

Apprendre à comprendre dès l'école maternelle

Réflexions, pratiques, outils

gfe GROUPE FRANÇAIS
D'ÉDUCATION NOUVELLE
MATERNELLE



Apprendre à comprendre dès l'école maternelle

Les auteures de l'ouvrage 9

Avant-propos : Apprendre la complexité du monde – Isabelle Lardon... 11

Première partie : Les « outils de la pensée »...

pour « penser collectivement le travail »* ..15

Chapitre 1 : Apprendre à parler pour comprendre et penser son propre rapport au monde – Véronique Boiron..... 17

Quel langage apprendre à l'école ? 18

Pourquoi est-ce si important d'apprendre à parler à l'école ? 19

Apprendre à parler-penser avec les autres 20

Parler-penser ensemble : le rôle des interactions orales 21

Comprendre la complexité du monde : le langage et l'expertise de l'enseignant.e 22

En guise de conclusion 24

Chapitre 2 : Pas d'apprentissage sans imagination ni d'imagination sans apprentissage – Anne Clerc-Georgy..... 25

Pas d'apprentissage sans imagination 26

Pas d'imagination sans apprentissages 30

Articuler imagination et apprentissage, jeu libre et enseignement structuré 34

Deuxième partie : Les outils didactiques et pédagogiques...

pour « soigner le travail » 37

Chapitre 3 : Du langage de la maison

aux langages de l'école – Maryse Rebière..... 39

Pourquoi revenir sur la question de l'apprentissage de l'oral ? 39

Pourquoi cet enseignement du langage pose problème ? 42

Vers le langage de l'école 45

Vers le langage des apprentissages 47

Vers le langage de la pensée 49

En guise de conclusion... 50

* Les formules des titres de chaque partie de l'ouvrage appartiennent à Yves Clot, titulaire de la chaire de psychologie du travail au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers).

Apprendre à comprendre dès l'école maternelle

Les auteures de l'ouvrage 9

Avant-propos : Apprendre la complexité du monde – Isabelle Lardon... 11

**Première partie : Les « outils de la pensée »...
pour « penser collectivement le travail »* ..15**

**Chapitre 1 : Apprendre à parler pour comprendre et penser son
propre rapport au monde – Véronique Boiron**..... 17

Quel langage apprendre à l'école ? 18

Pourquoi est-ce si important d'apprendre à parler à l'école ? 19

Apprendre à parler-penser avec les autres 20

Parler-penser ensemble : le rôle des interactions orales 21

Comprendre la complexité du monde : le langage et l'expertise de
l'enseignant.e 22

En guise de conclusion 24

**Chapitre 2 : Pas d'apprentissage sans imagination ni d'imagination
sans apprentissage – Anne Clerc-Georgy**..... 25

Pas d'apprentissage sans imagination..... 26

Pas d'imagination sans apprentissages 30

Articuler imagination et apprentissage, jeu libre et enseignement
structuré 34

**Deuxième partie : Les outils didactiques et pédagogiques...
pour « soigner le travail » 37**

**Chapitre 3 : Du langage de la maison
aux langages de l'école – Maryse Rebière**..... 39

Pourquoi revenir sur la question de l'apprentissage de l'oral ? 39

Pourquoi cet enseignement du langage pose problème ? 42

Vers le langage de l'école 45

Vers le langage des apprentissages 47

Vers le langage de la pensée 49

En guise de conclusion... 50

* Les formules des titres de chaque partie de l'ouvrage appartiennent à Yves Clot, titulaire de la chaire de psychologie du travail au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers).

Chapitre 4 : Enseigner la compréhension de textes narratifs – Isabelle Lardon.....	51
Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte ?	52
Que préconisent les textes officiels ?	53
Quelles sont les pratiques des enseignant.es ?	55
De quels outils disposent les enseignant.es ?	56
Quelles pratiques d'enseignement adaptées ?	57
Des outils qui aident les enseignant.es.....	61
Chapitre 5 : Le plurilinguisme, pour quoi faire ? – Agnès Mignot.....	63
Quelques définitions pour y voir plus clair.....	63
Et à l'école maternelle ?	65
Les activités de classe permettant une ouverture culturelle et linguistique	66
Des leviers à actionner, à quelles conditions ?	71
Conclusion	75
Chapitre 6 : Le dessin d'observation pour développer sa pensée – Jacqueline Bonnard, avec Damien Sage.....	76
Observer et dessiner.....	76
Dessiner à l'école maternelle.....	78
Dessin d'observation, à quelles conditions ?	85
Oser le dessin d'observation et conforter la posture de chercheur du jeune enfant face à la complexité du monde.....	87
Chapitre 7 : Des objets sonores à l'éducation musicale – Sophie Reboul.....	89
Le projet de classe.....	90
De l'individuel au collectif	91
De l'action à la représentation symbolique.....	95
L'évaluation du projet.....	98
Conclusion	100

Troisième partie : Les outils de métier...

pour « bien faire son travail » 103

Chapitre 8 : Évaluer de façon positive pour aider les élèves à réussir et à grandir – Évelyne Collin 105

Les prescriptions : le programme de l'école maternelle et le décret de décembre 2015..... 105

Pourquoi et comment évaluer à l'école maternelle ? L'observation, un outil majeur 107

Comment penser une observation instrumentée des élèves ? 108

Deux modalités d'observation 109

Évaluation positive, bienveillance et estime de soi 109

L'évaluation positive, un outil pour construire le métier d'élève 111

La communication avec les parents 112

Les outils..... 113

Les questions ouvertes 114

Conclusion 116

Chapitre 9 : Construire la signification des objets scolaires – Élisabeth Mourot 117

Un point de vue psycho-culturel sur le processus de construction de la signification..... 118

Trois manières de construire les significations en maternelle :

l'exemple de l'affiche didactique..... 119

Un train peut en cacher un autre ! 121

Quelle signification les élèves de grande section donnent-ils à ce type d'écrit particulier ? 123

L'hypothèse de représentations différenciées de ce qu'est « apprendre » à l'école maternelle..... 126

Le rôle du langage..... 128

Chapitre 10 : Accompagner l'apprentissage en autonomie – Raphaëlle Raab 132

L'autonomie scolaire..... 133

Une situation d'apprentissage complexe 134

Méthode et synopsis de l'étude..... 136

Dispositif post-atelier régulé par feuille de route 138

Le cheminement d'Adam : observations et analyse 139

Reprise de la situation lors du retour sur atelier (R/A)	141
Conclusion	143
Quatrième partie : Les outils en formation...	
pour « développer le pouvoir d'agir » ...145	
Chapitre 11 : Lever les fatalités, un enjeu	
de formation – Agnès Olivier, avec Cécile Botton	147
Un cadre institutionnel.....	147
La formation	149
Outils avec lesquels l'enseignante devient apprenante.....	152
L'éclairage des recherches sur les actions de terrain	157
Conclusion	159
Chapitre 12 : Repenser l'emploi du temps, une problématique	
de formation – Christine Clémens-Corbi	160
Que savons-nous sur cet objet ?	160
Une problématique de formation	162
Une recherche-action-formation	163
La mise en situation active : transformer le travail pour le comprendre .	164
Impacts de cette mise en situation active.....	169
Quels impacts des modèles « tout faits » d'EDT?.....	170
Points de vigilance et propositions de formation.....	172
Chapitre 13 : Outiller pour (re)donner	
du pouvoir d'agir – Isabelle Lardon	174
« Je ne connais rien de plus pratique qu'une bonne théorie. »	174
Outil, artefact ou instrument... quelques précisions.....	175
La genèse instrumentale.....	176
Quels modèles théoriques adaptés à l'enseignement?.....	177
Les outils transforment-ils les pratiques des enseignant.es?	179
Les critères ergonomiques d'un outil.....	179
La conception continuée dans l'usage	180
La transposition didactique des savoirs de la recherche	181
Apprentissage et développement	182
Des pistes pour la formation	185
Conclusion	186
Synthèse	188
Repères bibliographiques.....	189

Les auteures de l'ouvrage

- **Véronique Boiron**, enseignante-chercheure, École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Aquitaine, université de Bordeaux, laboratoire E3D
- **Jacqueline Bonnard**, formatrice, GFEN, avec Damien Sage, enseignant, GFEN
- **Christine Clémens-Corbi**, conseillère pédagogique, académie d'Aix-Marseille, GFEN
- **Anne Clerc-Georgy**, enseignante-chercheure, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Suisse, laboratoire GIRAF
- **Evelyne Collin**, inspectrice de l'Éducation nationale, chargée de mission Maternelle, académie de Versailles
- **Isabelle Lardon**, formatrice, GFEN
- **Agnès Mignot**, formatrice, ESPE Lyon, université de Lyon 1, GFEN
- **Élisabeth Mourot**, enseignante-chercheure, université de Paris 8, laboratoire CIRCEFT-ESCOL
- **Agnès Olivier**, formatrice, Institut de formation en cours de carrière (IFC) en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), GFEN, avec Cécile Botton, formatrice IFC
- **Raphaëlle Raab**, formatrice, ESPE Lyon, université de Lyon 1, associée au laboratoire ECP
- **Maryse Rebière**, enseignante-chercheure, membre de l'Association française des enseignants de français (AFEF)
- **Sophie Reboul**, enseignante, GFEN

Apprendre la complexité du monde

Isabelle Lardon

Le GFEN place l'école maternelle dans son rôle chronologiquement premier et fondamentalement primordial pour mettre en œuvre l'émancipation individuelle et collective et la démocratisation scolaire. L'École ne peut pas reléguer à d'autres personnes, en d'autres lieux, d'enseigner les réquisits qu'elle attend des élèves, tout ce qu'elle se doit d'enseigner en prenant en compte leur diversité et en donnant plus d'école à ceux qui en ont le plus besoin. Quel « milieu », au sens d'Henri Wallon, mieux que l'école maternelle est le plus apte à scolariser tous les élèves et « construire le goût d'apprendre »¹ ; à développer des « pratiques démocratisantes »² et compenser les inégalités sociales avant qu'elles ne deviennent des difficultés scolaires ; à prendre à cœur ces préoccupations et former les citoyens de demain ? Quel milieu sinon une école maternelle encore plus « juste et efficace »³ ? C'est une question redoutable, éminemment politique : sommes-nous sûres que la société tout entière y soit prête... ?

La finalité de l'École pour chaque élève, c'est d'apprendre à comprendre, utiliser le langage, les langages pour mieux parler et penser les objets du monde. Aider les enseignant.es à enseigner la compréhension et aider les formateur.trices à former les enseignant.es à cette complexité, tel est l'enjeu de ce livre, à la fois humble et ambitieux. C'est par ce travail à différentes échelles que nous ferons progresser l'idée que toutes les pratiques ne se valent pas et que la pédagogie peut transformer l'École et faire réussir tous les élèves.

Cet ouvrage est le résultat d'un travail collectif réalisé par un petit groupe de personnes appartenant au secteur Maternelle du GFEN. Le premier défi que nous avons relevé a été de concevoir un livre-chantier qui « mette le métier sur le métier », de nous attaquer aux préoccupations des profession-

1. Ch. Passerieux (ouvrage collectif sous la direction de), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique sociale, 2014.

2. R. Goigoux, Cours de master 2 Formation de formateurs de l'espace francophone, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, 2015-2016.

3. M. Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck, 2001.

nelles, à leurs difficultés, de tenter de les aider à avoir le sentiment de « bien faire leur travail »... Le second défi a été de réunir des auteur.es, faire en sorte que leurs contributions constituent plus qu'une « collection » de textes mais représentent un tout plus fort que la somme de ses parties pour qu'elles puissent être appropriées par chaque lecteur/lectrice et mieux, par des « collectifs de travail ».

La cohérence des textes entre eux est donnée par le fil rouge du mot « outil », maître-mot employé 190 fois dans les pages du livre et qui lui donne sa tonalité. On va discuter « métier », on va se coltiner au réel des classes, proposer des pistes de travail, partager des pratiques, développer des réflexions, « oser les outils »⁴.

*« Retour aux fondamentaux, donc. La caisse du moteur est fêlée, on voit le carburateur. Il est temps de tout démonter et de mettre les mains dans le cambouis... »*⁵

L'unité de l'ouvrage, quant à elle, vient d'un cadre théorique commun aux auteures qui s'appuient notamment sur les travaux de Vygotski (et de ses passeurs dans la communauté scientifique) et les références sont en bonne place dans la bibliographie collective en fin d'ouvrage. Les contributrices convoquent cet auteur, dont le nombre et la diversité des recherches sont encore mal connus et elles abordent dans leurs textes différentes notions vygotskiennes, outils culturels, « instruments psychologiques », zone de proche développement, rapports entre pensée, langage, imagination, apprentissage et développement. Nous devons également à Vygotski les notions « d'artefact en situation », de « pouvoir faire », qui apparaissent sous les formulations plus récentes « d'instrument de travail »⁶ et de « pouvoir d'agir »⁷. Le rôle des outils pour faire une médiation avec les savoirs et la place de l'enseignant.e pour guider les apprentissages clarifient de façon essentielle la conceptualisation du travail enseignant.

*« L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement. »*⁸

4. P. Picard, *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*, Centre Alain Savary-Ifé, 2016.

5. M.-B. Crawford, *Éloge du carburateur*, La Découverte, 2016.

6. P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Octarès, 2005.

7. Y. Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, 2008.

8. L. S. Vygotski, *Pensée et langage*, La Dispute, 1934/1997.

Les approches des auteures sont nourries de psychologie, sociologie, didactique, pédagogie, Sciences de l'éducation, didactique professionnelle, analyse du travail qui permettent des regards croisés et riches sur des questions complexes. Elles prennent en compte les données les plus actuelles des recherches, les attentes institutionnelles, le travail réel dans les classes et les formations. Elles permettent de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »⁹ et d'aborder différents domaines d'enseignement, l'oral, la lecture, le langage technique ou artistique mais aussi de s'intéresser au travail, aux instruments de travail, aux collectifs de travail en formation.

« Ce qu'on partage est moins intéressant que ce qu'on ne partage pas car c'est aux limites de ce qu'on sait faire ou de ce qu'on sait dire ensemble qu'on rencontre le réel pour de bon. C'est là aussi qu'on peut "prendre" le travail à cœur. »¹⁰

Ce livre essaie de développer des outils pour accompagner les professionnel.le.s dans leur cheminement pour se positionner dans les valeurs de l'Éducation nouvelle et dans « le sens de la continuité de la vie et de l'esprit »¹¹. Il faut continuer de penser, c'est le dernier phare dans la nuit de l'ignorance et des extrémismes. Merci à toutes les contributrices de cet ouvrage de nous y autoriser, au sens premier du terme, nous rendre auteur.e de nos pensées et de nos actions.

9. Programme d'enseignement de l'école maternelle – BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

10. Y. Clot, *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, 2010.

11. A. Gramsci, 1^{er} janvier 1916 sur l'Avanti!, édition de Turin.

Les « outils de la pensée »... pour « penser collectivement le travail »

Le livre ouvre sur une première partie consacrée à ces « outils de la pensée » que représentent les « instruments psychologiques » de Vygotski, indispensables pour que la pensée se développe et dont le langage fait partie. Les textes de Véronique Boiron et d'Anne Clerc-Georgy vont poser le cadre théorique mobilisé par les auteures de l'ouvrage.

Nous savons depuis Vygotski comment se structure la pensée à partir du langage. Véronique Boiron, spécialiste de lettres, sciences du langage et Sciences de l'éducation, mène des travaux depuis de nombreuses années dans ce domaine, ce qui lui permet d'étoffer cette thèse et montrer comment cela se passe pour le très jeune enfant. Pourquoi selon elle, est-ce si important de parler et d'apprendre à parler à l'école ? « L'activité langagière est une activité humaine profondément intellectuelle qui permet de transformer le rapport à soi, au monde, aux autres », écrit-elle. C'est d'abord le langage de l'enseignant.e qui importe, car, en commentant, expliquant, reformulant tout ce qui se fait et se passe dans la classe, il/elle va donner à voir sa propre pensée ; puis petit à petit, tout au long des années d'école maternelle, le langage de l'enfant va prendre forme et sa pensée va s'affiner au contact des objets du monde et de la pensée d'autrui. Il va se détacher du faire pour agir par le langage, acquérir de l'autonomie et se construire comme « un être de langage » et un être pensant. Le rôle de l'enseignant.e est primordial dans cette école « première » pour organiser cet apprentissage.

Anne Clerc-Georgy, spécialiste de psychologie et de Sciences de l'éducation en Suisse, analyse les rapports entre l'appren-

tissage et l'imagination. Ces deux composantes du développement ne sont pas antinomiques, comme le véhicule une idée reçue, mais bien complémentaires et se nourrissant l'une l'autre. L'auteure va les définir clairement et montrer les liens qu'elles entretiennent. Apprendre, c'est pouvoir se faire des images mentales dans tous les domaines qui deviendront des disciplines scolaires et cette capacité s'appelle l'imagination. Tout comme Véronique Boiron, elle met en avant le rôle de l'adulte qui maîtrise les savoirs et permet à l'enfant de se les approprier : « apprendre, c'est faire usage des savoirs avec un expert ». Imaginer c'est toujours partir d'éléments de notre propre expérience, enrichis de nouvelles expériences et connaissances passant entre autres par le jeu libre où les jeunes enfants explorent. En articulant le jeu et l'apprentissage structuré, l'enseignant.e va « faire usage avec les élèves des savoirs à apprendre ».

Ces deux textes se situent dans la perspective vygotkienne historico-culturelle. L'apprentissage est l'appropriation des outils « culturels », établis par l'humanité au fil du temps pour résoudre les problèmes auxquels elle a été confrontée (l'invention de l'écriture ou de la numération sont les exemples typiques de l'évolution de la pensée dans cette histoire humaine). Le développement est la transformation des fonctions psychiques qui résulte de cette appropriation et qui agit sur le sujet lui-même. « Les deux processus ne sont bien sûr pas séparés mais l'apprentissage fait subir une réorganisation des fonctions psychiques supérieures qui peuvent subir une révolution et se développer dans une autre direction » (Vygotski).

Apprendre à parler pour comprendre et penser son propre rapport au monde

Véronique Boiron

« Comprendre quelque chose d'une certaine manière n'empêche pas qu'on puisse le comprendre également d'autres manières. La compréhension d'un fait précis selon une acception n'est "juste" ou "erronée" que du seul point de vue de la perspective adoptée. Mais en même temps qu'elle en dépend, la pertinence d'une interprétation traduit certaines règles qui touchent à la cohérence, à la compatibilité et au système de preuves. Tout n'est pas possible. Il existe des critères intrinsèques de pertinence, et la possibilité d'interprétations différentes ne les autorise pas toutes également. »¹²

Depuis une vingtaine d'années, dans les différents programmes d'enseignement de l'école maternelle, la question de l'apprentissage du langage oral est progressivement devenue la priorité. Dans le même temps, les rapports successifs de l'Inspection générale montrent que l'enseignement du langage oral n'est pas suffisamment présent dans les classes maternelles. Les travaux de recherche qui s'intéressent à l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle constatent, eux, que de nombreux élèves ne prennent pas la parole à l'école, que les séances consacrées au langage oral concernent le plus souvent l'apprentissage du lexique et que les écarts entre élèves en termes de développement des habiletés langagières se creusent entre le début et la fin de la scolarité en maternelle.

Pourquoi l'enseignement du langage oral est-il si problématique ? Plusieurs explications émergent. D'une part, les enseignant.es sont relativement démunis.es pour mettre en œuvre des séquences d'enseignement du langage oral : la formation initiale et la formation continue sont insuffisantes, les outils d'enseignement sont trop peu nombreux et/ou inadaptés, les progrès

12. J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, 1996.

des élèves sont peu visibles à court terme et leur évaluation est très complexe à élaborer et à interpréter. D'autre part, les malentendus entre apprentissage de la langue et apprentissage du langage oral persistent dans certaines des ressources utilisées par les enseignants (sites Internet, revues pédagogiques) et les empêchent de se saisir des enjeux fondamentaux d'un enseignement du langage oral programmé et mené de manière très régulière avec tous les enfants scolarisés. Dans le cadre de ce chapitre, notre propos sera de **montrer les enjeux fondamentaux** de l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle pour tous les élèves et ce, dans une perspective de réduction des inégalités entre les élèves¹³.

Quel langage apprendre à l'école ?

L'apprentissage du langage oral à l'école recouvre *deux dimensions*. Tout d'abord, il est fondamental que chacun des élèves continue à apprendre à parler. Cette *première dimension* concerne donc le **langage à apprendre**. De fait, l'acquisition du langage oral de l'enfant est en cours de la petite section de maternelle à la fin du collège. Enseigner le langage oral est indispensable car les écarts entre enfants sont très importants : chez certains élèves, cette acquisition débute à peine lorsqu'ils entrent en maternelle alors que d'autres ont déjà acquis des habiletés : ils parviennent à se faire comprendre, à nommer, décrire et commencent à relater. Néanmoins, de la petite à la grande section de maternelle, quel que soit le niveau d'apprentissage de ces tout jeunes élèves, il est nécessaire qu'ils continuent tous à apprendre à parler pour parvenir peu à peu à se faire comprendre, à nommer, à reformuler, à raconter, à expliquer...

Par ailleurs, il est indispensable que tous les élèves de maternelle apprennent le langage de l'école, le langage des apprentissages scolaires. La *seconde dimension* de l'apprentissage du langage oral concerne donc le **langage pour apprendre à l'école**. En effet, être capable d'utiliser le langage de la vie quotidienne n'est pas suffisant pour comprendre l'école et pour apprendre à l'école car l'école mobilise des usages du langage qui lui sont propres. Les caractéristiques de ces usages sont multiples. Le langage oral de l'école, des apprentissages scolaires est qualifié de langage scriptural car, comme le montrent de nombreux travaux de recherche¹⁴, l'école privilégie un rapport scriptural au monde et au langage qui se caractérise par une mise à distance

13. Nous pourrions étendre les développements qui vont suivre à l'ensemble de l'école primaire.

14. Par exemple l'équipe ESCOL : É. Bautier, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques d'inégalités scolaires dès l'école maternelle*, Chronique sociale, 2006 – S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, 2007 – B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

des rapports pratiques au langage, au monde et les relations directes aux objets du monde pour faire de ceux-ci des objets de pensée¹⁵.

Dès le début de la scolarité en maternelle, les tout jeunes élèves doivent comprendre qu'il ne suffit pas de faire, de réussir une action mais qu'on attend d'eux qu'ils construisent les discours sur leurs actions, qu'ils mettent en mots leurs stratégies de réalisation. Lorsqu'un enfant fait un puzzle à l'école, il ne suffit pas qu'il le réussisse, il doit aussi dire à son enseignant.e ce qu'il fait, comment il le fait, les stratégies qu'il est en mesure de mobiliser, laquelle de ces stratégies il privilégie et pourquoi... À l'école, les apprentissages construisent **un rapport au monde distancié** (tel apprentissage n'est pas immédiatement utile, ne sert pas dans la vie de tous les jours, tel autre requiert de savoir parler plutôt que de savoir faire quelque chose...). Par exemple, en grande section de maternelle, les enfants doivent « jouer » avec les mots, dire s'ils entendent [u] dans poule, loup, roue...

Autrement dit, faire et réussir ne suffit pas à l'école, encore faut-il être capable de dire ce que l'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait ainsi. Lorsqu'un élève fait un gâteau avec l'enseignant.e et des pairs, le plus souvent la réalisation de ce gâteau est un prétexte pour réaliser des apprentissages « invisibles », tels que remettre les images/photos séquentielles dans l'ordre, apprendre à redire les ingrédients, faire un tri de textes (recettes, de cuisine, récits, lettres...)... La réalisation scolaire du gâteau ne s'inscrit alors pas dans une pratique de la vie quotidienne qui consiste à préparer le goûter, un dessert pour un déjeuner ou un dîner entre amis, en famille ou encore pour fêter un anniversaire. Si ces ruptures entre les manières d'agir-parler-penser massivement mobilisées dans le cadre de la maison-vie quotidienne et les usages scolaires du langage sont indispensables pour comprendre l'école et y apprendre, elles mettent un certain nombre d'élèves en difficultés avec les apprentissages scolaires lorsqu'elles ne sont pas aménagées, expliquées et justifiées.

Comprendre et mobiliser ces nouveaux rapports au monde et au langage s'apprend de manière progressive et ces apprentissages sont d'autant plus nécessaires aux élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés qui ont construit d'autres rapports au monde et au langage, rapports peu valorisés par l'école mais qui peuvent être très efficaces dans la vie de tous les jours, hors l'école.

Pourquoi est-ce si important d'apprendre à parler à l'école ?

Parler à l'école ne relève pas d'une « simple » question de communication mais d'une nécessité absolue car le langage oral est en lien avec la

15. V. Boiron, « Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux », in G. Toupial (dir.), *Mémoire, langages et apprentissages*, Retz, 2011.

construction de la pensée, le développement de l'activité intellectuelle de chacun des enfants. Pour l'enseignant.e, le langage oral lui permet d'accéder à la « boîte noire » de chacun de ses élèves ce qui lui permet de les aider à développer leur pensée. En effet, et même si personne n'est réductible aux discours qu'il produit, chacun se donne à comprendre à travers son activité langagière, ses mises en mots. L'activité langagière est une activité humaine profondément intellectuelle qui permet de **transformer le rapport à soi, au monde, aux autres**.

Le langage correspond à l'activité propre à un sujet qui lui permet de communiquer, de parler, de dire, de comprendre, de penser, de réfléchir, de savoir, de douter, de questionner, d'expliquer, d'argumenter, de raconter, d'imaginer, d'espérer, de planifier, d'anticiper, mais aussi de lire, d'écrire, de catégoriser le monde... À l'école, avec l'enseignant.e, les enfants doivent aussi apprendre que le langage n'est pas transparent : il permet de construire un point de vue sur les objets du monde, sur soi, sur les autres. Par les échanges oraux avec l'enseignant.e et avec les pairs, les enfants doivent aussi apprendre que le langage donne accès à sa propre pensée, à la pensée des autres, participe de la construction de la relation de soi à l'autre et de soi à soi. Il permet aussi de s'extraire du *hic et nunc*, de dire l'absent, notamment à travers la principale conduite langagière humaine que constitue la narration.

De fait, le langage oral est indispensable pour comprendre et se faire comprendre, pour s'apprendre et apprendre avec autrui¹⁶. Aussi est-il nécessaire d'apporter des réponses au fait que dès le début de la scolarité en maternelle, environ un tiers des élèves ne parlent pas ou très peu et mettre en œuvre des situations qui permettent à chacun de mobiliser de manière de plus en plus assurée son langage oral et les échanges oraux avec l'enseignant.e et les pairs. Le langage oral est indispensable au maître dans son activité d'enseignement auprès des tout jeunes enfants pour les aider à apprendre et à comprendre (les consignes, ses attentes, pour expliciter les aides, les outils qui peuvent être mobilisés dans les tâches proposées...) et il est indispensable pour **donner forme à la pensée** de chacun car l'activité langagière réalise une activité cognitive.

Apprendre à parler-penser avec les autres

De fait, le langage oral est omniprésent à l'école maternelle car, comme le souligne J.-F. Halté¹⁷, « à l'école, pour l'essentiel on apprend en parlant ». Dès le tout début de la scolarité, les échanges oraux sont fondamentaux car

16. C'est tout aussi vrai du langage des signes.

17. J.-F. Halté et M. Rispail, *L'oral dans la classe*, L'Harmattan, 2005.

les apprenti
du maître, s
La recher
tuation qui
à s'appropri
conséquences
(dimension
tant de dén

Des cherche
penser en
se promene
plus expert
et en parle
à parler-pe
ses impress
avec une
avec autrui
vécue pen
de l'activité
une expérience
d'une prod
du sens à p
interprétat
tien d'une

Apprendre
détacher d
le monde,
rir des for
comme un

Parler- orales

En matern
de chacun
verbaux a
expérience

18. Notamment

19. Par exemple

20. D. Widlöcher

les apprentissages scolaires des enfants prennent appui sur le langage oral du maître, sur les échanges oraux entre les élèves et le maître et entre élèves. La recherche¹⁸ montre que c'est l'intérêt que le jeune enfant porte à une situation qui l'amène à **développer une diversité de conduites langagières**, à s'approprier de nouvelles manières de penser-parler. La principale des conséquences est de se caler sur le projet de l'enfant, ses centres d'intérêt (dimension affective, expériences ressenties, connues...) tout en lui permettant de démultiplier les relations aux autres et les expériences du monde.

Des chercheurs montrent également que les enfants apprennent à **parler-penser en partageant une expérience sociale**¹⁹ (jouer, faire un gâteau, se promener, faire du vélo, dessiner...) avec un adulte expert ou un enfant plus expert que lui. En parlant à l'enfant de ce qu'ils font ensemble (faire et en parler), l'adulte ou l'enfant expert lui apprend dans le même temps à parler-penser avec autrui à propos de cette activité partagée (parler de ses impressions, ses ressentis, décrire, anticiper, commenter, mettre en lien avec une expérience similaire, comparer...). Apprendre à parler-penser avec autrui c'est dans un premier temps parler de l'activité, de l'expérience vécue pendant qu'elle est en cours pour progressivement parler à propos de l'activité, de l'expérience qui a eu lieu ou qui va avoir lieu quand c'est une expérience connue. Parler-penser ensemble à l'école maternelle relève d'une production commune qui consiste en « *une construction commune du sens à partir d'une expérience psychique partagée ; partage du travail interprétatif et non réciprocité. Celle-ci marquerait au contraire le maintien d'une altérité radicale* »²⁰.

Apprendre à parler-penser ensemble en maternelle c'est apprendre à se détacher du « faire » pour agir par le langage, agir sur soi, sur autrui, sur le monde, c'est participer à une culture langagière commune, c'est acquérir des formes irréductibles d'autonomie intellectuelle : c'est se construire comme **un être de langage**.

Parler-penser ensemble : le rôle des interactions orales

En maternelle, le développement de l'activité langagière et intellectuelle de chacun des enfants se fait dans un mouvement collectif. Les échanges verbaux avec l'enseignant.e permettent aux élèves de s'extraire de leurs expériences premières (ressentis...), familiales, quotidiennes, de mutuali-

18. Notamment L.S. Vygotski, *Leçons de psychologie*, La Dispute, 2011.

19. Par exemple J. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1997.

20. D. Widlöcher, *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*, Odile Jacob, 1996.

Ce dialogue avec autrui a une place fondatrice et fondamentale à l'école maternelle : chaque enfant doit **bénéficier d'espace-temps pour réfléchir** avec l'enseignant.e et avec des pairs. Par exemple, ce dialogue s'apprend peu à peu dans le cadre d'ateliers composés de quelques enfants qui ont une tâche commune à réaliser (réaliser ensemble une forêt en pâte à modeler, avec des pièces issues de divers jeux de construction ou la dessiner ensemble ou construire ensemble une voiture pour le groupe, qui roule et ce, avec des boîtes en carton de diverses tailles, des bouchons de bouteilles, de la ficelle...). Le dialogue avec autrui est possible lorsque l'enseignant.e demande aux enfants de discuter quelques minutes pour lui dire ensuite comment ils vont s'y prendre, quels objets ils vont utiliser... Il s'agit bien ici de leur donner le temps de réaliser la tâche par le langage, de construire la tâche à travers les échanges, de discuter ensemble sur les différentes manières de réaliser la tâche avant de la réaliser matériellement.

Enfin, des travaux de recherche montrent que **le langage de l'enseignant.e** est une « **redoutable machine** » à penser pour les enfants. C'est en

22

effet un langage très élargi d'expert (usages sociaux) donne à entendre à tous l'enseignant.e comprend l'interprète tel phénomène, cite ses propres procédures des questions qui aident le langage est fondamental car les usages dans les apprentissages que les élèves de maternelle, tel récit de fiction, activité langagière de haut niveau, outils pour parler-penser, leurs manipulations, leurs des stratégies en fonction.

Lorsque l'enseignant.e mure, répète, verbalise ce qu'il sait faire, il agit en fonction cognitive des élèves. Il le fait. Il enseigne dans le sens de l'œuvre, il dévoile, il montre, il porte à l'attention l'expérience de pensée et leur prête la capacité de l'un devenir d'apprenant. Il peut inciter chacun de ses réalisations en lui demandant de faire), le résultat de son œuvre, les stratégies dans de cette façon, l'élève langagière qui réorganise la tâche réalisée par l'enfant permet de se développer. Pour que chaque élève ait des conditions existentielles : **chacun**. Enseigner à tous les éléments qu'aucun des élèves ne peut comme lorsqu'il s'agit de l'expliquer un phénomène. Enseigner à chacun lorsque la vie est partagée avec l'adulte.

monde, de construire
... envie, am-
... favoriser l'émer-
... points de vue, et de
... Ces outils de
... comprendre et d'ap-
... peuvent dire, par-
... affective, psycho-
... avoir peur, être en
... Bruner²¹, « Nous
... et de déployer
... cela ne découle pas de
... l'échange de la parole
... ne l'est pas seulement
... d'autres esprits
... de ce processus discurs-
... de vue, ses histoires.
... du monde qui nous
... avec autrui. »

et fondamentale à l'école
... temps pour réfléchir
... ce dialogue s'apprend
... quelques enfants qui ont
... une forêt en pâte à mode-
... construction ou la dessiner
... pour le groupe, qui roule et
... des bouchons de bouteilles,
... possible lorsque l'enseignant.e
... minutes pour lui dire ensuite
... vont utiliser... Il s'agit bien
... par le langage, de construire
... ensemble sur les différentes
... matériellement.

monde : le langage

le langage de l'enseignant.e
pour les enfants. C'est en

effet un langage très élaboré qui est également accessible et c'est un lan-
gage d'expert (usages scolaires du langage). Par ce langage, l'enseignant.e
donne à entendre à tous les enfants sa propre activité intellectuelle (ce que
l'enseignant.e comprend et comment il/elle le comprend, comment il/elle
interprète tel phénomène, tel évènement) : il/elle dit ce qu'il/elle sait, expli-
cite ses propres procédures, propose des reformulations, commentaires, pose
des questions qui aident les enfants à réaliser leurs apprentissages. Ce lan-
gage est fondamental car il permet de scolariser les objets en expliquant leurs
usages dans les apprentissages scolaires, de reformuler, de donner les savoirs
que les élèves de maternelle n'ont pas encore pour comprendre tel phéno-
mène, tel récit de fiction, telle expérience... Il engage les enfants dans une
activité langagière de haut niveau : il leur donne des outils pour agir et des
outils pour parler-penser, pour eux-mêmes et pour autrui, de leurs actions,
leurs manipulations, leurs découvertes, leurs explorations, pour s'appropriier
des stratégies en fonction des différents contextes d'apprentissage.

Lorsque l'enseignant.e explique, explicite les apprentissages en jeu, refor-
mule, répète, verbalise ses intentions, ses attentes, ce qu'il pense, ce qu'il
sait, ce qu'il sait faire, le langage qu'il mobilise alors outille l'activité co-
gnitive des élèves. Il leur permet d'avoir accès à la pensée d'un adulte.
Il enseigne dans le sens où, avec l'ensemble de l'expertise qu'il met en
œuvre, il dévoile, il montre, il rend visible, il fait savoir, il partage, il coo-
père, il porte à l'attention de ses élèves... Ce faisant, il leur propose une
expérience de pensée et les engage à la partager, tout en leur montrant qu'il
leur prête la capacité de s'en saisir, il les rend compétents, il les inscrit dans
un devenir d'apprenant. Par ses demandes, ses sollicitations, l'enseignant.e
peut inciter chacun de ses élèves à aller au-delà de ses actions et de ses
réalisations en lui demandant de mettre en mots son projet (ce qu'il voulait
faire), le résultat de son action (ce qu'il a fait), les procédures qu'il a mises
en œuvre, les stratégies qu'il a mobilisées (comment il l'a fait). En procé-
dant de cette façon, l'enseignant.e aide l'enfant à **élaborer une activité
langagière qui réorganise l'ensemble de l'apprentissage** en jeu dans la
tâche réalisée par l'enfant. L'enseignant.e lui apprend alors à penser, lui
permet de se développer en tant qu'être pensant.

Pour que chaque élève se construise comme un être de langage pensant,
des conditions existent : il s'agit bien **d'enseigner à tous et d'enseigner à
chacun**. Enseigner à tous lorsque le collectif ou le petit groupe apporte des
éléments qu'aucun des enfants ne pourrait apporter de manière individuelle,
comme lorsqu'il s'agit de partager une expérience qui consiste à observer puis
expliquer un phénomène, à émettre des hypothèses, à effectuer un bilan...
Enseigner à chacun lorsqu'un enfant est le destinataire privilégié d'une acti-
vité partagée avec l'adulte (une lecture, un jeu, un dessin...). L'enseignant.e

inscrit alors chaque élève dans *un double mouvement*, collectif et individuel, nécessaire aux apprentissages des tout jeunes élèves de maternelle.

En guise de conclusion

À l'école maternelle tous les enfants ont la possibilité de développer des activités langagières et de jouir de la possibilité d'apprendre et de comprendre pour soi avec les autres. Pour que cela se réalise, l'enseignant.e et le langage de l'enseignant.e jouent un rôle fondamental dans le développement langagier et intellectuel de TOUS les enfants, ce qui assigne à l'école maternelle un beau projet collectif. Le rôle de chaque enseignant.e est de permettre à chaque enfant d'entrer dans un monde de significations et d'expériences non immédiates car médiatisées par le langage, de rechercher le sens puisque « *la recherche du sens est une visée permanente de l'esprit car il n'est pas donné complètement. Il faut le construire à partir des informations qu'on reçoit* »²².

L'école maternelle est un lieu unique dans la vie du tout jeune enfant pour apprendre à penser dans un mouvement collectif, pour interroger ensemble le monde et le comprendre ensemble, pour parler-penser ensemble le commun, le singulier et se construire dans un mouvement collectif en tant qu'individu et aussi pour s'intéresser à la pensée d'autrui. En apprenant à penser dans un mouvement collectif, les enfants apprennent à réfléchir ensemble, ils répondent à plusieurs à la question « qu'est-ce que penser ? » et chacun peut comprendre peu à peu comment la pensée d'autrui agit sur lui, le transforme, pense en lui.

L'école maternelle permet d'assurer le développement du parler-penser comme activité culturelle collective et constitutive de la pensée intériorisée de l'enfant et de l'élève : « *L'enfant c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec les autres. L'enfant n'est pas moins capable que l'adulte de se pencher sur ses propres pensées, et de corriger ses idées et ses conceptions au travers de la réflexion, en se situant sur un registre "méta" comme on le dit parfois. En somme, l'enfant est à la fois un épistémologue et quelqu'un qui apprend.* »²³

22. E. Cabrejo-Parra, « La lecture avant les textes écrits », *Cahiers A.C.C.E.S.*, n° 5, 2001, p. 19-23.

23. J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, op. cit.

Pas d'apprentissage sans imagination ni d'imagination sans apprentissage

Anne Clerc-Georgy

Dans les premiers degrés de la scolarité, apprentissage et imagination sont parfois opposés et les enseignant.es pensent devoir choisir leur camp. Ainsi, pour certains le jeune enfant ne devrait pas être soumis trop tôt aux apprentissages structurés et l'école maternelle devrait surtout lui offrir un espace de jeu et d'expression afin de favoriser le développement de son imagination. Pour d'autres, au contraire, l'école maternelle devrait jouer son rôle de première école et proposer aux enfants des apprentissages disciplinaires et structurés comme cela se fait à l'école primaire. Il nous semble qu'il est temps de dépasser cette alternative entre un modèle « expressif », propre à l'école maternelle et où prédominent l'expression de la personnalité de l'enfant, et un modèle « primarisé », où l'école maternelle adopte les modes de faire du primaire. Nous pensons plutôt qu'il est nécessaire de tenir compte des particularités du jeune enfant et de proposer pour ces degrés *une troisième voie* qui articule apprentissage et imagination, qui favorise simultanément le développement de ces deux dimensions aussi fondamentales l'une que l'autre pour la poursuite de la scolarité de chaque élève.

Imagination et apprentissage devraient être pensés simultanément. Comme nous le verrons ces deux processus se nourrissent l'un l'autre. Ainsi, les relations entre expression-imagination d'une part et apprentissage-construction de savoirs d'autre part, nécessitent d'être clarifiées pour éviter les nombreux malentendus qui sont aujourd'hui véhiculés par les pratiques pédagogiques dominantes. En effet, on demande souvent aux élèves de découvrir ou d'inventer les savoirs visés par les plans d'étude au nom de certaines *doxas* qui postulent que les connaissances doivent venir des élèves. En même temps, on invite ces mêmes élèves à laisser leur imagination s'exprimer dans des situations où elle semble devoir être mise au service d'une conformité à des normes disciplinaires qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement et qui pourraient potentiellement bloquer leurs élans créatifs. On leur demande par exemple de dessiner la maison de leurs rêves et on les récrimine parce que ces maisons n'ont pas de fenêtres ou de toit ! Ces injonctions paradoxales sont souvent difficiles à gérer pour les jeunes

élèves qui ne maîtrisent ni les règles du jeu de l'école ni les savoirs attendus par l'école dans ces situations.

Qu'il soit question « d'inventer » les savoirs ou de s'exprimer sans maîtriser les outils requis pour le faire, les jeunes élèves rencontrent des difficultés souvent mal comprises par les enseignant.es. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous nous proposons de clarifier ces notions et de montrer qu'il n'y a pas d'apprentissage sans imagination et pas de développement de l'imagination sans apprentissages.

Pas d'apprentissage sans imagination

Contrairement aux croyances véhiculées par le modèle de la pédagogie de la découverte, *doxa* qui laisse à l'enfant la responsabilité de ses apprentissages²⁴ et postule que ce dernier doit découvrir ou inventer les savoirs²⁵, l'apprentissage nécessite l'intervention d'un expert. L'enfant va peut-être découvrir la nécessité d'un code pour communiquer par écrit, mais il ne va pas « inventer » celui qui est en vigueur dans la langue de son pays. Ces croyances résistent à la formation²⁶ alors même que les pratiques enseignantes mises en œuvre en cohérence avec ces convictions sont souvent celles qui mettent en péril les élèves les plus fragiles et sont souvent génératrices d'inégalités scolaires²⁷.

Si l'imagination est une fonction psychique consubstantielle à l'apprentissage, l'apprentissage ne peut pas se réduire à l'imagination. Mais avant de questionner son rôle, il convient de définir un peu mieux ce que veut dire apprendre.

24. C. Caffieaux, *Faire la classe à l'école élémentaire*, De Boeck, 2011.

25. J. Crinon, B. Marin et É. Bautier, « Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant », in D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck Université, 2008, p. 123-147.

