trouble grave de la personnalité, essentiellement des femmes

L'association traumatismes durant l'enfance et marque épigénétique amène une inadaptation face au stress à l'âge adulte.

Violence domestique durant la grossesse, les enfants ont une marque épigénétique identique à leur mère = transmission entre génération.

Traitement psychothérapeutique => réduction de la marque épigénétique

Probable que notre développement psychologique et notre possibilité à nous adapter au stress ne résultent pas de facteurs expérimentaux mais résultent d'une base génétique (trace épigénétique)

Il pourrait sembler possible de dépister précocement les personnes à risques qui sont susceptibles de réagir à l'âge adulte aux conséquences dévastatrices qu'implique la marque épigénétique.

*Un traumatisme psychologique dans l'enfance peut laisser une cicatrice génétique chez l'adulte. C'est ce qu'ont découvert une équipe de chercheurs genevois en examinant l'ADN d'adultes souffrants de troubles psychiatriques.*

*Le groupe de recherche du **Professeur Alain Malafosse**, du Département de psychiatrie de l'**UNIGE** (Université de Genève), en collaboration avec le Département de génétique et de développement, a ainsi démontré que l'association entre maltraitance infantile et certaines pathologies adultes résultait d'une modification des mécanismes de régulation des gènes. Leurs travaux sont publiés dans la revue *Transnational Psychiatrie*.*

*Ont participé à l'étude 101 sujets adultes souffrant d'un trouble de la personnalité borderline, caractérisé notamment par une instabilité dans les relations interpersonnelles, les émotions et l'impulsivité. En examinant leur ADN, issu d'une simple prise de sang, les chercheurs ont observé des modifications épigénétiques, c'est-à-dire dans les mécanismes de régulation des gènes, chez les participants ayant été maltraités durant leur enfance (abus physique, sexuel et émotionnel, carences affectives...).*

*C'est la première fois que l'on voit un lien aussi clair entre un facteur environnemental et une modification épigénétique*

***Dr Ariane Giacobino**, du Département de génétique et de développement.*

*Lien d'autant plus fort que plus la maltraitance a été sévère durant l'enfance, plus la modification est importante.*

## Un moment avec Hervé TULLET auteur, illustrateur

<http://www.herve-tullet.com/>



Au sol est étalé un grand morceau de papier blanc pour les réalisations de fresque. Chaque personne est munie d'un pot de peinture avec un pinceau (les couleurs sont différentes) et trouve une place au bord de la feuille. Les participants sont répartis sur l'ensemble du papier.

Le principe : chacun dessine devant lui ce que le meneur demande puis change de place au signal pour répéter l'opération.

Voici ce que le meneur a demandé :

- Un point (à chaque changement de place celui-ci grossit)
- Un cercle (qui s'agrandit à chaque changement)
- Un lancement de pinceau que l'on récupère après.
- Un point dans un cercle déjà dessiné.
- Un point sur un point déjà dessiné.
- Des points sur un cercle déjà dessiné
- Des points dans un cercle déjà dessiné.
- Un cercle autour d'un cercle déjà dessiné.
- Un cercle autour d'un point déjà dessiné.
- Là où il reste de la place on choisit de refaire une chose parmi toutes celles qu'on a déjà dessinées.

Pour finir on imagine que c'est un champ de fleurs, chacun en choisit une et lui dessine une tige et des feuilles.