26. A. Clerc, *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 2013. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28992>

27. J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, 2012.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Pour Vygotski²⁸, les êtres humains ont développé, au cours de leur histoire, des outils pour améliorer leurs capacités à agir sur le monde (la charrue pour mieux retourner la terre), sur les autres (le langage pour mieux communiquer, la mesure musicale pour pouvoir jouer ensemble) et sur eux-mêmes (le système décimal pour penser de grandes quantités, les cartes de géographie pour mieux se situer dans l'espace). Ces outils sont des constructions qui répondent toujours à une volonté d'augmenter le pouvoir d'agir de la personne. Dans cette perspective, apprendre c'est d'abord **s'approprier ces outils** et devenir capable de **faire usage progressivement seul des savoirs construits par une culture**. Ainsi, l'enfant qui se sera approprié le système décimal pourra penser et jouer avec de grandes quantités, les comparer, les augmenter, les diminuer, etc. Chaque apprentissage, chaque outil approprié devient un médiateur de sa propre pensée. Il transforme et augmente ainsi les capacités de celui qui apprend.

Le jeune enfant (avant 3 ans) apprend de manière « spontanée », c'est-à-dire selon les besoins de connaissances ou d'habileté qui apparaissent dans sa relation avec le milieu environnant (les parents ne décident pas du moment où leur enfant va parler, marcher). L'enfant d'âge scolaire (dès 7 ans) devient capable de s'investir dans des apprentissages imposés par d'autres (le maître, le programme) de manière « réactive ». À l'école maternelle, entre 3 et 7 ans, l'apprentissage occupe une place intermédiaire dont la visée est la transition du spontané vers le réactif. À cet âge, l'enfant peut faire ce que veut le maître si cela coïncide avec ses intérêts. Le défi pour l'enseignant.e de maternelle est de faire en sorte que l'enfant veuille apprendre ce que veut celui qui le guide²⁹. Il y a là un premier apprentissage fondamental des premiers degrés de la scolarité : apprendre à se projeter volontairement dans des apprentissages imposés par l'école, développer ses capacités d'autorégulation dans des situations scolaires. Nous verrons plus loin l'importance du jeu « libre » dans l'accompagnement de cette transition et dans l'appropriation des savoirs par les élèves de 3 à 7 ans.

28. L.S. Vygotsky, « Imagination and its development in childhood », in R. W. Rieber et A. S. Carton (dir.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, vol. 1 : Problems of general psychology*, Plenum Press, 1932/1987.

L.S. Vygotsky, « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Société française*, n° 2(52), 1935/1995, p. 35-45.

29. L.S. Vygotsky, *ibid.*

Apprendre, c'est faire usage des savoirs avec un expert

Pour s'approprier ces outils, pour apprendre à faire usage des savoirs construits par les générations précédentes, l'enfant a besoin qu'un adulte qui les maîtrise déjà les lui transmette en en faisant usage avec lui. Si on laissait les élèves inventer un code pour écrire la musique, il y a fort à parier qu'ils n'imagineraient pas le même que celui dont nous faisons usage aujourd'hui. C'est parce qu'un adulte montre à l'enfant comment se servir d'un outil que l'enfant va progressivement devenir capable de s'en servir seul. C'est parce que l'enseignant.e rend visibles les modes de pensée qu'il met en œuvre pour lire et qu'il lit avec ses élèves que progressivement ses élèves deviendront capables de mettre en œuvre ces modes de pensée et de lire seuls.

La particularité de l'apprentissage chez l'enfant d'âge préscolaire, c'est qu'il va particulièrement s'investir dans des apprentissages dont il a saisi l'intérêt. L'enseignant.e doit alors être vigilant.e et saisir au vol toutes les opportunités de proposer des savoirs ou d'en susciter le besoin. Les apprentissages fondamentaux³⁰ à cet âge et en lien avec l'entrée dans les disciplines scolaires sont donc prioritairement liés à la compréhension du sens des savoirs disciplinaires, considérés comme des outils de la pensée. Pour se projeter dans les apprentissages systématiques et disciplinaires qui lui seront imposés par l'école, l'enfant doit d'abord **en saisir l'intérêt**, c'est-à-dire comprendre en quoi et dans quelles situations les outils qu'il devra s'approprier vont augmenter ses capacités d'agir sur le monde, les autres et lui-même. Cette focalisation sur le sens des savoirs implique que les élèves aient accès régulièrement à la complexité de l'usage de ces outils, et ceci bien qu'ils soient parfois encore loin de pouvoir les maîtriser seuls. Il est par exemple important de résoudre collectivement et sous le guidage de l'enseignant.e, des tâches comme la lecture d'une phrase ou le dénombrement d'objets, bien que certains élèves ne soient capables que de reconnaître quelques lettres ou réciter la comptine des nombres. C'est dans ces situations qu'ils ont accès au sens des apprentissages en cours.

Apprendre, c'est faire usage de son imagination

Au début d'un apprentissage, l'enfant ne connaît pas encore ce qui est à apprendre et souvent, les apprentissages scolaires l'emmènent vers des

30. Par apprentissages fondamentaux, nous entendons les apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie. Le lecteur comprendra qu'il ne s'agit pas ici de la triade lire-écrire-compter à laquelle sont souvent réduits ces apprentissages fondamentaux, mais bien des outils requis par l'école et les apprentissages scolaires (se projeter dans un apprentissage, comprendre le rôle des symboles, s'autoréguler, identifier la posture à adopter dans une discipline donnée...).

connaissances dont il n'a pas l'expérience. Grâce à l'imagination, l'enfant peut acquérir des connaissances sur un passé qu'il n'a pas connu (comment vivaient les hommes préhistoriques), sur des contrées qu'il n'a jamais visitées ou de choses dont il n'a pas l'expérience (les baobabs, les planètes).

Ainsi, l'imagination est au cœur des processus d'apprentissage, elle est nécessaire en algèbre comme en production écrite, en sciences comme en arts, dans tout ce qui requiert une reconstruction créative de la réalité³¹. Elle permet à l'être humain de reconstruire des images, de les modifier, d'en construire de nouvelles, de se représenter l'immatériel ou l'abstrait. Elle est un mode spécifique d'activité intellectuelle qui permet à l'homme à la fois de se distancier de la réalité et de mieux connaître cette réalité³². Le développement de l'imagination donc est un enjeu fondamental de l'école maternelle.

Apprendre, c'est s'imaginer capable d'apprendre

Apprendre c'est aussi se projeter comme capable de **maitriser des outils dont on ignore encore la portée**. Pour s'engager dans un apprentissage tel que celui de la lecture, l'enfant doit d'abord pouvoir s'imaginer lecteur. Il devra ensuite mettre en œuvre les habiletés cognitives (mémoriser, comprendre ou analyser), affectives (persévérer, maintenir son attention) et métacognitives (anticiper, évaluer ou réguler son apprentissage) qui vont favoriser son appropriation des modes de pensée liés à la lecture. C'est notamment parce qu'il a développé sa capacité à faire usage de symboles qui représentent des sons (fonction symbolique), qu'il a appris à se projeter, c'est-à-dire à s'imaginer capable d'agir dans des situations qu'il ne maîtrise pas encore, ou à mettre de côté certaines émotions (peur de ne pas y arriver, envie de faire autre chose) pour imaginer d'autres émotions à venir (joie et fierté de savoir lire) que l'enfant va pouvoir s'engager dans les apprentissages scolaires. Il y a là encore un apprentissage fondamental des premiers degrés de la scolarité : le développement du sentiment d'auto-efficacité personnelle³³, la croyance de l'enfant en sa capacité à maîtriser à l'avenir des outils qu'il ne s'est pas encore appropriés.

Ainsi, il n'est pas possible d'apprendre sans faire fonctionner son imagination. Cependant, ceci ne veut en aucun cas dire que l'enfant doit inventer les savoirs construits par les générations précédentes. Ces savoirs

31. A. Clerc-Georgy, « L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage », in I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*, De Boeck, 2016, p. 79-92.

32. L.S. Vygotski, « Imagination and its development in childhood », *op. cit.*

33. A. Bandura, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, 2003.

doivent lui être transmis, au travers d'activités partagées entre les élèves et l'expert.e-enseignant.e. **C'est dans le processus même de l'apprentissage que l'imagination joue un rôle, pas à la place de ce processus.**

Pas d'imagination sans apprentissages

Si l'apprentissage nécessite la participation de l'imagination, nous allons voir que l'imagination se nourrit des apprentissages. Mais avant cela, il convient de définir l'imagination.

Qu'est-ce que l'imagination ?

L'imagination, c'est *la fonction psychique* qui permet à quelqu'un de se représenter, au sens de rendre présent par la pensée, des choses absentes, existantes ou pas, dont on a fait l'expérience ou pas. Harris³⁴ postule que l'imagination est apparue chez l'homme en lien avec son besoin de mesurer la vie et d'anticiper son avenir (moissons, saisons). En ce sens l'imagination est une fonction psychique liée à un changement de rapport au temps, au besoin de « penser » ce qui n'est pas encore. Pour Vygotski³⁵, l'être humain est tourné vers l'avenir, sa création et la transformation du présent. Ainsi l'imagination s'oppose à la reproduction. Si la reproduction est importante parce qu'elle facilite l'adaptation de l'enfant au monde et le développement d'habitudes, l'imagination est une activité qui lui permet de construire une image de l'avenir (un objet ou un texte à produire), de transformer le présent ou de se représenter un passé non expérimenté (la révolution française). Elle modifie donc notre rapport au temps et nous permet de nous projeter dans ce qui n'est pas encore³⁶.

L'imagination est aussi une fonction qui permet d'apprendre sans faire l'expérience du réel, à partir par exemple de récits du passé ou de descriptions de contrées éloignées. Déjà Aristote considérait l'imagination comme *un médiateur de la connaissance*³⁷. C'est à partir d'images emmagasinées dans sa mémoire que l'être humain peut construire des généralisations en s'appuyant sur plusieurs cas individuels. Ainsi, imaginer c'est **faire exister quelque chose qui n'est pas, d'abord par la pensée.**

34. P. Harris, *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Retz, 2007.

35. L.S. Vygotsky, « Imagination and Creativity in Childhood », *op. cit.*, p. 7-97.

36. A. Clerc-Georgy, « L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage », *op. cit.*

37. A. Archambault et M. Venet, « Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 33, 2007, p. 5-24.

Imagination et réalité

L'imagination se construit toujours à partir d'éléments empruntés à la réalité et issus de notre propre expérience. Elle est donc dépendante de la richesse et de la variété des expériences individuelles³⁸. Elle entretient même un rapport circulaire avec la réalité, puisqu'elle se nourrit de fragments de cette réalité qu'elle transforme et qui prennent forme en réintégrant la réalité (l'enfant va produire un dessin d'une maison à partir de ses expériences de maisons et ce dessin prendra une forme concrète).

En même temps, l'imagination modifie notre rapport à la réalité. Elle nécessite une liberté de penser et d'agir liée à un certain niveau de connaissances conceptuelles. Ce sont ces connaissances qui permettent au sujet de se libérer des contraintes du réel³⁹. L'imagination permet en même temps de prendre de la distance d'avec la réalité et de mieux connaître cette réalité. Par l'imagination, l'enfant explore différents possibles et se décentre cognitivement⁴⁰. Face à une situation qu'il a vécue, l'enfant va explorer cette situation en adoptant différents rôles ou testant différents scénarios de manière à mieux comprendre ce qui s'est passé. Le petit Jules, suite au décès de son grand-père, a passé une semaine à construire des cimetières dans sa chambre. Cette exploration lui a permis de traverser cette étape difficile pour lui. C'est lui-même qui a déclaré quelques jours plus tard : « C'est bon, j'ai compris où était grand-papa ». Si on lui donne l'opportunité, l'enfant va explorer les savoirs scolaires comme les expériences de sa vie en faisant usage de son imagination. Il joue à écrire des ordonnances, à construire des livres, à dénombrer des légumes, alors même que les connaissances nécessaires ne lui sont pas encore totalement acquises. Par l'imagination et la mise en scène des savoirs disciplinaires, il explore et cherche à **mieux saisir le sens de ces savoirs** qui lui sont proposés à l'école.

Or, comme nous l'avons vu plus haut, c'est bien ce sens qui va être le moteur de ses futurs apprentissages. C'est parce qu'il en a éprouvé l'intérêt par l'usage que l'appropriation systématique peut se faire sans être réduite à la seule mémorisation de signes ou application de règles. C'est parce qu'il a saisi que par exemple le nombre et le système décimal lui permettaient de jouer avec des quantités ou de comparer des mesures qu'il va s'approprier en profondeur ces outils.

38. L.S. Vygotski, « Imagination and Creativity in Childhood », *op. cit.*

39. L.S. Vygotski, « The History of the Development of Higher Mental Functions », in R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, volume 4, Plenum Press, 1931/1997.

40. P. Harris, *L'imagination chez l'enfant*, *op. cit.*

L'imagination se développe dans le jeu libre

L'imagination se développe tout au long de la vie, notamment par l'acquisition du langage et l'enrichissement des expériences et des connaissances. C'est pourquoi, contrairement à certaines croyances, l'imagination de l'adulte recèle plus de potentiel que celle de l'enfant. Ainsi, l'enfant devra accumuler des expériences variées et significatives et les explorer dans des situations qui favorisent l'expression de son imagination. C'est dans le jeu libre que, pour autant que l'adulte mette à sa disposition un matériel propice à la construction de situations riches et variées, que l'imagination de l'enfant va pouvoir se développer. Pour Vygotski⁴¹, le jeu libre est l'activité la plus propice au développement de l'enfant entre 3 et 7 ans et particulièrement la plus favorable au développement de son imagination.

Par jeu libre, nous entendons toute situation imaginaire créée par les enfants eux-mêmes, dans laquelle ils adoptent et interprètent des rôles et appliquent un ensemble de règles qui correspondent aux rôles qu'ils se sont attribués⁴². Si au début, le jeu ressemble à une imitation de ce que l'enfant a vécu ou observé, il devient rapidement le lieu d'une réorganisation de ses impressions et des savoirs qu'il est en train de construire. Cette réorganisation est adaptée à ses intérêts et à ses besoins de connaissances. Dans le jeu, en faisant usage de son imagination, l'enfant s'approprie, explore, transforme et reconfigure les expériences et les savoirs proposés à d'autres moments, dans des situations d'apprentissage en collectif par exemple. Il joue à la maitresse, au docteur et explore différents scénarios, il écrit un livre ou fabrique un agenda pour organiser la semaine de sa poupée. Si l'enfant semble parfois reproduire des situations proches de celles qu'il a vécues ou observées, il se situe quand même dans le champ de l'imaginaire.

En fait, pour Vygotski⁴³, l'imagination est le résultat de l'intériorisation du jeu enfantin. Adultes, nous jouons dans notre tête différents scénarios pour mieux comprendre une situation vécue (un conflit avec un parent) ou pour anticiper une situation à venir (se préparer à un entretien d'embauche), nous explorons différents possibles et explorons par la pensée des actions ou des projets. Ces capacités, c'est dans le jeu enfantin que nous les avons construites. C'est pourquoi, le jeu libre, le jeu de rôle ou de « **faire semblant** » est un apprentissage essentiel et fondateur du développement de l'imagination de l'enfant.

41. L.S. Vygotski, « The Role of Play in Development », *Psychology and Marxism Internet Archive*, www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm, 1933/2002.

42. P. Harris, *L'imagination chez l'enfant*, *op. cit.*

43. L.S. Vygotski, « Imagination and Creativity in Childhood », *op. cit.*

De plu
l'enfa
sée. Il
laire,
jeu, l'
encore
regard
loppé
élèves
peut o
fière d
Penda
missic
l'expl

Imag

Comm
périen
par le
l'usag
créativ
un tex
est plu
rêves
trop té
pas da
exiger
en res
le guid
tuer sa
lui per
en œu
de rés
matiné
ductio
Cather
dé de
allée a
peu pl

44. E. B.

De plus, le jeu est un véritable verre grossissant pour l'adulte qui observe l'enfant : il contient toutes les tendances évolutives sous forme condensée. Il est l'activité maîtresse du développement de l'enfant à l'âge préscolaire, l'activité conductrice qui détermine l'évolution de l'enfant⁴⁴. Dans le jeu, l'enfant prend des risques, explore des habiletés qu'il ne maîtrise pas encore et montre ainsi à l'adulte, pour autant que celui-ci ne porte aucun regard évaluatif sur ce qui se fait, les compétences qu'il a réellement développées ou en cours de développement. Ainsi, dans la classe de Mme B., les élèves ont commencé à rédiger des listes de commission dans lesquelles on peut observer des chiffres et des ingrédients correctement écrits. Mme B., fière du travail de ses élèves, les félicite et leur propose de garder ces listes. Pendant plusieurs semaines, les élèves n'ont plus produit de listes de commission... Le regard évaluatif de l'enseignante, même valorisant, a entravé l'exploration des élèves.

Imagination et apprentissage

Comme nous l'avons vu plus haut, l'imagination est dépendante des expériences et des connaissances accumulées. Elle se développe notamment par le biais de l'appropriation d'outils, c'est-à-dire par l'apprentissage de l'usage des savoirs proposés à l'école. La liberté nécessaire à l'expression créative est aussi liée à la maîtrise des outils de cette expression. Produire un texte nécessite la maîtrise de la langue écrite, s'exprimer musicalement est plus aisé pour celui qui maîtrise un instrument, dessiner le château de ses rêves requiert l'usage de certaines techniques. C'est pourquoi, contraindre trop tôt l'enfant à faire usage de techniques ou de savoirs qu'il ne maîtrise pas dans des situations créatives risque de bloquer son élan imaginatif. Les exigences des enseignant.es, par exemple l'obligation d'écrire sur un sujet en respectant le style littéraire de l'adulte, sont étrangères à l'enfant. C'est le guidage de l'appropriation des outils liés à ces exigences qui évitera de tuer sa spontanéité et sa vitalité. Et c'est la clarification des règles du jeu qui lui permettra de comprendre ce qu'on attend de lui : s'agit-il ici de mettre en œuvre une technique attendue ou de s'exprimer librement sans attente de résultat ? S'agit-il de produire une phrase sans erreur ou de raconter sa matinée ? Nous avons observé une classe de CE1 lors d'un exercice de production d'une phrase sur le mode : *pendant les vacances je suis allé-e...* Catherine, très à l'aise à l'école, a écrit : ... *au zoo*. Quand on lui a demandé de nous expliquer ses vacances, elle nous a répondu qu'elle n'était pas allée au zoo, mais qu'elle avait choisi zoo parce qu'elle savait l'écrire. Un peu plus loin, Granit, élève considéré en difficulté par les enseignant.es,

44. E. Bodrova et D. Leong, *Les outils de la pensée*, Presses universitaires du Québec, 2012.

n'a rien écrit. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi il n'écrivait pas, il nous a répondu qu'il n'avait rien fait pendant ces vacances et qu'il n'avait pas envie de le dire à ses camarades. Cette situation est représentative des ambiguïtés de certaines tâches laissant penser à l'élève qu'il peut s'exprimer librement tout en attendant implicitement de lui qu'il se soumette à certaines normes.

À l'école maternelle, c'est surtout dans les situations de jeu libre que l'enfant pourra explorer les savoirs disciplinaires pour autant que ceux-ci lui soient proposés à d'autres moments dans des activités structurées (entrée dans l'écrit, dans la numération) et que le matériel proposé dans les jeux favorise leur investissement. Ainsi, il est possible de laisser à disposition des élèves des petites feuilles et des crayons dans le coin docteur ou l'espace magasin pour l'inviter à produire des ordonnances ou des listes de commissions. Il est important aussi que les enfants disposent d'objets à dénombrer, à catégoriser, à organiser. Par ailleurs, il est aussi important d'initier progressivement les élèves à l'usage des outils de la littératie et de la numération, aptitudes à comprendre et utiliser l'information écrite et la notion de nombre, pour qu'ils aient un intérêt à les explorer dans les moments de jeu libre.

Articuler imagination et apprentissage, jeu libre et enseignement structuré

Comme nous l'avons vu, si l'imagination joue un rôle essentiel dans l'apprentissage, ceci ne signifie en aucun cas que l'enfant doive inventer ou découvrir par lui-même les savoirs scolaires, les outils de la pensée construits par les générations précédentes. De plus, si l'imagination est une fonction centrale de l'apprentissage, elle se nourrit des apprentissages effectués par l'enfant. Imagination et apprentissage sont donc deux processus intimement liés.

Nous avons aussi montré que le jeu enfantin joue un rôle crucial dans le développement de l'imagination en action, qui deviendra imagination sans l'action dès l'adolescence. C'est dans le jeu que l'imagination se développe, notamment parce qu'une situation réelle prend un sens nouveau et encore inconnu pour l'enfant. Cependant, le jeu, comme l'imagination, se nourrit des apprentissages que l'enfant réalise par ailleurs. Il est donc important de **proposer aux élèves des activités d'apprentissage structuré** qui rejoignent leurs intérêts, les ouvrent à de nouvelles possibilités d'exploration et leur donnent accès au sens des apprentissages scolaires.

Par ailleurs, pour accompagner l'entrée dans les apprentissages scolaires, les enseignants devraient pouvoir identifier les savoirs que les tâches

d'ap
cons
sens,
par l
mett
des a
et da
Ains
cont
pren
deve
nota
élève
enco
tion
au d
appr
Aspl
tissa
appr
œuv
d'un
s'ini

45. M
des é
p. 111
46. I.
of ear

d'apprentissage propres aux premiers degrés de la scolarité permettent de construire⁴⁵ et les mettre en œuvre non pas comme des procédures vides de sens, mais de façon à accompagner l'entrée dans les disciplines scolaires par la construction de la signification des savoirs proposés, de ce qu'ils permettent de comprendre, de penser. C'est parce que l'enfant a accès au sens des apprentissages scolaires qu'il va pouvoir les explorer par l'imagination et dans le jeu afin de se les approprier plus en profondeur.

Ainsi, l'articulation entre des moments d'apprentissage structuré sous le contrôle de l'enseignant.e (faire usage avec les élèves des savoirs à apprendre) et des moments d'activités type jeu libre (exploration/usage en devenir/appropriation de ces savoirs) nous semble une piste à explorer, notamment parce qu'elle prend en compte certaines particularités des élèves à cet âge (absence de la maîtrise de l'écrit, inscription disciplinaire encore indifférenciée, nature de l'apprentissage à cet âge). Cette articulation entre jeu et apprentissage structuré est potentiellement la plus propice au développement de l'imagination et de l'usage de l'imagination dans les apprentissages. Et cette piste rejoint les travaux de Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson⁴⁶ qui ont montré que dans les classes où jeu et apprentissage étaient articulés et également valorisés, les élèves investissaient les apprentissages scolaires avec la même posture que celle qu'ils mettent en œuvre dans les jeux libres : ces élèves parlent de l'apprentissage comme d'une situation motivante, pleine de défis et d'intérêt et sont capables de s'investir dans les deux situations avec la même persévérance.

45. M. Laparra et C. Margolinas, « Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves », dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires*, op. cit., p. 111-130.

46. I. Pramling Samuelsson & M. Asplund Carlsson, « The Playing Learning Child : Towards a pedagogy of early childhood », *Scandinavian Journal of Educational Research*, n° 52(6), 2008, p. 623-641.

Les outils didactiques et pédagogiques... pour « soigner le travail »

Dans cette deuxième partie, les auteures déclinent des outils qui vont permettre au jeune enfant d'apprendre à parler, penser, abstraire, comprendre en prenant appui sur le langage oral et écrit, les langues, les langages scientifique et artistique.

Le langage, toujours au sens vygotkien, est un « instrument psychologique », un objet pour la pensée. Le langage scolaire est composé de deux formes d'oral à distinguer et à enseigner : l'oral communicationnel, en situation et l'oral scriptural, d'évocation, décontextualisé, proche de l'écrit, plus structuré et plus précis. Cette deuxième forme qui permet de comprendre et conscientiser l'action se retrouve dans les textes de Maryse Rebière et d'Isabelle Lardon.

Le chapitre 3 examine l'enseignement de l'oral en petite section d'école maternelle. Il y a en général peu de ressources disponibles pour ce niveau de classe et peu d'études sur le sujet, comme si l'oral omniprésent dans toute activité, était de ce fait enseigné sans intentionnalité. Maryse Rebière revient donc sur l'utilité de l'enseigner, mais pour quoi faire et comment faire ?... La priorité est donnée au « langage en situation », qui permet de partir de situations familières dans les coins jeux de la classe par exemple pour aller progressivement d'une pratique langagière familiale vers un langage scolaire, qui accompagne l'action, un langage « secondarisé » diraient certains, puis vers le langage d'évocation, nécessaire pour comprendre les textes lus par l'enseignant.e.

Isabelle Lardon, dans le chapitre 4, enchaîne sur l'enseignement de la compréhension de textes narratifs dès l'école ma-

ternelle avec de jeunes enfants qui ne sont pas encore entrés dans l'apprentissage du code. Les textes sont donc lus par l'adulte. Les compétences simultanément requises pour comprendre, compétences de décodage, narratives, inférentielles, lexicales et syntaxiques, stratégiques et d'autorégulation font consensus dans la communauté scientifique et doivent être enseignées à l'école. L'auteure adosse ses propos aux principes didactiques et pédagogiques définis par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux dans leur ouvrage : *Lectorino & Lectorinette*.

Le chapitre 5 d'Agnès Mignot prend appui sur la pluriculturalité pour aborder la question du plurilinguisme avec de jeunes enfants. C'est par la médiation d'objets culturels, cartes et globes terrestres, albums de littérature jeunesse, instruments de musique, ou bien d'objets du quotidien offerts à la mascotte de la classe que les élèves comprennent ce qui crée du commun. C'est une des missions de l'école de l'enseigner et la formation se doit de prévenir et « armer les enseignant.es pour qu'ils soient en situation d'accueillir dans les meilleures conditions possible leurs élèves dans toute leur diversité ».

Jacqueline Bonnard, dans le chapitre 6, utilise le dessin d'observation pour faire en sorte que le jeune enfant apprenne à construire sa pensée. Il s'agit d'observer, d'outiller son regard, de dessiner puis comparer les dessins, nommer l'action, échanger pour affiner la perception puis la compréhension de la réalité. L'exemple des engrenages et de la râpe à légumes, en moyenne section dans la classe de Damien Sage, est ici décrit et analysé. À partir du langage consolidé lors de la confrontation aux autres, l'enfant se constitue un « langage intérieur », au sens de Vygotski, il pense « tout haut », se parle à lui-même et ainsi stimule sa propre pensée.

Dans le chapitre 7, Sophie Reboul relate une expérience de classe autour d'objets sonores qui deviennent des outils pour fabriquer un spectacle musical. Encore une fois, les élèves vont « faire », « dire le faire » et « penser le faire » avec et par les autres. L'accent est mis sur une autre notion de Vygotski, selon laquelle « tout apprentissage est social », ce qu'au GFEN, on nomme « l'auto-socio-construction » des savoirs.

Du langage de la maison aux langages de l'école

Maryse Rebière

Pourquoi revenir sur la question de l'apprentissage de l'oral⁴⁷ ?

Quelques questions...

L'observation des classes d'école maternelle met en évidence l'instabilité des pratiques et les questions d'enseignant.es (souvent des jeunes récemment sortis de l'ESPE) témoignent même parfois de désarroi. Comment identifie-t-on (et est-ce nécessaire ?) des moments consacrés à l'apprentissage du langage dans l'emploi du temps et/ou dans les écrits de préparation de la classe ? Certaines désignations d'organisation semblent plus pratiques (« regroupement », « atelier »), que le traditionnel mot « langage », mais elles déplacent la question du pour quoi faire, et comment le faire... ce qui ne répond pas à l'inquiétude, pour ne pas dire l'angoisse, de jeunes enseignant.es (*Madame, j'ai des « Petite section » et je ne sais pas quoi en faire de toute la journée, heureusement qu'il y a la sieste !*). Et d'ailleurs... qu'en est-il des regroupements, mais aussi des ateliers avec les petits et tout-petits ? Par ailleurs, le langage est-il ou non un objet d'apprentissage, sur lequel on se focalise, ou est-il l'outil d'apprentissages autres, construit incidemment, souterrainement ? « Fait-on du langage » toute la journée, ce qui dispense de construire des moments spécifiques ou systématise-t-on des apprentissages par des exercices ponctuels et répétés, pour considérer deux conceptions extrêmes ? Par exemple, enseigne-t-on des mots, comme le préconisaient les textes de 2008, des structures de phrases, des « types de

47. La « vieille » formatrice que je suis s'étonne de la résurgence de cette question, comme si les trente ou quarante années passées par nombre d'entre nous, formateur.trice.s, conseiller.ère.s pédagogiques et/ou chercheur.e.s, à traiter cette question, étaient oubliées, comme si les conditions actuelles d'exercice et de formation avaient rendu obsolètes tous nos cours, nos ateliers en circonscription, nos recherches, nos écrits...

textes » oraux, imités de l'écrit, des pratiques langagières (« façons de s'y prendre langagièrement, dans une situation donnée »)? Enfin la pratique de la littérature de jeunesse à l'école se substitue-t-elle à toute autre activité de langage?

Quelques constats...

La focalisation des enseignements de l'école en général mais plus particulièrement de l'école maternelle vers l'écrit, a supplanté l'apprentissage de l'oral, que ce soit par le biais de l'entrée dans le système alphabétique orientée par les relations phonie-graphie et l'apprentissage méthodique des lettres dès la petite section, ou par l'omniprésence de l'album⁴⁸, conçu comme support d'appropriation de la langue écrite, en compréhension ou en production. Cette évolution s'explique par les déplacements successifs des textes officiels, particulièrement depuis 2002 et accentuée par les textes de 2008, ainsi que par une attente toujours plus grande de la société, particulièrement des parents d'élèves. J'ajouterai que gérer une situation scolaire avec un support comme l'album de jeunesse paraît plus séduisant, plus rassurant et à tort plus facile qu'avec tout autre support.

Cette priorité accordée à l'écrit sur l'oral est dangereuse, source de discrimination sociale : comment des enfants qui n'ont pas approché en famille la langue de l'école, ses spécificités, ses objets, ses centres d'intérêt, les positionnements énonciatifs qu'elle suppose et qui relèvent d'une appropriation qui n'a rien de spontané ni de naturel, peuvent-ils comprendre, intégrer, s'approprier des usages langagiers aussi éloignés de leurs propres usages? La mise à distance que suppose l'écrit dans des formes langagières nouvelles exige de l'enfant qu'il soit capable de reconnaître dans ces usages langagiers « étranges - étrangers » ses propres usages ou qu'il puisse établir des correspondances entre le connu et le nouveau. Si l'écart entre le langage oral de la maison et l'oral « grammatisé » (selon le terme de Balibar⁴⁹) qui vise l'écrit, de l'école est trop grand, cette mise en relation ne se fait pas, l'enfant reste à l'extérieur de ce qu'on lui propose et... l'initiation à l'école et aux apprentissages scolaires est compromise.

48. La question de l'album est complexe : en effet, si sa présence et surtout le travail langagier qu'il suppose est indispensable à l'école maternelle, son choix et son utilisation ne sont pas évidents et relèvent d'une formation spécifique qu'il semble que les ESPE ne soient plus du tout en mesure de proposer. En particulier en ce qui concerne les spécificités linguistiques dont les adultes ne voient pas toujours les difficultés et qui peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage du langage, qu'il soit oral ou écrit. Sur ces questions, voir les publications de V. Boiron, y compris dans cet ouvrage.

49. R. Balibar, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, PUF, 1985.

Des poi

En 2007, nait l'éco
buer le tit
des élève
les appre
lecture. C
du group
collège e
bien sûr a
traient pa
les outils
tissage qu
les appren
Les texte
l'école, ju
té des pre
En ce qui
liarisation
Le rôle d
est soulig
des texte
leurs, les
les domai
l'initiation
orientatio
on peut e
débutants
dans la cl
tion conti
consacré
l'école m
effet, ce
blème qu
prise en c
niveau) n

50. Laborato

51. B. Charle
1992.

52. Encore q

Des points de vue officiels

En 2007, le rapport de l'Inspection générale, pour la première fois, incriminait l'école maternelle dans l'échec scolaire (jusque-là il était usuel d'attribuer le titre de maillon faible du système, au collège). Le niveau langagier des élèves, était alors soudain considéré comme insuffisant pour aborder les apprentissages scolaires, particulièrement pour l'apprentissage de la lecture. Ce constat de l'Inspection générale croisait les résultats anciens du groupe ESCOL⁵⁰, qui après avoir identifié les difficultés des élèves de collège en ce qui concerne les différents rapports, à l'école, au savoir et bien sûr au langage⁵¹, se penche sur les pratiques scolaires qui ne permettraient pas aux enfants des milieux culturellement peu favorisés d'acquérir les outils langagiers nécessaires et, plus largement, une posture d'apprentissage qui se construit majoritairement dans et par le langage, puisque tous les apprentissages scolaires passent par et se construisent dans le langage.

Les textes de 2015 s'efforcent de **redonner une place centrale à l'oral à l'école**, jusqu'aux cycles 3 et 4, ce qui est nouveau et témoigne de la volonté des prescripteurs de prendre la difficulté scolaire sous l'angle langagier. En ce qui concerne le cycle 1, les textes insistent sur la progressive familiarisation avec l'école, ses pratiques, ses objets et ses usages langagiers. Le rôle du langage dans la construction et la structuration de la pensée est souligné ainsi que l'importance de la réflexion (mot qui avait disparu des textes de 2008, souvent remplacé - ? - par « mémorisation »). Par ailleurs, les actions langagières sont signalées de façon récurrente dans tous les domaines, signe de la prise en compte du lien étroit entre le langage et l'initiation aux champs qui se spécialiseront en disciplines plus tard. Ces orientations, fondées sur les recherches antérieures, sont fondamentales et on peut espérer qu'elles vont permettre aux maîtres, particulièrement aux débutants, de positionner leurs enseignements. Cependant, l'actualisation dans la classe de ces orientations est d'autant moins évidente que la formation continue des enseignants a beaucoup régressé⁵² et que le peu d'heures consacrées en formation initiale à l'enseignement du langage d'une part, à l'école maternelle d'autre part, ne permet pas de le rendre opérationnel. En effet, ce qui pose majoritairement problème, c'est la mise en œuvre, problème que la détention d'un master, même de professeur des écoles, et la prise en charge pour l'année en responsabilité d'une classe (quel que soit le niveau) ne résolvent pas.

50. Laboratoire ESCOL « Éducation et scolarisation » - université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

51. B. Charlot, É. Bautier et J.-Y. Rochex, *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992.

52. Encore que cette régression soit inégale selon les départements.

Pourquoi cet enseignement du langage pose problème ?

Le multi-agenda de l'enseignant.e

Dominique Bucheton, pour identifier les gestes professionnels de l'enseignant.e, a souligné une évidence qui est rarement reprise et qui pourtant constitue un obstacle qui, si on ne le prend pas sérieusement en compte, invalide toute possibilité d'enseignement et donc d'apprentissage. L'enseignant.e doit tout à la fois (et plus les enfants sont jeunes plus la tâche relève de l'exploit...) :

- piloter le groupe classe et mobiliser l'attention et l'intérêt de tous ;
- à la fois construire ce groupe classe avec des objectifs de socialisation (vivre ensemble) et s'intéresser à chacun, proposer à chacun ce dont il a besoin à un moment donné ;
- gérer le temps et l'espace ;
- ET, entre de nombreuses autres tâches proposer des savoirs/savoir-faire, étayer et permettre la structuration des apprentissages de chacun, point qui vient en fin de liste alors que, nous en sommes tous certains, c'est là que réside principalement la mission de l'enseignant.e.

Or, justement, le savoir « langage » est difficilement cernable.

Un objet aux contours flous

Il n'existe pas un oral mais des oraux, qui varient en fonction des situations improvisées ou non, monogérées ou polygérées, quotidiennes ou savantes, pour construire un savoir ou pour faire état d'un savoir, dont l'objet est la grammaire ou les mathématiques... pour réciter, rendre compte, exposer, lire à haute voix, etc. et ce sont ces oraux que le rapport de l'Inspection générale reproche à l'école de ne pas construire.

De ce fait, il est difficile d'identifier des objets à enseigner :

- la/une compétence de communication ? Savoir, oser prendre la parole, s'inscrire dans le propos de l'autre, reformuler... certainement ; mais est-ce que cette compétence est la même lorsqu'il s'agit d'élaborer un récit collectif, désigner les vêtements dont on a besoin pour habiller la poupée, ou encore participer à l'analyse collective d'une œuvre d'art ?
- est-on sûr que ce qui est mis en jeu sur le plan de la communication est du même ordre ? Enseigne-t-on plutôt la construction de tous les genres (la liste, la description, le compte rendu, le récit...) mis en œuvre à l'école ?

- comment produire et comprendre ces genres en l'absence de toute maîtrise linguistique, (lexicale, syntaxique et un minimum articulatoire) ?
- et comment être efficace sans une certaine maîtrise de la gestuelle, de l'élocution, sans affirmation de soi ? Ces éléments pourtant constitutifs de l'identité de chacun ne sont ni objectivés ni travaillés à l'école et leur apprentissage en est laissé à la famille.

Devant cet imbroglio les meilleures volontés ont gardé les vieilles habitudes de pensée à l'égard de l'oral qui consistent à privilégier la langue, au détriment du langage et adopter une hypernormativité (« *fais des phrases : je m'appelle/je suis présent* ») injustifiée sous l'angle communicatif, ou bien à réduire l'apprentissage de l'oral en tant qu'objet, aux seules conversations à bâtons rompus de « l'entretien du matin », ou du « quoi de neuf », supposés susciter la mise en œuvre des différents genres dans un cadre, cette fois, communicatif. Conscients de l'insuffisance de ces stratégies sur le plan de l'apprentissage de la langue, les enseignants complètent souvent ces moments dont les visées linguistiques sont difficiles à cerner, par un apprentissage systématique d'unités lexicales et syntaxiques : les comptines et/ou poèmes, ou par la lecture d'albums qui peuvent être inaccessibles aux élèves étrangers à la communauté scolaire.

Entre le « tout épanouissement, laissez-les jouer des années 1970 » et l'élémentarisation de l'école maternelle, la maternalisation (« *ils ont bien le temps* ») et la focalisation sur l'enseignement de la langue et sur les pratiques langagières dans les disciplines, sans parler des variations des textes officiels, il est difficile de s'y retrouver.

Comment penser l'enseignement de l'oral aujourd'hui ?

Les textes de 2015, on l'a vu, accordent une place primordiale à l'oral, en insistant sur les situations d'évocation, l'explicitation dans l'ensemble des domaines et la réflexion, oral sans la maîtrise duquel l'appropriation de l'écrit risque de rencontrer de nombreuses difficultés.

Vers les usages scolaires

La focalisation sur le langage d'évocation n'est pas nouvelle, souvenons-nous du fascicule publié par le ministère de l'Éducation nationale, en 1992 « La maîtrise de la langue ». Le rôle de représentation du langage a en effet depuis longtemps été mis en évidence par les philosophes, les linguistes et plus récemment les pédiatres. Savoir parler consiste à savoir évoquer l'objet/la personne/l'événement absent (à quoi servirait de nommer ce qu'on voit ?). Cependant, la tradition scolaire, textes et pratiques, néglige souvent

que pour construire le lien langage/objet, il faut d'abord mettre en relation les deux éléments, d'où la nécessité paradoxale de mettre en place le « langage en situation » caractérisé par la redondance⁵³ ici et maintenant (ce qui n'est pas toujours évident, tant il est difficile de faire verbaliser les enfants pendant qu'ils agissent).

La priorité est donc le « langage en situation », particulièrement en petite section (désormais PS) lorsqu'il faut que les apprentis élèves s'initient aux modes d'agir, de penser et de parler de l'école. Ce langage qui paraît quotidien aux enseignant.es et aux parents qui participent à une même communauté acculturée par l'école, peut être totalement étranger à certains enfants, tant en ce qui concerne les objets (qu'on « parle » à l'école, comme s'il ne suffisait pas de s'en servir), que les pratiques (s'asseoir pour parler à plusieurs) ou que les formes langagières mises en œuvre qui remplacent les usages intimes familiaux. Les situations les plus favorables à cette appropriation reposent sur **la scolarisation de pratiques familiales**. Ainsi les pratiques de mise à distance progressive au sein des jeux d'imitation de la vie familiale, autour de l'habillement, de la toilette, du repas qui renvoient au maternage permettent aux plus jeunes ou simplement plus éloignés des pratiques scolaires de mettre en relation ce qu'ils connaissent, même et surtout sous des formes et réalisations différentes. Les coins-jeux représentent un lieu idéal pour amorcer la transformation du langage de l'enfant : jeu spontané, souvent peu communicatif, chacun développant son scénario parallèlement aux autres, il n'a de scolaire que sa localisation dans la classe, sa disposition et ses objets qui ont été choisis par l'enseignant.e et qui évoluent en fonction de ses projets d'apprentissage. Le déplacement de ce « coin » sur une table de la classe pour un jeu en petit groupe, puis au coin regroupement avec toute la classe sur un même scénario mais mené par l'enseignant.e, participe à la scolarisation d'une situation connue et « des mots pour la dire ». Les différentes pratiques familiales sont alors mises à distance et leur confrontation permet aux élèves de **comprendre une représentation** qui rend compte de toutes les variations. Ainsi un enfant qui se lave dans une cuvette ou sous une douche convoquera son expérience pour comprendre *Petit Ours Brun et le bain*⁵⁴, et apprendra ainsi, que toutes les histoires, tous les albums rendent compte d'une expérience connue, même si elle diffère de la sienne, ce qui en fait d'ailleurs l'intérêt.

53. Ce terme peut paraître ambigu. En effet, nous avons tous connu, pour les avoir vécues en cours de langue étrangère, les listes de vocabulaire assorties de vignettes, et que les textes de 2008 suggéraient. La redondance dont il est ici question naît du jeu de rôles (« *Peux-tu me prêter la casserole que tu tiens...* »), en tout cas de l'action dans une situation qui donne sens au mot et aux formes langagières qui accompagnent le geste.

54. D. Bour, *Petit Ours Brun joue dans son bain*, Bayard éditions, 2013.

L'éloig
du lan
prend
contex
de l'en
de ne
de lan
à l'éco
classe
maison
ce mo
mise à
le moi
deveni
mémo
d'autre
la tran
s'achè
vienn
leur pl
Beauc
de stra
peut-ê
Or à c
par l'e
déplac
monde
situati

Vers

Le « la
sence,
l'appre
des hy
Tout d
ce soit
tences
et qua

55. Il ne
points de

L'éloignement progressif du coin jeu s'avère crucial dans le déplacement du langage familial vers celui de l'école : dans ce but, l'enseignant.e reprend la même situation sous des angles qui varient (on parle alors de décontextualisation-recontextualisation) : le changement de lieu et l'intrusion de l'enseignant.e, le passage du petit groupe au collectif, et l'acceptation de ne plus manipuler pour dire cette manipulation. Petit à petit le support de langage passe de l'expérience vécue à la maison à l'expérience rejouée à l'école, puis aux représentations iconiques (films, photos de l'activité de classe) qui permet la mise à distance de la référence à l'expérience de la maison vers la référence, et donc les usages langagiers scolaires. C'est à ce moment que la présentation d'un album prend tout son sens : nouvelle mise à distance de l'expérience vécue qui en retour permet de comprendre le monde nouveau de la fiction. Le support de langage va définitivement devenir le langage lui-même, lorsqu'un texte est produit pour garder la mémoire de l'activité ou pour en rendre compte dans le cahier, ou pour d'autres lecteurs. Ce passage à l'écrit n'est pas une urgence en PS tant la transformation langagière⁵⁵ prend du temps pour certains enfants. Elle s'achève lorsque les représentations iconiques, dessins, films ou photos deviennent les supports de l'activité langagière et que les objets ont retrouvé leur place initiale, dans le coin jeu.

Beaucoup d'enseignant.es d'école maternelle ont mis en œuvre ce genre de stratégie pour permettre aux enfants de devenir élèves. Cependant, peut-être ont-ils omis certaines étapes les trouvant longues et répétitives. Or à chaque reprise, un élément nouveau, que ce soit le lieu, la gestion par l'enseignant.e, les camarades puis les représentations, provoque un **déplacement cognitif et langagier** nécessaire aux enfants pour lesquels le monde de l'école est étranger. Le langage d'accompagnement de l'action en situation laisse ainsi progressivement la place au « langage d'évocation ».

Vers le langage de l'école

Le « langage d'évocation », pratique « magique » qui permet de dire l'absence, de faire apparaître ce qui n'est pas là, constitue une phase-clé de l'apprentissage du langage qui rend dicibles des pensées, des sentiments, des hypothèses, des raisonnements...

Tout d'abord il permet, on l'a vu, de mettre à distance l'expérience, que ce soit pour en rendre compte ou pour la projeter. Il requiert des compétences linguistiques plus élaborées (précision du lexique, différenciation et qualification d'éléments proches, anaphores, généralisations...) que le

55. Il ne s'agit pas uniquement des mots et des structures de phrases mais aussi, peut-être surtout, des points de vue sur l'école dont témoignent les usages langagiers.

« langage en situation ». Il oblige le locuteur à décomposer la globalité du vécu en unités, choisir, trier celles qui paraissent pertinentes, transformer ces unités en mots et groupes de mots, les organiser au moins temporellement. Il s'agit ainsi de donner forme, organisation à des sensations, pensées floues, ou fugaces, hétérogènes, discontinues, flashes, de façon à les représenter, leur fabriquer une cohérence pour les donner à voir, les inscrire dans un univers dicible et compréhensible. À la différence du « langage en situation », englué dans les faits présents, les émotions, le « langage d'évocation » a pour but d'arracher les faits au vécu pour les inscrire dans le temps et l'espace et leur donner une forme.

D'autre part cette mise à distance s'accompagne de l'évocation des objets et des actions en situation différée, que ce soit pour rendre compte du passé ou de l'avenir, dans le cadre de la vie quotidienne et dans le cadre de la classe ; rappel d'événements (sur la séance, la journée, la semaine... projets) en systématisant la formulation, et en ébauchant la chronologie, éventuellement la représentation pas à pas par le biais de séquences de type frises. Ce type de langage est indissociable de **la construction du temps et de l'espace** comme le signalent les derniers textes officiels dans le chapitre « Explorer le monde ».

Un exemple de transformation du langage

Si on compare les productions langagières enregistrées au cours d'une séquence de langage filmée, consacrée à la fabrication d'un gâteau, en milieu d'année d'une petite section, on constate de nettes différences entre la première séance de fabrication et la quatrième, qui s'appuie sur les photos extraites du film de l'atelier, tant en ce qui concerne le mode de communication entre enfants que le fonctionnement et les fonctions du langage mis en œuvre. Dans le contexte premier de l'action, on observe des enfants qui se poussent, cherchent à gagner leur place, montrent, touchent, manipulent, grognent, crient, produisent des mots-phrases. Ces mots sont essentiellement référés au moi (*moi/tu/prénom + tu*) ou à la désignation singulière (*ça, çailà, là, dedans*) en référence à la situation d'énonciation (*le lait*, sous-entendu « qui est là ») et le lexique est vague (*mettre, faire*). Les productions langagières visent principalement l'expression d'un désir d'agir (*veux moi*), d'un point de vue (*beark, c'est pas bon ça/gros bon ça*) mais aussi disent l'action en cours. En revanche, en situation de mise à distance, la communication est essentiellement langagière, les élèves s'orientent vers des usages plus « savants » qui arrachent le JE au MOI, pour reprendre une

formulati
l'expérier
actualisés
spécialise
rience, pr
(il faut...
montre q
est possib
de la « tr
time trans
un gâteau
à d'autres
les étapes
tion dans
cites. L'e
littérature
Après la
Norbert s
entre l'ex
énoncés d
tation me

Vers le

La mise à
cues, préc
incontour
rieurs en
pratiques
l'activité

56. É. Bautier
Pédagogique

57. En l'occu
thèque de l'é
d'un gâteau a

58. De nomb
la compréhet
articles publi
– « Littératur
2010.

– « Raconter
2014.

formulation de Bautier⁵⁶ (*on, il/elle/prénom*), qui arrachent la situation à l'expérience vécue, singulière. Les ingrédients et ustensiles sont nommés et actualisés par des indéfinis ou partitifs (un bol/de la farine) et le lexique se spécialise (renverser, remuer, mélanger). Le langage sert à rappeler l'expérience, prescrire pour aboutir à la recette envisagée en finalité de l'activité (il faut...) et justifier l'action (*pasque c'est pour gonfler...*). Cet exemple montre que la transformation du langage spontané en langage plus scolaire est possible lorsqu'on propose aux élèves de reprendre une même situation, de la « tricoter » en plusieurs évocations qui permettent d'envisager l'ultime transformation que propose l'écrit. Dans le cas présenté, *Norbert fait un gâteau*⁵⁷, l'album ouvre sur des expériences nouvelles, permet d'élargir à d'autres gâteaux et d'autres façons de faire, de se représenter à nouveau les étapes de la fabrication. L'articulation entre l'expérience et sa re-figuration dans un album permet d'éclairer l'album et même d'en lever les implicites. L'expérience s'avère alors un préalable nécessaire pour aborder la littérature de jeunesse⁵⁸.

Après la PS, la difficulté n'est pas résolue. Pas plus que l'illustration de *Norbert* suffit à établir à elle seule, sans le travail de la classe, des ponts entre l'expérience vécue et l'expérience représentée langagièrement, les énoncés de quelque nature que ce soit ne réduisent l'écart avec la représentation mentale.

Vers le langage des apprentissages

La mise à distance par le langage des objets matériels et des situations vécues, précède la mise à distance de sa propre activité et constitue un palier incontournable de l'activité réflexive nécessaire aux apprentissages ultérieurs en toutes disciplines. En effet, chaque groupe humain développe des pratiques langagières qui lui sont spécifiques et qui varient en fonction de l'activité en jeu (on ne parle pas « la toilette » comme on parle « la cui-

56. É. Bautier, « Écrire à la première personne. JE ou MOI, apprentissage ou expression ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 363, 1998.

57. En l'occurrence il s'agit d'un vieux classique (1991) de l'École des Loisirs, trouvé dans la bibliothèque de l'école, mais bien sûr tout album racontant en identifiant ustensiles et étapes la fabrication d'un gâteau aurait fait l'affaire !

58. De nombreux articles appuyés sur des recherches de Véronique Boiron portent sur la question de la compréhension de la littérature de jeunesse par de jeunes enfants. On peut, par exemple, citer deux articles publiés dans la revue *Repères* :

– « Littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », 2010.

– « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », 2014.

sine », mais on ne parle pas non plus les livres, comme on parle les escargots ou la course). Le vocabulaire, les choix des thèmes, les structures de phrases, les jeux langagiers... diffèrent. Pour être un acteur efficace dans les échanges qui s'organisent autour de cette activité, il est nécessaire de se positionner, de « se construire une position énonciative », pour utiliser une expression de linguiste, ou même d'adopter une « posture », par rapport à cette activité et aux personnes qui la mènent. Savoir parler suppose la maîtrise d'usages spécifiques.

Il ne s'agit donc pas « d'apprendre à parler » à l'école, (on parle toujours de quelque chose et ce thème conditionne les façons d'en parler) mais d'**apprendre à parler les langages pertinents pour être efficace dans chaque activité scolaire.**

La première étape consiste, on l'a vu, à préciser le langage pour dire les activités quotidiennes de la maison transférées à l'école. C'est en PS (mais aussi après pour certains enfants) que les élèves apprennent le langage pour dire les activités quotidiennes de l'école, les « moments », qu'ils soient matériels ou scolaires (rituels, organisation, mise en ateliers...). Les mêmes stratégies de déplacement des situations que celles dont il vient d'être rendu compte, peuvent être mises en place : du petit groupe au grand groupe, de l'accompagnement de l'action vers celui de la représentation (photos, films, albums...).

Parallèlement, les enfants, qui se scolarisent en s'appropriant les modes d'agir, de parler et de penser de l'école, sont amenés à développer d'autres activités plus spécifiques, plus étrangères aux pratiques familiales dans les différents domaines de l'école maternelle. Ces activités génèrent des actions, des objets et des langages nouveaux qui sont construits ans l'activité scolaire en même temps que les savoirs en jeu et que les façons pertinentes de penser et d'agir dans le domaine considéré. Ces modes de penser, parler, agir sont mis en scène dès l'entrée dans l'école : l'apprenti élève y apprend à se « conduire » physiquement, psychologiquement, cognitivement et bien sûr langagièrement, de façon adaptée à la situation et aux objets proposés. Par exemple, le jeu dans la salle consacrée aux activités physiques deviendra objet langagier, tant en situation que lors de séances d'évocation (à partir de photos, bien sûr... et pourquoi pas vers l'album ou un écrit-mémoire), ce qui aidera l'élève à prendre conscience de sa propre motricité. L'escargot sera regardé sous l'angle de sa locomotion ou de son alimentation ce qui permettra de commencer à éloigner le regard anthropomorphique.

C'est la raison pour laquelle toutes les activités de l'école maternelle, sont *des activités proto-disciplinaires* qui visent la construction de savoirs parler-penser-agir indispensables pour les acquisitions ultérieures. Plus parti-

culièrement en langage spécifique pour décrire, les spécificités de sa pensée, de justification qu'il dessiné-peint tout ce dont n

Ces moments longtemps. Il tance, de s'attacher à signaler le langage, d'autant qu'elles sont : qu'est réfléchi

Vers le la

Bien sûr, l'enfant ser ses émotions en articulation optique dès le On s'intéresse aux pratiques familiales d'opéra les adultes. La textualisation pondent à des gner. Penser tement corrél cognitives, u est fort probable devoir de l'é à la structura Cependant, p ment de mett aux livres (et on voit...). Il comment s'a semble ; de so

59. Cf. là encore,

culièrement en ce qui concerne le langage puisqu'il s'agit là de construire le langage spécifique du domaine concerné : le lexique, le choix des éléments pour décrire, le choix des arguments pour expliquer, mais aussi les usages spécifiques par le biais de pratiques de reformulations, d'explicitations de sa pensée, de reconstruction des différentes étapes et, éventuellement de justification quel que soit le domaine considéré. Par exemple, « *Qu'as-tu... dessiné-peint ? Comment as-tu fait pour... dans la salle de jeux ? Redisons tout ce dont nous avons eu besoin pour...* »

Ces moments de langage existent certainement dans les classes et depuis longtemps. Il semble cependant nécessaire de leur donner plus d'importance, de **s'attacher à lever tous les implicites** et de **les structurer** de manière à signaler aux élèves qu'ils sont en situation d'apprentissage du langage, d'autant que ces pratiques sont très rarement construites en famille, qu'elles sont spécifiques de l'école et amorcent la prise de conscience de ce qu'est réfléchir.

Vers le langage de la pensée

Bien sûr, l'enfant de petite section pense ! Il ne sait cependant pas verbaliser ses émotions ou sa pensée. Un travail sur la construction de la pensée en articulation avec le développement du langage⁵⁹ est crucial dans cette optique dès les premiers jours à l'école.

On s'intéressera ici plus modestement aux opérations langagières tributaires d'opérations cognitives, souvent considérées comme évidentes par les adultes. Les principales opérations de pensée reposent sur la contextualisation, la catégorisation, l'abstraction et la généralisation et correspondent à des usages spécifiques du langage qu'il revient à l'école d'enseigner. Penser de façon structurée s'apprend, et cet apprentissage est étroitement corrélé à la mise en œuvre de ces usages. Le lien entre catégories cognitives, usages langagiers et enseignement est fondamental parce qu'il est fort probable que c'est là que git la difficulté scolaire et qu'il est du devoir de l'école de s'emparer de la question. La contribution de la PS à la structuration de ce lien fort entre pensée et langage est très minime. Cependant, par exemple, il est très efficace cognitivement et langagièrement de mettre en place tous les tris et rangements possibles, des cailloux aux livres (et plus tard en passant par les mots dans lesquels on entend..., on voit...). Il est important de savoir dire avec quoi se range tel élément, comment s'appelle cet ensemble mais aussi tout ce qu'il y a dans cet ensemble ; de se rappeler dans quelle situation, contexte... on a rencontré cet

59. Cf. là encore, les travaux de V. Boiron.

élément, dire en quoi il est pareil dans cette nouvelle situation ; de redire de façon différente un même phénomène, à quoi il nous fait penser...

Enfin, lorsque les élèves se seront approprié les principales stratégies langagières nécessaires pour être efficaces dans tous les domaines, et seulement dans ce cas il pourra être temps de penser le langage en tant qu'objet d'observation (collecter les mots et recenser les actions pour dire... les petites voitures, les escargots, la cuisine, le vélo). Ils pourront observer l'écrit, s'initier à dicter des énoncés à l'enseignant.e et même analyser les sons et les lettres, mais ils ne seront plus depuis longtemps en PS !

En guise de conclusion...

Les débuts à l'école des enfants jouent un rôle clé dans leur avenir scolaire. La tâche pour les enseignant.es est considérable (mais enthousiasmante !) et suppose une attention pratiquement de tous les instants. Comment, maintenant, voir concrètement l'enseignement du langage en PS hors de toute idée de catalogue de prescriptions ?

L'alternance coin jeu/atelier dirigé/collectif permet les glissements langagiers attendus. Cette stratégie repose sur *trois affirmations* qui ne font pas l'objet de discussion dans cette contribution : le coin jeu est un des lieux privilégiés de la PS et suppose organisation et contrôle de la part de l'enseignant.e. D'autre part, la prise en main par ce dernier d'un petit groupe conditionne la compréhension par l'enfant de ce qui sera fait en collectif, ce qui suppose une organisation de la classe en ateliers tournants, autonomes, sur consignes ou non, qui rendent possibles le travail de l'enseignant.e avec peu d'élèves. Enfin, le regroupement collectif, outre les rituels, constitue une des étapes de la scolarisation, parler en groupe, écouter, reprendre et reformuler le travail des ateliers.

Il semble, en ce qui concerne les contenus de l'enseignement (oui, on enseigne en PS, si enseigner veut dire proposer des savoirs et accompagner leur élaboration), intéressant d'opérer une succession de glissements, d'abord et de façon récurrente des activités quotidiennes, autour des coins jeu, vers les activités scolaires et les différents domaines (littérature, exploration du monde, activités artistiques, activités physiques...).

Les pratiques évoquées dans cette contribution sont connues. Il semble nécessaire de les utiliser en toute connaissance de cause, avec beaucoup de rigueur et une attention plus particulière au langage en jeu, aux choix langagiers des enfants : recherche de précision, reformulations, pointage des réussites.

Enseigner la compréhension de textes narratifs

Isabelle Lardon

Depuis quelques années, un large consensus scientifique et les prescriptions institutionnelles engagent les enseignant.es à enseigner la compréhension en lecture. Celle-ci se définit par « *la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte* »⁶⁰.

À l'école maternelle, qu'en est-il pour des élèves qui ne sont pas encore entrés dans l'apprentissage formel de la lecture ? Quelles sont les pratiques d'enseignement adaptées pour répondre aux besoins de jeunes élèves et capables de modifier durablement leurs capacités à comprendre les textes narratifs qu'on leur lit ? Peut-on rendre possible, grâce à la conception d'outils didactiques nouveaux, l'organisation régulière et planifiée d'un enseignement explicite de la compréhension dès l'école maternelle ? Une recherche-action-formation est en cours dans des écoles maternelles un peu partout en France, coordonnée par le centre Alain Savary-Ifé et dirigée par Sylvie Cèbe. Les résultats de cette étude sont très attendus par les enseignant.es qui connaissent les outils d'enseignement de la compréhension de Goigoux et Cèbe destinés à l'école élémentaire et au collège (Lector & Lectrix, Lectorino & Lectorinette⁶¹) et qui demandent de l'aide pour l'enseigner dès l'école maternelle.

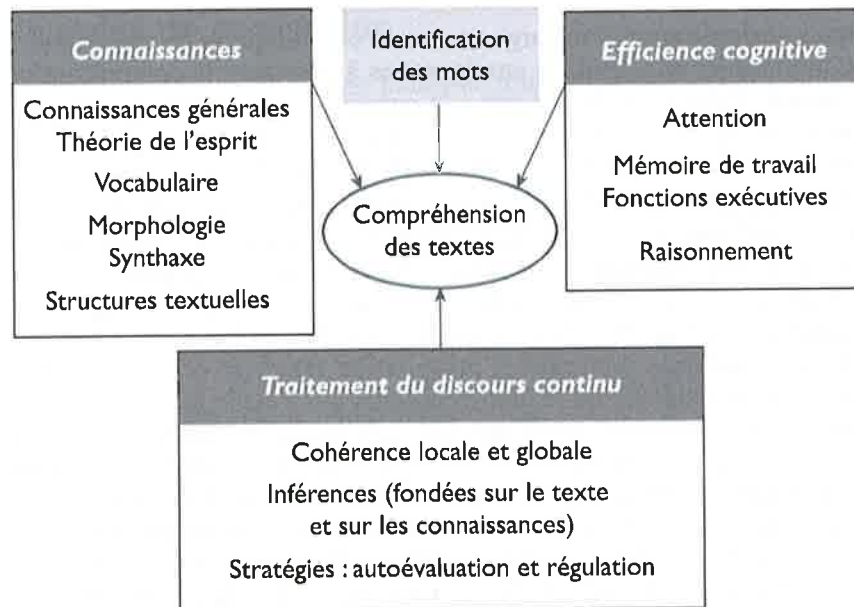
60. S. Cèbe, R. Goigoux et S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », in *Lire-Écrire, un plaisir retrouvé*, Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, octobre 2003. <http://eduscol.education.fr/cid48095/lire-ecire-un-plaisir-retrouve.html>

61. S. Cèbe et R. Goigoux, *Lector & Lectrix*, Retz, 2009.

R. Goigoux et S. Cèbe, *Lectorino & Lectorinette*, Retz, 2013.

Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte ?

Dans les recherches anglo-saxonnes et françaises, le consensus scientifique est large pour définir les compétences simultanément requises pour comprendre. Bianco⁶² a rangé les compétences requises pour comprendre en quatre ensembles : « les capacités d'identification des mots, les connaissances stockées en mémoire, l'efficacité cognitive générale des individus ainsi que des habiletés propres au traitement des discours continus », comme le montre le schéma ci-dessous.



Connaissances et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes

Cèbe et Goigoux ont synthétisé les travaux antérieurs menés en psychologie cognitive pour dresser la liste des compétences spécifiques que le lecteur doit mobiliser simultanément pour construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte.

Le *décodage* doit être suffisamment rapide et fluide pour libérer les ressources attentionnelles nécessaires à la mise en œuvre des autres com-

62. M. Bianco, *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf?*, Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture, CNETCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016.
http://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Synthese-rapport_Bianco.pdf

posantes
les relat
L'enseig
difficult
contexte
doivent
dévelop
En réce
tale et e
ses idée
cohéren
les appr
Il faut c
plicité p
conclus
Le lect
l'auteur
(extraire
mettre
fin d'ac
Les ense
genre, c
van Dij
toutes l
ture, se
puissent
avant t
trations

Que

Les no
seigne
pour c
langag
ritaires
oral »

63. U. E
64. W. K
1999, p.

posantes. La maîtrise de *compétences syntaxiques* permet d'abstraire les relations entre les mots et les phrases, et les règles qui les régissent. L'enseignement du *vocabulaire* est essentiel pour les élèves les plus en difficultés qui ignorent le sens de trop de mots pour pouvoir s'aider du contexte. Ils manquent de *connaissances sur le monde*, dont les lecteurs doivent disposer pour mieux accéder à l'univers de référence du texte. Le développement des *compétences narratives* est particulièrement important. En réception, l'élève va être capable de construire une représentation mentale et en production, de raconter, rappeler le récit. Il va devoir organiser ses idées, utiliser un vocabulaire précis, faire attention à la syntaxe et à la cohérence globale pour être compris de son auditeur. La mémorisation et les apprentissages lexicaux trouvent ainsi toute leur justification.

Il faut comprendre que le texte ne dit pas tout ; la compréhension de l'implicite passe par des *compétences inférentielles* qui permettent de tirer des conclusions d'éléments qui ne sont pas explicitement écrits dans le texte. Le lecteur doit lire entre les lignes, remplir les « blancs »⁶³ laissés par l'auteur. La compréhension, enfin, requiert des *compétences stratégiques* (extraire les idées principales, résumer le texte) et d'*autorégulation* pour mettre en œuvre ces procédures, les évaluer et les contrôler en cours et en fin d'activité.

Les enseignants doivent avoir des connaissances particulières sur l'écrit : genre, énonciation, cohésion, structure du texte. Les travaux de Kintsch et van Dijk⁶⁴ distinguent un réseau de surface, ou microstructure, la somme de toutes les informations du texte et un réseau de profondeur, ou macrostructure, son architecture, sa cohérence. Ces traits sont essentiels pour qu'ils puissent, quand ils choisissent un livre à lire à leurs élèves, s'intéresser avant tout au texte et ne pas en rester à un « coup-de-cœur » pour les illustrations.

Que préconisent les textes officiels ?

Les nouveaux programmes 2015 pour l'école maternelle prescrivent d'enseigner les connaissances, compétences et habiletés procédurales requises pour comprendre des textes narratifs entendus. Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » met en avant les deux objectifs prioritaires de l'école maternelle : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit ». Dans ce champ

63. U. Eco, *Lector in fabula*, Le livre de poche, 1979/1985.

64. W. Kintsch & T.-A. Van Dijk, « Discourse and manipulation », *Discourse and society*, n° 17 (2), 1999, p. 359-383.

d'apprentissages, le langage est mobilisé pour apprendre à comprendre et « **construire des outils cognitifs** ».

Les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants. En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité. Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre.

Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales⁶⁵.

Un peu plus loin, l'enseignement de l'entrée dans l'écrit se fait à **partir de textes complexes lus par l'adulte**.

L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés.

Le but de l'école maternelle est de « permettre aux élèves, bien que ne sachant ni lire ni écrire, d'utiliser la forme écrite et de se l'approprier en tant qu'activité langagière ».

Il s'agit d'une part d'éviter des écarts de réussite entre élèves originaires de milieux socioculturels différents, dès l'école maternelle. Cela justifie le fait que les enseignants visent d'abord des découvertes, des appropriations et des familiarisations dans le domaine de l'écrit. Il convient, d'autre part, de cibler des objectifs et des modalités d'apprentissage qui garantissent au maximum les réussites ultérieures du lire-écrire, celles-ci nécessitant un passage obligé par des activités com-

65. Programme d'enseignement de l'école maternelle – BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

plexes
progre

De nomb
enseignat
évaluer le

Les e
perme
génér
des é
tératu
le pro
valeu
prend
hiéran

Après av
sage, inte
dans les

Quelle

À l'école
enseigné
nale en 2
se résum
ment exp
de la cul
analysan
texte sui
question

La reche
des class
des appr

66. Program
site Eduscol

67. Rapport

68. Note du

69. Résultat
<http://ife.education.fr>

plexes, parfois abstraites qui nécessite un enseignement spécifique, très progressif et nécessairement programmé⁶⁶.

De nombreuses ressources sont présentes sur ce site pour accompagner les enseignant.es à décrypter les programmes, concevoir leur enseignement et évaluer leurs élèves.

Les enfants découvrent également que l'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer efficacement et durablement avec autrui, de générer des mondes, de produire du savoir consultable, de provoquer des émotions : la fréquentation des documentaires et des albums de littérature de jeunesse – à laquelle il faut « laisser une grande place », dit le programme – familiarise les élèves avec des référents culturels et les valeurs qu'ils véhiculent, les amène à des activités de lecteurs : comprendre, interpréter, saisir l'essentiel et l'implicite d'un texte, traiter et hiérarchiser les informations.

Après avoir vu les aspects théoriques et institutionnels de cet apprentissage, intéressons-nous aux pratiques d'enseignement de la compréhension dans les classes.

Quelles sont les pratiques des enseignant.es ?

À l'école élémentaire, la compréhension est beaucoup contrôlée mais peu enseignée. Le rapport annuel de l'Inspection générale de l'Éducation nationale en 2010⁶⁷ précise que l'enseignement de la compréhension au cycle 2 se résume à « des exercices de questions/réponses corrigés sans être réellement expliqués, que ce soit du point de vue de la langue..., du texte... ou de la culture ». Une note du directeur général de l'enseignement scolaire⁶⁸, analysant les évaluations nationales, concluait en 2011 : « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas ». Quand les enseignant.es posent des questions de compréhension, c'est pour vérifier si les élèves ont compris.

La recherche « Lire et écrire au CP »⁶⁹ met en avant que dans les pratiques des classes, les activités de décodage prennent la majeure partie du temps des apprentissages et que les activités liées à l'enseignement de la compré-

66. Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions site Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html#lien2>

67. Rapport sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, IGEN, 2010, p. 12.

68. Note du 11 avril 2011 du DGESCO.

69. Résultats de l'étude « Lire et écrire au CP » coordonnée par l'Ifé et dirigée par Roland Goigoux <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecreire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecreire>

hension sont laissées de côté. Pourtant, elles sont les plus prégnantes sur les apprentissages des élèves. En effet, les pratiques familiales pèsent « lourd » en ce qui concerne la compréhension (25 %) alors qu'elles pèsent peu sur le code (8 %) ou l'écriture (5 %). Dit autrement, l'appartenance sociale exerce un effet très différenciateur sur les performances en compréhension et elle influe beaucoup moins sur le code et l'écriture⁷⁰, ce qui signifie que l'école doit réduire les inégalités sociales. Or, Sylvie Cèbe et Marie-France Bishop ont observé dans les classes de CP trois catégories de tâches : anticipation, élaboration du sens et vérification de la compréhension. Les deux premières sont présentes mais la dernière est sur-représentée. L'élaboration du sens n'est pas enseignée, elle est laissée à la charge des élèves et seuls réussissent ceux qui ont le bagage culturel suffisant.

À l'école maternelle, dans mon activité de formatrice, j'ai pu observer les pratiques habituelles d'enseignantes qui font effectivement comprendre les récits à leurs élèves mais sans leur enseigner les procédures pour comprendre. Ils/elles leur apprennent à anticiper à partir des images du livre, retrouver la suite chronologique de l'histoire, nommer et reconnaître les personnages, les lieux, les actions, répondre à des questions littérales. L'accent est mis sur la description et sur la chronologie mais l'enseignement des relations de cause à effet entre les actions des personnages, primordiales pour comprendre finement l'avancée de l'intrigue est peu traité. Les liens de l'histoire d'une page à l'autre ne sont pas perçus par les élèves. L'habitude de se référer au texte quand on ne sait pas ou qu'on n'est pas d'accord dans le groupe, est peu présente dans les classes. La pratique la plus courante est de donner en même temps aux élèves le texte et l'image, fournissant d'emblée aux élèves la représentation de l'illustrateur et les empêchant de faire jouer leur imagination.

De quels outils disposent les enseignant.es ?

Il existe dans le paysage éditorial actuel *deux manières de concevoir les outils* pour enseigner la compréhension. Certains auteurs⁷¹ se réfèrent à une *perspective modulaire* basée sur l'enseignement de chaque compétence de manière isolée. Après avoir défini les compétences cibles, ils proposent aux maîtres de les enseigner explicitement et isolément, dans des modules séparés, avec des textes créés pour l'occasion, puis de faire réaliser de multiples exercices d'application, des batteries d'exercices d'entraînement ou de remédiation.

70. Sylvie Cèbe, lors de la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre », Lyon, mars 2016.

71. M. Bianco *et al.*, A. Gorzegno *et al.*, L. Trividic, F. De la Haye *et al.*

D'aut
grat
mais
qui v
au co
l'une,
ment
de le
parait
capita
à la m
« cru
devie
ce qu
Cèbe
ractic
gniti
prati
rante
qui m

Qu

Les
narr
ter d
Sont
cipe
et la
bien
est e
perr
plus
ont
lise
mai

72. F
cette
73. S
déve
écol

D'autres auteurs⁷² adoptent une approche « multidimensionnelle et intégrative » dans laquelle le fil conducteur n'est pas une compétence donnée, mais le texte étudié. Ce sont les problèmes successifs que pose le texte qui vont rendre nécessaire l'enseignement de telle ou telle compétence : au cours d'une même séance, la priorité va donc être donnée d'abord à l'une, puis à une autre. Cette approche cherche à apprendre simultanément aux élèves toutes les compétences requises en utilisant des supports de lecture authentique et des textes complexes. À l'école maternelle, elle paraît plus pertinente car s'y côtoient des enfants qui n'ont pas le même capital d'expériences langagières, culturelles. Certains ont déjà construit à la maison les réquisits scolaires ; les pratiques d'enseignement sont donc « cruciales », l'École peut réduire les inégalités sociales pour qu'elles ne deviennent pas des difficultés scolaires, à condition d'enseigner aux élèves ce qu'elle attend d'eux.

Cèbe et Goigoux proposent de travailler les compétences, toutes en interaction, c'est-à-dire que l'enseignement d'un ensemble de stratégies cognitives est dispensé de manière simultanée et coordonnée, intégrée aux pratiques ordinaires collectives de la classe. Cette approche paraît plus opérante pour aider les enfants les plus éloignés de la culture scolaire, « ceux qui n'ont que l'école pour apprendre ».

Quelles pratiques d'enseignement adaptées ?

Les outils utiles pour que les élèves apprennent à comprendre des textes narratifs doivent répondre à des principes didactiques rigoureux et présenter d'autres manières de faire pour concevoir et conduire cet enseignement. Sont convoqués les données les plus récentes des recherches, les principes didactiques et pédagogiques décrits dans *Lectorino & Lectorinette* et la conviction que les élèves ne doivent pas réussir ou comprendre mais bien « réussir pour comprendre ». Cèbe et Picard⁷³ précisent combien il est essentiel d'adapter les tâches aux capacités réelles des élèves pour leur permettre de réussir, surtout pour les plus jeunes d'entre eux, et ce pour plusieurs raisons : qu'ils s'attachent à comprendre quelles procédures ils ont mis en œuvre pour y parvenir, qu'ils se sentent encouragés à se mobiliser, qu'ils ne soient pas mis en difficulté d'emblée, ce qui va favoriser et maintenir leur engagement dans l'activité.

72. R. Goigoux et S. Cèbe sont les seuls auteurs à aborder l'enseignement de la compréhension selon cette démarche qu'ils ont mise au point pour et avec les enseignants.

73. S. Cèbe et P. Picard, « Réussir pour comprendre : Le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », *Dialogue, Pour que la maternelle fasse école*, n° 134, 2009, p. 25-29.

Une intervention adaptée proposera aux élèves un *enseignement explicite* et structuré des connaissances nécessaires pour comprendre, défini ainsi : « Quelles que soient les démarches pédagogiques adoptées, l'enseignement explicite a pour but de permettre aux élèves d'avoir des idées claires sur les buts des tâches scolaires, les apprentissages visés, les procédures à utiliser, les savoirs à mobiliser et les progrès réalisés »⁷⁴. Cette *clarté cognitive* concerne tout autant les enseignant.es qui, dans la conception de leur classe, doivent penser de façon rigoureuse la *planification des contenus et des modalités* de leur action, comme prévoir le dispositif, la démarche, les tâches, l'étayage. Il est important de tout mettre en œuvre pour que les jeunes élèves sachent ce qu'ils sont en train de faire et d'apprendre, se repérer dans le temps et dans les domaines des savoirs, faire des liens entre les apprentissages. Ils ont aussi besoin d'interventions intensives et durables, ritualisées dans l'emploi du temps. Il importe de *varier les modalités de guidage et d'organisation sociale* des activités : présentation, étayage, réalisation autonome, synthèse ; découverte, enseignement, entraînement, révision ; collectif, individuel, petit groupe ; de réitérer les expériences, de *s'entraîner* à appliquer les compétences nouvellement acquises dans des activités et des situations semblables mais diversifiées, pour « répéter sans lasser ».

Construire une représentation mentale et s'interroger sur les pensées des personnages

Les élèves jeunes n'ont pas une perception globale du texte ; on va leur apprendre à « *se faire un film dans la tête* », comprendre l'ordre et l'articulation des événements, *s'interroger sur les intentions des personnages* qui sont étroitement liées aux avancées de l'histoire. Le rapport de causalité est en effet perceptible par de jeunes enfants par le biais du personnage. C'est un acquis des recherches récentes⁷⁵. Vers 3 ans, les élèves savent reconnaître les personnages, dire ce qui se passe sur une image, pointer une action, décrire. Reconnaître les liens de causalité entre deux actions est une capacité qui arrive plutôt vers 4 ans. C'est à partir de la compréhension de ces liens que plus tard, ils seront capables de *faire des inférences* dans des textes plus complexes. Le jeune « lecteur » va identifier les intentions du personnage, entrer dans ses émotions et associer rapidement le but à atteindre et les émotions liées à ce but. Ces compétences inférentielles peuvent être travaillées dès l'école maternelle. Avec la maitresse, à l'oral et

74. R. Goigoux, auditionné par J.-P. Delahaye, *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, rapport à la ministre de l'Éducation nationale remis le 12 mai 2015.

75. Celles de V. Boiron, M.-F. Bishop, P. Joole.

tous enseigner ce qu'ils peuvent. Ce raisonnement est bilinéaire d'agir.

Passer p

Des études ont montré que l'évidence que les tâches habituelles de la vie sont morales et que les enfants auxquels on présente la scène se sentent concernés par ces effets à la fois que les élèves à s'en servir pas des éléments élémentaires.

Quels al

L'enseignement des tâches habituelles de la vie est un problème pour les élèves. Les pratiques des enseignants pour les aider à comprendre les principes de la morale sont complexes et nécessitent une formation continue.

76. S. Cèbe, C.

77. A. M. Gle.

78. C. Tauver, *Repères, Con*

tous ensemble, on va décrypter « ce que les personnages disent, mais aussi ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils veulent, ce qu'ils savent⁷⁶ ». Ce raisonnement est essentiel si l'on veut pouvoir comprendre leurs mobiles d'agir, les « bonnes » raisons qu'ils ont de faire ce qu'ils font.

Passer par des activités impliquant le corps

Des études inscrites dans la perspective d'*embodied cognition*⁷⁷ mettent en évidence que le fait d'intégrer des activités corporelles aux activités cognitives habituelles favorisent la compréhension parce qu'elles aident à la mémorisation des informations et de l'ordre des événements. En effet, les enfants auxquels on demande de manipuler de petits personnages ou de jouer la scène se rappellent plus d'informations que ceux auxquels on n'a pas offert ces possibilités. La manipulation et la théâtralisation produisent des effets à la condition qu'elles soient utilisées suffisamment longtemps pour que les élèves intériorisent les processus cognitifs à l'œuvre, apprennent à s'en servir mentalement puis... à s'en passer. Ce ne sont évidemment pas des objectifs de fin de cycle de l'école maternelle mais pour l'école élémentaire.

Quels albums-supports choisir ?

L'enseignement de la compréhension s'exerce dans la lecture d'œuvres littéraires complètes, avec des textes adaptés aux capacités de compréhension d'élèves jeunes mais qui présentent suffisamment « d'épaisseur » pour poser problème. Ces textes complexes, qui « résistent »⁷⁸ à la compréhension immédiate du lecteur, participent d'une conception de la lecture comme une activité de résolution de problèmes. Ce sont des récits en randonnée, pour les plus jeunes, qui amènent les héros à rencontrer successivement plusieurs personnages ; récits dialogués répétitifs ou récits rimés pour faciliter la mémorisation de l'histoire ; récits de ruses qui, pour être compris, requièrent que le lecteur comprenne qu'il sait des choses que le personnage ne sait pas.

Les pratiques d'enseignement adaptées avec des textes complexes, selon des principes didactiques et pédagogiques clairement définis, peuvent infléchir les apprentissages et les performances des élèves.

76. S. Cèbe, conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre », *op. cit.*

77. A. M. Glenberg, J. Oakhill, M. Berenhaus & J. Rusted.

78. C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères, Comprendre et interpréter les textes à l'école*, n° 19, 1999, p. 9-38.

Quels résultats pour les élèves ?

Nous avons mené une recherche⁷⁹ en 2015 avec trente-six élèves d'ULIS-école et quatre enseignantes spécialisées à qui nous avons proposé de mettre en œuvre, dans leur classe, un outil nouveau⁸⁰ basé sur les pratiques d'enseignement de la compréhension adaptées, décrites ci-avant.



Après 20 séances d'enseignement en ULIS-école :
Gruffalo > un entraînement à deux

Nous avons étudié si l'intervention pédagogique et didactique permettait aux élèves de :

- comprendre, en profondeur, le premier texte étudié ;
- comprendre un deuxième texte très voisin de celui sur lequel avait porté l'intervention ;
- construire des compétences suffisamment solides pour qu'on puisse réduire progressivement le nombre de séances d'enseignement pour le deuxième texte ;
- construire des compétences solides et donc transférables à un troisième texte.

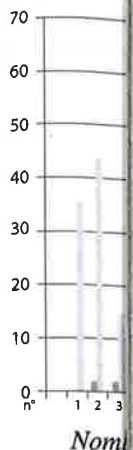
Le premier scénario portant sur l'album *Gruffalo*⁸¹ comprenait vingt séances, finalisées par un unique objectif : apprendre aux élèves à raconter tout seuls une histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas. Les séances se déroulaient toutes selon le même format : un rappel des connaissances déjà acquises, une révision du vocabulaire, une présentation de l'objectif de la séance. Puis des activités variées étaient proposées, différentes selon les objectifs visés. Chaque activité était conclue par une synthèse menée par l'enseignant.e qui faisait le point sur les acquis. Les élèves ont été évalués avec deux épreuves

79. I. Lardon et M. Billebault, « Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec une déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats ! » Mémoire de master 2 Scolarisation et besoins éducatifs particuliers, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, 2015, disponible ici : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221705>

80. S. Cèbe et R. Goigoux, à paraître.

81. *Gruffalo*, écrit par Julia Donaldson, illustré par Axel Scheffler est publié chez Gallimard jeunesse.

identiques
de compré
Les résulta
significativ
lièrement l
gression de



Si l'enseig
et innovat
prendre à
que cela p
sentent pa
encore ent

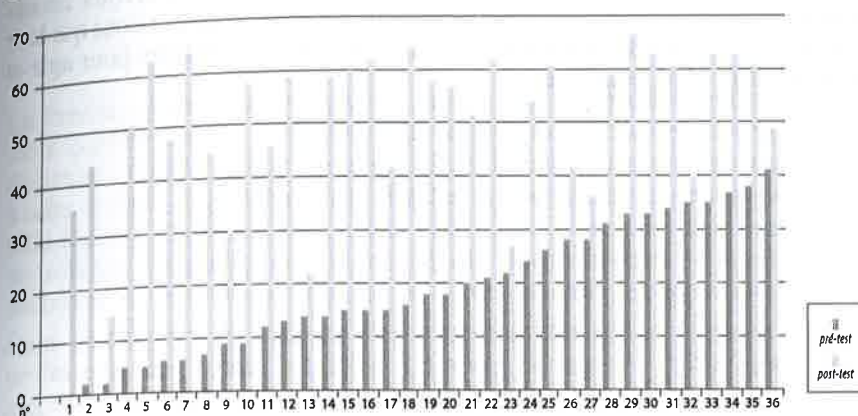
Des ou

Ces scénar
seignant.e
savoirs de
des forma
terrain. Ce
dessus et
Leurs effe

82. I. Lardon
intellectuelle

identiques au pré-test et au post-test : un rappel de récit et un questionnaire de compréhension fine avec questions littérales et inférentielles.

Les résultats ont été extrêmement encourageants : l'intervention améliore significativement la compréhension en lecture de tous les élèves, et particulièrement les plus fragiles d'entre eux. Le tableau ci-dessous montre la progression des résultats avant et après l'intervention pédagogique *Gruffalo*.



Nombre des éléments microstructurels (167) relatés par les 36 élèves⁸²
Moyenne : 19,2 en pré-test et 52,5 en post-test

Si l'enseignement de la compréhension de textes avec des outils adaptés et innovants permet à des élèves avec une déficience intellectuelle d'apprendre à comprendre et raconter des textes narratifs... alors il me semble que cela peut profiter à fortiori aux élèves de l'école ordinaire qui ne présentent pas de déficience et aux élèves de l'école maternelle qui ne sont pas encore entrés dans l'apprentissage du code.

Des outils qui aident les enseignant.es

Ces scénarios pédagogiques et didactiques « tout faits » proposés aux enseignant.es sont initiés par des chercheurs-concepteurs qui transposent les savoirs de la recherche en savoirs pour l'action et sont accompagnés par des formateurs qui font des liens entre recherche, formation et action sur le terrain. Ces outils sont créés et utilisés selon des critères adaptés, décrits ci-dessus et dont nous avons montré le caractère robuste, innovant et efficace. Leurs effets sur les apprentissages des élèves se mesurent à l'aune de cer-

82. I. Lardon et M. Billebault, « Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec une déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats ! », *op. cit.*

taines pratiques pédagogiques car toutes ne se valent pas. Explicitation des objectifs et des contenus, séances planifiées et structurées, interventions intensives et durables, séances menées en collectif et à l'oral, situations de lecture authentiques, textes résistants, guidage fort de l'enseignant.e et entraînement régulier sont autant de manières de faire qui permettent aux élèves d'apprendre à comprendre la complexité des textes narratifs qu'on leur lit. Ces outils proposent des pratiques qui rendent les savoirs accessibles à tous les élèves et portent les valeurs d'une école ambitieuse qui leur enseigne des savoirs mais aussi des postures et des procédures pour agir et penser dès le plus jeune âge.

Le

La France
mais com
difficulté
à cette ré
telle réal
de trois
découvri

Dans ce
professe
aux réal
cœur de
cette rer
partagés
cation (l

Ces jeu
cultures
laire. E
effectuée

Quel

La co

« On
tenc
sédé
et a
étan

Le plurilinguisme, pour quoi faire ?

Agnès Mignot

La France, comme d'autres pays d'Europe, est une société multiculturelle, mais considère-t-elle cette diversité comme une richesse ou comme une difficulté ? Quelle place l'école première, l'école maternelle accorde-t-elle à cette réalité ? À quel domaine rattacher ce travail de reconnaissance d'une telle réalité ? Comment évoquer et convoquer le monde pour des enfants de trois ans ? À quelles conditions créer le vivre ensemble ? Comment faire découvrir les différences afin que les élèves puissent les apprivoiser ?

Dans ce chapitre, je souhaite rendre compte des actions menées par des professeurs des écoles stagiaires (ci-après dénommés PES), sensibilisés aux réalités plurilingues et pluriculturelles de leurs classes. Ils ont eu à cœur de proposer à leurs élèves des situations, des supports, pour permettre cette rencontre avec l'autre, malgré le temps restreint dont ils disposaient, partagés entre la formation à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) et leur mi-temps en classe.

Ces jeunes enseignant.es ont fait l'hypothèse que prendre en compte les cultures d'origine de leurs élèves est un moyen de favoriser la réussite scolaire. En donnant aux élèves à voir et à écouter « l'ailleurs », ils ont fait effectuer un retour sur eux-mêmes aux enfants.

Quelques définitions pour y voir plus clair

La compétence plurilingue et pluriculturelle

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. »

Cet essai de caractérisation de Daniel Coste⁸³ associe les *deux notions* : *plurilinguisme et pluriculturel* apparaissent ainsi en synergie. En effet ils sont interdépendants : toute culture se manifeste par des coutumes, des fêtes et des événements qui sont en lien avec le langage. Les mêmes mots ne recouvrent pas les mêmes réalités ; si par exemple on évoque le mot « école » les représentations seront bien différentes selon qu'on se situe dans la brousse ou dans une ville, dans le désert ou au pôle Nord. Les bâtiments qui constituent l'école, les règles qui la régissent, les enseignements qui y sont dispensés, des réalités bien différentes se cachent derrière ces mêmes mots.

Martine Abdallah-Prétceille⁸⁴ apporte les éclaircissements suivants :

« Le préfixe "inter" du terme "interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi si le pluri-, le multicultural s'arrêtent au niveau des constats, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé le caractère d'interculturel. »

Comment décliner ces principes au sein de l'école, et quel contenu mettre en place pour permettre aux élèves d'accéder à cette éducation plurilingue et pluriculturelle ?

Les approches plurielles des langues et cultures

Des outils de nature différente sont mis à disposition des enseignant.es. Quatre approches sont distinguées⁸⁵ :

- *l'éveil aux langues* : développé par Michel Candelier, propose d'observer, de comparer des langues⁸⁶ ;
- *l'intercompréhension* : entre des langues parentes, l'activité langagière privilégiée est la compréhension. Chaque locuteur s'exprime dans sa

83. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire Parution initiale : 1997. Vers un Cadre Européen 1. Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, p. 11.

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf

84. M. A. Pretceille, *L'éducation interculturelle*, PUF, 1999, p. 50.

85. Deuxième édition de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

86. A. Mignot, « L'éveil à la diversité linguistique comme première approche du plurilinguisme », in GFEN, *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*, Chronique sociale, 2016, p. 46-55.

langue
sant des
- la didac
sert d'a
Les alle
les spéc
- l'appro
vivre q
ouvertu
savoir-

Tel est l'
viser la
« culture
rencontre
de conse
des histo
découvri
Ces poin
pluricult
ensemble
dividu d
différent
lacunes,

Et à l'

En par

Ce qui e

À pa
gues,
tuatie
du se

87. J. M. A
GFEN, *Dél*

88. L. Audi
l'apprentis

89. Prograt

langue d'origine et la personne qui interagit avec lui peut inférer en tissant des liens avec la langue qu'il connaît, qu'il emploie⁸⁷ ;

– *la didactique intégrée* : c'est l'exemple de la langue de scolarisation qui sert d'appui à la langue seconde, en général l'anglais à l'école primaire. Les allers et retours entre les deux langues permettent de mettre en relief les spécificités de chacune⁸⁸ ;

– *l'approche interculturelle* : elle s'appuie sur des rencontres de façons de vivre qui sont différentes de celles qui sont connues et reconnues. Cette ouverture sur l'altérité ne passe pas seulement par le langage mais par des savoir-faire, des savoir-être.

Tel est l'enjeu de ce travail, ne laisser aucun enfant au bord de la route, viser la réussite pour tous, impliquer les parents les plus éloignés de la « culture » scolaire, qui parlent une autre langue. Créer les conditions d'une rencontre entre ces deux lieux — l'école et la maison — permet une prise de conscience des différences et de les laisser entrer à l'école. Raconter des histoires peuplées de personnages inconnus, de paysages nouveaux et découvrir des usages et coutumes qui sont mis en mots et évoqués...

Ces points essentiels étant posés, il appartient à l'école de **reconnaître la pluriculturalité des enfants** qui lui sont confiés. Pour favoriser ce « vivre ensemble » et viser la réussite de tous, pour tenir compte de chaque individu dans sa singularité, dans sa richesse parce qu'il parle une langue différente, parce que cette réalité ne recouvre pas celle d'un manque, de lacunes, voire d'obstacles.

Et à l'école maternelle ?

En partant des textes officiels

Ce qui est préconisé⁸⁹ :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple).

87. J. M. Arias Botero, « L'intercompréhension comme approche didactique du plurilinguisme », in GFEN, *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*, op. cit., p. 56-64.

88. L. Audin, *Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*, Hatier, 2005.

89. Programme d'enseignement de l'école maternelle – BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

[...] L'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues.

Pas de malentendu, le rôle de l'école maternelle n'est pas d'enseigner une langue spécifique, malgré les recherches qui prôneraient de commencer au plus tôt. En effet comme l'écrit Jean-Paul Narcy-Combes⁹⁰ :

« Les études sur l'effet de l'âge ont souvent été menées en situation naturelle, avec une très grande exposition : ce qui ne se produit pas à l'école [...] Les adultes ont un démarrage plus efficace, par contre les enfants, avec du temps, les rattrapent, voire les dépassent. »

Voici quelques actions qui ont été menées par des PES dans leurs classes de maternelle, lors de leur année de Master 2 à l'ESPÉ de Lyon, année 2015-2016.

Les activités de classe permettant une ouverture culturelle et linguistique

Pourquoi ces jeunes PE ont-ils fait le choix de pratiquer de telles activités ?

- En raison de leur motivation liée à leur histoire personnelle et familiale (l'origine de leurs parents), à leur parcours universitaire (la nature de leurs études, le fait d'avoir travaillé comme assistante de langue à l'étranger...).
- En raison de leur conviction quant à l'existence d'un lien entre les origines des élèves et les inégalités scolaires. Prendre en compte ce lien c'est valoriser leurs cultures d'origine et montrer que c'est une richesse et non un handicap en donnant une place à l'école maternelle à ces cultures. C'était leur hypothèse de travail, même s'ils n'ont pas pu déterminer de manière scientifique et rationnelle que tel était le cas, ils ont été impressionnés par l'accueil positif des élèves.
- En raison de la nécessité d'associer les parents pour travailler en partenariat (au préalable, une enquête est menée pour cerner les cultures présentes dans la classe, des rencontres avec les parents pour déterminer la nature de leur intervention : chant, comptine, apport d'objets culturels).

90. M. Leclère et J.-P. Narcy-Combes (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire diversité des approches et outils d'enseignement*, Riveneuve, 2014, p. 198.

- En raison c
tant de trav

Comment

Les PES n'e
donc pas l'e
ment restrei
heurtés dans
moins empa
respectives
culturelles.
mascotte, l'a
ché enthous
Si nous nous
été menées
évalués en C
en français,
autre langue

*« Tout d'
à l'école
75 % d'e
souvent
jet d'une*

Un autre fa
monde à l'a
passerelles

Le rituel

Citons par
classe, l'ou
mande si l'
langue étra
apportent d
selon un sc
les mêmes
impatience

91. M.-R. More

- En raison de cette idée forte que pour se connaître soi-même, il est important de travailler la notion d'altérité.

Comment ces jeunes enseignants s'y sont-ils pris ?

Les PES n'exercent qu'un quart-temps ou un mi-temps en classe et ne sont donc pas l'enseignant référent de la classe. Ce temps de présence relativement restreint sur le terrain explique les difficultés auxquelles ils se sont heurtés dans la mise en place de leur expérimentation. Ils se sont néanmoins emparés de ces textes officiels et ont mis en œuvre dans leurs classes respectives des dispositifs sollicitant les familles de différentes origines culturelles. Parfois ils ont utilisé des supports pédagogiques tels que la mascotte, l'album, les contes. Ils ont proposé des situations qui ont déclenché enthousiasme et motivation des enfants.

Si nous nous référons aux travaux de Marie-Rose Moro⁹¹, deux enquêtes ont été menées sur le parcours scolaire d'enfants de migrants. Ceux-ci ont été évalués en CE2 comme de bons élèves, en considérant leurs performances en français, en mathématiques et la qualité de leur bilinguisme quand une autre langue était parlée à la maison. Les conclusions sont les suivantes :

« Tout d'abord ce fait : les enfants de migrants qui réussissent très bien à l'école ont tous une bonne estime de leur langue maternelle et environ 75 % d'entre eux sont bilingues. [...] Ils n'en ont pas honte et racontent souvent des épisodes où cette langue et ceux qui la parlent ont fait l'objet d'une valorisation positive. »

Un autre fait est important : l'existence d'un passeur qui aide à aller d'un monde à l'autre. C'est ce rôle qu'ont joué les enseignant.es qui ont jeté des passerelles entre ces différentes altérités.

Le rituel de la mascotte

Citons par exemple le rituel de distribution de boisson. La mascotte de la classe, l'ourson nommé Yellow, qui ne parle que la langue cible et qui demande si l'élève veut boire ou non et qui attend un remerciement dans la langue étrangère. Ou alors l'arrivée de Zigoto, Teddy ou autre mascotte qui apportent des surprises, des colis, des cartes, des histoires ou des chansons selon un schéma narratif toujours identique. Ces séances ritualisées selon les mêmes modalités ont créé des attentes chez les élèves, qui espèrent avec impatience l'arrivée de la mascotte. La notion de surprise, selon un schéma

91. M.-R. Moro, *Nos enfants demain : pour une société multiculturelle*, Odile Jacob, 2010, p. 146-147.

attendu et reconnu, contribue à donner un cadre rassurant : une part d'inconnu mais selon un déroulement prévisible qu'il est possible d'anticiper.

Le fait de faire voyager la mascotte dans différents pays a contribué à élargir l'horizon linguistique des enfants. Une professeure des écoles stagiaire signale que ses élèves nommaient principalement deux langues, révélatrices des apprentissages réalisés à l'école et dans le second degré : l'anglais et l'espagnol, alors que leur contexte familial était arabophone. Ils entendaient de l'arabe au quotidien mais cette langue n'était pas valorisée, ni même reconnue comme une langue parlée par d'autres, dans plusieurs pays, et pas seulement la langue de la maison. Voyager dans les pays du monde et apprendre à se dire bonjour dans la langue du pays visité par la mascotte contribue donc à élargir leur univers. Elle a constaté des changements radicaux chez un élève effacé qui est devenu intarissable lorsque globe et carte ont été apportés et mis à disposition des élèves. Il a même dit spontanément qu'il parlait arabe aussi alors qu'il refusait de le faire auparavant. D'autres éléments déclencheurs sont intervenus dans les interactions.

Les objets offerts

À l'occasion des interventions des parents, les apports de la marionnette, les pérégrinations du loup, ont été présentés :

- des images :
 - des photographies de paysages (des cases, la brousse, les baobabs) ;
 - des cartes postales ;
 - des clips vidéo.
- des instruments de musique :
 - des percussions, telles que des djembés par un parent sénégalais ;
 - des instruments de musique fabriqués au Chili : un petit tambour, une petite flûte dont la maman chilienne joue un air pour la classe.
- des vêtements :
 - un gilet en poils de lamas ;
 - des tissus, des sacs faits main.
- des objets culturels et usuels :
 - le drapeau du pays d'origine ;
 - des castagnettes ;
 - une théière en plastique servant à se laver (Sénégal) ;
 - des petites voitures fabriquées avec des canettes de soda ;
 - une case miniature.

La diversité
lité d'avoir t
personnelle.
la dégustatio
consommé
source d'éto
nos propres

La connais

Tout ce qui
se fait pas u
d'une seule
selon le pay
l'index et le
Kervran⁹², n
temps. Des
essayer de c
des mains a
ter est différ

Le globe o

Cette « déco
sité du mon
présence en
portée de m
des océans.
nations de
tendue à pa
mière famil
première pe
Une profes
sac mystère
cacher un c
deviner de
également
la découve
France et de
de ce pays,
Canada. Le

92. M. Kervran

La diversité et la richesse des apports donnent à chaque enfant la possibilité d'avoir un point d'ancrage différent, selon sa sensibilité et son histoire personnelle. Par la musique, par le toucher des étoffes, par le goût lors de la dégustation d'un mets italien : le *pandoro* (un gâteau en forme d'étoile consommé pour les fêtes de Noël). L'usage des objets, leur nature sont source d'étonnement et d'interrogation et nous ramènent inlassablement à nos propres usages.

La connaissance des gestes culturels

Tout ce qui semble naturel, comme le fait de compter sur ses doigts ne se fait pas universellement de la même façon. Un Chinois n'a besoin que d'une seule main pour compter jusqu'à 10. Il existe d'autres différences selon le pays d'origine : un Anglo-saxon montrera le nombre 2 en levant l'index et le majeur. Un clip vidéo, extrait de l'ouvrage dirigé par Martine Kervran⁹², montre les doigts d'une main et nomme les nombres en même temps. Des images sont également mises à disposition. Les élèves peuvent essayer de compter comme un Chinois, et s'entraîner à associer les photos des mains aux nombres qui correspondent. Montrer que la façon de compter est différente selon son appartenance, selon les pays.

Le globe ou la carte

Cette « découverte de pays et des cultures pour ouvrir les élèves à la diversité du monde » peut être illustrée par les outils du géographe, comme la présence en classe d'un globe terrestre, objet de contemplation présent à portée de main, pour pouvoir suivre du doigt les contours des continents ou des océans. Un planisphère peut également recueillir les traces des pérégrinations de la mascotte : un drapeau fiché dans le pays visité et une ficelle tendue à partir de son centre va jusqu'à la destination suivante. Cette première familiarisation avec différentes représentations du monde offre une première perception à l'enfant.

Une professeure des écoles stagiaire, en petite section, a caché dans un sac mystère un globe miniature. Ce rituel est un dispositif qui consiste à cacher un objet dans un sac ; les élèves doivent poser des questions pour deviner de quel objet il s'agit. Il existe différentes variantes, il est possible également de toucher l'objet. Elle voulait voir les réactions des enfants à la découverte de cet objet. Certains ont parlé du monde, de la terre, de la France et de l'Algérie, pays qui était familier à l'enfant qui a fait la citation de ce pays, de la Martinique, de la Guadeloupe, de l'avion, de voyage et du Canada. Les différentes langues ont été évoquées, ainsi que les différences

92. M. Kervran (dir), *Les langues du monde au quotidien : cycle 1*, Canopé-SCEREN, 2013.

physiques telles que la couleur de la peau, les cheveux, les vêtements. Cet inventaire à la Prévert révèle tout ce que ces enfants de trois ans ont déjà accumulé d'informations, tant dans leur univers familial qu'à l'école. Les réactions de la classe sont liées au travail réalisé sur les différents pays du monde grâce aux apports culturels et linguistiques de la marionnette voyageuse.

Un exemple en littérature de jeunesse : l'histoire du loup qui voulait voyager

Le personnage éminemment emblématique du loup se retrouve au cœur de multiples aventures. Ses caractéristiques sont gommées, il ne représente qu'un voyageur *lambda* exposé à des nouvelles contrées. Les différents pays qui servent de décor ont des paysages peuplés d'une faune représentative du climat et de ses coutumes. Le cliché n'est jamais très loin, mais le poser dans un premier temps permettra de le dépasser ultérieurement. Le choix des destinations est digne d'un guide touristique : Paris, Londres, Rome, Venise, l'Égypte, le Kenya, Madagascar, le Népal, la Chine, l'Australie, Rio, New York et le Québec... D'autres pays aux mœurs et coutumes différents gagneraient à être présentés également aux élèves. L'enseignant.e peut très bien promener le loup dans d'autres contrées qui offriraient des modèles de sociétés différents, vivant proches de la nature sans le confort matériel offert par la civilisation ou selon des modes de groupements familiaux qui donneraient matière à réfléchir sur notre propre fonctionnement.

La musique : instruments et berceuses

Le premier chapitre de l'ouvrage dirigé par Martine Kervran aborde les berceuses⁹³. Il propose de faire écouter en différentes langues ces chansons douces en laissant les enfants bercer leur doudou, ou poupée dans le coin de la classe approprié. Pour faire construire le concept de berceuse, on donne à entendre des exemples OUI et des exemples NON – comme le fait Britt-Mari Barth, pour faire émerger les différents attributs de la berceuse. Un tempo lent sera opposé à une œuvre au tempo plus rapide, une mélodie avec une faible amplitude sera opposée à un air d'opéra, avec voix de tête. La présence d'instruments ou le fait de chanter *a cappella* constitue un attribut secondaire de ce concept ; des séances ritualisées avec le même format doivent permettre d'élaborer ce concept.

93. M. Kervran, *ibid.*

La fleur des

Cette fleur ré
sur ses pétale
l'écrit. Cette
sence de mêm
qui est de l'o
de l'alphabet
deux système

Partir à l'av
marche aussi

Des levie

Parmi les lev
rôle du stéré
dules spécifique
de projets réa

94. J. Picarle, « L
Pratiques de class

les vêtements. Cet
trois ans ont déjà
qu'à l'école. Les
différents pays du
marionnette voya-

du loup qui

La fleur des langues

Cette fleur réalisée pour l'ensemble de la classe a permis de rassembler sur ses pétales les différentes façons de dire « bonjour » et de les fixer par l'écrit. Cette introduction de l'écrit a provoqué des remarques sur la présence de mêmes lettres en français que dans d'autres langues. Comparons ce qui est de l'ordre du commun et de l'ordre de la différence. L'introduction de l'alphabet russe, lui, a fait prendre conscience des différences entre les deux systèmes alphabétiques.



Partir à l'aventure de la calligraphie chinoise et arabe relève d'une démarche aussi artistique que communicative⁹⁴.

Des leviers à actionner, à quelles conditions?

Parmi les leviers, citons le partenariat avec les parents, la réflexion sur le rôle du stéréotype, et comment l'aborder. En formation initiale, des modules spécifiques concernant ce travail pourraient être proposés par le biais de projets réalisés par des étudiants.

94. J. Picarle, « De l'épée au pinceau ou débiter en calligraphie », in GFEN, *Débiter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*, op. cit., p. 113-129.

La relation aux parents

Le fait d'inviter les parents à entrer dans l'école entraîne quelques complications à différents niveaux :

- les difficultés rencontrées : la timidité personnelle et culturelle à entrer dans l'institution scolaire ;
- le fait que l'enfant parle à la maison de ce qui se passe à l'école, des interventions des parents, le fait que d'autres langues sont évoquées sur le temps scolaire, provoquent des déclics dans la famille et les enfants reviennent à l'école en précisant qu'ils parlent une autre langue à la maison. Ils apportent des bonjours de leur maison pour venir compléter la fleur des langues ;
- le fait de laisser à la porte les familles françaises qui n'ont pas de racine autre mais qui proposent le parler régional, ou des apports issus de voyages, dans leur souci d'altérité ; ces jeunes enseignant.es ont couru le risque de marginaliser les parents qui n'avaient à priori pas d'histoire au-delà des frontières ;
- les familles qui font faux bond ;
- le manque de lisibilité de ce qui va être présenté par le parent, donc l'absence de prise, pour anticiper.
- l'enquête écrite était un frein pour certains parents ;
- le fait d'être peu de temps dans l'école ne facilitait pas les échanges pour les PES.

Le plaisir et l'enthousiasme suscités par ces activités, ont étonné les PES. Comment interpréter cet engouement ? Si l'on considère l'école maternelle, telle qu'elle est décrite dans le rapport IGEN de 2011, qui dresse un portrait plutôt noir de cette école, on peut penser que ces propositions viennent rompre la monotonie d'une école qui ronronne en proposant aux élèves des activités qui sortent de la routine ordinaire.

Confortés par la motivation de leurs jeunes enseignant.es et leur implication dans ce projet, les élèves ont répondu à la hauteur de leur investissement. Ces rencontres ont touché émotionnellement les enfants ; l'ouverture sur cet ailleurs est perçue de façon très empirique. Des outils mis à disposition des élèves, tels que planisphère et globe sur lequel sont plantés de petits drapeaux localisant les pays évoqués ont enrichi ce travail. Bien sûr qu'avec tout apprenant, à fortiori avec de jeunes enfants, on part toujours du connu pour aller vers l'inconnu, pour créer du commun à l'intérieur de la classe, fédérer un groupe qui écoute des histoires et qui apprend comment certaines fêtes sont célébrées.

Les travaux de M. étudie les relations et l'école. Elle parle de diminuer Les enseignant.e monde, d'être po les dépasser ?

La tentation

Le stéréotype est t tion mais il est t Herrschberg-Pier mais ces démarc trainent une simp Élément simplifi perdurer et fixe l'enseignant.e en dans sa connaiss Alors surgissent

« De nombre noncé, car s lorsqu'il l'uti lisme culturel identité cultu

Il ajoute que l'a migrants. Les di ciété d'accueil o attitudes pouvant

95. M.-R. Moro, *Pour* Sur son site : www.traladiversite-des-enfant

96. R. Amossy et A. H

97. J.-P. Filiol, « Anth www.cairn.info/revue-

Les travaux de Marie-Rose Moro⁹⁵, ethnopsychiatre, vont dans ce sens : elle étudie les relations que les enfants de migrants entretiennent avec la maison et l'école. Elle évoque « une école unique et des enfants pluriels » et elle parle de diminuer le conflit entre ces deux lieux d'appartenance de l'enfant. Les enseignant.es ne sont pas exempts, malgré la meilleure volonté du monde, d'être porteurs à leur insu de stéréotypes, alors comment faire pour les dépasser ?

La tentation du stéréotype

Le stéréotype est commode pour donner une idée générale d'une notion mais il est très réducteur. Dans leur ouvrage, Ruth Amossy et Anne Herrschberg-Pierrot⁹⁶ précisent : « *Le stéréotype schématise et catégorise ; mais ces démarches sont indispensables à la cognition même si elles entraînent une simplification et une schématisation excessives* ».

Élément simplificateur, mal nécessaire à un moment donné, il ne doit pas perdurer et fixer des idées même si c'est un marchepied commode. Si l'enseignant.e en est conscient.e, il/elle a lui aussi le devoir de progresser dans sa connaissance de l'autre, dans sa culture.

Alors surgissent d'autres écueils, ainsi que le mentionne Jean-Paul Filiod⁹⁷.

« De nombreux écueils surgissent donc dès que le mot culture est prononcé, car sa polysémie exigerait de chacun de préciser sa pensée lorsqu'il l'utilise. Une mise en garde est récurrente : celle de l'essentialisme culturel, de la réification de l'autre en tant qu'enraciné dans une identité culturelle figée. »

Il ajoute que l'anthropologie a produit une focalisation sur les enfants de migrants. Les différences constatées entre les milieux d'origine et la société d'accueil ont été la source de malentendus : des comportements, des attitudes pouvant être interprétés avec des grilles de lectures différentes.

95. M.-R. Moro, *Pour une école maternelle qui prenne en compte la diversité des enfants*, 2008. Sur son site : www.transculturel.eu/marierosemoro/Pour-une-ecole-maternelle-qui-prenne-en-compte-la-diversite-des-enfants_a16.html

96. R. Amossy et A. Herrschberg-Pierrot, *Stéréotypes et clichés*, Armand Colin, 2007, p. 27-28.

97. J.-P. Filiod, « Anthropologie de l'école, perspectives », *Ethnologie Française*, 2007, p. 4-37. www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-581.htm

Cette dérive est exprimée également par Françoise Lorcerie⁹⁸, chargée de recherches au CNRS en sciences politiques, dans un entretien à *Fenêtres sur Cours*⁹⁹ qui souligne :

« La culture commune est indispensable au vivre ensemble dans une démocratie. Que doit être cette culture commune pour pouvoir ancrer le vouloir vivre ensemble ? [...] Sans le fétichiser, il faut penser la culture commune comme le produit des interactions extrêmement diversifiées que les gens ont les uns avec les autres ».

Créer du commun, voilà une des missions de l'école. Comment prévenir, et armer les enseignant.es pour qu'ils soient en situation d'accueillir dans les meilleures conditions possible leurs élèves dans toute leur diversité ?

Du côté du professeur, de sa formation

Bien entendu, la compétence langagière des PE est un sujet qui fait débat et qui mériterait un développement que les contraintes de cet article ne permettent pas, mais que nous avons explicité par ailleurs¹⁰⁰. On pourrait, sur la question qui nous occupe ici, poser quelques jalons pour permettre à tout enseignant.e d'avoir, à minima, une information sur les enjeux liés à la multi-culturalité.

Si nous reprenons *deux propositions* parmi les huit citées par Marie-Rose Moro¹⁰¹ en conservant celles qui concernent la formation :

« - Favoriser une meilleure sensibilisation et formation des professionnels de l'école à la diversité culturelle dans notre pays devenu multi-culturel et représenter cette diversité et égalité des langues à l'intérieur même de l'école maternelle par des jeux langagiers et la reconnaissance de cette pluralité des langues par tous les enfants.

- Permettre que les données des sciences humaines (linguistique, psychologie de l'enfant, anthropologie, ethnopsychanalyse) fassent partie de la formation initiale et continue des maitres. »

98. F. Lorcerie, *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, INRP-ESF, 2003.

99. « Fenêtres sur Cours », revue du *SNUipp*, n° 246 du 30 septembre 2003.

100. A. Mignot, « L'éveil à la diversité linguistique comme première approche du plurilinguisme », *op. cit.*, p. 46-55. Voir aussi C. Clemens-Corbi, « Polyvalence à l'école primaire : un atout pour l'enseignement des langues étrangères ? Tout le monde en parle mais personne ne l'a vue ! », in GFEN, *Débuter en langues*, *op. cit.*, p. 252-263.

101. M.-R. Moro, *Pour une école maternelle qui prenne en compte la diversité des enfants*, *op. cit.*

Ces préconisations
contexte ; et
réalités de la

Conclus

Dans les p
comme un c
tionné avan
toutes ses d
physique ; a
construire le
car cette pr
s'agit plus c
sans un obje

Le travail m
tive où les c
soient trans
sans être jug
l'émotion ca
provoqué p
pays plus ou

Leur capaci
et les enthov
qui est à dé
de trouver e
levier est bi
catifs, en dé
porteurs à m
la psychologi
laboration f
l'école mate

Ces préconisations pourraient valoir pour tout enseignant.e, quel que soit le contexte ; elles reflètent la nécessité d'outiller, de donner à réfléchir sur les réalités de la vie des élèves et leur connivence avec l'école.

Conclusion

Dans les programmes précédents le « vivre ensemble » était identifié comme un domaine spécifique. Dans les programmes de 2015, il est mentionné avant les cinq domaines d'apprentissage (mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique ; agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ; construire les premiers outils pour structurer sa pensée ; explorer le monde) car cette préoccupation entre en relation avec chacun d'entre eux. Il ne s'agit plus d'avoir le vivre ensemble comme un domaine d'enseignement sans un objet d'apprentissage relié à un savoir.

Le travail réalisé en classe maternelle est à concevoir dans une perspective où les différences entre élèves sont à prendre en compte sans qu'elles soient transformées en inégalités, où les parents peuvent jouer leur rôle sans être jugés, en ouvrant sur tous les possibles, en passant par le corps et l'émotion car les professeurs des écoles ont bien remarqué l'enthousiasme provoqué par les activités proposées en lien avec les découvertes de ces pays plus ou moins lointains.

Leur capacité à **proposer des situations qui rendent curieux les élèves**, et les enthousiasment, est la condition incontournable de l'objectif visé. Ce qui est à développer c'est également une confiance en soi, et la possibilité de trouver en soi les ressources nécessaires à cette mise en œuvre. Un autre levier est bien entendu d'**associer les parents**, principaux partenaires éducatifs, en dépassant certaines idées reçues et stéréotypes dont nous serions porteurs à notre insu. Un travail éclairé par les apports de l'anthropologie, la psychologie et d'autres sciences humaines fonderait les bases d'une collaboration féconde et donnerait à comprendre les apprentissages réalisés à l'école maternelle.

Le dessin d'observation pour développer sa pensée

Jacqueline Bonnard, avec Damien Sage

Dans l'histoire des hommes, la représentation graphique d'une réalité observée a généré de nombreuses techniques mais aussi des interprétations ou interrogations de la part de celui qui décode le dessin. Face à la difficulté de traduire une réalité en trois dimensions en un dessin à deux dimensions, l'utilisation des techniques (perspectives, ombres, éclaté, coupes, vues) rend lisible l'intention visée. Le mot *dessin* recouvre en effet deux réalités : le résultat de l'action de dessiner et la visée du dessinateur. Jusqu'au XVII^e siècle, il s'est écrit indifféremment *dessin* ou *dessein* signifiant cette double réalité. Dans l'espace scolaire et surtout à l'école maternelle, il est souvent associé aux *arts graphiques* dans une conception spontanéiste du développement de l'enfant comme si cette compétence à représenter l'observable s'installait de « façon naturelle ».

Explorer le monde nécessite d'adopter la posture du chercheur qui, à partir d'une observation, fait un pas de côté en se posant des questions et met en débat sa représentation du monde pour mieux la structurer. Comment installer cette posture nécessaire à tout apprentissage ? Quelle place du dessin ? Cela s'apprend-il et si oui, quelles situations proposer à l'école maternelle ?

Observer et dessiner

Observer

Observer se différencie de regarder, découvrir ou explorer. Ce qui s'offre à notre regard n'entraîne pas forcément un processus de réflexion de notre part. Selon qu'un élément s'intègre dans un environnement connu ou qu'il tranche avec les images habituelles, notre perception nous incite à l'exploration sans pour autant chercher à aller plus loin qu'une superposition d'images associées à un contexte. À l'inverse, observer est un acte conscient qui sélectionne des éléments au détriment d'autres pour en dégager des

propriétés ;
répond à un
l'analyser
sélection d
connaissan
ce qui est s

Dessiner

Dessiner c
tifs de ce
cette part
système de
à la réalité
S'agit-il de
maximum
importante
À partir du
structure le
à linge : si
l'observati
incitera à
linge. La
liaison piv
et élément
ou forces)

Le dessin

L'express
sciences e
Pourtant s
il peut pr
coupe, vu

Le croqui
observée
vation (e
impose un
des symb
visualiser
ou virtuel

propriétés ; c'est entrer dans un processus de perception prédéterminée qui répond à un objectif défini en amont, centrer son attention sur un objet pour l'analyser objectivement. À la fois **méthode et processus volontaire** de sélection d'informations, cela permet la mise en relation avec un corpus de connaissances. Le cadre d'analyse, par ses contraintes, oriente le regard sur ce qui est significatif de la réalité observée.

Dessiner

Dessiner c'est tracer sur un support les contours et les éléments constitutifs de ce que notre œil perçoit d'une réalité. Nous ne pouvons empêcher cette part d'interprétation induite par nos expériences antérieures et notre système de référence. Le résultat obtenu n'est jamais exactement identique à la réalité car notre perception est sélective et dépend de notre intention. S'agit-il de transmettre des impressions ressenties ? Doit-on transmettre un maximum d'informations ? Une partie du phénomène observé est-elle plus importante à montrer que le phénomène lui-même ?...

À partir du cadre d'analyse, le dessinateur met en relation les éléments et structure le dessin. Prenons l'exemple d'un objet aussi trivial qu'une pince à linge : si l'on se place du point de vue de l'utilisateur ou du concepteur, l'observation et la représentation graphique seront différentes. L'usage incitera à représenter l'objet maintenant un vêtement suspendu à un fil à linge. La fonction de l'objet et les principes techniques associés (levier, liaison pivot et préhension) motiveront un croquis explicite avec légendes et éléments supplétifs (flèches, couleurs, signes pour simuler mouvements ou forces).

Le dessin d'observation

L'expression *dessin d'observation* est associée à l'enseignement des sciences et dans l'imaginaire des adultes à une méthodologie et ses normes. Pourtant si l'exercice vise à fournir un compte rendu dessiné d'une réalité, il peut prendre différentes formes : croquis, dessin d'observation, schéma, coupe, vue en éclaté... avec leurs spécificités.

Le croquis s'affranchit des codes et donne une vue d'ensemble de la réalité observée soulignant ce que l'observateur en a retenu. *Le dessin d'observation* (en sciences) vise l'exactitude avec le respect des proportions et impose un tracé fin et précis. *Le schéma* représente un système en utilisant des symboles pour pointer ce qui est en lien avec le problème abordé. Pour visualiser ce qui se passe « à l'intérieur », on procède à une *coupe* réelle ou virtuelle afin d'en dessiner les détails. Pour faire comprendre les rela-

tions entre les éléments d'un système, la *vue en éclaté* représente toutes les pièces comme si l'objet était éclaté de l'intérieur. Cette technique imaginée par les ingénieurs de la Renaissance pour diffuser leurs idées (voir les dessins de Léonard de Vinci ou Francesco di Giorgio¹⁰²) perdure encore aujourd'hui comme dans les kits de meubles à monter soi-même.

Même si aujourd'hui les logiciels de dessin ou de conception assistés par ordinateur (DAO et CAO) facilitent la représentation des objets, la nécessité d'apprendre à dessiner l'observable est toujours présente.

Dessiner à l'école maternelle

*Dans les programmes*¹⁰³

La pratique du dessin proposée par les programmes est étroitement associée aux « pratiques artistiques » durant lesquelles les enfants sont censés explorer librement, laisser des traces spontanées que les enseignants doivent accueillir positivement. Les espaces consacrés à ces activités sont aménagés de façon à faciliter les essais individuels et permettre les échanges sur les effets produits. Ces échanges visent à faire se confronter les points de vue sur les différentes représentations d'un même objet, pour enrichir les pratiques individuelles. On y parle de « graphisme décoratif » qui s'appuie sur la reproduction, l'assemblage d'éléments dans le cadre de compositions imaginées ou transformées. Dans ce cadre, l'activité de dessin vise, à l'issue de l'école maternelle, quelques compétences : choix et usage des outils en fonction de l'objectif recherché, représentation ou illustration d'un événement.

Pour représenter l'espace, le dessin est associé à d'autres modes de représentations (photos, maquettes, plans...) afin d'amener progressivement les enfants à passer d'une perception à trois dimensions vers des codages en deux dimensions.

Dans le domaine « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière », pas de dessin : on observe, manipule, compare, distingue des réalités différentes, catégorise ; on monte, on démonte, on fabrique...

Il est important que l'enfant se construise par l'expérimentation, la manipulation, les échanges avec l'enseignant.e et les pairs mais l'absence du dessin comme *objet de relation*¹⁰⁴ pose problème. N'installe-t-on pas dans

102. B. Jacomy, *Une histoire des techniques*, Seuil, 1990.

103. Programme d'enseignement de l'école maternelle – BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

104. G. Gimenez, « Les objets de relation », in B. Chouvier et al., *Les processus psychiques de la médiation*, Dunod, 2002, p. 81-102.

l'esprit de l'œuvre, le *faire*, que l'imaginaire et technique pairs.

Évolution

Dessiner est née. Rendue de laisser de fication très au hasard d ment présence phisme donne ments signifi aux autres, (Luquet¹⁰⁵, V des caracté traces graph particulière. à son dessin puyer l'inté en augment lité, il recherche connus. Sa est là : c'est du mal à ma veut dessiner ristiques du ser sur un é l'adulte obl Par la préci entre le rée complet. V lectuel (ent

105. G.-H. Luquet

106. D. Widlöcher

107. J. Royer, L. J. Royer, « Que

l'esprit de l'enfant l'idée que les activités manipulatoires sont ancrées dans le *faire*, que le dessin est avant tout une affaire d'artistes cantonnée à un imaginaire accessible à quelques initiés ? Pourtant l'histoire des sciences et techniques montre l'importance du dessin dans la communication entre pairs.

Évolution du dessin chez l'enfant

Dessiner est une activité caractéristique de l'enfance dès la deuxième année. Rendue possible par l'évolution psychomotrice qui permet à la main de laisser des traces graphiques, elle n'a pas forcément, au départ, de signification très précise pour l'enfant. C'est par l'interaction avec l'entourage, au hasard d'une question ou en rapprochant la trace graphique d'un élément présent que le dessin prend sens. Progressivement la qualité du graphisme donne une représentation plus réaliste et l'enfant y projette des éléments significatifs de sa pensée, exprime son rapport au monde (relations aux autres, conflits, angoisses non dites...).

Luquet¹⁰⁵, Widlöcher¹⁰⁶ puis Royer¹⁰⁷ ont observé et décrit l'évolution des caractéristiques des dessins avec l'âge. Le *gribouillage* – premières traces graphiques – permet la prise en main de l'outil-crayon sans visée particulière. Vers trois ans, l'enfant commence à donner une signification à son dessin et entre dans le stade du réalisme fortuit. Comme pour appuyer l'intentionnalité du dessin, il ajoute à posteriori des éléments pour en augmenter le réalisme. Découvrant la possibilité de représenter la réalité, il recherche des analogies entre les tracés produits et la forme d'objets connus. Sans adéquation systématique entre dessin et réalité, l'intention est là : c'est le stade du *réalisme manqué* (4^e année). À cet âge, l'enfant a du mal à maintenir son attention : il doit à la fois se concentrer sur ce qu'il veut dessiner et maîtriser son geste. Même s'il connaît les détails caractéristiques du réel, il lui arrive d'omettre de les représenter ou de se focaliser sur un élément en oubliant tous les autres : résultat déconcertant pour l'adulte obligé de questionner l'enfant pour comprendre le sens du dessin.

Par la précision du geste, les connaissances acquises, l'analyse de l'écart entre le réel et sa représentation, le dessin se fait de plus en plus précis et complet. Véritable récit de l'exploration, caractéristique du *réalisme intellectuel* (entre 4 et 8 ans), il vise à montrer ce qu'on sait du réel sans se pré-

105. G.-H. Luquet, *Le dessin enfantin*, Alcan, 1927.

106. D. Widlöcher, *L'interprétation des dessins d'enfants*, Charles Dessart, 1965.

107. J. Royer, *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*, Editest, 1977.
J. Royer, « Que nous disent les dessins d'enfant », *Journal des psychologues*, 2005.

occuper de la ressemblance avec la réalité observée. Pour l'enfant, le dessin réaliste réunit tous les éléments réels de l'objet même ceux qui sont cachés. Il utilise différents procédés rendant possible la lecture des relations entre les différents éléments : les murs des maisons deviennent transparents faisant apparaître meubles et habitants ; les racines des plantes sont visibles sous le sol. Certains objets figurent vus du dessus ou des éléments situés dessous sont placés de part et d'autre de l'objet par un procédé de rabattement dans un souci de précision. Cette juxtaposition d'éléments épars d'une même réalité est en fait l'approche d'une observation selon différents points de vue et une recherche de complétude.

Vers 9 ans, l'enfant passera du réalisme intellectuel au réalisme visuel qui oblige à adopter un point de vue et ne dessiner que ce qui est visible sous cet angle, ce qui n'est pas si simple. Pour Henri Wallon¹⁰⁸, il subsiste chez l'enfant « une sorte de discontinuité entre les différentes images d'une même réalité » ; les représentations multiples se font par une identification par ilots et sont beaucoup plus figées qu'on ne pense. La perception d'une même réalité génère une multitude d'informations qui se juxtaposent sans que l'enfant puisse les hiérarchiser.

Structurant sa pensée sur les parties de son champ sensoriel, l'enfant discrimine ce qu'il convient de représenter en fonction de l'intention visée. Au départ, il aborde son environnement avec un bagage partiel de schèmes et progressivement, il accommode ses représentations à la réalité observée. Le passage au réalisme visuel nécessite donc une maturation à la fois perceptive et intellectuelle « car il suppose un pouvoir déjà développé de sélection, d'identification et de symbolisation »¹⁰⁹.

Les enfants de moyenne et grande section sont au stade du réalisme intellectuel : ils dessinent selon différents points de vue en juxtaposant les éléments au fur et à mesure qu'ils se les remémorent et qu'ils identifient comme caractéristiques de l'objet.

Développer la pensée et le langage

Dessiner ce qu'on observe donne à l'activité une visée pédagogique allant bien au-delà de la maîtrise du geste et d'une approche sensible du dessin. Il s'agit d'**outiller le regard**. En amont, il faut donner l'objectif de l'observation, le déroulé de l'activité et à quoi cela va servir. On peut recueillir les représentations d'un même objet pour reconnaître ce qui aura été dessiné, comparer les dessins avec le réel, garder une trace d'activité afin de consta-

108. H. Wallon, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1970, voir « La pensée synchrétique », p. 168-178.

109. *Ibid.*

ter ultérieure
Échanger et
sion sont po
d'autres pou
la curiosité,
représentatio
d'une dictée
l'intention a
l'ensemble :
sentés des ne
se côtoient s
lisation du r
travailler sa

En nomman
sition, l'enfa
pousser, enf
« On fait co
vise pas la c
les caractéri
le décryptag
conscience d
de compren
que des conc
lot de questi
situation véc

En décodant
veloppe sa p
au processus
retours réflé

Deux pra

À l'école m
dessiner un
du milieu d
tailles mode
l'enseignant
engrenages
ustensile de

ter ultérieurement une évolution de la situation ou percevoir des progrès. Échanger et justifier ses choix, formuler des hypothèses ou une conclusion sont possibles. Dans ce cadre, le dessin n'est qu'un élément parmi d'autres pour exercer sa pensée et construire un rapport au monde basé sur la curiosité, l'envie de comprendre le système des objets et confronter ses représentations à celles des autres. Complété d'un compte rendu oral ou d'une dictée à l'adulte, le dessin peut être théâtralisé pour rendre explicite l'intention affichée. Il est prétexte à verbaliser, nommer tout ou partie de l'ensemble : aux gestes on associe les verbes d'action, aux éléments représentés des noms. Les enfants baignent dans un univers sonore où les mots se côtoient sans que leur signification prenne corps sur la journée. La focalisation du regard associée à la manipulation et au dessin oblige chacun à **travailler sa perception de la réalité.**

En nommant l'action, en décrivant le déplacement d'un animal ou sa position, l'enfant s'exerce à l'utilisation d'un registre sémantique : appuyer, pousser, enfoncer... vocabulaire que d'ordinaire il pourrait remplacer par : « On fait comme ça... » en mimant l'action. Le dessin d'observation ne vise pas la création artistique mais la marque d'un regard qui se porte sur les caractéristiques de l'objet observé. Par une prise de distance, aidé par le décryptage de son dessin par d'autres (pairs et/ou adulte), l'enfant prend conscience de ce qu'il a réussi à transcrire de la réalité, de ce qu'il a omis, de comprendre que chaque dessin d'une même réalité est différent mais que des concordances existent. Ce sont des savoirs à s'approprier, avec leur lot de questionnements et la remise en cause de ce qu'on percevait d'une situation vécue de façon exclusive et globale.

En décodant les effets de la perception de son environnement, l'enfant développe sa pensée, catégorise les objets. La représentation graphique aide au processus de développement de la pensée lorsqu'elle s'accompagne de retours réflexifs sur ce qui a constitué l'accomplissement de la tâche.

Deux pratiques de classe

À l'école maternelle, on ne peut pas demander à l'enfant d'observer et de dessiner un paysage ou une situation tant il lui est difficile de s'extraire du milieu dans lequel il évolue. L'observation portera sur des objets de tailles modestes et manipulables. Dans cette classe de moyenne section, l'enseignant.e propose successivement l'étude de *deux types d'objets* : des *engrenages* montés à l'aide d'une boîte de construction puis un objet usuel, *ustensile de cuisine*.

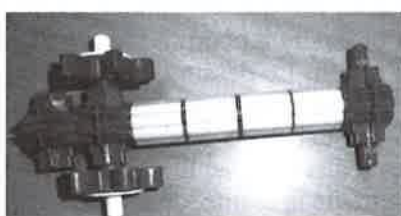
Cadre et déroulé

Ces ateliers se déroulent sur une période de deux mois. Les enfants sont répartis en groupes de quatre. Chaque jour, un groupe explore le problème posé ; on peut travailler seul ou à plusieurs. À l'issue de l'atelier, les réalisations sont observées et commentées collectivement. Des photographies et les dessins d'observation sont utilisés comme traces et mémoire collective de l'activité.

Les engrenages

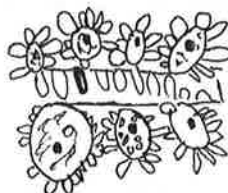
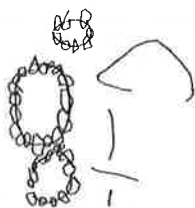
Phase 1 : réaliser des montages avec la consigne « comment faire tenir les pièces ensemble ? »

Un bilan est fait sur ce que les élèves ont réussi « à faire tenir ensemble ».



Phase 2 : on choisit de dessiner un montage. Les premiers dessins sont examinés lors du regroupement pour retrouver le montage dessiné en repérant les éléments caractéristiques de l'objet présents sur le dessin.

Premiers dessins



Puis les essais se poursuivent en autonomie sur des temps informels. Un jour, un élève apporte un montage où une roue qui tourne entraîne d'autres.

Phase 3 : le défi. « Réaliser une construction où, quand on fait tourner une roue, trois autres roues au moins se mettent à tourner ».

Un montage réussi est mis de côté. Les élèves l'observent et le dessinent (six après-midi pour que tous dessinent).



Ces dessins d'observation montrent que les enfants ont repéré des éléments essentiels du montage : l'axe des roues dentées, les dents qui s'engrènent, le support qui rigidifie l'ensemble.



Dessin A



Dessin B



Dessin C

Lors de l'observation, une question : « quelle(s) condition(s) pour que les roues tournent simultanément ? ». Les élèves découvrent que les roues doivent s'imbriquer les unes dans les autres et simulent l'engrenage en intercalant les doigts de leurs mains pour reproduire le système... ce qui permet à tous d'y parvenir.

Cette pratique axée sur l'**investigation** explore « l'entraînement par un mouvement de rotation à l'aide de roues dentées ». Après observation, il s'agit de vérifier l'hypothèse : « pour que les roues dentées tournent simultanément, les dents des roues doivent s'imbriquer les unes dans les autres ». Ces principes techniques peuvent être dits aux enfants en insistant sur les verbes d'action. L'ajout successif de contraintes oblige à l'entraide et la confrontation de points de vue. Réfléchir sur « ce qui est pareil » entre le dessin et la réalité outille le regard. On ne dessine pas pour dessiner mais pour représenter ce qui est caractéristique de l'objet.

Des objets pour râper

On se situe dans le projet de cuisine hebdomadaire : *confection de quiches*. Tous réalisent la recette par groupe de quatre (durée : six semaines).

Phase 1 : il s'agit d'utiliser des ustensiles pour râper en inscrivant les élèves dans une pratique culturelle, la cuisine. Ici, on a besoin de gruyère râpé. Un groupe de cinq élèves a pour tâche de râper le fromage ; cinq ustensiles différents sont à disposition ; l'ATSEM est présente pour une aide éventuelle et veiller à la sécurité.

Phase 2 : à l'issue des ateliers cuisine, l'enseignant.e crée un questionnaire sur le mode d'emploi des objets (instituer l'objet d'étude). C'est une situation collective. La question posée : « comment je fais pour râper avec cet objet ? ».

Les élèves décrivent à l'enseignant.e qui les exécute, tous les gestes utiles pour râper, ce qui oblige à nommer les différentes parties de l'objet (débat autour des noms choisis et identification des différents éléments). Les gestes sont associés aux verbes utiles : *appuyer, frotter, enlever, râper...* Lorsque l'enseignant.e a réussi la tâche en suivant scrupuleusement les indications des élèves, le mode d'emploi est construit. Il se traduit par une affiche décrivant les gestes utiles pour atteindre l'objectif.



Phase 3 : les élèves dessinent un des ustensiles. Les cinq ustensiles sont posés sur une table autour de laquelle cinq élèves sont regroupés (un groupe par jour).

Le défi : « que les autres devinent l'objet dessiné ».

Chacun choisit un ustensile (ils peuvent choisir le même ou non). Le temps imparti est de trente minutes maximum. Lorsque tous ont dessiné, un bilan collectif est organisé :

- un dessin est montré au groupe et le dessinateur attend le verdict;
- les autres devinent l'objet dessiné en argumentant : *j'ai reconnu... là, il y a... le rond, c'est...*
- le dessinateur valide ou invalide;
- les remarques complémentaires sont accueillies : *il a aussi dessiné..., il manque...*
- le dessinateur peut, s'il le souhaite, ajouter les détails manquants.

Il n'est pas souhaitable de faire deviner les objets représentés sur une même séance. En étalant dans le temps cette phase, on observe que tous les élèves s'en approprient le déroulé et l'objectif.

Quelle progressivité? Quel impact du dessin dans le développement de la capacité à observer?

L'enfant va
ginaire mais
de l'objet.
camarades
graphique
car l'envie
Quand c'es
C'est en o
Plus les élè
se sont pos
de détails p
Que dessin
tions, semi



L'objet obs

Sur ces de
jet en jux
différente

Dessin d

Du dessin

Le dessin, tr
information
avec des ou
riaux dont le
nelle, on ex
d'échanges,
en gêne la l
des codes p
sentiel). De

L'enfant va s'engager dans le dessin non pour laisser libre cours à son imaginaire mais pour associer des parties de son dessin à des éléments réels de l'objet. Il sait que son dessin rencontrera l'œil « inquisiteur » de ses camarades et deviendra objet de communication. Le fait que la perfection graphique ne soit pas attendue permet à tous d'oser la représentation car l'envie de voir l'autre reconnaître l'objet dessiné est très mobilisateur. Quand c'est le cas, l'élève est en réussite!

C'est en observant et en dessinant qu'on apprend à observer et dessiner. Plus les élèves ont l'occasion d'observer, dessiner des objets sur lesquels ils se sont posé des questions, plus ils développent leur capacité à le faire : plus de détails perçus, meilleure maîtrise du geste et du tracé.

Que dessiner? Le panel est large : objets usuels, masques africains, constructions, semis en train de germer...

Dessins de la râpe (avec lames interchangeables)



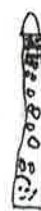
L'objet observé



Dessin A



Dessin B



Dessin C

Sur ces dessins, les enfants représentent plus ce qu'ils connaissent de l'objet en juxtaposant les détails représentatifs de l'usage de l'ustensile : les différentes râpes et la forme des lames.

Dessin d'observation, à quelles conditions?

Du dessin libre aux codes construits

Le dessin, trace écrite particulière, donne à voir, au-delà de l'intention, des informations sur son auteur. Le dessin libre permet des traces spontanées avec des outils variés, sur des supports différents et en testant des matériaux dont les textures fournissent des sensations diverses. À l'école maternelle, on explore le champ des possibles. Quand le dessin devient support d'échanges, l'enfant perçoit que le décalage entre la trace et l'objet observé en gêne la lecture. Le groupe peut être amené avec l'enseignant.e à choisir des codes pour faciliter la communication (ex : la flèche pour pointer l'essentiel). Des icônes peuvent être utilisées pour situer l'étape de réalisation :

un symbole pour identifier un travail individuel, un autre pour la réflexion collective, un autre encore pour indiquer qu'on s'est posé des questions... Progressivement, la mémoire collective s'étoffe et les dessins, sans s'apparenter au traditionnel dessin d'observation en SVT (Sciences de la vie et de la terre), intègrent des symboles aidant l'élève à s'extraire de la situation pour s'interroger sur les étapes qui lui ont permis de réaliser la tâche.

Exercer et structurer sa pensée

Le dessin d'observation oblige l'enfant à un gros effort de concentration. L'activité n'excédera pas trente minutes et les échanges informels sont autorisés. La confrontation des points de vue se fera plus tard car elle a un autre objectif : prendre de la distance par rapport à l'activité. Par un va-et-vient entre le réel et le dessin, en suivant les remarques des autres, on repère ce qui est en concordance, ce qu'on a oublié mais qu'on peut ajouter. Ce qu'on avait cru « regarder sous toutes les coutures » paraît à la fois familier et étranger, porteur de mystères à explorer de nouveau. Cela fait prendre conscience de l'altérité des choses : un même objet peut être perçu différemment en fonction des individus. Les échanges permettent de saisir que les ressentis sont divers face à une même réalité et qu'on peut en adopter d'autres que le sien. À chacun d'accommoder graduellement ses représentations en cas d'action inadéquate par rapport à l'objectif visé. Progresser passe par l'acceptation de remettre en cause sa représentation du monde pour intégrer de nouveaux schèmes plus proches de la complexité des situations. Une pratique régulière du débat autour des « *manières de faire* » à partir d'une expérience commune structure la pensée et outille les enfants qui ne se sont pas encore construit un rapport efficient au savoir.

Contrairement à une idée reçue selon laquelle l'apprentissage coïnciderait avec le développement de l'enfant et qu'il suffirait de reproduire un certain nombre d'exercices répétitifs et ciblés pour que se déclenche le processus de progression, Vygotski¹¹⁰ montre qu'il n'en est rien et « *qu'un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace* ». Le développement de la pensée est déterminé par le langage. S'appuyant sur le langage consolidé lors des échanges, l'enfant se constitue *un langage intérieur* : il raisonne et vérifie les fondements de sa pensée parfois même en se parlant à haute voix à lui-même.

L'objectif de ces instants de pause réflexive n'est pas d'avoir raison sur les autres mais de s'inscrire dans une controverse. Chaque parole prend sens et permet d'étoffer le champ des possibles car elle inscrit en chacun des rai-

110. B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui, textes de base en psychologie*, Delachaux et Niestlé, 1985.

sons d'interro
C'est un entra

Le dessin d'

Comme toute
parer le jeune
Observer s'ap
ducteurs de tr
tricité général
capable de ve
résoudre trois

– le premier s
difficultés à
deux sens. A
leure contin

– le deuxième
l'espace gra
à l'organisa
l'observable

– le troisième
bouillage à
les dessins à

Représenter lo
a pris pouvoir
et sa démarcl
conscience de
des impressio
sert à commu
sur ce qui sem

Oser le d posture d complexi

Il ne s'agit p
d'observation
quer la codific
second degré

sons d'interroger sa représentation du monde et d'objectiver sa pensée. C'est un entraînement indispensable à tout type d'apprentissage.

Le dessin d'observation, ça s'apprend

Comme toute activité à l'école maternelle, la pratique du dessin vise à préparer le jeune enfant à appréhender l'école comme lieu où l'on apprend. Observer s'apprend. Dessiner nécessite un entraînement. Les gestes producteurs de traces graphiques se constituent au fur et à mesure que la motricité générale de l'enfant se développe et ceci d'autant mieux qu'il est capable de verbaliser la façon dont il s'y prend. Pour cela, l'enfant doit résoudre *trois niveaux de complexité* :

- *le premier sur un plan moteur* : à l'entrée à l'école maternelle, il a des difficultés à freiner et fragmenter son geste, réaliser des courbes dans les deux sens. Au cours de la scolarité en maternelle, on assiste à une meilleure continuité du mouvement et à un contrôle conscient de l'orientation.
- *le deuxième niveau de complexité se situe au niveau de l'occupation de l'espace graphique*. Des premiers dessins occupant des espaces restreints à l'organisation raisonnée d'une représentation, la capacité à transposer l'observable dans un cadre imposé s'installe.
- *le troisième niveau est celui de la représentation du réel* : du stade du gri-bouillage à une différenciation entre des jeux graphiques non figuratifs, les dessins approchent une réalité observée.

Représenter le réel donne appui à une verbalisation signifiant que l'enfant a pris pouvoir sur les choses en étant capable de nommer certains éléments et sa démarche. Cependant, il est nécessaire que très tôt l'enfant prenne conscience des statuts possibles du dessin : le dessin libre vise à exprimer des impressions, des sentiments, un mouvement... le dessin d'observation sert à communiquer des renseignements. Il nécessite d'exercer son regard sur ce qui semble parfois si familier qu'on ne s'y arrête guère.

Oser le dessin d'observation et conforter la posture de chercheur du jeune enfant face à la complexité du monde

Il ne s'agit pas d'opposer la pratique du dessin libre à celle du dessin d'observation, les deux ont leur utilité. Il ne s'agit pas non plus de plaquer la codification du dessin d'observation des disciplines scientifiques du second degré d'enseignement. Le propos est ailleurs. Ainsi que l'affirmait

Vygotski, « *L'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire. [...]* »¹¹¹

Bernard Charlot¹¹² souligne qu'à sa naissance l'homme reste ouvert à une histoire à écrire et rien n'est déterminé. Il arrive dans un monde où l'humain existe déjà sous la forme d'éléments de culture. Un univers construit par d'autres humains, fait d'objets, d'outils, de relations, de mots et de concepts, un univers offert mais où tout reste à découvrir pour se l'approprier. Lors du stade de développement sensorimoteur, par la manipulation d'objets et l'exploration de son environnement proche, l'enfant va tester et transformer ses schèmes sensorimoteurs selon Piaget, développer une intelligence des situations permettant l'installation d'une intelligence posturale et discursive selon Wallon. Dans cette période qui, globalement précède l'entrée en maternelle si on admet qu'elle se situe à l'âge de trois ans, il intègre les éléments de son environnement, en se posant ses propres questions sur les choses. Pour Wallon¹¹³, il serait illusoire d'étudier ce qui se construit chez l'enfant sans le penser dans sa complexité, la simultanéité des interactions entre les différents registres convoqués au cours de l'activité. Celle-ci se déroule dans un milieu, dans une situation, sur des objets, avec un langage, ancrés dans une réalité sociale.

Dès l'école maternelle, c'est à une posture de chercheur qu'il faut former. Interroger l'environnement pour ne pas le subir, c'est d'abord le rendre intelligible, ce qui ne peut se faire sans tâtonnements, essais et erreurs, confrontation avec le regard des autres. Il ne suffit pas de faire pour apprendre, il faut établir des liens entre la perception de la situation rencontrée et les connaissances déjà là : le dessin d'observation est une pratique qui peut y contribuer.

111. *Ibid.*

112. B. Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, 1999.

113. É. Bautier et J.-Y. Rochex, *Henri Wallon, l'enfant et ses milieux*, Hachette Éducation, 1999.

Dans les clas
lées dans de
sonores... m
conscientisé
sion fut prise
der ce chant
nelle s'est ac
que celles d'

Est-il possib
monde sono
conserver et
sonores » de
savoirs cons
instruments
concevoir un

Le projet se
une autre, au
rendrez com
partie scient
la didactici
continue. Po
néficier de s
La démarch
en grande s
moyenne se

114. Bilan de st

Des objets sonores à l'éducation musicale

Sophie Reboul

Dans les classes de l'école maternelle, la musique et l'écoute sont travaillées dans de nombreuses activités telles que la chorale, la danse, les jeux sonores... mais force est de constater que cela reste souvent un vécu peu conscientisé et non conceptualisé. C'est à partir de ce constat que la décision fut prise par un collectif d'enseignant.es adhérent.es du GFEN d'aborder ce chantier de travail. Ce groupe composé d'enseignant.es de maternelle s'est adjoint les compétences d'une didacticienne et formatrice ainsi que celles d'un professeur de musique.

Est-il possible, pour de jeunes enfants, d'entrer dans la complexité du monde sonore ? Ne seraient-ils pas trop jeunes pour explorer les sons, les conserver et les réinvestir ? Comment aborder le domaine « des univers sonores » de façon progressive tout au long de l'école maternelle ? Quels savoirs construire au cours de ce projet ? Faut-il se borner à utiliser des instruments de musique existants ? Quelle progressivité installer ? Peut-on concevoir un spectacle musical en prolongement de cette étude ?

Le projet se décompose en une partie scientifique sur l'étude du son et une autre, artistique, sur la création d'un spectacle sonore, mais vous vous rendez compte qu'il est difficile de séparer les deux domaines... Pour la partie scientifique, nous nous sommes appuyés sur une démarche créée par la didacticienne du groupe¹¹⁴, qui l'avait proposée en formation initiale et continue. Pour la partie musicale, le professeur de musique nous a fait bénéficier de ses connaissances et de son expérience.

La démarche qui vous est présentée ici, a été vécue dans sa globalité en grande section (ci-après GS) et en partie dans une classe de petite et moyenne sections (ci-après PS et MS).

114. Bilan de stage de formation continue « Les sciences à l'école », C. Ledrapier, 1998.

Le projet de classe

L'enjeu est de découvrir le plus de sons possible à partir d'un matériel copieux et varié, conserver l'ensemble afin de l'exploiter, sous forme de jeu de kim¹¹⁵ pour les petits-moyens, en construisant un spectacle sonore pour la classe de grande section.

Objectifs visés

Ils relèvent de trois domaines différents des programmes de 2015.

- Mobiliser *le langage* dans toutes ses dimensions
 - *oral* : communiquer, comprendre, apprendre et réfléchir, découvrir les caractéristiques de la langue française ;
 - *écrit* : commencer à l'utiliser comme forme de communication, pour garder trace, réfléchir, anticiper, commencer à écrire seul, expliciter de l'écrit.
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers *les activités artistiques*.
 - Développer du goût pour les pratiques artistiques, vivre et exprimer des émotions, formuler des choix, explorer des objets sonores et des instruments, affiner son écoute, pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant.
- Explorer *le monde des objets et de la matière*.
 - Utiliser, manipuler des objets, appréhender le concept de matière, s'exercer à des actions variées, découvrir les effets de leurs actions, constater des phénomènes physiques.

Les principales étapes du projet

Le projet dans son ensemble est présenté aux enfants qui se l'approprient dans toutes ses dimensions. Ils sont avertis de son issue, de ce qui leur sera nécessaire de savoir et de savoir faire pour sa réalisation et le temps que cela prendra (l'année complète). Pour les PS-MS, le défi est lancé de découvrir le plus de sons possible, d'en garder trace et de tous les reproduire. Quant aux GS, il leur est proposé d'évoquer un album sous forme de spectacle sonore.¹¹⁶ Pour ce faire, il faut d'abord découvrir le monde des sons. Cela consiste à chercher à produire une multitude de sons, le plus possible, avec des objets du quotidien puis avec des instruments de musique.

115. Un enfant produit un son dissimulé derrière un paravent. Il faut reproduire le son, expliquer comment on s'y prend pour le faire et à quelle rubrique du catalogue de sons il se rapporte.

116. Projet qui fait référence à une expérience vécue : la classe a assisté à un « ciné-concert ».

Ces décou
seulement
chaque son
sons sont r
l'écrit. Ain
le même, il
et de taille
l'exprimer
l'adulte. Pe
ces proprié
à la classe
Un jeu de
mobiliser l
Les GS vo
sation d'al
possible de
court, une
Pour dirige
la « partiti
de diriger
quer un te
choisissent
qui leur pa
catrice, ils
tensité, du
Tout ceci e
Un an, c'e
souffle pas
ni-concert

De l'inc

Partager

Les enfant
cherchent
par faire l
porte un c

117. Avec les

Ces découvertes sont consignées dans un « catalogue de sons » qui non seulement inventorie mais explique aussi comment produire et reproduire chaque son découvert. Pour dépasser la simple imprégnation auditive, les sons sont représentés par des photos et des dessins, décrits oralement et à l'écrit. Ainsi, les enfants comprennent que pour produire un son, toujours le même, il faut user à la fois du même geste, sur le même objet de forme et de taille identique, façonné avec le même matériau¹¹⁷. Tous les enfants l'exprimeront à l'oral, puis les grands le reformuleront lors d'une dictée à l'adulte. Pour les représentations, les enfants dessinent d'abord séparément ces propriétés ; à partir de ces dessins les GS élaborent un codage commun à la classe qu'ils exploitent ensuite pour symboliser cette triple contrainte. Un jeu de kim est organisé. Consécration du travail mené, il permet de mobiliser les élèves et sert d'évaluation.

Les GS vont plus loin puisqu'ils s'investissent dans un projet de sonorisation d'album. Le groupe GFEN a d'ailleurs pensé qu'il serait tout à fait possible de le proposer à des élèves plus jeunes en proposant un texte plus court, une comptine par exemple.

Pour diriger l'orchestre dans le respect de leur création, les enfants confient la « partition » de leur suite sonore à un chef d'orchestre qui aura à charge de diriger par un codage gestuel établi les musiciens. Le but étant d'évoquer un texte, la production sonore se doit d'être expressive. Les enfants choisissent, en justifiant leurs réponses, dans leur catalogue de sons ceux qui leur paraissent les plus judicieux. Puis, pour donner une puissance évocatrice, ils incluent dans leur suite de nouvelles contraintes, celles de l'intensité, du rythme/pulsation et une petite scénographie.

Tout ceci est discuté, commenté, codé pour la restitution finale.

Un an, c'est long pour des enfants de maternelle. Pour que le projet ne s'esouffle pas et pour nourrir le travail en cours, les enfants élaborent un « mini-concert » à la fin de chaque trimestre à partir de l'état de leur recherche.

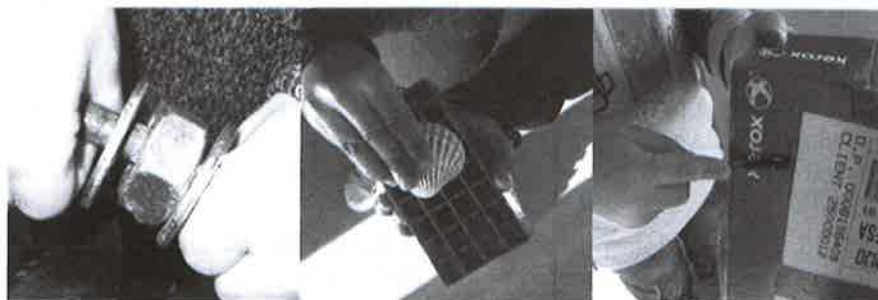
De l'individuel au collectif

Partager ses découvertes, produire le plus de sons possible

Les enfants découvrent le matériel et ses potentialités sonores associées, ils cherchent individuellement à faire le plus de sons possible. Ils commencent par faire le plus de bruits possible, c'est une phase indispensable qui apporte un début de définition des phénomènes physiques sonores produits

117. Avec les enfants, sont employés les termes d'« action », d'« objet », de « matière ».

par des objets en distinguant bruit (cacophonie, aléatoire...) et son. Les enfants font une ébauche de définition : « un son s'entend de manière séparée sinon il y en a plusieurs, il n'est pas forcément fort (intensité), on peut le refaire autant de fois qu'on veut ». Les musiciens du théâtre antique grec introduisaient leur spectacle par cette activité, appelée « catastrophos », pour arriver ensuite au silence avant de jouer.



Toutes les séances sont construites selon le même dispositif. La classe s'installe dans la salle de la représentation-spectacle où sont données les consignes de recherche et où les spectateurs s'approprient les sons découverts par les groupes. La recherche de nouveaux sons se déroule dans la salle contigüe, le matériel est à disposition. Ce lieu sert aussi de coulisses où le groupe se prépare avant de présenter ses découvertes. Les consignes de recherche varient afin de multiplier les possibilités sonores : « présenter un son nouveau (encore jamais présenté) », « à partir d'une action imposée (frapper, secouer, frotter...) », « à partir d'un même objet en variant les actions », « à partir d'une même matière ».

Si pour les petits l'exploration reste individuelle, en grande section elle se poursuit par groupe de trois ou quatre. Ils doivent se mettre d'accord sur le ou les sons (trois au maximum) qu'ils présenteront et la façon dont ils en parleront. Puis, passé ce temps d'exploration, le groupe classe se regroupe dans la salle-spectacle. À tour de rôle pour les PS-MS et par groupe pour les GS, les enfants commencent par refaire un son qui a déjà été produit par un autre groupe (le son est nouveau pour soi en termes d'actions produites) puis ils font écouter un son que personne n'a encore jamais fait écouter. Ils expliquent comment il faut s'y prendre pour le produire (quelle action avec quel objet en quelle matière). « Je frappe avec une règle en bois sur une boîte en métal », « Je frotte une clé en métal contre un coquillage », « Je secoue une bille en verre qui est dans un pot de yaourt en plastique ». Le son est enregistré en PS-MS, une photo est prise en GS.

Les spectateurs-critiques peuvent intervenir, ils donnent leurs impressions « C'est le son du traîneau du Père Noël, ça me fait penser à mon jeu de

console, c'est
trois sons aléa
entendu, ce n
Le but annon
se les approp
La verbalisati
le condensé d
qui dépasse la
tion, c'est à la
le soutien de

Le matériel
d'une des m
taille, forme
des objets va
plastique, en
introduits pr
un ensemble
objets sont to
possibilités.

Après l'expl
se fait avec
offrent un in
sonnance, ha
avec les obje
en soufflant
lien entre leu
élèves) et ce
truments de
ils recherche
les modèlent
mener sur ce

Partager

Pour évoque
qu'il suggèr
qu'il laisse,
ont voulu, p
dans le jeu e

118. G. De Penn

...aire...) et son. Les
...de manière sépa-
... (intensité), on peut
... théâtre antique grec
... « catastrophos »,



dispositif. La classe
où sont données les
orient les sons décou-
se déroule dans la
ert aussi de coulisses
vertes. Les consignes
sonores : « présenter
l'une action imposée
objet en variant les

grande section elle se
ettre d'accord sur le
la façon dont ils en
e classe se regroupe
et par groupe pour
déjà été produit par
l'actions produites)
mais fait écouter. Ils
(quelle action avec
le en bois sur une
coquillage », « Je
en plastique ». Le

leurs impressions
nser à mon jeu de

console, c'est un tout petit son... », ils interrogent et valident « Ils ont fait trois sons alors qu'il n'en faut qu'un, c'est bien un son qu'on n'a jamais entendu, ce n'est pas pareil quand ils frottent sur ou sous le gros lego... ». Le but annoncé est de faire partager ses découvertes pour que tous puissent se les approprier.

La verbalisation en petite et moyenne sections demeure collective, c'est par le condensé de toutes les interventions orales que se construit une explication qui dépasse la démonstration gestuelle : « on fait comme ça ». En grande section, c'est à la charge d'un seul enfant de produire un discours complet. Avec le soutien de son groupe et des spectateurs, tous y parviendront.

Le matériel est riche et copieux. Chaque objet illustre une déclinaison d'une des multiples combinaisons des variables caractéristiques (matière, taille, forme...). Il faut différents types de papiers de tailles différentes, des objets variés de toutes tailles, en métal, en bois, en verre, en terre, en plastique, en carton et de la ficelle, des élastiques... En PS, ces objets sont introduits progressivement, ils viennent enrichir « le sac à sons ». En GS, un ensemble assez complet est immédiatement à disposition, de nouveaux objets sont toutefois ajoutés au fur et à mesure pour susciter de nouvelles possibilités.

Après l'exploration approfondie avec les objets, le même type de recherche se fait avec les instruments de musique. Outre leur apport culturel, ils offrent un intérêt supplémentaire aux objets pour leur qualité sonore (résonnance, harmoniques...), pour produire des sons impossibles à réaliser avec les objets (les jeunes enfants n'ont pas la capacité de produire des sons en soufflant dans un tube par exemple). De plus, cela permet de faire le lien entre leur activité « *fabriquer des sons* » (activité ainsi nommée par les élèves) et celle des hommes, musiciens et artisans, qui ont fabriqué les instruments de musique. En effet, ces derniers procèdent de la même manière : ils recherchent les potentialités acoustiques de matériaux, de formes, ils les modèlent, les ajustent, les modifient et déclinent des actions possibles à mener sur ces instruments.

Partager ses impressions, ses observations

Pour évoquer un texte sous forme sonore, il est nécessaire d'en extraire ce qu'il suggère, les impressions et les émotions qu'il suscite, les empreintes qu'il laisse, le caractère propre de sa narration. C'est ainsi que les enfants ont voulu, par exemple, représenter les petits chevreaux¹¹⁸, toujours agités dans le jeu et l'insouciance, par des petits grelots que l'on agite continuel-

118. G. De Pennart, *Le loup est revenu !*, École des loisirs, 1994.

lement. On peut également exploiter les mots du texte ou les mots qu'il suggère, des mots peuvent être parlés (dits ou chantés), joués corporellement. Les élèves ont pensé à incorporer des voix graves qui s'exclament « Va-t'en ! Va-t'en ! »¹¹⁹. Ils ont ajouté une scénographie avec des déplacements et des rencontres théâtralisées en adéquation avec le jeu des musiciens (se faire le plus petit possible quand les sons sont faibles, disparaître et réapparaître en même temps qu'un instrument, évoluer vite ou lentement en fonction du rythme/pulsation¹²⁰...)

À travers tout cela on communique son point de vue personnel et on s'approprié celui d'autrui afin d'en faire une évocation commune et collective. Il en est de même pour les choix de sons à exploiter et leur organisation. Les enfants ont perçu que dans « Le loup est revenu ! », le texte est rythmé par un « Toc ! toc ! » qui annonce l'arrivée d'un personnage. C'est pourquoi ils ont décidé de frapper sur des bambous à chaque apparition d'un nouvel instrument. Par sa participation aux activités de recherche et d'échange, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Le plaisir n'est pas acquis au premier abord, il faut dépasser son appréhension de « ne pas savoir », de considérer le défi inaccessible. L'action, le « pouvoir faire » permettent de transcender cette peur, l'apport des autres le rend réalisable. À ceci s'ajoute l'excitation du chercheur, la motivation du compositeur (composer vient de *cum ponere* qui signifie « poser ensemble ») et la jubilation du trouveur (troubadour, *trobar* en occitan).

D'une mémoire individuelle à une histoire commune

Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements. Un apprentissage, une découverte sont des acquisitions individuelles, cependant celles-ci sont mises au service d'un projet collectif, données en partage, le groupe entier en dispose alors. Tout est mis en œuvre pour ce partage : écouter, reproduire, expliquer, garder trace, inventorier, exploiter collectivement. Ainsi se construit une mémoire collective. L'historique des recherches reste affiché, il est le renvoi de l'histoire commune à la classe. Évidemment, le langage participe de ce **lien entre l'individuel et le collectif**.

Les spectateurs-critiques jouent un rôle fédérateur, ils réagissent et valident les propositions. En effet, les recherches, qu'elles soient effectuées en groupe ou individuellement sont présentées à la classe qui peut réagir ora-

119. Ed Emberley, *Va-t'en grand monstre vert !*, Kadéidoscope, 1996.

120. Ces deux notions ne furent pas vraiment distinguées.

lement apr
en fonction
mutualiser
qu'un autre
collectif, la
par le colle
gistrement

Les conc groupe p

Le projet a
mentaires
pour le pro
niveau de
Lors du pr
sion aléato
personnag
caractères
rivée des
sonnages
« partition
livre. La d
personnag
tiennent ei
sation, les
sonores so

De l'ac

Le travail
symbole, c

Parler p

L'échange
faire... pu
de présent
riantes, qu

lement après la présentation : donner son avis et ses impressions, valider en fonction de ce qui était attendu, pointer les trouvailles. Cela permet de mutualiser et de s'appropriier la production d'autrui, et ainsi réinvestir ce qu'un autre a réalisé. Quand elle est acquise avec les autres, dans un vécu collectif, la pensée est intériorisée. L'évaluation individuelle est effectuée par le collectif, le renvoi à la trace mémoire collective (photo, dessin, enregistrement) rend explicites les attendus de validation.

Les concerts, une réalisation collective qui s'ouvre à un groupe plus large

Le projet a été ponctué de trois représentations proposées aux classes élémentaires de l'école. Cela a non seulement permis de maintenir de l'intérêt pour le projet mais aussi de percevoir les évolutions d'apprentissage et le niveau de complexité atteint.

Lors du premier concert, chaque personnage est présenté par une succession aléatoire d'un même son. Au deuxième concert, ce sont toujours les personnages qui sont figurés mais le choix du son se fait en fonction des caractères et des attitudes. Y est ajouté un autre son qui vient rythmer l'arrivée des personnages tout comme dans le récit où l'apparition des personnages est introduite par une action répétée par chacun de ceux-ci. La « partition », c'est la chronologie du récit, le chef d'orchestre feuillette le livre. La décision est prise au troisième concert de représenter à la fois les personnages, leur personnalité, leurs actions et les relations qu'ils entretiennent entre eux. La composition s'enrichit alors d'un rythme, d'une pulsation, les sons varient en intensité et des familles d'instruments ou objets sonores sont utilisés.

De l'action à la représentation symbolique

Le travail s'appuie sur une dynamique qui va de l'action à la parole vers le symbole, celui-ci permettant un retour sur l'action et une nouvelle action.

Parler pour penser l'action

L'échange verbal est présenté comme travail à accomplir : « *Vous allez faire... puis vous devrez expliquer comment vous avez fait* ». Chaque mode de présentation conserve une structure langagière identique malgré ses variantes, qui par ses changements et ses répétitions permet aux enfants d'en-

trer dans les concepts mais aussi de les exprimer dans une langue française correctement construite, y compris pour ceux qui la découvrent.

Le passage par la parole, par une parole personnelle partagée, confrontée à d'autres, participe de la construction des savoirs. Le vécu commun donne lieu à un récit partagé qui participe à la conceptualisation. Il est encore trop tôt en maternelle pour parler de travail de groupe, il s'agit à cet âge « d'activité interindividuelle », c'est entre autres dans l'interaction par l'échange verbal qu'il y a accès à la symbolisation. Les échanges informels entre pairs font partie intégrante de ce vécu commun. C'est à ces moments que se font souvent des remarques pertinentes où il est préférable de ne pas intervenir pour ne pas rompre la sincérité et la spontanéité de ces échanges vivants. Ici, activité discursive et physique sont entremêlées. L'enfant a besoin de référence au concret, à l'action, au réel (réfèrent empirique)¹²¹.

Le catalogue de sons

Pour présenter aux spectateurs-critiques un son découvert, il faut d'abord le faire écouter (action) puis expliquer ce qu'il faut faire pour le reproduire (parole). Ensuite une photo (représentation) est prise, elle sert de trace témoin pour se remémorer ce qui a été fait les fois précédentes, elle illustre le catalogue de sons.

L'explication orale est reformulée, dans un temps différé, au regard des photos : « Que fait-on ? Avec quoi ? En quelle matière ? », puis elle est dictée à l'adulte pour légender les photos. L'activité se répète, les enfants sont de plus en plus à l'aise et précis pour s'exprimer et pour dicter. Si dans un premier temps ils étaient tentés d'utiliser le vague « comme ça », ils emploient ensuite des mots justes et précis, formulent une phrase complète avec l'emploi convenable des prépositions.

L'inventaire commence par être chronologique. Mais rapidement les sons (la référence à ceux-ci) sont classés en fonction de l'action à mener pour le produire. Cela permet de se mettre d'accord sur l'emploi d'un vocabulaire commun (frapper ou taper ? bouger ou secouer ? frotter ou gratter ?...). Ce classement permet de percevoir que certaines actions sont plus utilisées que d'autres, ce qui relance et oriente les nouvelles recherches.

121. Ce paragraphe s'appuie sur les travaux de C. Ledrapière, « Le rôle de l'action dans l'éducation scientifique à l'école maternelle ; cas de l'approche des phénomènes physiques », thèse en Sciences de l'éducation, École normale supérieure de Cachan, 2007.

Codage et

Il est complexe. L'enregistrement. L'indication pour ment les différences, objet, matière (qui renvoie à (le verbe), l'objet nominal).

MÉTAL
PLASTIQUE
PAPIER
CARTON
VERRE
FAIENCE
COUVILLAGE
BOIS

Une première montre son d leur avis, for les idées per consensus es employé unic tissages liés qu'il contient des élèves. C ployé en mu un codage co

Dessiner e

La consigne un objet/une taire), il dev qu'elle n'im

une langue française
confrontée à
commun donne
Il est encore trop
à cet âge « d'ac-
par l'échange
informels entre pairs
moments que se font
de ne pas intervenir
ces échanges vivants.
L'enfant a besoin de
(empirique)¹²¹.

écouvert, il faut d'abord
faire pour le reproduire
prise, elle sert de trace té-
précédentes, elle illustre

différé, au regard des
« matière ? », puis elle est dic-
se répète, les enfants sont
et pour dicter. Si dans
vague « comme ça », ils
une phrase complète

Mais rapidement les sons
de l'action à mener pour le
l'emploi d'un vocabulaire
frotter ou gratter ?...). Ce
actions sont plus utilisées que
recherches.

Le rôle de l'action dans l'éducation
physiques », thèse en Sciences de

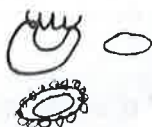
Codage et double-codage

Il est complexe de garder trace d'un son puisqu'il est immatériel et évanescent. L'enregistrement n'en conserve que le résultat, il ne donne aucune indication pour le reproduire. Les enfants représenteront d'abord séparément les différentes contraintes nécessaires à la production d'un son (action, objet, matière) puis celles-ci seront associées par un codage couleur (qui renvoie à celui communément utilisé en grammaire) : l'action en rouge (le verbe), l'objet en bleu (le nom), la matière en vert (extension du groupe nominal).

MÉTAL	○
PLASTIQUE	△
PAPIER	□
CARTON	▣
VERRE	*
FAIENCE	☾
COQUILLAGE	◐
BOIS	

Je secoue les gralots
en métal

Je frotte la clé en
métal contre le ligo
en plastique



Une première proposition individuelle est soumise au groupe, l'enfant montre son dessin et expose ce qui était son intention. Les enfants donnent leur avis, font des rapprochements avec d'autres propositions, extraient les idées pertinentes. Un deuxième jet est réalisé en groupe, un choix par consensus est fait : un imagier de classe est construit. Celui-ci ne sera pas employé uniquement pour l'activité, il servira également à d'autres apprentissages liés à l'écrit où il est pratique de disposer de l'imagier et des mots qu'il contient. C'est un objet auquel se référer, qui construit l'autonomie des élèves. Cet imagier, même s'il reste enfantin et éloigné de celui employé en musique ou en science, va au-delà de « garder trace », c'est déjà un codage compréhensible et exploitable.

Dessiner et classer

La consigne du dessin est à la fois très ouverte et très exigeante, « Dessiner un objet/une action. Ce dessin sera donné à un camarade (sans commentaire), il devra retrouver l'objet/l'action que tu as dessiné ». Ouverte parce qu'elle n'impose aucune manière de représenter, exigeante parce que le

dessin doit être suffisamment fidèle à ce qu'il représente pour être identifié sans explication. En GS, il n'y a plus de dessins hors propos. Sur certains, on voit un enfant qui tient l'objet, sur d'autres n'y figure que l'objet accompagné parfois de flèches ou une série numérotée pour montrer les différentes étapes à réaliser pour produire le son, parfois y figure le lieu, qui n'est pas la classe, où l'activité s'est déroulée.

Le besoin de classer s'est fait ressentir lorsqu'il a fallu organiser et choisir parmi la multitude de sons possibles pour le concert. Le classement est effectué en groupe, la consigne est ouverte, « Classer les objets pour faire des familles, représenter sur une affiche votre classement, le présenter aux autres ». L'activité est proposée trois fois, avec l'exigence à chaque fois de trouver un nouveau classement. Là encore, les autres réagissent, donnent leur avis, font des rapprochements et pointent les bonnes idées. Les classements manquent de rigueur, des critères se superposent ou se contredisent... Cependant, il en ressort que l'on peut faire des familles par formes, par matières, par sons, « *forts* » et « *pas forts* », par évocation (« *les sons de pluie* » par exemple), par action, par ordre de préférence. Cela aura permis, au moment du retour au texte, de faire des choix argumentés.

Codage gestuel : le chef d'orchestre

Son rôle est défini à partir des représentations initiales des enfants : il commande les musiciens avec une baguette. Cette fois encore, le code gestuel est déterminé à partir des propositions individuelles et des commentaires des spectateurs-critiques. Avec sa baguette, le chef d'orchestre désigne le musicien ou les musiciens qui doivent jouer, indique l'intensité (forte ou faible), le rythme/pulsation (lent ou rapide) et le silence.

Pour élaborer une ébauche de partition, on peut commencer par la matérialiser dans l'espace avec des cerceaux de couleurs qui représentent une famille d'instruments, le chef d'orchestre y déambule avec sa baguette pour donner l'intensité, le rythme et la pulsation. Pour en garder trace, le circuit des cerceaux y est inclus, accompagné des signes désignant « fort ou faible », « lent ou rapide » et les silences. Alors on distingue compositeur et chef d'orchestre.

L'évaluation du projet

L'enseignant

L'enseignant.e met en place des situations d'apprentissage variées, les choisit selon les besoins du groupe, favorise les interactions entre enfants et

crée les conditions
vue de l'autre e
Il/elle est attent
ou en action : il
bilise les inform
acquisitions ant
à persévérer grâ
rage à dévelop
progressivement
continuité entre
séances. Il/elle
avec quels outi
grammes qui co
fondamentales
autonomes inte

Rôle du coll

Le travail colle
cun apportait s
sicien). L'analy
tements. C'est
blement et coll
dans la mise e
ce qui se passé
par l'activité d

Variante à

Il serait intére
pour qu'un aut
est correcteme
chaque interpr
en musique al
pourrait allier
sculptures son
Dans la déma
on peut envisa

122. Le « sound pa
tidisciplinaire perm
et les artistes visuel

crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage. Il/elle est attentif/ve aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action : il/elle valorise les essais et suscite des discussions. Il/elle stabilise les informations, organise des retours réguliers sur les découvertes et acquisitions antérieures. Il/elle incite à coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à des encouragements et à l'aide des pairs. Il/elle encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix. Il/elle s'attache à faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances. Il/elle aide les enfants à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. En cela nous suivons les programmes qui considèrent que « *ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement* ».

Rôle du collectif enseignant

Le travail collectif a permis d'élaborer un dispositif pensé, justifié où chacun apportait ses arguments d'expert (d'enseignant, de didacticien, de musicien). L'analyse de ce qui s'était passé en classe donnait lieu à des ajustements. C'est un chantier construit par le collectif, où le dispositif préalablement et collectivement défini ouvre une foule de déclinaisons possibles dans la mise en œuvre. Le dispositif permet une variabilité en fonction de ce qui se passe en classe et des choix de l'enseignant.e, il est conditionné par l'activité des enfants, il n'est pas figé.

Variantes à envisager

Il serait intéressant de créer par groupe une petite suite sonore, la coder pour qu'un autre groupe l'interprète. Percevoir ainsi que même si le codage est correctement lu par le groupe, leur concert reste unique et personnel. De chaque interprétation naît une variation, et ce, même à un très haut niveau en musique alors qu'il y a une partition musicale très précise. Le spectacle pourrait allier danse et musique, arts plastiques et musique (fabriquer des sculptures sonores, pratiquer le « *sound painting* »¹²²...).

Dans la démarche qui est décrite, c'est un album qui sert de support mais on peut envisager d'autres textes tels que les chants, les poèmes ou même

122. Le « *sound painting* » élaboré par W. Thompson, est un langage gestuel de création artistique multidisciplinaire permettant la composition en temps réel pour les musiciens, les comédiens, les danseurs et les artistes visuels.

une seule phrase, un mot. À la manière du ciné-concert, il serait possible d'illustrer un dessin animé, ou scénariser des productions plastiques d'artistes ou d'enfants. Il aurait été enrichissant de faire fabriquer des instruments de musique pour réinvestir les acquis. Et il y a bien d'autres possibilités encore, notamment avec le numérique...

Leviers

Les enfants ont acquis une nouvelle connaissance de leur environnement ordinaire, ils ont appris à s'interroger autrement sur les objets du quotidien et ainsi acquérir de nouvelles connaissances. Cela s'est fait avec beaucoup de plaisir, à aucun moment les enfants n'ont manifesté de lassitude, ils étaient toujours réjouis de participer à l'activité. Ils continuaient à chercher de nouveaux sons à tous moments, à la maison, en récréation, avec tout ce qui était à leur portée, des jouets, leur corps, leurs vêtements, des morceaux de « trucs cassés »... et venaient annoncer fièrement : « j'ai trouvé un nouveau son ! ». Le plaisir d'échanger est acquis ! S'il n'y a pas eu de rejet, s'ils ont osé chercher sans savoir ce qu'ils allaient trouver, osé l'exposer aux autres, osé se mettre en spectacle, c'est parce que le dispositif ne permet pas à un enfant d'être en échec, il peut se trouver déstabilisé mais ne peut échouer. Cela permet un travail sur l'estime de soi.

Le projet a fait progresser les enfants dans la langue, vocabulaire, syntaxe, genre... ce qui gêne généralement les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle. Les structures langagières se répètent, les références reviennent en boucle, mais dans une répétition qui a du sens et fait agir avec des variantes imposées par l'activité elle-même. Cela dépasse les activités de jeux de langues que l'on a l'habitude de mener pour aider ces enfants à acquérir le français. L'étude du son, objet immatériel et éphémère, oblige à développer l'habitude d'écoute et d'analyse et à se poser des questions de représentation.

Conclusion

Le travail du son est complexe puisqu'il recèle plusieurs propriétés qui sont dépendantes les unes des autres. Il y a des contraintes multiples : objet, action, matière, taille, volume, point d'attaque... Le moindre son passe par l'action mais en même temps, le son lui-même est un objet sonore. L'acte artistique est lui aussi complexe : il nécessite une organisation simultanée dans le temps et l'espace, une aptitude à la représentation « intériorisée » des images sonores, une maîtrise des émotions tant dans le rôle d'acteur que d'auditeur. De plus, les champs artistiques et scientifiques sont indisso-

ciables, l'un est au se
et à l'écrit, même si c
Vient s'ajouter une a
Ces savoirs sont mo
n'est pas un simple
intermède consacré
et objectifs conceptu
s'expriment et parta
réel intérêt social. M
indispensable au dév
monde et permet de
des actions collectiv

Cette démarche répo
programmes : « Sa r
ler à l'école pour a
s'appuie sur un prin
prendre et de progre
On reconnaît dans
pables ! » du GFEN
voirs complexes. C
affronté une démar
avaient bien consci
mais d'accessible et

123. « Pédagogie du proje

124. Le concept d'auto-so
GFEN : « L'apprentissage
il se construit. L'acte d'ap
cadre socialisé ».

ciables, l'un est au service de l'autre. Tout est travaillé en synergie, à l'oral et à l'écrit, même si c'est présenté aux enfants dans des moments distincts. Vient s'ajouter une autre complexité, celle de l'imprévu...

Ces savoirs sont mobilisés dans le cadre d'une pédagogie de projet, ce n'est pas un simple projet pensé et réalisé par l'enseignant.e, un simple intermède consacré après le temps d'apprentissage. Au contraire, finalités et objectifs conceptuels sont travaillés, les enfants sont actifs, s'engagent, s'expriment et partagent leur point de vue. Le concert donne au projet un réel intérêt social. Michel Huber¹²³ affirme que la pédagogie de projet est indispensable au développement, elle « révèle à l'acteur son pouvoir sur le monde et permet de fixer des objectifs de transformation de soi à travers des actions collectives et individuelles sur le réel ».

Cette démarche répond aux attentes de l'école maternelle définies par les programmes : « Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser ».

On reconnaît dans notre projet la mise en œuvre de la devise « Tous capables ! » du GFEN, et de la démarche d'auto-socio-construction¹²⁴ de savoirs complexes. C'est d'ailleurs certainement parce que les enfants ont affronté une démarche complexe qu'elle a été source de motivation. Ils avaient bien conscience qu'ils s'attaquaient à quelque chose de difficile mais d'accessible et s'en sentaient valorisés.

123. « Pédagogie du projet indispensable au développement », *Dialogue*, n° 161, juillet 2016.

124. Le concept d'auto-socio-construction inventé par O. et H. Bassis est ainsi défini sur le site du GFEN : « L'apprentissage n'est pas affaire de recettes mais de stratégie. Le savoir ne se transmet pas, il se construit. L'acte d'apprendre est un acte singulier, individuel. L'apprentissage se conduit dans un cadre socialisé ».

Les outils de métier... pour « bien faire son travail »

Dans cette partie de l'ouvrage, nous nous intéressons à des outils scolaires courants et d'usage quotidien dans les classes, objets, outils, pratiques qui ne sont pas forcément traités en formation initiale ou continue et qui parlent de cet ordinaire de la classe, de ces gestes et situations du quotidien qui constituent « des savoirs inestimables ».

Dans le chapitre 8, Evelyne Collin interroge l'évaluation comme outil multifonctions : aide à la conception de la classe, à la régulation des apprentissages, outil de mesure des progrès de l'élève, outil de communication avec la famille. « Si évaluer, c'est donner de la valeur, c'est bien la mise en œuvre d'une évaluation positive à partir d'une observation instrumentée au sein d'une école maternelle bienveillante qui va le permettre ». L'outil majeur est une observation documentée de la part de l'enseignant.e pour rendre compte des progrès de l'élève et l'aider à construire une posture d'élève.

Elisabeth Mourot, au chapitre 9, s'intéresse aux affichages didactiques qui occupent les murs des classes d'école maternelle. Ces outils scolaires qui médiatisent l'enseignement représentent pour les enseignant.es des « outils culturels » mais qu'en est-il pour les élèves ? Comprennent-ils leur signification ? Construisent-ils les relations entre ces objets et les apprentissages ? L'auteure montre des représentations différenciées de ce qu'est « apprendre » et met en avant la place du langage dans la construction de la pensée, qui va « élever » les enfants.

Chapitre 10 : Raphaëlle Raab, quant à elle, prend comme objet de réflexion les outils proposés aux élèves quand ils accomplissent des apprentissages en autonomie. Ces temps

« d'autonomie » sont présents dans toutes les formes d'apprentissage ou de formation ; ce sont ces temps pendant lesquels l'enseignant.e n'intervient pas directement et où l'apprenant n'entre pas par le savoir mais par la situation elle-même. L'auteure décrit en détail l'attitude d'un élève qui fait usage d'un outil spécifique, la « feuille de route » qui organise les apprentissages des élèves dans ces « temps faibles ».

Évaluer d élè

L'ensemble form
décret de 2015 su
qui, adossées à la
identité sensible

Deux enjeux prio
plus efficace et p
L'objectif en est
d'enfants-élèves
soi pour chacun

Les nouvelles m
des démarches a
la pression conjo
mêmes, a progres
quis des élèves et
parcours d'appre
les moins adapté
moyens d'un acc
vers une réussite
sation précoce qu

Les prescrip ternelle et

*L'école mate
étapes ultérie
fondamental
ser. En manif
ternelle l'eng
penser, dans*

Évaluer de façon positive pour aider les élèves à réussir et à grandir

Évelyne Collin

L'ensemble formé par le nouveau programme de l'école maternelle et le décret de 2015 sur l'évaluation positive constitue de nouvelles orientations qui, adossées à la loi de refondation, dessinent pour l'école maternelle une identité sensiblement différente.

Deux enjeux prioritaires pour cette école maternelle rénovée : une école plus efficace et plus juste mais aussi une école bienveillante et exigeante. L'objectif en est clairement tracé : une école maternelle qui amène plus d'enfants-élèves en état de s'adapter et réussir au CP, avec une confiance en soi pour chacun préservée ou améliorée.

Les nouvelles modalités d'évaluation participent de cet infléchissement des démarches attendu à l'école maternelle. Or, l'école maternelle, sous la pression conjointe de l'institution, des parents et des enseignants eux-mêmes, a progressivement mis en place des modalités d'évaluation des acquis des élèves et de restitution à leur famille qui a eu pour effet de figer les parcours d'apprentissage, de désigner les meilleurs et parfois de stigmatiser les moins adaptés ou les plus fragiles et ce, comme si elle n'avait plus les moyens d'un accompagnement patient et déterminé de chacun d'entre eux vers une réussite atteignable. C'est bien cette dérive normative de primarisation précoce que les textes visent à corriger.

Les prescriptions : le programme de l'école maternelle et le décret de décembre 2015

L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà.

L'école maternelle est bienveillante par postulat mais aussi parce que sa mission première est d'accueillir des enfants qui se trouvent précipités, lors de cette première scolarisation, dans un milieu inconnu, parfois hostile, en tout cas pour lequel ils doivent développer de grandes capacités d'adaptation. La plus grande attention est donc requise de la part de l'institution pour qu'ils puissent s'adapter en douceur et à leur rythme, prendre leurs marques et réussir.

Second postulat, celui de l'éducabilité cognitive quels que soient les origines, les savoirs, les postures des enfants accueillis à l'école et qui ne sont pas nécessairement adaptés d'emblée au système scolaire.

Faire confiance à tous les enfants dans leurs capacités d'apprendre, de progresser et leur manifester cette confiance, régulièrement est un facteur très important de sécurité à la fois affective et cognitive.

*L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle. Elle n'est pas un élément de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait.*¹²⁵

*L'évaluation régulière des acquis des élèves est un acte pédagogique à part entière. Cette nécessité d'évaluer les progrès des élèves et d'en rendre compte s'impose à tous les enseignants, y compris à l'école maternelle.*¹²⁶

Évaluer, c'est d'abord ajuster ses pratiques professionnelles, préparation, nature des dispositifs, aménagement de l'espace et du temps et également modalités d'adressage aux enfants tout au long de la journée y compris les temps de retours sur les activités des élèves et les moments de régulation. Il s'agit bien de mettre l'observation/évaluation au service de cet ajustement des dispositifs en s'appuyant sur une analyse et une interprétation des éléments recueillis.

Si évaluer, c'est donner de la valeur, c'est bien la mise en œuvre d'une évaluation positive à partir d'une observation instrumentée au sein d'une école maternelle bienveillante qui va le permettre. Cette démarche organisée sur le temps long de l'école aboutit à l'élaboration du carnet de suivi des apprentissages.

Dans ces conditions, *le carnet de suivi* se définit d'abord comme un carnet de traces, dont l'objet est le recueil, la mise en forme et l'analyse des indicateurs de progrès sur les parcours d'apprentissage des enfants. Ce carnet a

125. Programme de l'école maternelle 2015, ministère de l'Éducation nationale.

126. Une évaluation bienveillante dès l'école maternelle, Éduscol, <http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>

trois destinataire, qui ont le droit de l'évaluation cons Évaluer de façon pour identifier les en établir la synt

Pourquoi et maternelle

La première répo grès des élèves, c gière, motrice, c du maître.

On évalue égale réussites, pour lu et pour que, ce fi

On évalue aussi une grande conf n'est pas obligat outils, de ses dé cours d'apprenti citation permet l'école de faire e

On évalue enfin nature de leur et et les étayages.

Mais pour éval s'assurer qu'elle dit, les compéte enseignement sy

La réponse à ce tissage a été per clairs, a été por tir de démarche trois phases : c sation ensuite e école qui ensei s'entraîner pour

trois destinataires : l'enfant qui est le sujet de cette évaluation, les parents qui ont le droit de savoir où en est leur enfant et l'enseignant.e pour qui l'évaluation constitue un outil de régulation.

Évaluer de façon positive à l'école maternelle consiste donc à observer pour identifier les progrès, interpréter les productions et garder des traces et en établir la synthèse à intervalles réguliers.

Pourquoi et comment évaluer à l'école maternelle? L'observation, un outil majeur

La première réponse est l'utilité ; on évalue pour se rendre compte des progrès des élèves, des perspectives ouvertes par les traces de l'activité langagière, motrice, cognitive et pouvoir ainsi réguler l'activité professionnelle du maître.

On évalue également pour aider l'enfant à comprendre la nature de ses réussites, pour lui permettre d'en verbaliser les modalités et les conditions et pour que, ce faisant, il soit à même de les reproduire.

On évalue aussi pour rendre compte aux parents des élèves qui accordent une grande confiance à l'école en lui confiant leurs enfants. Même si elle n'est pas obligatoire, l'école leur doit des éléments d'explicitation de ses outils, de ses démarches et des enjeux qu'elle poursuit mais aussi des parcours d'apprentissages dans lesquels elle engage les enfants. Cette explicitation permet aux familles de mieux comprendre les apprentissages et à l'école de faire équipe avec eux.

On évalue enfin pour ajuster les dispositifs aux besoins des enfants, à la nature de leur engagement et de leurs réussites, pour ajuster les régulations et les étayages.

Mais pour évaluer avec pour perspective la réussite de tous, l'école doit s'assurer qu'elle enseigne bien ce qu'elle se propose d'évaluer, autrement dit, les compétences attendues de fin de cycle 1 donnent-elles lieu à un enseignement systématique et programmé ?

La réponse à cette question, suppose que, dans chaque domaine, l'apprentissage a été pensé sur le temps long, a donné lieu à la définition d'objectifs clairs, a été porté par un enseignement explicite, s'est mis en place à partir de démarches d'apprentissage qui s'inscrivent dans la durée et incluent *trois phases* : découverte d'abord, entraînement/systématisation/mémorisation ensuite et enfin, un temps de transfert dans d'autres contextes. Une école qui enseigne donne à chacun la possibilité d'explorer, d'essayer, de s'entraîner pour pouvoir réussir, reproduire, transférer et identifier ses réus-

sites. À cette condition, il va être possible de mettre en œuvre une observation formative qui permet de réguler les parcours d'apprentissage.

Comment penser une observation instrumentée des élèves?

Ce préalable de l'école qui enseigne étant posé, il est d'abord nécessaire de se doter d'intentions explicites dès la conception des séquences et des moments de la journée de classe pour savoir quoi observer ; dans les séquences, il va être nécessaire d'anticiper les comportements cognitifs, langagiers, moteurs en lien avec les objectifs poursuivis. Lors de l'observation, on s'attachera aux signes qui manifestent que ce que l'on attend apparaît, commence à s'installer, est régulièrement réalisé.

Ces signes sont donc anticipés dès lors que des objectifs sont arrêtés en s'appuyant par exemple sur les indicateurs de progrès mis en ligne sur le site Éduscol. Ils manifestent des « moments » significatifs dans le parcours d'apprentissage vers les attendus de fin de cycle. Pour certains enfants, l'absence d'évolution est aussi un signe à enregistrer pour penser dispositif alternatif, stimulation et médiation.

Pour permettre cette observation au fil du temps et lors de séances dirigées, il pourra être utile de revoir l'organisation de l'espace pour accroître les espaces d'exploration, entraînement, interaction en autonomie permettant ainsi aux élèves de développer des activités porteuses d'apprentissages menées de façon autonome. Pour cela, un apprentissage préalable de ces conduites d'autonomie est utile : apprendre à jouer, à chercher, à interagir. Ces temps d'activités autonomes pour certains enfants permettront aux maîtres de conduire de façon plus efficace des activités dirigées ou de se dégager des temps d'observation.

De même pour le temps : une organisation de la journée plus souple, avec des activités qui pourront être réitérées à plusieurs reprises au fil de la journée, des temps de recentrage et de médiation est de nature à faciliter à la fois la mise en œuvre des séquences sur le temps long mais aussi la posture d'observateur.

Enfin, une gestion de la classe qui favorise une posture d'observateur en veillant à ne pas être toujours en situation d'animation d'un groupe (se dégager pour observer... et le dire aux enfants) mais aussi en animant un groupe en vue d'observer/évaluer quelque chose de particulier.

Observer pourrait ainsi se définir de la façon suivante : il s'agit de **porter un regard attentif à l'enfant et d'être à l'écoute**. Plusieurs objets portent cette observation : des comportements, des attitudes, des démarches, des procédures, des productions, des réalisations...

Deux moda

— *Observation spe*
au fil du temps
mels et de trans

– *Observation pour la*
préparation de l'
gigue ciblée et a

Quelles que soient les interactions avec l'adulte. Cette préférence qu'elle donne, seul pour peu qu'elle soit possible. Ces nouvelles plus souples, plus libres, plus propres à la

La priorité est de
tacher au suivi de
dans le déploiement
possible en situa-
rence n'est jama-
habile ne pouvant

Évaluation

Le programme i
à l'école matern
confiance en ma
s'agit également
les affects, les é
cognitive des élè

Il s'agit également de contenir ET à propos des conduites par les émotions. La gestion des émotions rassurer sont plus à démontrer dans l'apprentissage. Cela lui donne l'assurance dont il a besoin d'être vu.

Deux modalités d'observation

- *Observation spontanée* : dans le cours des activités et de la vie scolaires, au fil du temps dans les différents moments de la classe, les temps informels et de transition, les activités régulières, ritualisées ou non.
- *Observation préparée*, planifiée, déterminée au préalable, pensée dans la préparation de la séquence, voire *instrumentée*, liée à un objectif pédagogique ciblé et avec une suite particulière selon l'issue.

Quelles que soient les modalités retenues, l'enseignant.e reste attentif/ve à ce que l'enfant peut faire seul mais aussi avec l'accompagnement ou dans les interactions avec ses pairs ou encore avec l'aide (voire l'étalement) de l'adulte. Cette prise en compte de l'activité avec d'autres est importante parce qu'elle donne souvent le signe de ce que l'enfant pourra bientôt faire seul pour peu que l'ajustement du parcours d'apprentissage le rende possible. Ces nouvelles modalités d'évaluation génèrent de nouveaux outils, plus souples, plus longitudinaux et qui sont davantage en lien avec l'équilibre propre à la maternelle.

La priorité est donnée à la notion de développement : il s'agit bien de s'attacher au suivi des progrès individuels, la référence étant toujours l'enfant dans le déploiement des compétences en construction, observé autant que possible en situation usuelle et non lors d'exercices d'évaluation. La référence n'est jamais la perfection mais l'horizon commun possible, le plus habile ne pouvant constituer la norme.

Évaluation positive, bienveillance et estime de soi

Le programme insiste sur la bienveillance qui doit irriguer les pratiques à l'école maternelle. Il s'agit de la bienveillance pour faire acquérir de la confiance en manifestant à la fois attention vigilante et souci de l'autre. Il s'agit également de mobiliser l'empathie en partageant et en verbalisant les affects, les émotions qui sont bien souvent des freins à la mobilisation cognitive des élèves.

Il s'agit également de la bienveillance dans l'autorité de façon à la fois à contenir ET à protéger en encourageant et en valorisant les expériences conduites par les enfants. Chacun sait les effets sur le cerveau de la régulation des émotions et combien les conduites qui visent à sécuriser, apaiser, rassurer sont propices aux apprentissages, les liens cognition/émotions ne sont plus à démontrer. Pour se sentir en sécurité et donc oser s'engager dans l'apprentissage, l'enfant a besoin du regard d'intérêt de l'adulte qui lui donne l'assurance d'un accompagnement bienveillant de ses essais, il a besoin d'être vu en situation de réussite et que ces réussites soient sociali-

sées pour qu'il en soit certain, qu'il en ait pleinement conscience et puisse les transférer. C'est à ce prix qu'il osera être vu en situation de difficulté ou d'échec car il saura pouvoir compter sur le maître pour l'aider à comprendre et à dépasser ses difficultés, il apprendra ainsi à prendre appui sur ses erreurs pour progresser. Pour cela, il est nécessaire d'être attentif aux réussites de l'enfant pour pouvoir les rendre visibles.

Ainsi, développer une pratique d'évaluation positive c'est, en toute chose, valoriser les réussites et pouvoir dire ce qui est en cours, ce qui est acquis, même si ce n'est pas l'idéal visé. L'évaluation positive doit montrer/révéler des réussites pour chaque enfant, il ne s'agit pas de viser la perfection, encore moins d'instaurer une quelconque supériorité des uns par rapport aux autres mais bien d'*aider chacun à construire un véritable sentiment de compétence*, de réussite, réussites qui ne seront pas les mêmes pour tous au même moment, ce qui est normal compte tenu des différences d'âge (enfants de début ou de fin d'année), de maturité (premier ou dernier né, fille ou garçon, enfant unique ou issu de fratrie), d'adaptation à l'institution et d'histoire personnelle.

Tout regard évaluatif doit veiller à ne pas générer de « norme précoce » ; ainsi il convient de s'attacher autant aux procédures et processus que l'enfant met en œuvre dans ses apprentissages qu'à l'appréciation des résultats de son action¹²⁷.

L'enjeu est bien de chercher à construire et à renforcer l'estime de soi chez les jeunes enfants de l'école maternelle. Pour cela, **l'évaluation repère les réussites, suit les progrès et donne de la valeur** mais aussi verbalise ces progrès même minimes, même tenus pour enclencher le cercle vertueux de la réussite et donc de la confiance ainsi que de l'estime de soi. L'enfant a besoin de se sentir compétent à l'école, dans les activités d'apprentissage proposées par le maître et c'est ce sentiment de compétence qui va soutenir la motivation car la réussite entraîne le désir de réussite et donc la réussite. C'est à partir de l'expérience verbalisée, socialisée de la réussite que chacun d'entre eux aura envie de prendre le risque d'apprendre. Enfin, l'évaluation positive voit les « manques » comme momentanés, comme marqueurs de progrès à venir, c'est-à-dire comme la projection verbalisable des futurs parcours d'apprentissage.

127. Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle, <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

L'évaluation positive du métier d'élève

Il s'agit d'abord de mettre en évidence ce qui est attendu d'eux dans les situations structurées, de parler le langage attendu afin que chacun en comprenne le sens.

Il s'agit également de verbaliser les tâches qui leur sont confiées, explicite possible où les tâches sont implicites et les démarches attendues.

Il s'agit enfin de les rendre acteurs, de leur permettre de dire si c'est réellement leur apprentissage ou voir exclusif du maître maître être partagée.

Évaluer c'est, à un moment donné, rendre compte de ce qui est attendu. Il est important d'être réflexive ce qui était attendu, de rendre compte des gestes de mise en œuvre, de la marche PROG (apprentissage) et le principe VIP (Valoriser l'individu) Mireille Brigaudiot¹²⁸.

Témoin du parcours et de l'apprentissage, aide à la mise en œuvre des progrès réalisés ou à effectuer des décalés. Cette conscience de l'apprentissage mais aussi de comprendre les séances ou activités et de l'apprentissage.

Associer l'enfant, lui faire comprendre de ses attentes de l'école, de l'élève. Certains élèves peuvent être classés par l'enseignant donné. Elles peuvent être par l'enfant et recue

128. M. Brigaudiot, *Apprentissage*
129. De l'observation instrumentale

L'évaluation positive, un outil pour construire le métier d'élève

Il s'agit d'abord de mettre les enfants en situation de se représenter ce qui est attendu d'eux dans tous les moments de la classe, informels ou plus structurés, de parler le temps et l'espace de la classe mais aussi son organisation afin que chacun en prenne progressivement conscience.

Il s'agit également de veiller à formaliser ensemble les modalités de réalisation des tâches qui leur sont proposées à travers un enseignement le plus explicite possible où les buts et les enjeux peuvent être abordés, les procédures et les démarches verbalisées, voire exemplifiées.

Il s'agit enfin de les rendre conscients qu'il existe des critères qui permettent de dire si c'est réussi, si c'est juste et qu'il ne s'agit pas là du pouvoir exclusif du maître mais que cette capacité à identifier les réussites peut être partagée.

Évaluer c'est, à un moment donné, rapporter une performance à ce qui était attendu. Il est important de leur donner à voir dans un début de posture réflexive ce qui était attendu et ce qu'ils ont réalisé en étant attentif aux gestes de mise en confiance de l'enfant, par exemple en utilisant la démarche PROG (apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle) et le principe VIP (Valoriser, Interpréter, Poser un écart), préconisés par Mireille Brigaudiot¹²⁸.

Témoin du parcours et de ses étapes, le carnet de suivi illustre le temps de l'apprentissage, aide à prendre conscience des étapes à franchir, des progrès réalisés ou à effectuer, à valoriser les acquis, même modestes, même décalés. Cette conscience permet de se donner un programme ou un projet mais aussi de comprendre par la verbalisation les liens entre les différentes séances ou activités et de commencer à se représenter la notion de parcours d'apprentissage.

Associer l'enfant, chaque fois que possible, à l'identification et à la compréhension de ses progrès lui permet de mieux s'approprier les attendus de l'école, de prendre de la distance afin de devenir progressivement élève. Certaines traces choisies par l'enseignant peuvent ainsi être classées par l'enfant lui-même, au titre d'un domaine d'apprentissage donné. Elles peuvent être accompagnées de commentaires énoncés par l'enfant et recueillis par l'enseignant qui les consigne¹²⁹.

128. M. Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, 2014.

129. De l'observation instrumentée au carnet de suivi, <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

Tout au long du parcours, des pauses méthodologiques d'élucidation seront ménagées. Elles sont nécessaires pour identifier ce qui a été réalisé, en percevoir la cohérence mais également pour percevoir des réussites, des semi-réussites, des échecs et, surtout, des relations entre démarches ou procédures et réussite vers une maîtrise atteignable lorsque l'enfant sera prêt. Ces pauses méthodologiques supposent des échanges, voire des conflits cognitifs, en tout cas une verbalisation, une socialisation du chemin parcouru et des étapes franchies.

Il est également souhaitable, chaque fois que la situation le permet, de les associer aux bilans de séance ou d'activité en mettant systématiquement en lien la tâche demandée, les démarches ou procédures utilisées et les résultats obtenus.

De cette façon, l'évaluation est consubstantielle de l'activité et constitue un outil pour le maître dans la régulation de son activité et un outil pour l'enfant dans la conquête progressive de son autonomie cognitive et du métier d'élève. De même, si une étape formelle d'évaluation est nécessaire pour que le maître puisse se rendre compte de là où en sont les enfants, il est important ne pas leur cacher de quoi il s'agit mais de leur **rendre cette évaluation explicite** avec ses enjeux : **comprendre, repérer, ajuster et faire réussir**.

Ainsi, l'évaluation permet d'aider les enfants à comprendre l'école, à se comprendre, à progressivement se percevoir en train d'apprendre mais aussi d'apprendre à apprendre à travers notamment les retours sur les activités.

La communication avec les parents

À l'école maternelle, la question de la communication aux parents est à la fois plus simple et plus aigüe que dans les autres niveaux d'enseignement. Plus simple car la proximité est plus grande ; malgré le plan Vigipirate, les contacts des parents avec l'école restent fréquents. Plus simple également car la pression est moins forte et les attentes moins pressantes ; qu'on le déplore ou qu'on s'en réjouisse, nombre de parents attendent d'abord et parfois seulement de l'école un accueil attentif et sécurisé, une adaptation joyeuse et des éléments de socialisation.

Néanmoins, cette première impression est trompeuse, les apprentissages à construire étant mal identifiés par les parents, il est parfois compliqué de donner à voir les réussites et les progrès attendus. En outre, compte tenu de la nature particulière de l'école maternelle, non obligatoire, l'hypothèse de difficultés rencontrées par les enfants n'est en général pas envisageable par les parents et les alertes ne sont pas simples à partager.

Sur la trajec
rents est dét
les progrès,
cours, des p
progrès ave
dans son rô
Par ailleurs
en suggéran
entendu pas
tive des pro
Les conditi
face-à-face
analysés et
souci, une
tissage ave
véritable co
avec les pa
pectant la c

Les out

Ils sont de

- *un référe*
attendus
il a été é
Éducol.
en lien a
- *un outil*
servatio
tés spont
constitue
élèves ; i
leur adap
mettre e
de suivi
- *le carne*
associé

Sur la trajectoire de l'évaluation positive, la communication avec les parents est déterminante ; elle se fait nécessairement de manière constructive : les progrès, même minimes, sont valorisés et inscrits dans le cadre du parcours, des perspectives sont données. L'objectif est de pouvoir partager ces progrès avec les parents, de leur renvoyer une image positive de leur enfant dans son rôle d'élève et de les associer à la construction de son parcours. Par ailleurs, les manques sont à repérer de manière dynamique, c'est-à-dire en suggérant des moyens de les dépasser ou de les combler. Il ne s'agit bien entendu pas de les masquer mais de les penser, là encore, avec la perspective des progrès à venir.

Les conditions de transmission du carnet de suivi sont déterminantes : en face-à-face avec les parents avec l'appui des traces des progrès repérés, analysés et mis en perspective, il est plus facile de partager une alerte, un souci, une difficulté. L'enjeu est d'abord de partager le projet d'apprentissage avec des modalités d'échanges qui permettent l'installation d'une véritable communication ; il est aussi de trouver les moyens de faire équipe avec les parents dans une perspective de progrès pour l'enfant tout en respectant la culture familiale.

Les outils

Ils sont de *trois ordres* :

- *un référentiel d'observables par domaine*, nécessaires pour identifier les attendus des séquences d'apprentissages et repérer les progrès des élèves ; il a été élaboré et est en ligne, à disposition des enseignants sur le site Éduscol. Il s'agit d'un inventaire non exhaustif des indicateurs de progrès en lien avec les objectifs visés et les attendus de fin d'école maternelle¹³⁰ ;
- *un outil de mémoire* (carnet de bord ou autre) à renseigner à partir de l'observation des conduites motrices, langagières, cognitives lors des activités spontanées ou des ateliers dirigés par le maître. Cet outil de mémoire constitue véritablement l'outil de repérage et du suivi des progrès des élèves ; il servira de base à l'ajustement des pratiques, notamment quant à leur adaptation aux besoins spécifiques repérés mais aussi aux étayages à mettre en œuvre. Il sera aussi le point d'appui de la réalisation des carnets de suivi ;
- *le carnet de suivi des apprentissages*, carnet de traces, auquel l'enfant est associé autant que de possible et qui a trois fonctions :

130. Propositions d'observables, d'indicateurs de progrès sur <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

- conserver la mémoire des observations au long cours en sélectionnant quelques traces qui témoignent de l'évolution des enfants,
- interpréter et traduire ces indicateurs de progrès au regard des objectifs poursuivis,
- assurer la communication de ces observations en proposant une synthèse simple et compréhensible à tous.

Les enseignant.es, et c'est bien normal, se sont d'abord focalisé.es sur la conception et la réalisation de cet outil, marque de la mise en œuvre d'une évaluation souvent en rupture avec la précédente. Le carnet de suivi devait être communiqué aux parents d'élèves durant cette première année de la mise en œuvre d'une évaluation renouée, fondée sur l'observation, la pression était forte. Mais l'essentiel est ailleurs ; la production du carnet de suivi n'a de sens qu'appuyé sur des pratiques pédagogiques dont les séquences sont élaborées à partir d'une réelle progressivité des apprentissages qui tient compte des différences entre enfants et leur permet de prendre le temps d'investir les situations, d'en comprendre les enjeux, et d'en affronter les obstacles pour enfin stabiliser et transférer leurs réussites.

Les questions ouvertes

Elles sont multiples et systémiques, elles touchent à la professionnalité de chaque enseignant.e et appellent travail en équipe et créativité.

Observer les élèves pour :

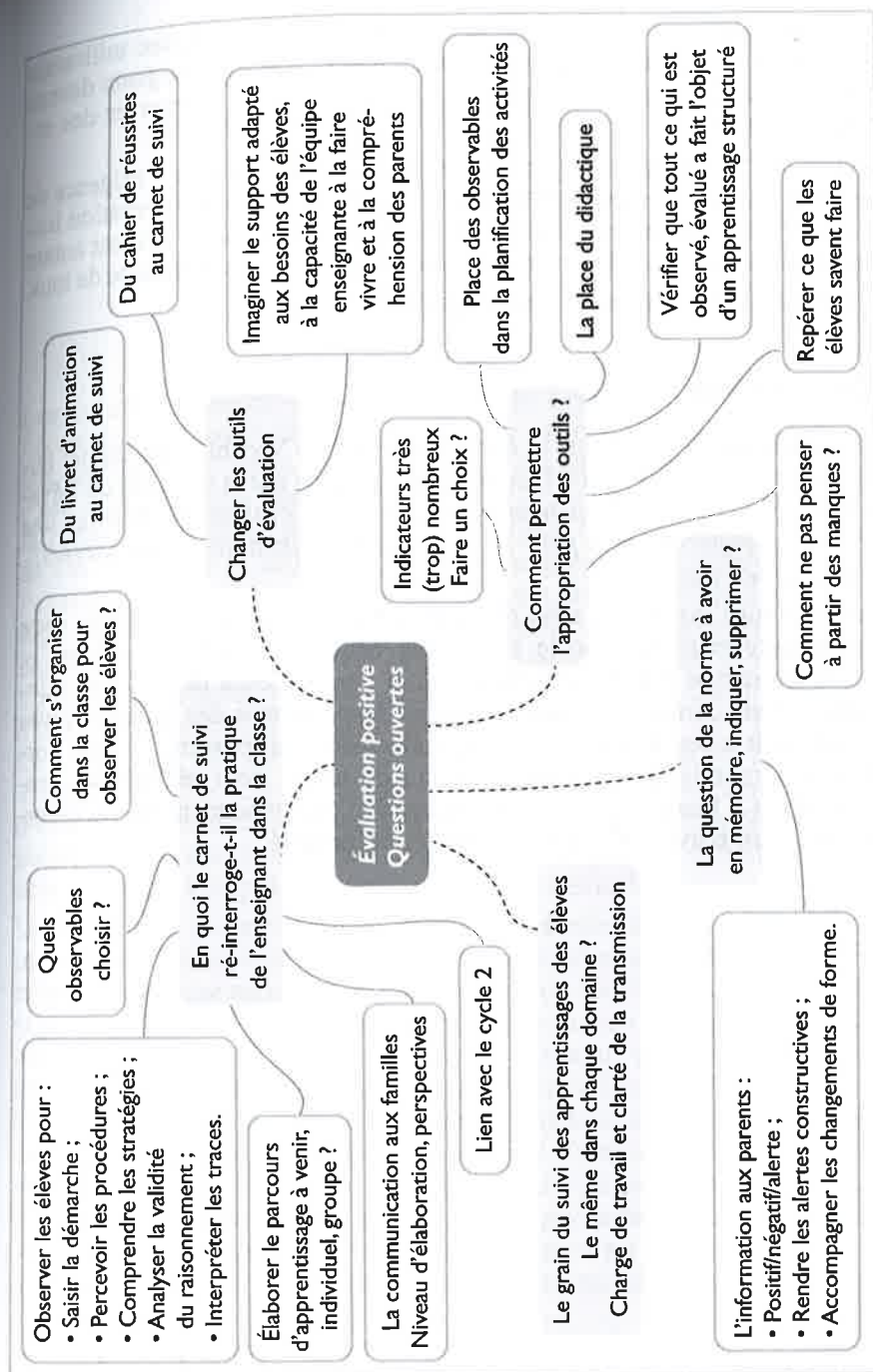
- Saisir la démarche ;
- Percevoir les procédures ;
- Comprendre les stratégies ;

Quels observables choisir ?

Comment s'organiser dans la classe pour observer les élèves ?

Du livret d'animation au carnet de suivi

Du cahier de réussites au carnet de suivi



Une lecture attentive des textes, des pratiques renouvelées et une utilisation pertinente des ressources appuyées sur un travail d'équipe exigeant devrait permettre d'approfondir les questions évoquées ici et de trouver des réponses locales.

En tout état de cause, il semble que les questions ouvertes par l'exigence de mettre en œuvre une évaluation positive appuyée sur une observation instrumentée des élèves dans le cadre d'une école bienveillante ouvrent autant de questions que de pistes de travail dont l'enjeu est bien la réussite de tous. Il appartiendra à chacun de s'en emparer.

Conclusion

« Évaluer, un choix éthique », écrivait Gérard De Vecchi, dans un bel ouvrage sur l'évaluation¹³¹, où il ouvrait déjà le débat sur la question de l'évaluation. « *Changer radicalement son regard sur l'évaluation constitue une révolution copernicienne pour tous, les élèves, l'institution, les parents... et surtout les maîtres !* ».

Aujourd'hui l'institution s'est dotée de textes et d'outils permettant cette évolution/révolution. L'école maternelle peut faire école, là encore, et mettre en œuvre une évaluation attentive aux parcours de chacun, valorisante et encourageante mais également respectueuse des enfants/élèves qu'elle doit aider à construire progressivement une posture d'élève porteuse d'apprentissages. Certes, il faudra du temps pour rénover les pratiques mais il faudra également et surtout de l'accompagnement, de la formation et **un travail d'équipe patient et déterminé.**

131. G. De Vecchi, *Évaluer sans dévaluer*, Hachette éducation, 2011.

Les enfant
l'école leur
jets scolaires
c'est, d'un
la construi
de vue de
l'enseigne
sage appar
donner l'e
L'acceptio
d'introduir
tôt à entre
« vouloir
d'enseigne
possibilité
essentielle

Les trava
montré qu
et langagi
sage tém
ment diff
socialisati
avec l'hal
de la situ
cette prat
les situati
objets au
pour l'élè

132. Comme
(dir.), *Const*

Construire la signification des objets scolaires

Élisabeth Mourot

Les enfants éprouvent-ils spontanément le besoin d'apprendre ce que l'école leur propose ? Donnent-ils tous les mêmes significations aux objets scolaires ? Se poser ces questions au commencement de la scolarité c'est, d'une certaine manière, ne pas considérer comme une évidence ni la construction de la signification des objets d'apprentissage du point de vue de l'élève ni celle des objets d'enseignement du point de vue de l'enseignant.e. Dans un contexte où, à l'école, des difficultés d'apprentissage apparaissent comme des obstacles durables dès les premières classes, donner l'envie d'apprendre est au cœur de la réflexion sur la maternelle. L'acception du terme « envie », dans ce cas, contient en elle-même l'idée d'introduire l'enfant à « l'apprendre scolaire » au sens de l'inciter très tôt à entrer, en tant que sujet social, dans une dynamique qui le pousse à « vouloir savoir ». L'envie d'apprendre serait-elle à provoquer par l'acte d'enseignement rendant intelligible à l'élève un savoir porteur de nouvelles possibilités de comprendre le monde ? N'est-ce pas là l'ambition la plus essentielle que l'on puisse avoir pour tous les élèves ?

Les travaux de recherche sur les inégalités précoces d'apprentissage¹³² ont montré que l'observation de la nature de l'activité simultanément cognitive et langagière mise en œuvre par les élèves dans les situations d'apprentissage témoigne, dès la maternelle, de la construction de rapports socialement différenciés au langage et au savoir. Certains, déjà initiés dans leur socialisation première *aux manières de faire et de dire* de l'école, y entrent avec l'habitude acquise de questionner les objets en les reliant aux enjeux de la situation dans laquelle ils se présentent. D'autres, moins préparés à cette pratique sociale, peinent à comprendre ce qui est attendu d'eux dans les situations où le savoir est bien souvent implicitement médiatisé par des objets aux significations ambivalentes. « Apprendre à l'école » signifie-t-il pour l'élève la même chose selon qu'il parle et pense dans le même rapport

132. Comme ceux d'É. Bautier (dir.), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école, op. cit.* – Ch. Passerieux (dir.), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle, op. cit.*

aux objets et au langage que celui de l'école ou pas ? Et si l'envie d'apprendre ce que l'école maternelle lui propose dépendait de sa découverte d'un rapport particulier au monde ?

Un point de vue psycho-culturel sur le processus de construction de la signification

Les approches développementales de Vygotski et de Bruner accordent la primauté aux médiations culturelles offertes par l'entourage social. L'apprentissage et le développement sont, de ce point de vue, nécessairement médiatisés dans l'enseignement par des objets construits culturellement et historiquement que l'enseignant.e doit transmettre et dont **l'enfant doit se saisir, s'approprier**. Comme le milieu de socialisation scolaire, constitué d'objets, d'usages et de valeurs, a pour spécificité de s'organiser autour de visées d'apprentissages, la nécessité d'apprendre se trouve liée à une forme scolaire¹³³ qui contraint les élèves. Pour Vygotski comme pour Leontiev, le besoin d'apprendre n'advient pas naturellement comme il en est des besoins physiologiques ; il ne peut être que suscité par l'activité dans laquelle s'engagent conjointement élèves et enseignant.e en fonction d'un mobile et d'un but bien identifiables.

L'enseignant.e se doit d'organiser son acte d'enseignement, comme tout bâtisseur qui vise la stabilité d'un édifice sur le long terme, en portant une attention aigüe aux fondations dans lesquelles s'ancrent les apprentissages.

- *Il/elle observe*, ce que l'enfant est capable de faire sans aide dans une situation donnée. Vygotski a théorisé une zone proximale de développement chez chaque apprenant, montrant qu'il n'y a apprentissage que si l'enfant ne « sait » pas encore résoudre un problème dans une situation nouvelle mais peut y parvenir avec une aide et, ce faisant, développe de nouvelles potentialités cognitives.
- *Il/elle guide l'élève*, au moment où il en a besoin, en lui apportant les éléments qui lui manquent pour se représenter le mobile et le but de l'activité qu'il doit accomplir (le pourquoi de l'activité) et acquérir les savoir-faire requis par la tâche (le comment y parvenir). Bruner a montré qu'une prise en charge de l'explicitation du cadre conceptuel et de la méthodologie pour progresser dans sa démarche permettait à l'enfant de mobiliser progressivement, seul, les habiletés nécessaires à la résolution d'un

133. G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Presses universitaires de Lyon, 1994. Vincent et al. définissent la forme scolaire comme « [...] la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin [...] ». »

problème
provisoire
pour qu
– Enfin,
d'appre
Faire g
est une
montre
ouvren
Qu'en es

Trois matern

À l'insta
point de
gement
de la ma
ronneme
quelque
construc
À partir
au savoir
les situa
boration
tielles. C
nement
cognitif

134. J.-P.

135. Auxq

136. É. N
sociolangu
de docteur
Vincennes

Et si l'envie d'ap-
prentissage de sa découverte

le processus

de Bruner accordent
l'entourage social.
de vue, nécessaire-
construits culturellement
et dont l'enfant
socialisation scolaire,
difficulté de s'organiser
se trouve liée à
Vygotski comme pour
comme il en
suscité par l'activité
enseignant.e en fonction

nement, comme tout
terme, en portant une
les apprentissages.
sans aide dans une
maximale de développe-
apprentissage que si
dans une situation
faisant, développe de

en lui apportant les
mobile et le but de l'acti-
et acquérir les savoir-
Bruner a montré qu'une
aptuel et de la méthodo-
à l'enfant de mobili-
à la résolution d'un

problème, un peu de la même manière qu'on propose des points d'appui provisoires, mais néanmoins solides, à un enfant qui apprend à marcher pour qu'il se redresse.

– Enfin, *il/elle rend intelligible* ce que le savoir en jeu dans la situation d'apprentissage apporte de nouveau à la relation de l'élève au monde. Faire goûter à « la saveur des savoirs », comme Astolfi¹³⁴ nous y invite, est une manière d'enraciner les objets culturels dans leur genèse pour montrer à l'élève les nouveaux « champs de possibles » sur lesquels ils ouvrent, bien au-delà du cadre scolaire.

Qu'en est-il pour l'élève ?

Trois manières de construire les significations en maternelle : l'exemple de l'affiche didactique

À l'instar des auteurs suscités¹³⁵, je suis convaincue que ce changement de point de vue sur le monde par la médiation des objets culturels est un changement capital dans le développement de l'enfant. Afin de rendre compte de la manière dont certains élèves interprètent les composantes d'un environnement conçu pour qu'ils apprennent, je vais adosser mon propos sur quelques exemples extraits du corpus de ma recherche¹³⁶ portant sur la construction de la signification des affichages didactiques en maternelle.

À partir de l'idée, déjà évoquée un peu plus haut, d'un rapport des élèves au savoir continuant de se former en grande partie à l'école maternelle dans les situations d'apprentissage, j'ai cherché à caractériser les modes d'élaboration de la signification de ces supports, dans leurs différences potentielles. Comment les élèves interprètent-ils le sens des objets de l'environnement de travail qu'on leur propose ? Que perçoivent-ils de leurs enjeux cognitifs ?

134. J.-P. Astolfi, *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*, ESF, 2008.

135. Auxquels on peut ajouter Wallon.

136. É. Mourot, *La symbolisation en maternelle : usages et difficultés des élèves. Une analyse sociolinguistique de la construction de la signification des affiches didactiques en maternelle*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction d'É. Bautier, Université Paris 8 Saint-Denis-Vincennes, 2016.



Le choix de ce support peu étudié¹³⁷, l'affiche didactique, m'a semblé intéressant à double titre : pour son omniprésence sous des formes standardisées dans l'environnement des élèves dès les plus petites classes et pour son organisation textuelle plurisémiotisée et hautement symbolisée.

La présence d'une abondance et d'une hétérogénéité d'écrits dans les classes de maternelle bouscule en effet, depuis plusieurs années, les repères qui étaient habituellement associés à la spécificité d'apprentis-élèves, non encore lecteurs. En conséquence, l'objet-affiche intervient davantage dans mon propos comme un analyseur des difficultés des élèves par ce qu'il cristallise, dans sa matérialité, des réquisits d'autonomie et de littératie étendue¹³⁸, que dans sa fonction habituelle d'outil didactique¹³⁹. J'ai tenté, à

137. Excepté, à ma connaissance, sur les pratiques enseignantes par M. Gachet-Delaborde, Thèse de doctorat en Sciences du langage, *Formes et sens de l'univers graphique en maternelle : études de cas et enjeux didactiques*, université de Metz, 2009 – M. Dufour, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, *Les pratiques d'affichage : points communs et variations selon les disciplines et les pédagogies*, université de Lille, 2016.

138. « La littératie étendue désigne les possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit, de l'écrit d'élaboration, celui qui suppose aussi l'interprétation du lecteur, qui n'est ni dans une transparence par rapport au réel, ni une consignation de l'oral. » (É. Bautier et P. Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2009).

139. Notons au passage que toutes les affiches n'ont pas un statut didactique avéré, elles sont aussi trace, mémoire d'activité. Elles sont d'emblée qualifiées de « didactiques » dans la nomenclature scolaire, pour les distinguer de celles à visée administrative ou esthétique.

partir de
vo-langage
affichage
question
port part
interpréter
question
À partir
ternelle
présent
que j'ai
d'élèves
La génér
d'une ha
à matéri
comme
phabets,
aux jeu
disposit
ainsi qu
autre te
« trains

Un tr

L'idée
d'une v
les élè
qui dér
date ».

— Que

Pointar
jours d

140. J'ai
construire
(É. Mour

141. Ces
l'année 2
deux en
maternel

142. Éco



ttique, m'a semblé inté-
s des formes standardi-
petites classes et pour
ent symbolisée.

été d'écrits dans les
eurs années, les repères
l'apprentis-élèves, non
ervient davantage dans
élèves par ce qu'il cris-
ie et de littérature éten-
ctique¹³⁹. J'ai tenté, à

M. Gachet-Delaborde, Thèse
phique en maternelle : études
Thèse de doctorat en Sciences
ns selon les disciplines et les

ppées par l'usage heuristique
on du lecteur, qui n'est ni dans
Bautier et P. Rayou, *Les iné-*
PUF, 2009).

ue avéré, elles sont aussi trace,
ans la nomenclature scolaire,

partir de mes travaux, de montrer que l'apprentissage des modes cogniti-
vo-langagiers conduisant à construire les significations symboliques¹⁴⁰ des
affichages pouvait être de nature à aider les élèves les moins habitués à
questionner les objets culturels en dehors de l'école, à entrer dans ce rap-
port particulier au monde qu'elle attend, celui-là même qui conduit à in-
interpréter avec justesse l'enjeu des situations d'apprentissage et, au-delà, à
questionner la complexité du monde.

À partir de l'exemple d'une forme d'affichage désormais banalisé en ma-
ternelle comme au CP et appelé communément « *petit train* », je vais à
présent caractériser les différents modes de construction de la signification
que j'ai pu mettre au jour par l'analyse sociolangagière de 64 entretiens¹⁴¹
d'élèves de grande section.

La généralisation dès la petite section de ce type d'affichage est à rapprocher
d'une habitude constitutive de la littératie de l'école maternelle qui consiste
à matérialiser par des « petits trains » des ensembles linéairement ordonnés,
comme la succession des mois, des jours de la semaine, des lettres de l'al-
phabet, des nombres... dans le but, semble-t-il, de rendre plus accessibles
aux jeunes élèves des notions temporelles abstraites et/ou de mettre à leur
disposition des répertoires lexicaux, alphabétiques ou numériques. C'est
ainsi que se côtoient sur les murs des classes, tirés par une locomotive d'un
autre temps, des « *trains des anniversaires* », des « *trains des lettres* », des
« *trains des jours de la semaine* », des « *trains des chiffres* »...

Un train peut en cacher un autre !

L'idée de m'intéresser à ces supports ostensibles m'est venue au cours
d'une visite dans une moyenne section en REP¹⁴². Comme chaque matin,
les élèves étaient installés sur les bancs face au tableau et à la maîtresse
qui déroulait méthodiquement les rituels d'usage. Il est temps de « faire la
date ».

— *Quel jour sommes-nous aujourd'hui, les enfants ?* demande-t-elle.

Pointant au tableau un des wagons cerné de couleur verte du petit train des
jours de la semaine, elle interroge ses élèves du regard.

140. J'ai défini la symbolisation des objets du monde comme l'activité intellectuelle qui consiste à
construire une signification de l'objet par-delà sa matérialité extrinsèque, en référence à un contexte
(É. Mourot, *La symbolisation en maternelle*, op. cit.).

141. Ces entretiens, qui ont donné lieu à une analyse sociolangagière, ont été réalisés au cours de
l'année 2013-2014 auprès d'élèves de six grandes sections, deux situées en REP en Seine Saint Denis,
deux en centre-ville de la même commune et deux au centre de Paris (É. Mourot, *La symbolisation en
maternelle*, op. cit.).

142. École en Réseau d'Éducation prioritaire en Seine-Saint-Denis.

— *Veeert!* répond la classe en chœur.

Si ce quiproquo peut prêter à sourire, il témoigne néanmoins de l'ambiguïté, pour ces jeunes élèves, du sens des objets affichés à leur intention dans leur espace de travail. Donner « plus de sens » à ces supports figuratifs ne signifie pas nécessairement faire en sorte qu'ils leur « parlent plus » qu'un écrit, qu'ils ne peuvent au demeurant pas encore lire, mais signifie de ne pas perdre de vue **ce vers quoi on veut les emmener en les leur présentant**. En effet, l'apparence globale de ce semainier particulier donne avant tout à voir aux élèves un objet ludique alors qu'ils sont censés, à l'occasion de ce rituel, non seulement « se familiariser avec l'écrit »¹⁴³ mais aussi avec son usage scolaire.

La plupart des enseignant.es interrogé.es à ce sujet sont sincèrement convaincus que le fait de s'appuyer sur des supports stylisés, figuratifs et colorés aide les élèves à apprendre grâce à des effets visuels qui contribuent, selon eux/elles, à mettre à leur portée des objets de savoir complexes. Paradoxalement à la volonté de faire de ces affiches des auxiliaires pédagogiques accessibles aux non-lecteurs, l'analyse à priori que l'on peut en faire révèle en réalité une grande hétérogénéité et complexité sémiotique liée à la nature écrite de ce support et au statut des représentations qui le constituent. Prenons l'exemple d'un petit train des jours de la semaine conçu pour, d'une part accompagner le rituel de la date (identifier, nommer et ordonner les jours) mais aussi pour permettre aux élèves de faire une distinction entre les jours de classe et les jours vachés et se repérer dans l'alternance de la présence de leurs deux maîtresses (qui se partagent le temps d'enseignement).

- L'habillage ludique capte l'attention de l'élève sur la figure stylisée du petit train que l'on rencontre dans l'imagerie traditionnelle enfantine. Or, dans la classe, l'élève est censé utiliser cet objet comme un semainier pour apprendre à construire des repères temporels.
- Chaque wagon se distingue de ceux qui le précèdent ou lui succèdent par un cadre de couleur. Or, l'élève ne doit pas « traiter » l'objet wagon isolément. Il est censé l'identifier comme l'élément d'un tout constituant une suite ordonnée selon une convention qui lui fait correspondre le nom d'un jour de la semaine.

143. « Se familiariser avec le français écrit : Dès quatre ans, quelques fois avant, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et souvent, construisent des hypothèses intelligentes, mêmes inexactes, sur les relations entre les écritures et la réalité orale du langage qu'ils connaissent bien. L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français », ministère de l'Éducation nationale, BO hors-série n° 5 du 12/04/07, p. 21-24.

— Les mots éc
collées à l'
pas les obje
règle dans
tion, l'élèv
avec la sca
capable de
convention

— Certains w
stylisé de
soit celle
particulier
tuellement
rythme de
ter le dess
qué, et la p
d'école av
symbolise
significati

Quelle s donnent

À la questio
affichage, l
néité dans
vation des
de traiteme
et langagièr
modalités
tives » et d

Une premi
même s'ils
même type
relation av
mer des ob

— Mais

— Qu'es

— La n

- Les mots écrits qui symbolisent le nom des jours sont contigus aux images collées à l'emplacement des fenêtres des wagons. Or, ils ne dénomment pas les objets auxquels ils sont juxtaposés comme c'est habituellement la règle dans un imagier de facture classique. Pour en construire la signification, l'élève doit s'en remettre à sa mémoire visuelle et/ou faire coïncider avec la scansion orale de la comptine des jours de la semaine, qu'il est capable de réciter par cœur, le pointage de chaque wagon dans l'ordre conventionnel de lecture, de la gauche vers la droite.
- Certains wagons (mercredi, samedi, dimanche) « transportent » un dessin stylisé de maison, et d'autres, soit la photo d'une femme (lundi, mardi), soit celle d'une autre femme (jeudi, vendredi). Or, dans cette situation particulière, ces représentations ne valent pas pour ce qu'elles sont habituellement dans la vie de tous les jours, mais pour ce qu'elles signifient du rythme de la semaine scolaire. En conséquence, l'élève est censé interpréter le dessin de maison comme la représentation convenue d'un jour vaqué, et la photo de la personne comme la représentation convenue du jour d'école avec une enseignante donnée. Autrement dit, il faut que l'élève symbolise ces objets du monde (maison et femme) pour en construire la signification scolaire.

Quelle signification les élèves de grande section donnent-ils à ce type d'écrit particulier ?

À la question posée aux élèves de grande section sur la signification de cet affichage, l'analyse des énoncés des réponses fait apparaître une hétérogénéité dans la manière dont ils s'y prennent pour l'interpréter. Par l'observation des récurrences dans les formes discursives et dans les modalités de traitement de l'image et de l'écrit, des différences de nature cognitives et langagières construites en indicateurs m'ont permis de caractériser *trois modalités interprétatives* que j'ai qualifiées de « réalistes », d'« associatives » et de « symboliques ».

Une première catégorie de réponses correspond à celles d'élèves qui, même s'ils rencontrent depuis trois ou quatre ans sous divers habillages ce même type d'écrit dans leur environnement de travail, ne les mettent pas en relation avec une activité scolaire autre que celle d'identifier et de dénommer des objets familiers.

— **Maison, maitresse**

— *Qu'est-ce qu'on veut que tu comprennes en mettant ça dans la classe ?*

— **La maison et la maitresse**

- **C'est une maison, c'est une maîtresse.**
- *Regarde la maison, il y a quelque chose d'écrit au-dessus.*
- **Mal-son.**
- *Tu crois que c'est écrit « maison » et là (photo de la maîtresse) ?*
- **Pho-to.**
- *Pourquoi là il y a la photo d'une dame et là il y a le dessin d'une maison ?*
- **Parce que la dame, après elle va aller à la maison.**
- *Et là qu'est-ce tu crois qu'il y a d'écrit ?*
- **Madame.**

- *Qu'est-ce que c'est?*
- **Un train**
- *Qu'est-ce que ça veut dire quand il est accroché sur le tableau de ta classe?*
- **Je ne sais pas... y a une maison, un bonhomme**
- *À quoi ça peut servir dans la classe?*
- **À rouler**
- *C'est pour dire quelque chose quand on travaille?*
- **Je ne sais pas**

— On a dessiné quelque chose là.
— **C'est une maison.**
— Pourquoi il y a cette maison, là ?
— **Parce que y a une fenêtre... c'est pour y a un balcon... parce que on reste collé une maison... on prend une photo... on accroche les wagons.**

124

145. Ou de seconde
signe l'objet. Vygots
premier ordre et de s

interprétation pragmatique des représentations (*c'est pour faire, c'est quand on a fait*).

Lundi, mardi, mercredi, jeudi, samedi... Le train... les jours de la semaine. On entoure les anniversaires pour faire la pâtisserie.

Dans ce cas, les élèves se risquent à émettre des hypothèses à partir d'analogies qu'ils établissent entre les représentations et des activités familières auxquelles elles leur font penser (scolaires ou extrascolaires), rapportant ainsi l'inconnu de la situation au connu de leur expérience.

C'est les jours des wagons, c'est parce que c'est le jour de la maison et le jour des vélos et maintenant c'est notre jour de vélo.

Les significations ainsi construites restent ancrées dans le contexte des activités de la classe ou de la vie familiale et, de ce fait, ne débouchent pas sur des savoirs décontextualisés, généralisables.

Ça sert à faire les anniversaires... parce que eux, c'est le jour du mardi et ben si on est à la maison, y a pas d'anniversaire.

Une troisième catégorie de réponses, qualifiée de « symboliques »¹⁴⁴, que j'aurais tout aussi bien pu appeler « réflexives » ou « pré-inférentielles » car elles se caractérisent par une interprétation construite à partir d'un raisonnement.

C'est les wagons et si il y a une fille ici, y a une maison ici, c'est-à-dire que jeudi on est à l'école et mercredi on n'est pas à l'école... ça m'aide à me souvenir des jours... Ah, je sais! C'est les jours de la semaine! En fait c'est pour dire que là y a école et là y a pas école.

À travers la manière dont ils explicitent le sens de l'affiche, les élèves, dans ce cas, mettent en relation les éléments sémiotiques constitutifs du support avec une visée didactique (**ça m'aide à me souvenir des jours**). C'est vraisemblablement ce qui leur permet d'amorcer le raisonnement qui guide leur progression pour se repérer dans l'espace graphique et interpréter les figures, les couleurs ou les traits comme des codages symboliques scolaires, en convoquant, pour ce faire, les connaissances encyclopédiques ou conventionnelles qu'ils ont acquises.

Ah, je sais! C'est écrit les jours : mercredi, jeudi, vendredi... La petite maison, ça veut dire y a pas école, la maitresse, ça veut dire y a école!

Cette activité interprétative repose sur le processus de « symbolisation ».¹⁴⁵ Celui-ci permet de mettre à distance la signification première des repré-

144. Il aurait sans doute été plus juste (mais par trop redondant) de dire « symboliques symbolisantes » (les catégories réalistes et associatives étant elles aussi symboliques).

145. Ou de seconde symbolisation puisque la symbolisation première est le fait de représenter par un signe l'objet. Vygotski introduit, pour distinguer ces deux processus, le concept de symbolisation de premier ordre et de second ordre.

sentations pour la reconfigurer en fonction du sens que prend la situation dans le cadre de référence des apprentissages scolaires (*ça veut dire, ça représente, c'est-à-dire*).

C'est les jours de la semaine; ça [désigne la photo de la maîtresse] ça veut dire « jeudi c'est l'école » et ça [désigne le dessin de maison], ça veut dire que c'est mercredi. Heu, c'est mercredi ou dimanche? C'est mercredi!! Mercredi... si il y a une maison, c'est pour dire que « mercredi y a pas école ».

Les exemples spécifiant cette troisième catégorie de réponses se caractérisent par de la généralité (*semaine*) et de la logique dans les énoncés (*si... alors, donc, parce que, en fait, on...*), une réflexivité dans la posture du locuteur (*c'est mercredi ou dimanche?*) et une intuition (ou une prise de conscience) de l'intentionnalité didactique du support (*ça sert à...*).

Je crois que c'est un train qui représente des choses... les jours de la semaine.

Parfois les mois ça peut être les wagons... ça sert au calendrier, à la date.

L'hypothèse de représentations différenciées de ce qu'est « apprendre » à l'école maternelle

Ces analyses débouchent sur le constat qu'à un même âge, dans un même niveau de classe et à propos d'un même support familier, les élèves ne construisent pas les mêmes significations parce que, confrontés à des systèmes sémiotiques hautement symbolisés, ils ne convoquent pas, dans leurs manières de dire (langagières) et de faire avec la pensée (cognitives) les mêmes univers de référence pour les interpréter.

L'activité cognitivo-langagière qui caractérise la première catégorie de réponses « *réalistes* » ancre la signification dans le monde de la vie quotidienne. Le caractère figuratif des représentations semble renforcer ce phénomène. Le langage est utilisé dans sa fonction référentielle pour dénommer ce qui est identifié, de manière discontinue et aléatoire, dans l'immédiateté de la situation.

L'activité cognitivo-langagière caractéristique de la seconde catégorie de réponses « *associatives* » consiste à rapporter « l'inconnu » au « connu » par la réminiscence d'événements vécus, comme s'il s'agissait de répondre à la question « à quoi cela fait penser »? Le langage est utilisé dans sa fonction référentielle et communicative. La signification construite dans la contingence de situations particulières laisse entrevoir la mobilisation de savoirs expérientiels fortement contextualisés et, de ce fait, peu transférables à d'autres contextes.

L'activité cognitive des
réponses « *réalistes* » se
sur l'organisation
scolaires en
« Vers quel a
sens de direc
sous forme d
réflexifs. La
tels ou en ass
tégories préc
en rupture av
d'une symbo
la matérialité
Ces résultats
construire la
des situation
bleau ci-aprè

Apprendre
restituer le
monde

« C'est une n

Le langage es
pour dire ce
identifier, dé

Signification l
immédiate, co
lisée dans la
présente

Les analyses
té maternelle
dans un rapp
sentations ré
pertinentes p

L'activité cognitivo-langagière caractéristique de la troisième catégorie de réponses « symboliques », témoigne de la mobilisation de connaissances sur l'organisation temporelle en général et les modes langagiers littératisés scolaires en particulier, comme s'il s'agissait de répondre à la question : « Vers quel apprentissage nous oriente l'affiche ? Quel est son sens ? (au sens de direction) ». Le langage est utilisé dans sa fonction élaboratrice, sous forme de bribes de raisonnements articulés entre eux par des retours réflexifs. La signification d'objets du monde, d'abord identifiés en tant que tels ou en association avec une expérience, comme c'est le cas dans les catégories précédentes, est reconfigurée dans l'univers de référence du savoir, en rupture avec une visée particulariste du monde ordinaire. Vygotski parle d'une symbolisation de second ordre, qui, se distanciant de celle portée par la matérialité des objets, permet de « jouer avec les idées ».

Ces résultats débouchent sur l'hypothèse d'une relation entre la manière de construire la signification des objets scolaires, la représentation de l'enjeu des situations d'apprentissage et le rapport des élèves au langage (cf. tableau ci-après).

Apprendre, c'est restituer le connu du monde réel	Apprendre, c'est rapprocher l'inconnu du connu par association d'idées	Apprendre, c'est mobiliser des connaissances pour découvrir ce qu'on ne sait pas encore en raisonnant
« C'est une maison »	« C'est pour les anniversaires »	« C'est pour dire que dans la semaine il y a des jours où il n'y a pas d'école »
Le langage est utilisé pour dire ce que l'on sait identifier, dénommer	Le langage est utilisé pour communiquer son expérience, dire ce que l'on a fait	Le langage est utilisé pour élaborer du nouveau
Signification littérale, immédiate, contextualisée dans la situation présente	Signification pragmatique contextualisée dans la sphère expérientielle de l'élève	Signification symbolique décontextualisée , référée à la sphère du savoir

Les analyses des corpus d'entretiens mettent en évidence, en fin de scolarité maternelle, que quand l'activité cognitivo-langagière des élèves s'ancre dans un rapport au familier du monde (par une forte sensibilité aux représentations réalistes), ceux-ci ne parviennent pas à mobiliser les ressources pertinentes pour s'inscrire dans la visée des apprentissages que l'école ma-

ternelle ambitionne pour eux¹⁴⁶. À contrario, quand l'activité cognitivo-langagière est médiatisée par les objets de savoirs, elle favorise chez les élèves une activité qui accroît leur pouvoir cognitif et les construit comme sujets sociaux interprétants, dans un rapport symbolique aux objets du monde.

Leontiev¹⁴⁷ dit que c'est l'activité qui provoque le besoin. L'activité mise en œuvre pour construire les significations des objets scolaires étant différenciée dès le début de la scolarité, on pourrait faire l'hypothèse que les différences mises au jour sont potentiellement différenciatrices dans les situations d'apprentissage. En effet il apparaît au regard de ces résultats, que, pour certains élèves, « apprendre » pourrait être : restituer ce qu'ils savent déjà ou se remémorer une situation qu'ils ont vécue dans un contexte particulier, quand, pour d'autres, « apprendre » serait : se risquer à découvrir les nouveaux pouvoirs qu'octroient les savoirs, ceux qui donnent l'envie, la curiosité de vouloir en découvrir toujours d'autres.

Le rôle du langage

Les analyses langagières effectuées à partir d'entretiens sur des supports peu figuratifs montrent que, lorsque les codages conventionnels utilisés en classe ont été enseignés, des élèves qui d'habitude se laissent « piéger » par le réalisme des représentations figuratives, parviennent à ébaucher un raisonnement en mobilisant les connaissances qui leur ont été transmises, comme autant de ressources disponibles pour symboliser.

À titre d'exemple, je vais m'appuyer sur l'extrait d'un corpus recueilli à propos d'une affiche phonologique que l'on trouve fréquemment, sous des formes similaires, en grande section et au CP. Sur un support A4 au format paysage, elle présente dans un cadre central le dessin d'un animal aquatique coloré en bleu et sous-titré avec le mot « dauphin » dont le graphème « au » apparaît en caractère gras et souligné. Délimité par un autre cadre juxtaposé à gauche du cadre central, sont disposées en colonne sous un pictogramme représentant un œil ouvert, les trois graphies du son [o] (en écriture majuscule et minuscule d'imprimerie et en cursive). Enfin, au centre d'une bande surplombant ces deux cadres, figure le pictogramme d'une oreille situé à gauche du phonème [o]¹⁴⁸ (écrit entre crochets, en caractère gras).

146. Qui, faut-il le rappeler, ne se limite plus aujourd'hui aux significations ordinaires des objets du monde mais à celles qui portent des objets de savoirs.

147. A. Leontiev, *Activité, conscience, personnalité*, Éditions du Progrès, 1975, 1984.

148. Utilisation du codage phonétique international.

J'ai observé
première vu
de la semai
du fonction
cherchent à
la nature de
(Dauphin,
le « o »/ C
il y a le «
les convent
tiques scola

— L'ore

— Parce
faire un «

— Norr
ça com

— Elle
c'est les
lit que

— [C'es
comme
qui est

Caractéris
sur l'ébau
tion les re
voirs (vra
L'usage q
première
ractère gr
autre cho
générique
Pour que
Vygotski
du travail
nelle de
du mond
que la pl
commun

149. É. Bau

J'ai observé que, pour construire la signification de cette affiche, qui, à première vue, pourrait sembler moins accessible que le petit train des jours de la semaine, des élèves de grande section en REP parviennent à faire du fonctionnement de la langue l'objet de leur réflexion. Pour ce faire, ils cherchent à remobiliser des connaissances qu'ils se sont appropriées sur la nature de l'écrit, ([o]... a et u ça fait [o]!), le principe alphabétique (*Dauphin, comme dos, comme le dos. On entend « [o] » et on regarde le « o »/ C'est pour entendre les lettres, parce qu'on entend dauphin et il y a le « u » et le « a » qu'on entend [dans] dauphin*), mais aussi sur les conventions graphiques et linguistiques d'usage, constitutives des pratiques scolaires littératiées :

— **L'oreille c'est pour entendre les lettres qu'y a dedans dauphin.**

— *Parce que « o » ça peut se voir dans les trois écritures; y a trois manières de faire un « o », « au, a et u ça fait « o ».*

— **Normalement [avec cette affiche illustrée], on va savoir que dauphin ça commence par « o ».**

— **Elle [la maitresse] a souligné là parce que là c'est « a » et « u », et c'est les 2 lettres là [montre une des 3 graphies]. On souligne pour qu'on lit que ces deux mots (a-u).**

— **[C'est écrit] en normal parce que des fois les lettres peuvent être comme ça [autres graphies] mais y a quelque chose qu'on voit pas et qui est dans les lettres, les traits et les petits points.**

Caractéristiques du mode interprétatif « symbolique », les énoncés reposent sur l'ébauche d'un raisonnement qui permet aux élèves de mettre en relation les représentations constitutives du support avec des éléments de savoirs (vraisemblablement contextualisés aux exercices réalisés en classe). L'usage qu'ils font du langage les conduit à transformer la signification première des objets (animal, œil, oreille, lettres, crochets, soulignement, caractère gras, encadrements...) en significations symboliques « pour dire » autre chose du monde (codage alphabétique de l'oral, mot-référent, titre générique à visée didactique, partition significative de l'espace graphique).

Pour que ce processus, en construction à l'école maternelle, se développe, Vygotski a montré que le rôle du langage était essentiel en tant que moteur du travail de pensée. Bautier¹⁴⁹ explique qu'il permet à l'élève de maternelle de « *construire un rapport au monde et à la réflexion sur les objets du monde non réductible à l'action et à la manipulation* ». Elle rappelle que la plupart des enfants entrant en maternelle n'utilisent que la fonction communicative du langage car les besoins de la vie non scolaire ne néces-

149. É. Bautier, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école, op. cit.*

sitent pas, en général, d'en mobiliser une autre. À l'instar de cette auteure, je défends l'idée que quelles que soient les pratiques incorporées au cours de la socialisation familiale des élèves qu'elle accueille, l'école maternelle a pour mission essentielle de les acculturer à cette « autre relation » aux objets du monde à travers le développement d'un rapport réflexif au langage.

Cela nécessite de **favoriser** dès les plus petites classes **la rencontre avec des pratiques langagières élaboratrices**, celles qui, dans les situations d'apprentissage, conduisent l'élève progressivement à se détacher du *particulier* pour construire du *générique*, en construisant les relations entre les systèmes sémiotiques et les éléments de savoir qu'ils symbolisent. Le jeune élève n'y parviendra que s'il apprend (si on lui enseigne), dans les situations scolaires, à se frustrer d'une signification immédiatement disponible et d'un usage spontané du langage afin de s'engager, avec l'aide de l'enseignant.e, dans un travail où le langage joue le rôle de tiers transformateur, organisateur, « distanciateur » pour expliquer, déduire, associer, comparer... Cette obligation à se séparer momentanément de son rapport particulier, sensible et personnel au monde est nécessaire pour contraindre le jeune élève à établir une relation externe à la situation, une relation à l'altérité, et le conduire (lui apprendre) à donner une nouvelle valeur aux objets scolaires, autre que celle que leur confère leur statut dans le monde du quotidien. Faute de quoi, face à la complexité des systèmes sémiotiques et plus largement des situations scolaires, l'élève ne pourra mobiliser que les ressources dont il dispose, au risque de développer une activité cognitive uniquement référée à son expérience singulière du monde.

La mission de l'école maternelle est précisément de doter les enfants des ressources cognitives et langagières qui peuvent les « élever ». Car, par le jeu d'interactions langagières qui le poussent à s'émanciper d'une construction réaliste et utilitaire des significations scolaires, celui-ci parviendra progressivement à établir un nouveau rapport au monde, au langage mais aussi à lui-même, en tant que **sujet social interprétant**. Ce n'est qu'au prix d'exigences bienveillantes dans les interactions langagières qui prennent en compte le propre cadre de référence de l'élève pour lui en faire découvrir un autre, et d'une vigilance pédagogique étayant son cheminement vers une nouvelle manière de questionner le monde, que les années de maternelle lui apprendront à identifier les procédures qui permettent de ressaisir les savoirs dissimulés dans l'épaisseur symbolique des objets scolaires.

Leontiev a dit très justement que « *tant qu'il n'a pas été satisfait pour la première fois, le besoin "ne connaît pas" son objet, il lui faut encore le découvrir* »¹⁵⁰. N'en est-il pas de même pour le savoir? Tant qu'on n'a

150. A. Leontiev, *Activité, conscience, personnalité*, op.cit.

pas goûté au plaisir
dévoile, peut-on
l'école maternelle
cès au savoir, de
fants de configurer
s'émanciper d'un
de l'univers du qu
en sorte que les
découverte essen

Accompagner l'apprentissage en autonomie

Raphaëlle Raab

Ce chapitre questionne la manière d'accompagner les situations d'apprentissage complexes vécues par les élèves de grande section de maternelle, lors des activités dites « en autonomie ». Il s'appuie sur une recherche menée en contexte ordinaire de classes urbaines et périurbaines entre 2011 et 2015¹⁵¹.

L'étude présente une organisation possible des *temps faibles* de la structuration pédagogique (faible intervention directe de l'enseignant) et leur articulation avec les *temps forts* de retour sur atelier ou bilans collectifs (forte présence directe du maître). L'objectif consiste à **mieux connaître les repères à construire pour l'élève**, afin de le soutenir dans sa confrontation aux obstacles rencontrés dans les situations d'autonomie scolaire. L'enjeu est celui d'une différenciation pédagogique pouvant, en partie, être menée par l'élève lui-même au plus près de son degré de développement et d'engagement actuel, dans le cadre d'une activité menée pour soi, en première personne, de façon consciente et volontaire (développement des fonctions psychiques supérieures et usage d'instruments psychologiques pour agir sur soi-même¹⁵²).

Le chapitre présente tout d'abord le cadre théorique et méthodologique de l'étude puis analyse l'activité représentative menée par Adam dans un dispositif « post-atelier », du point de vue des ressources qu'il mobilise face aux obstacles qu'il rencontre. Ce dispositif repose sur l'usage d'une « feuille de route » personnelle à l'élève où il consigne ses travaux réalisés en autonomie. Le chapitre continue en examinant la manière dont l'enseignante s'en ressaisit lors du retour sur atelier, dans les échanges oraux qu'elle a avec les élèves (la « conversation scolaire »¹⁵³), pour progresser au plan pratique-organisationnel, affectif et cognitif.

151. R. Raab, *Vers une pédagogie des temps faibles. Étude sur les processus d'autonomisation en classe maternelle dans le cadre des espaces-temps interstitiels*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Ph. Meirieu, université Lyon 2 Lumière, 2015.

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2015/raab_r/pdfAmont/raab_r_these.pdf

152. L.S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, La Dispute, 1928-1931/2014.

153. C. Boujon et al., *Les apprentissages scolaires*, Bréal, 2004, p. 50-61.

L'autonomie scolaire

La situation d'autonomie scolaire

Dans toutes les situations de formation, les temps dits « d'autonomie » sont structurellement inévitables puisque le formateur ne peut être présent pour tous à chaque instant. Nous travaillons sur ces temps de classe au cours desquels l'enseignant.e n'intervient pas directement, soit parce qu'il n'est pas disponible, soit parce qu'il organise son retrait de la situation. L'élève agit selon ses propres forces, en dehors de cette intervention directe de l'enseignant.e pour réguler l'apprentissage et le comportement.

L'autonomie comme résultat d'un phénomène social

Le cadre théorique est vygotkien. L'autonomie est perçue comme le résultat d'un phénomène social, au passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. Nous nous demandons comment le projet d'autonomie, porté par le maître pour l'élève au travers des dispositifs qu'il met en place et qui le relaient au cours du processus d'autonomisation, peut-être « approprié » par cet élève pour devenir un projet de l'élève pour lui-même, mené en première personne, de façon artificielle, consciente et volontaire. Dans ce cadre, le processus d'autonomisation scolaire est considéré comme celui menant à la capacité, qu'a le sujet, de prendre en compte les contraintes et les ressources de l'environnement pour se les approprier et, grâce à son métabolisme mental, d'être capable de construire des savoirs, des savoir-faire et des comportements adaptés aux situations rencontrées. Or les situations d'autonomie proposent *un double obstacle*.

Le double obstacle des situations d'autonomie scolaire

Dans une approche cognitiviste de l'apprentissage, pour construire un savoir nouveau, l'élève doit rencontrer un obstacle dans la réalisation de la tâche. Il mobilise, pour le franchir, diverses opérations mentales en faisant jouer les consignes données sur l'ensemble des contraintes et des ressources proposées¹⁵⁴. Le premier obstacle des situations d'autonomie scolaire est *didactique* et concerne l'acquisition de savoirs disciplinaires constitués : c'est l'objectif d'apprentissage¹⁵⁵. Le second est de nature *pédagogique* : il est physique, pratique, psycho-affectif, socio-relationnel, moral et relève de la situation

154. J.-P. Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF, 1992.

155. G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, 1998.

elle-même. Sans la présence directe de l'enseignant.e, certains élèves ne se confrontent pas à l'obstacle didactique dans de bonnes conditions, voire ne parviennent pas à l'atteindre et sont stoppés en amont. Ainsi dans les activités dites « en autonomie », les élèves parviennent à l'obstacle didactique de façon différenciée, en mobilisant de manière plus ou moins féconde un ensemble de ressources, autres que le maître, pour apprendre et réussir.

Ces ressources disponibles peuvent être internes à l'élève : capacités d'autonomie physique, pratique (langagière, spatio-temporelle, organisationnelle), affectives, sociales, intellectuelles et morales. Elles peuvent être externes et relever des paramètres du dispositif, conçus pour organiser et étayer l'activité des élèves dans les différents temps de classe : le cadre et les règles, les activités et les situations, les interactions humaines (pairs et maître). Ainsi les situations d'apprentissage en autonomie apparaissent-elles complexes à divers égards.

Une situation d'apprentissage complexe

L'activité¹⁵⁶ effectivement menée est en partie imprévisible. Une situation proprement didactique, dirigée par le maître, forme un « entonnoir » : « > » conduisant tous les élèves vers un même obstacle didactique, défini à l'avance par l'enseignant. Si l'objectif-obstacle a bien été choisi, alors son dépassement aura suscité les transformations et les réorganisations mentales souhaitées. En quelque sorte Guy Brousseau¹⁵⁷ nous dit qu'il y a des savoirs de référence, que l'on va construire des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève apprendra en faisant l'activité qu'on lui propose selon la progression didactique élaborée pour lui.

Dans la situation d'autonomie scolaire, on n'entre pas par le savoir – bien qu'il soit toujours envisagé dans le support d'activité –, mais par la situation elle-même. L'« entonnoir » se présente sous forme renversée : « < », on part de l'élève lui-même avec toutes ses spécificités historiques, affectives, relationnelles, et d'une situation dans laquelle on ne peut tout à fait préjuger de l'activité qui va être menée. L'élève peut rencontrer, choisir et s'imposer des obstacles, des objectifs et des projets de nature et de difficulté différents. La toute-maîtrise de ces moments est impossible et il revient à l'enseignant.e d'intervenir en mode opératoire indirect, au travers d'un

156. Nous différencions la notion d'activité et celle d'activités au pluriel renvoyant au langage professionnel courant. L'activité est à considérer en relation avec la tâche : la tâche est ce que l'élève a à faire, l'activité est le comportement (physique et mental) qu'il met en œuvre pour la réaliser (M. Durand, *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, 1996). Les activités renvoient à la série de tâches proposées par l'enseignant cours de la journée : chant, écriture...).

157. *Ibid.*

dispositif d
Il s'agit de
contre pos
selon l'app
proximales
l'élève, un
développé
tel disposi
situation o

Créer de

La ZPD e
giques et e
pement. L
fonctionne
ZPD délin
marque la
(elle est p
constitue
et réguliè
par sauts
comme lo
Bernard S
niquemen
dispositio
l'élève pu
d'organis
entre les
Nous fais
pour cette
dans le d
logiques
une feuil
« appropri
un défi, s
sources d

158. L.S. Vy

159. B. Sch
cation, n° 1

dispositif de classe qui le relaie au cours du processus d'autonomisation. Il s'agit de prévoir un cadre à l'intérieur duquel sera préservée une rencontre possible avec de multiples obstacles « dépassables » – c'est-à-dire, selon l'approche vygotkienne –, où pourront exister de multiples Zones proximales de développement (ZPD de Vygotski¹⁵⁸) qui préserveront, pour l'élève, une rencontre féconde avec l'obstacle quel que soit son degré de développement et d'engagement actuel. Comprendre les paramètres d'un tel dispositif, les développer et les optimiser pour un usage opératoire en situation ordinaire de classe constitue un des objectifs de notre étude.

Créer de multiples zones proximales de développement ?

La ZPD est un concept relationnel qui se place au croisement de deux logiques et entreprises humaines, celles de l'enseignement et celle du développement. Le rythme de l'un ne coïncide pas avec le rythme de l'autre mais ils fonctionnent en interdépendance sans que l'un n'ait la priorité sur l'autre. La ZPD délimite ce que l'enfant sait faire et ce qu'il pourrait arriver à faire : elle marque la rencontre entre une exigence extérieure et les possibilités de l'élève (elle est précisément constituée par la tension que crée ce croisement). Elle constitue ainsi le point de rencontre entre un processus linéaire, systématique et régulier (celui du monde scolaire) et un processus interne fonctionnant par sauts et réorganisations subites du psychisme (celui de développement), comme lors des « expériences-déclics » décrites par Vygotski.

Bernard Schneuwly¹⁵⁹ rappelle que « l'enseignement n'implante pas mécaniquement de nouvelles fonctions psychiques dans l'enfant, mais il met à disposition les outils et crée les conditions nécessaires pour que l'enfant ou l'élève puisse les construire ». Il revient donc à l'école et à l'enseignant.e d'organiser des points de recoupage, de créer des occasions de rencontre entre les possibilités actuelles de l'élève et les propositions d'apprentissage. Nous faisons l'hypothèse que les temps faibles sont des moments privilégiés pour cette rencontre, médiée par les outils matériels et symboliques inscrits dans le dispositif, de sorte qu'ils fonctionnent comme instruments psychologiques pour agir sur soi-même. Nous verrons dans ce chapitre comment une feuille de route, outil de structuration du dispositif post-atelier, peut être « appropriée » par un élève pour agir sur lui-même et se réassurer, se lancer un défi, soutenir sa motivation et sa persévérance à déployer toutes ses ressources disponibles en vue de réussir une tâche encore ardue pour lui.

158. L.S. Vygotski, *Pensée et langage*, op. cit., p. 358-359.

159. B. Schneuwly, « Vygotski, l'école et l'écriture », *Les cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, n° 118, 2008, p. 39.

Organiser le dispositif « temps faibles-temps forts »

En école maternelle, les temps faibles de la structuration pédagogique renvoient aux ateliers dits « en autonomie » (un petit groupe qui ne travaille pas avec la maitresse), aux temps de « post-atelier » (pour un élève qui a terminé son travail en avance sur son groupe et dispose d'un temps libre avant la clôture collective des ateliers) et enfin aux temps d'« accueil » (les élèves de maternelle arrivent, le matin, de manière échelonnée et se trouvent en activité libre pendant 30 à 40 minutes). Les élèves y construisent une expérience autour des productions réalisées – constructions, dessins, travaux d'écriture libre, etc. – ou encore des phénomènes vécus : émotions, tensions, satisfactions rencontrées au cours d'un jeu de société, d'une lecture partagée avec un pair au coin bibliothèque, d'un plaisir esthétique rencontré au détour d'un collage, d'un pavage, d'un mélange de peinture, etc. Ce sont ces expériences dont on se ressaisit par le langage dans les temps forts, pour leur potentiel en termes d'apprentissage et de socialisation scolaire (nouveau rapport au savoir, aux règles, aux autres et à soi-même que propose l'école).

Au final dans un dispositif articulant des temps faibles et des temps forts au service du processus d'autonomisation, l'enseignant.e a pour rôle d'**organiser la rencontre avec les expériences premières** – celles vécues par les élèves au quotidien dans les temps faibles qui constituent des situations authentiques d'apprentissage en autonomie – puis d'**organiser**, lors des retours sur atelier (ci-après R/A), **la discussion et la possibilité de réflexion** à propos des phénomènes rencontrés (les trouvailles et les difficultés physiques, pratiques, affectives et relationnelles, intellectuelles et morales). Nous cherchons à mieux comprendre comment peut s'organiser le milieu cognitif que constitue la classe, un milieu « pour penser » qui n'empêche pas la rencontre féconde avec l'obstacle mais dans lequel l'élève apprend à s'orienter, se repérer face aux obstacles pour mobiliser les ressources nécessaires à leur dépassement.

Méthode et synopsis de l'étude

L'étude s'inscrit dans la quatrième et dernière étape d'une recherche relative aux conditions favorables à l'autonomisation scolaire en grande section de maternelle. Elle est menée dans 14 classes, au cours de 117 demi-journées d'observation directe. La méthode est qualitative, inductive et circulaire ; les données sont traitées à l'aide de l'analyse par les catégories conceptualisantes. Nous cherchons tout d'abord à mieux comprendre ce qui se passe dans les situations d'autonomie en classe, du point de vue de l'élève et ses conduites face à l'obstacle.

Nous observons que, dans les activités dites « en autonomie », les élèves réagissent aux obstacles de façon différenciée : certains élèves développent

des conduites
développen
nouvelles c

Nous obser
d'habitude
l'obstacle)
exceptions
fait émerger
laire : ce qu
comme lev
celui des él

Dans l'état
réinvesties
duisent les

Les trois p
tement et
des critères
repérer si

• Engager la tâche

- L'élève s' de la con
- Il persévère rencontr
- Il montre (l'élève a mais rep

• Identifier autour d

- Au niveau l'élève c nécessai critères s'impliqu
- Au niveau tuellement à faire d va cher un obst mobilise connaît

des conduites d'évitement (*étape 1*) alors que d'autres élèves, au contraire, développent des stratégies de ressources pour les dépasser et construire de nouvelles connaissances (*étape 2*).

Nous observons également des phénomènes remarquables : certains élèves d'habitude « évitants » (c'est-à-dire presque toujours dans l'évitement de l'obstacle) rejoignent parfois des stratégies de ressources. Ce sont-là des exceptions notables à étudier (*étape 3*). L'étude des exceptions notables fait émerger un ensemble de conditions favorables à l'autonomisation scolaire : ce qui a fonctionné pour ces élèves particuliers pourrait être exploité comme levier pédagogique durable au bénéfice de tous et en particulier celui des élèves en difficultés.

Dans l'*étape 4*, ces conditions deviennent « supposées favorables » et sont réinvesties dans des dispositifs expérimentaux pour vérifier si elles produisent les effets attendus, de quelle manière et selon quelles limites.

Les trois premières étapes permettent de documenter les conduites d'évitement et de ressources. L'étude des conduites de ressources fait émerger des critères et des indicateurs d'autonomisation scolaire qui permettent de repérer si l'élève est entré dans le processus d'autonomisation.

• Engagement et persévérance dans la tâche - L'élève s'engage dans l'activité en dehors de la contrainte du maître - Il persévère au-delà du 1^{er} obstacle rencontré - Il montre une souplesse dans l'attention (l'élève assume les ruptures, s'arrête mais reprend de son propre chef)	• Affirmation de soi avec acceptation de l'altérité - L'élève fait des choix et suit un projet personnel sans recours à l'approbation systématique - Il demande, accepte et offre de l'aide « pour (faire) comprendre » sans conflit (il écoute, collabore, coopère) - Il mène des échanges constructifs (imitation intelligente, comportement prosocial)
• Identification et mobilisation autour des enjeux didactiques - Au niveau de la tâche (matériel) : l'élève connaît et se procure les outils nécessaires à sa réalisation, connaît des critères de réalisation de la tâche. Il s'implique physiquement - Au niveau du sens : il s'implique intellectuellement (cherche, réfléchit), s'autorise à faire des demandes pour comprendre, va chercher des outils pour dépasser un obstacle (bande numérique, lexique), mobilise, réinvestit, transfère des connaissances antérieures	• Exigence et achèvement - L'élève dispose et manipule des critères de réussite pour évaluer et optimiser son travail - Il évalue et s'auto évalue dans l'activité : en amont pour la choisir, en aval pour juger de son travail (ou de ses capacités actuelles à le réaliser) et diriger ses choix et priorités à venir - Il maintient l'objectif, s'y tient, voire le dépasse au travers de contraintes/ consignes additionnelles ou par son originalité et son initiative - Il connaît des critères d'achèvement de l'activité et termine le travail engagé - Il contrôle les affirmations ou les résultats

L'étude des exceptions notables fait émerger un ensemble de conditions favorables relevant du cadre et des règles, de la situation et des activités, des interactions humaines et, de façon transversale, des outils et instruments. Nous n'en retenons que quelques-unes pour ce chapitre :

- la possibilité, pour l'élève, de choisir son activité parmi celles permises par le dispositif ;
- l'importance, pour le maître, de proposer des activités réalisables à plusieurs niveaux de savoir et savoir-faire, de sorte que l'élève se trouve toujours dans sa ZPD ;
- l'importance de donner à l'élève une prise sur lui-même et son activité.

Ces conditions sont réinvesties dans l'expérimentation au travers, notamment, d'un dispositif post-atelier régulé par un outil, la feuille de route.

Dispositif post-atelier régulé par feuille de route

Les temps de « post-atelier » concernent les élèves ayant terminé en avance de leur groupe ou de la classe. Ils disposent d'un temps libre avant la clôture collective des ateliers.

Les feuilles de route (ci-après FdR), instruments de structuration du dispositif post-atelier, permettent tout d'abord la distribution des élèves et des tâches. Elles proposent chacune plusieurs items qui sont autant de tâches à réaliser. Elles portent la photographie et/ou le numéro des items ainsi qu'une indication relative à leur difficulté bien connue des élèves : « une étoile » pour le plus facile jusqu'à « quatre étoiles » ou « étoile filante » pour le plus difficile. Une gommette ou une marque identifie les items déjà réussis.

Les FdR sont rassemblées dans un cahier librement accessible à l'élève et conservé dans son casier. Elles lui permettent de se souvenir des différentes activités possibles, des items déjà réussis et ceux qui lui restent à travailler. Dans le dispositif proposé, les élèves choisissent les items dans l'ordre qu'ils souhaitent mais à la fin d'une période donnée, les feuilles de route devront être achevées. Lors d'un temps de post-atelier, l'élève peut réaliser de nombreux items et les choisir exigeants ou à l'inverse, préférer un rythme plus tranquille et se réassurer au travers d'un item plus facile. Sur une même période, tous les élèves ont en cours les mêmes FdR.

La règle e
muable et
• Lorsque
puis je v
• Si je n'a
- prend
- ou m
- ou fa
post-

Le che

Adam se
jours co
Cependa
savoir m
coûteux
et le tâc
d'inquié
ces élèv
équilib
et tout l
période
qu'il a
une aut

Dur

Adam
niveau
des Fd
ment e

La règle d'accès aux activités post-atelier retenue pour les élèves est immuable et rigoureuse :

- *Lorsque j'ai fini mon travail, je le place dans la barquette « j'ai fini », puis je vais voir dans mon casier si j'ai une tâche à terminer.*
- *Si je n'ai rien à terminer, alors je peux :*
 - *prendre mon cahier de dessins ;*
 - *ou mon cahier de feuilles de route ;*
 - *ou faire un « travail des barquettes » (autre dispositif possible pour le post-atelier).*

Le cheminement d'Adam : observations et analyse

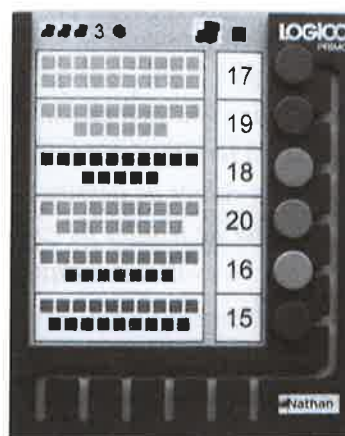
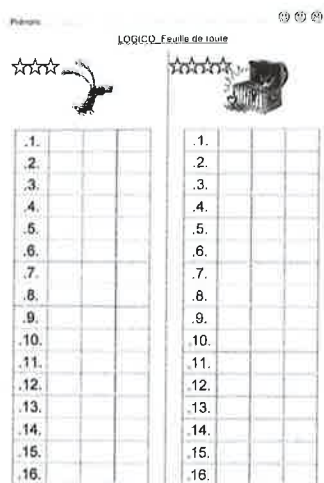
Adam se lance constamment des défis pour lesquels il n'est pas toujours compétent. Il voudrait toujours commencer par les étoiles filantes. Cependant il fait partie de ces élèves *évitants* qui souhaitent sans cesse *savoir* mais pour lesquels il est déstabilisant d'*apprendre*. Il leur est trop coûteux d'accepter le doute et le flottement qui accompagne la recherche et le tâtonnement : une activité en autonomie qui les favorise est l'occasion d'inquiétudes ou de colère. Pour Serge Boimare¹⁶⁰ tout porte à croire que ces élèves évitent un tel exercice parce qu'il présente des risques pour leur équilibre psychique difficile à maintenir. Le travail proposé est alors rejeté et tout le bénéfice d'un apprentissage par essai/erreur est perdu. Dans la période de pré-test, nous observons que si Adam ne réussit pas de suite ce qu'il a entrepris, il abandonne rapidement pour essayer un autre item ou une autre activité qui lui apportera la satisfaction d'une réussite immédiate.

Durant le post-atelier

Adam choisit de travailler le dénombrement au Logico¹⁶¹ et sélectionne le niveau le plus ardu (4 étoiles : collections de 15 à 20 objets). Le dispositif des FdR a été mis en place depuis peu mais il en a compris le fonctionnement et le codage. La manipulation du support est acquise.

160. S. Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2004.

161. Logico – outil des éditions Nathan.



Adam rencontre des difficultés pour dénombrer car il va trop vite pour une correspondance terme à terme rigoureuse, il maîtrise mal la comptine numérique et la lecture des nombres de 15 à 20. Il est régulièrement distrait par ses voisins et doit recommencer plusieurs fois chaque item en reprenant depuis le tout premier objet car il ne surcompte pas. Il ne parvient pas à dépasser 19 objets car il ne connaît pas la comptine numérique jusqu'à 20. Peut-être parce qu'il ne possède pas le « mot-nombre 20 », il n'en repère pas non plus l'image sur la bande numérique, comme étant le nombre « après 19 ».

Pour autant Adam développe et stabilise de nombreuses stratégies pour réussir. Il va chercher un outil d'étayage de l'activité, la bande numérique individuelle, alors qu'il changeait auparavant d'activité plutôt que de chercher une aide. Il utilise son corps, pointe plus distinctement les items à compter avec son doigt puis sa voix : les mots-nombres se détachent plus clairement et sa comptine numérique devient tout à fait stable jusqu'à 19. Il ralentit son débit et module sa voix (graves-aigües) pour distinguer les nombres énoncés. Le fichier étant autocorrectif, il constate son échec, note une croix sur sa FdR et le signale à la maitresse. Nous supposons que cette honnêteté reste coûteuse et que la reconnaissance de la maitresse est ici un soutien important. Sachant cela, elle lui rappelle qu'une croix « donne le droit de recommencer ». Or Adam recommence effectivement la même fiche avec une détermination que nous n'avions jamais observée chez lui. Au bout d'une vingtaine de minutes, nous lui demandons pourquoi il ne prend pas une fiche plus facile. Il répond « Bah c'est normal de chercher parce que c'est une fiche 4 étoiles, c'est les plus dures alors c'est normal de chercher ». Au final Adam persévère trente minutes avant la clôture collec-

tive des ateliers. Les indicateurs d'auto-tâche, mobilisation, acceptation de l'analyse, exigence et

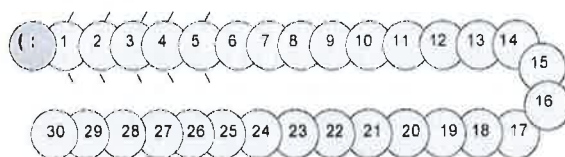
Nous faisons l'hypothèse que la bande numérique conçue pour offrir un soutien a pu soutenir le processus comme instrument de travail lui a permis de développer la persévérance et la confiance. Plus encore, elle a pu le rassurer en le rassurant sur sa capacité à s'accorder et qu'il trouve alors capable de n'avoir pas sollicité la maitresse. Ce nous observons néanmoins seconder l'activité d'apprentissage.

Reprise de (R/A)

Observer l'activité dans le R/A

Dans la classe c'est un outil utilisé par l'enseignant pour libérer pour l'élève le pouvoir s'en rendre compte nomènes vécus insiste régulièrement ayant après avoir constitué un

tive des ateliers. Nous relevons une correspondance avec tous les critères et indicateurs d'autonomisation scolaire : engagement et persévérance dans la tâche, mobilisation autour des enjeux didactiques, affirmation de soi avec acceptation de l'altérité – notamment dans la poursuite d'un projet personnel –, exigence et achèvement.



Nous faisons l'hypothèse que pour Adam, l'usage « approprié » d'une FdR conçue pour offrir des repères sur sa difficulté et l'engagement nécessaire, a pu soutenir le défi personnel et la persévérance. Elle a pu fonctionner comme instrument psychologique pour **l'aider à agir sur lui-même**. Elle lui a permis de mesurer l'enjeu de la tâche, élevé, qui donne du prix à sa persévérance et alimente sa motivation : un levier important pour cet élève. Plus encore, elle lui a permis de différer son désir de réussite immédiate en le rassurant sur lui-même quant à ce temps de recherche qu'il lui faut s'accorder et qu'il ne s'accordait pas. Les données révèlent qu'Adam se trouve alors capable de mobiliser une grande diversité de ressources qu'il n'avait pas sollicitées auparavant et satisfaire à tous les critères d'autonomie scolaire. Comme dans la plupart des situations d'autonomie scolaire, nous observons que l'obstacle cognitif, loin d'être secondaire, se trouve néanmoins second après l'obstacle affectif pour l'entrée et le maintien dans l'activité d'apprentissage en autonomie.

Reprise de la situation lors du retour sur atelier (R/A)

Observer l'activité des élèves pour accompagner l'entrée dans le R/A

Dans la classe observée, les temps d'autonomie ne sont pas nécessairement utilisés par l'enseignante pour travailler avec un autre groupe. Ils peuvent la libérer pour observer l'activité autonome de chaque élève pour mieux pouvoir s'en ressaisir lors du R/A. La maitresse est donc au fait des phénomènes vécus par Adam ce jour-là. Nous observons, par ailleurs, qu'elle insiste régulièrement sur le fait que de nombreux élèves ont réussi en réessayant après avoir échoué les premières fois. Or ces « échecs ordinaires » constituent un obstacle affectif important, que peu d'élèves expriment, et

qui est au départ de nombreuses conduites d'évitement. L'enseignante fait en sorte de les banaliser en en parlant elle-même, elle ouvre un dialogue pour qu'ils puissent être évoqués par les élèves tout en préservant l'estime de soi. C'est ainsi qu'Adam ose exprimer les difficultés rencontrées au Logico : il entame la discussion en annonçant qu'il a raté « la première fois ». Certes il a échoué à terminer la fiche mais c'est effectivement la première fois que nous observons la persévérance d'Adam dans une activité où il rencontre un obstacle ; c'est la première fois que nous le voyons s'atteler rigoureusement au problème du dénombrement, en développant des stratégies personnelles efficaces qui seront reprises et valorisées par la maitresse, lors du R/A, au bénéfice de tous.

Construire un intérêt collectif à exprimer et à comprendre les phénomènes rencontrés

La question soulevée par Adam – comment dénombrer sans se tromper – est relevée par l'enseignante : l'élève arrive dans le R/A avec sa propre situation-problème, dont la maitresse va se saisir pour dévoluer le problème à la classe. C'est la difficulté rencontrée par Adam qui devient le centre de la « conversation scolaire » : il devient *intéressant* d'avoir rencontré cette difficulté et de chercher à l'exprimer. C'est elle qui relie Adam à tous les autres élèves qui ont rencontré ou qui rencontreront ce même obstacle didactique « courant » lié au dénombrement. La maitresse sait qu'il va apparaître et qu'elle y portera explicitement son *attention*. Elle ne peut anticiper quand, pour qui et à quel niveau exactement, mais elle est prête à l'exploiter didactiquement et pédagogiquement à son apparition. Tous les élèves sont *concernés*, car les activités post-atelier possibles sont limitées – cinq à six au maximum en parallèle –, constantes et récurrentes sur la période. Tous ont eu ou bien auront une occasion d'exprimer ou de résoudre un problème lié au Logico-dénombrement.

Soutenir une démarche de résolution de problèmes tant cognitifs qu'affectifs

La situation conduit à une interaction féconde sur la manière de dénombrer sans se tromper : formulation du problème, hypothèses et essais de démarches pour réussir. Dans le même temps, l'enseignante prend en charge l'expression de la difficulté *ressentie*, de la crainte et des sensations désagréables face à l'obstacle en y mettant des mots. Ce faisant, elle montre que ce sont des sentiments ordinaires, que chacun est susceptible de rencontrer. Elle travaille à rendre perceptibles les inquiétudes, le besoin de se situer

vis-à-vis de
de nature à
inconfort d'
du premier



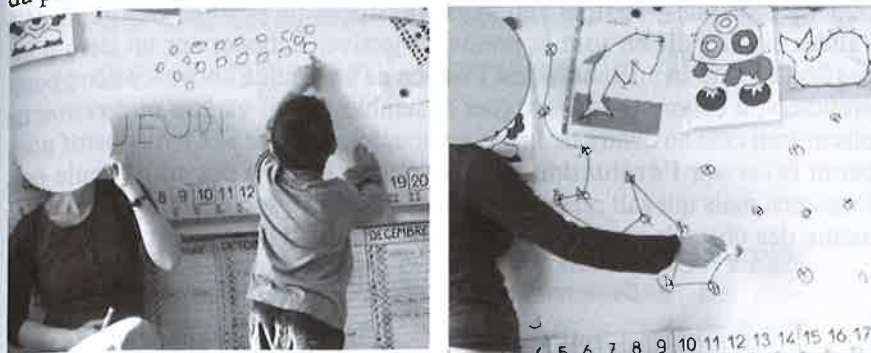
Ritualise

Évoluer ve
dans le R/A
articulation
lui-même e
chir l'activ
problème
également
lui ont fou
anticiper u
vailles ou
la classe d
tagé pour
Cet intérêt
velle resso
manifeste
en fin d'e
avec une
parole et/
plus comp

Conclu

Le dispos
apportant

vis-à-vis des autres et de soi-même. Nous pensons que cette démarche est de nature à aider les élèves : comprendre que les autres vivent le même inconfort d'apprendre, ajuster son degré d'anxiété de réussir, ou de réussir du premier coup, ou de réussir vite dans le cas d'Adam.



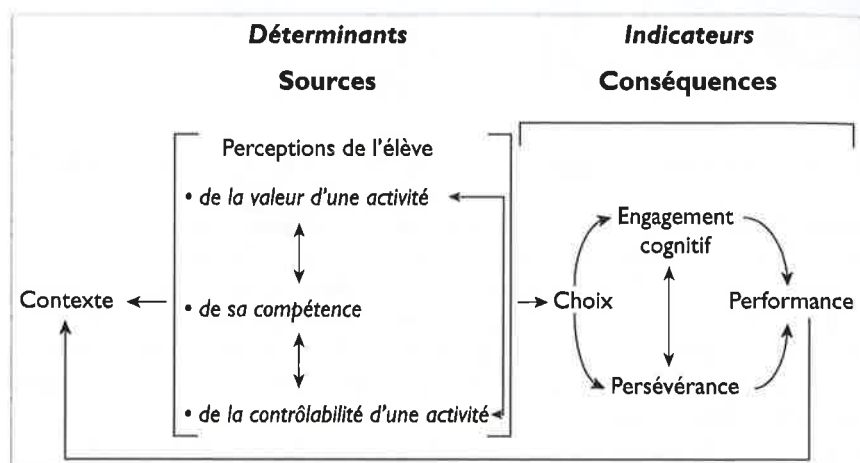
Ritualiser l'articulation temps faibles – temps forts de R/A

Évoluer vers ces représentations demande la médiation de l'enseignant.e dans le R/A, mais aussi la récurrence, la circularité et la ritualisation d'une articulation temps faible-temps forts. Le R/A devient une partie de l'atelier lui-même et l'expérience vécue dans les R/A, en retour, est de nature à enrichir l'activité lors de nouveaux temps faibles : l'élève peut se souvenir d'un problème évoqué auquel s'atteler ou d'une trouvaille qui va l'aider ; il peut également mieux *comprendre* ce qu'il est en train de *faire* car les échanges lui ont fourni des mots et des concepts pour le penser ; il peut enfin déjà anticiper une manière de présenter, dans le prochain R/A, ses propres trouvailles ou ses difficultés. Au cours de l'expérimentation, il est apparu que la classe d'Adam est entrée dans un cercle vertueux favorisant l'intérêt partagé pour les difficultés et les trouvailles exposées par chacun lors des R/A. Cet intérêt construit par l'expérience vécue est réinvesti comme une nouvelle ressource dans les temps faibles : inscrit dans la culture de classe, il se manifeste au travers des temps de R/A d'accueil qui ont atteint chaque jour en fin d'expérimentation (mars-mai) et en toute quiétude 40 à 50 minutes, avec une participation importante des élèves (nombre de sujets prenant la parole et/ou présentant une réalisation) et enfin des productions de plus en plus complexes à présenter.

Conclusion

Le dispositif présenté dans ce chapitre propose un outil, la feuille de route, apportant des repères sur la difficulté des activités : l'origine de ces repères

est sociale, inscrite dans la culture de classe qui se cristallise dans ses outils. Ils permettent à certains élèves d'affronter plus aisément les obstacles rencontrés, d'accepter qu'une tâche puisse demander de la persévérance et qu'il n'est pas inquiétant d'y accorder du temps, qu'échouer sur un item ne remet pas en question, tout entière, la personne qui échoue : les items déjà validés sur la FdR en sont la preuve objective. Échouer sur un item n'est pas honteux ou inquiétant : c'est l'indice de « quelque chose à mieux comprendre », à éclaircir, à investiguer ensemble... et il va être *intéressant* de placer tout cela au centre de la « conversation scolaire ». Ce dispositif nous paraît **favoriser l'évaluation positive** qui ne focalise pas sur la seule performance mais qui sait rendre perceptible à l'élève son chemin parcouru, la nature des obstacles cognitifs et affectifs qu'il a su dépasser.



Ainsi, une partie des résultats de l'étude conduit à mieux comprendre comment le dispositif humain, matériel et spatio-temporel permet de *rendre perceptible* à l'élève un certain nombre de paramètres qui concernent les différentes dimensions de l'activité scolaire autonome, notamment affectives et cognitives. Si comme Roland Viau¹⁶², on considère que les déterminants de la motivation ont pour sources les perceptions de l'élève, ce que corrobore notre étude, alors la recherche menée en direction d'une pédagogie des temps faibles est prometteuse pour le développement d'outils conceptuels et pratiques visant à **aider les élèves à entrer et se maintenir dans une activité d'apprentissage scolaire menée pour soi**, en première personne, de façon consciente et volontaire.

162. R. Viau, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, 2004/2007, p. 73.

163. N. L.
p. 67-81.

Les outils en formation... pour « développer le pouvoir d'agir »

Nous avons remarqué que les rencontres nationales du GFEN « Pour que la maternelle fasse école » attiraient une proportion non négligeable de formateurs/formatrices de toutes catégories (dans les circonscriptions ou les départements du premier, du second degré ou d'ESPE). Par conséquent, il nous a paru important de prendre en compte un volet « formation » dans cet ouvrage. Dans les instances de formation, proposer des outils est une modalité efficace car « un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve une réponse à ses problèmes dans sa situation »¹⁶³.

Les difficultés des élèves créent des difficultés aux enseignants et souvent, ceux-ci/celles-ci se sentent démunis et invoquent une forme de fatalité contre laquelle ils/elles ne pourraient rien. Dans le chapitre 11, la préoccupation d'Agnès Olivier, formatrice dans un institut de formation continue en Belgique francophone, est d'outiller les enseignantes de l'enseignement maternel pour sortir de cette spirale et proposer un processus dynamique de questionnement. Elle décrit et analyse une formation qu'elle a menée avec une collègue dans le cadre du « Pacte d'excellence » qui refonde l'école en Belgique.

L'introduction des nouveaux programmes de l'école maternelle ont poussé Christine Clémens-Corbi dans le chapitre 12, à interroger un outil tellement commun qu'on le prend rarement comme objet de travail en formation ; il s'agit de l'emploi du temps de la classe. Elle fait l'hypothèse que celui-ci peut être un « bon » outil au service des apprentissages des élèves et non pas uniquement un outil administratif obligatoire

163. N. Leselbaum, « Entretien avec Bertrand Schwartz », *Recherche & Formation*, volume 6 (1), 1989, p. 67-81.

et organisationnel. C'est toute la problématique développée dans ce texte, qui explicite la notion de « mise en situation active » utilisée en formation d'adultes et vécue comme un espace de médiation formative. En ce sens l'emploi du temps devient un réel instrument de travail.

Le chapitre 13 qui clôt cette partie et également le livre, fait le point sur la « conception instrumentale continuée dans l'usage », portée par des chercheurs qui analysent le travail et spécifiquement le métier enseignant.e par le biais de la didactique professionnelle. Isabelle Lardon mobilise la notion de « genèse instrumentale », double processus au cours duquel les enseignant.es transforment les outils et les outils transforment les enseignant.es. Elle propose des modélisations et tente de clarifier le concept de « développement professionnel », qui peut être provoqué par des outils, à condition qu'ils soient suffisamment robustes et adaptés et répondent à certains critères détaillés dans le texte. En formation des enseignant.es, il paraît donc indispensable d'oser les outils pour faire changer les pratiques dans les classes, au bénéfice des élèves.

Cet ouvrage issu d'un travail collaboratif est un outil dont peuvent s'emparer des collectifs de travail ou de formation, même si ceux-ci sont constitués de façon aléatoire et temporaires. Ils peuvent permettre de descendre à grain fin dans le cœur de l'activité et ainsi, devenir de véritables espaces où on parle « métier » et où on retrouve du pouvoir d'agir sur son travail.

« Il y a collectif quand on peut encore dire à son collègue : "Ça, c'est pas du boulot". Quand, en revanche, le silence s'installe sur cette question, ou qu'elle devient taboue, alors on tombe dans la collection. Quand la dispute professionnelle autour du "travail bien fait" fait partie du travail, alors il y a collectif. »¹⁶⁴

164. Y. Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, 2008.

Entrer dan
appliquer
enseignant
lever ces
des enseig
il intéress
Wallonie-
tions conti

Un cad

Le conte tion-Wa

Actuellem
une réflex
ce projet
pour et p
gnement
gouverna
À travers
FWB. En
Première
d'apprent
prioritair

165. www.pa

166. Express

167. Groupe

Lever les fatalités, un enjeu de formation

Agnès Olivier, avec Cécile Botton

Entrer dans la complexité des savoirs, apprendre à comprendre plutôt qu'à appliquer ou exécuter, entraînent des difficultés pour les élèves, pour les enseignants et pour les formateurs, en France comme en Belgique. Pour lever ces fatalités, quelles orientations donner à la formation continue des enseignants de l'École maternelle ? Avant toute chose, sans doute est-il intéressant de contextualiser l'enseignement maternel en Fédération Wallonie-Bruxelles, ses priorités pédagogiques et ses obligations de formations continuées.

Un cadre institutionnel

Le contexte actuel de l'enseignement maternel en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

Actuellement, au travers du « Pacte pour un enseignement d'excellence »¹⁶⁵, une réflexion profonde est menée sur l'enseignement en FWB. L'objectif de ce projet est de déployer une démarche transversale, une culture de qualité pour et par tous autour des quatre composantes-clés du monde de l'enseignement : les élèves, les acteurs éducatifs, le contenu des apprentissages, la gouvernance pédagogique et organisationnelle.

À travers ce Pacte, l'enseignement maternel devient une priorité pour la FWB. En effet, contrairement à la plupart des pays européens, notre « École Première »¹⁶⁶ est moins bien financée et ne dispose pas d'un cadre normatif d'apprentissage. « *L'éducation¹⁶⁷ et l'accueil des jeunes enfants deviennent prioritaires car il est essentiel de remédier dès qu'une difficulté appa-*

165. www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte

166. Expression de Philippe Meirieu.

167. Groupe-central du Pacte, projet d'avis n° 3, p. 25-34.

rait. Il s'agit d'agir de manière préventive et donc de mettre sur pied une école maternelle de qualité pour tous qui veut mettre l'accent sur la qualité d'accueil, des approches et des domaines de l'apprentissage ainsi que sur l'ensemble des interactions entre enfants, familles et professionnels. » Pour concrétiser cela, trois grandes orientations ont été définies. Tout d'abord, l'élaboration d'un référentiel¹⁶⁸ pour l'enseignement maternel, en cohérence avec le tronc commun¹⁶⁹ qui est lui-même redéfini et consolidé. Ensuite, il s'agit de renforcer la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle en favorisant sa fréquentation régulière, le développement d'un cadre structuré des relations familles/écoles, en soutenant la réussite et en fournissant des ressources supplémentaires en matière d'encadrement. Il s'agit d'un véritable enjeu. Quand on regarde les chiffres liés à la pauvreté infantile en Belgique francophone, on constate qu'« un enfant sur quatre en Wallonie et près d'un enfant sur trois à Bruxelles vivent sous le seuil de pauvreté »¹⁷⁰. Ces chiffres sont d'autant plus alarmants que la réussite scolaire est très fortement corrélée à l'origine socioculturelle et économique des élèves.

Le contexte actuel des formations continues dans l'enseignement fondamental en FWB

En FWB, il existe deux types de formations organisées durant le temps scolaire, les formations obligatoires et celles qui ne le sont pas. En effet, les enseignants¹⁷¹ sont obligés de suivre six demi-jours de formation chaque année. Lors de ce type de formation, les cours sont suspendus. Par ailleurs, les enseignants peuvent également suivre des formations sur base volontaire à raison de dix demi-jours par an durant le temps scolaire. C'est dans ce cadre que la formation qui fait l'objet de ce texte a lieu. Il s'agit d'une formation de deux journées non consécutives en présentiel. Le groupe est constitué par inscription individuelle. Majoritairement les participants ne se connaissent donc pas. Par ailleurs, les formateurs n'accompagnent pas les enseignants au-delà des jours de formation prévus. Cela relève du rôle des conseillers pédagogiques qui sont à la disposition des écoles.

168. L'équivalent des programmes en France.

169. Enseignement prenant en charge les 2 ans et demi - 15 ans.

170. Fondation Roi Baudouin. (2016). L'école maternelle, une chance à saisir. Zoom : retrieved from www.kbs-frb.be/fr/Activites/Publications/2016/20160209ND.

171. Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire (2002).

Pourqu

Les instit
risé par la
l'inspectio
démunies
pour évite
laire. En
des dispar
est étroite
tendent au
à la quali
où l'on pr
maternell
Ce triple
le cursus
les institu
tiques pr
charge de

La for

Les ori

Nous av
dynamic
de quest
mentatio
qu'il suf
formatio
tiques se
sur leur
rer dans
cultés p

172. B. Ta
www.kbsfr
J.-P. Caill
évolution
É. Maurin
173. N'ay

Pourquoi une formation spécifique au maternel ?

Les institutrices maternelles ont un métier difficile, répétitif, peu valorisé par la société actuelle. Souvent, mises sous tension par la direction, l'inspection, les familles, les collègues de l'école primaire, elles se sentent démunies pour faire face. Or, l'école maternelle est un levier indiscutable pour éviter que les inégalités sociales ne se transforment en inégalités scolaires. En effet, l'accès précoce à un enseignement rigoureux peut gommer des disparités sociales. Des recherches¹⁷² montrent qu'une scolarité réussie est étroitement liée à la qualité des expériences vécues en maternelle. Elles tendent aussi à prouver que la qualité de l'enseignement est étroitement liée à la qualité des pratiques de classe. Dès lors, mettre sur pied une formation où l'on prend en compte toutes les difficultés auxquelles les enseignants de maternelle sont confrontés au quotidien a tout son sens.

Ce triple enjeu social, pédagogique et réflexif, peu abordé jusqu'ici dans le cursus de la formation initiale, nous semble prioritaire à travailler avec les institutrices¹⁷³ pour entrevoir des solutions par des changements de pratiques professionnelles adéquates et non par l'externalisation de la prise en charge des difficultés scolaires.

La formation

Les orientations

Nous avons construit cette formation afin qu'elle puisse enclencher une dynamique permettant aux enseignantes de s'engager dans un processus de questionnement, de lecture, d'analyse, de responsabilisation et d'expérimentation. Il ne s'agit pas de donner des « recettes » qui laisseraient croire qu'il suffit de... ou qui leur donneraient un simple statut d'exécutant. Cette formation devrait leur permettre de réagir au quotidien, d'ajuster des pratiques selon les besoins, pour répondre à ce que les enseignant.es observent sur leur terrain. Et même s'il existe toujours une part d'imprévisible à gérer dans le métier d'enseignant.e, nous voulons qu'un maximum de difficultés puisse être anticipé. En effet, cela permettra de réduire le caractère

172. B. Taggart, 2016, *Effective Preschool, Primary and secondary Education*.
www.kbsfrb.be/fr/Activities/Publications/2016/20160517NT/

J.-P. Caille et F. Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution », in INSEE, *France, portrait social*, INSEE, 2006, p. 115-137.

É. Maurin, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Le Seuil, 2007.

173. N'ayant eu que des enseignantes, nous poursuivons l'écrit au féminin.

aléatoire ou insuffisamment réfléchi des objectifs d'activités proposés aux jeunes élèves.

Cela nécessite **une réflexion sur ses propres pratiques** en confrontation avec des recherches tantôt pour asseoir ses convictions, tantôt pour imaginer d'autres possibles. Cela suppose aussi **un travail collaboratif** avec les autres acteurs¹⁷⁴ éducatifs qui permettra de sortir l'enseignante de l'isolement et de développer sa capacité d'interagir avec d'autres professionnels. C'est dans ce va-et-vient, entre pratique et théorie, entre individuel et collectif, entre reconnaissance du travail déjà réalisé et celui qui reste à parcourir, que nous pensons que se forge une formation durable et efficace. C'est ce que nous avons essayé de mettre en place. Pour concevoir ce dispositif et installer confortablement le caractère qualitatif de la formation, nous avons opéré des choix quant au contenu et aux outils. C'est là que nous nous sommes inspirées des pratiques du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN).

Ne disposant que de deux jours de formation, pour faire changer le regard des enseignantes sur leurs pratiques de classe, nous avons choisi de leur faire vivre la complexité des tâches en les déstabilisant. Pour favoriser l'engagement actif des participantes qui ne se connaissent pas et ne connaissent pas les formateurs, la manière dont nous installons les premiers contacts est très importante. Elle influera sur le climat de travail du groupe. Lors des présentations, nous faisons comprendre notre positionnement alliant humour et respect, ingrédients nécessaires pour que les participantes puissent s'investir sans crainte dans les activités que nous leur proposons. Si apprendre peut devenir jubilatoire c'est parce que l'on aura pu dépasser ce stade d'insécurité, bien réel, quel que soit l'âge des apprenants. L'isomorphisme entre leur situation d'adultes en formation et celle de leurs élèves en classe de maternelle va leur permettre de se mettre à la place de leurs élèves et de comprendre les diverses *sources d'insécurité*.

Daniel Faulx¹⁷⁵ en identifie cinq :

- « l'ignorance/les limites de son savoir. Au départ, je ne sais rien sur le sujet ou pas grand-chose et je me rends compte qu'il y a beaucoup à savoir ;
- l'incompétence. Celui qui m'apprend « sait » ou « sait faire » avec aisance et moi j'y arrive à peine et au prix d'efforts importants ;
- l'identité. Maintenant que j'apprends cela, les autres vont-ils entrer autrement en relation avec moi ?

174. Parents, puéricultrice, directeur, agents des centres psycho-médico-sociaux, conseiller pédagogique...

175. D. Faulx et C. Danse, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* De Boeck, 2015, p. 83-89.

- *le désapprentissage*. Je croyais savoir et maintenant je dois changer mes représentations ;

- *le regard des autres*. Les autres apprennent-ils plus facilement que moi ? S'en sortent-ils mieux que moi ? S'y prennent-ils différemment ? »

Reconnaître ces questions, ces peurs, ces états d'âme, c'est aller à la rencontre de l'autre dans ce qu'il est et fait aujourd'hui, c'est l'accompagner pour qu'il puisse entrer en action et en réflexion.

Nous avons aussi choisi d'**injecter une bonne dose de déstabilisation**. « Bonne » dose car vu le peu de temps passé ensemble, nous ne cherchons pas à mettre les institutrices en difficulté de manière gratuite. Nous devons produire, dans l'espace-temps dévolu, le plus d'effets positifs sur leur analyse réflexive afin de les mettre en mouvement, en questionnement, en curiosité d'essayer autre chose. « *Déstabilisation* » parce qu'à force d'être dans le rôle d'enseignant.e, nous oublions ce qu'est apprendre. Il est dès lors intéressant de se repositionner dans un rôle d'apprenant afin de percevoir et de ressentir les situations autrement. C'est ainsi que les participantes prendront conscience des routines mises en place, de tout ce qu'elles considèrent comme évident, des mots qu'elles ne jugent pas utiles d'explicitier tellement ils leur sont familiers. Ces automatismes acquis ont tendance à appauvrir le guidage qu'elles mènent et laissent les enfants issus de milieux familiaux éloignés du monde scolaire, en grande difficulté.

Le contenu

De nos lectures, de nos observations, de nos rencontres avec des enseignants, nous avons identifié *quatre leviers potentiels* « interconnectés » les uns aux autres, à activer en formation :

- la véritable collaboration entre l'école et la famille qui respecte la diversité des milieux sociaux et culturels des enfants (axe École/familles) ;
- le rapport au savoir (axe Apprendre) ;
- le développement de la langue de l'école (axe Langage) ;
- le climat dans lequel se vit l'apprentissage et le bien-être des personnes concernées, enseignants/élèves (axe Ambiance de classe et respect mutuel).

Dans la description de la formation qui suit, nous allons nous centrer uniquement sur l'axe Apprendre.

Les outils

Nous présentons quelques outils qui nous permettent d'atteindre les objectifs de la formation - à savoir, prendre conscience des enjeux cachés derrière les activités et analyser à quelles conditions l'élève apprend : dispositifs où l'enseignante devient apprenante, vidéo, écrits réflexifs.

Outils avec lesquels l'enseignante devient apprenante

Les puzzles blancs

Tous les élèves n'entrent pas à l'école avec les mêmes expériences sociales, cognitives et langagières. Certains connaissent dans leur milieu familial une socialisation proche des attentes scolaires alors que d'autres en sont très éloignés. Dès lors, de nombreux malentendus (terme repris entre autres dans les travaux de Rochex¹⁷⁶, Bonnéry¹⁷⁷, Bautier et Goigoux¹⁷⁸) risquent de s'installer dans les situations scolaires si le sens de celles-ci ne leur est pas explicitement verbalisé. Plus les activités sont ludiques ou familières pour l'apprenant, moins il perçoit facilement l'enjeu du savoir.

À titre d'exemple, lors des moments d'accueil, il arrive très fréquemment de laisser à disposition des élèves des jeux tels que des puzzles. Les élèves qui n'ont pas été accompagnés dans la construction de ceux-ci (avant leur entrée à l'école) sont très souvent dépassés et incapables d'en réaliser. C'est ce que nous voulons que les institutrices perçoivent. Pour faire prendre conscience des malentendus, nous remettons aux enseignantes une enveloppe contenant des pièces blanches de puzzles et nous leur demandons de les réaliser. Mais nous ne leur signalons pas que deux puzzles différents ont été mélangés. Certaines le découvrent par elles-mêmes alors que d'autres abandonnent car elles ne s'en sortent pas. Or, si dès le départ, cela avait été annoncé clairement, bien des tensions, des découragements, des sentiments d'incompétence auraient été évités.

176. J.-Y. Rochex et J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, op. cit.

177. S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, op. cit.

178. É. Bautier et R. Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004, p. 89-100.

La pri

Nous rep
de vigilan
ment de t

- N'ai-je
de disti

- Ai-je au
savoir à
réussie

- Avant l
dage ab

- Après l
élèves
sant me
d'expri

Un out en aral

Il s'agit
semble d
quées de
atteindre

Chaque
de celles
découpé
tation ell

Mémoris

179. Y. Abc



La prise en mains des pièces du puzzle par les enseignantes en formation

Nous reprenons sous forme de questions « aide-mémoire » quelques points de vigilance pour favoriser la mobilisation des apprenants lors du lancement de toute activité.

- N'ai-je pas enjolivé l'activité, ce qui rendrait difficile pour les apprenants de distinguer essentiel et accessoire ?
- Ai-je annoncé aux élèves l'enjeu de l'activité, ce que j'ai pointé comme savoir à leur faire apprendre ? Les conditions qui feront que l'activité sera réussie ?
- Avant l'entrée en activité, ai-je prévu des temps d'échanges et/ou de guidage abordant la manière dont les élèves peuvent entrer dans la tâche ?
- Après l'activité, ai-je prévu des temps de mise à distance entre ce que les élèves « manipulent » et ce qu'ils sont en train d'apprendre (en verbalisant moi-même ce que j'ai vu de l'activité des élèves, en leur demandant d'exprimer ce qu'ils ont constaté...)?

Un outil pris dans les pratiques du GFEN : les mots écrits en arabe¹⁷⁹

Il s'agit de se mettre en posture d'apprenant afin de pouvoir discuter ensemble des procédures et des stratégies fines – souvent implicites – convoquées derrière chaque activité devant faire l'objet d'un apprentissage. Pour atteindre cet objectif, différentes étapes seront proposées.

Chaque participant reçoit une pochette contenant 5 vignettes, sur chacune de celles-ci se trouve écrit un mot en arabe. Le fait que ces mots soient découpés en vignette impose aux participantes de choisir dans quelle orientation elles vont les mémoriser.

Mémorisez ces mots, vous devrez les retrouver dans une liste de 12 mots.

179. Y. Abou El Eïnen, « Écrire pour entrer dans la culture écrite », *Dialogue*, n° 154, octobre 2014.

Le travail est individuel pendant quelques minutes puis les formatrices reprennent les vignettes.

Voici une liste de 12 mots, retrouvez ceux que vous avez mémorisés.

Le travail est encore individuel pendant quelques minutes puis nous demandons aux enseignantes de réagir tant au niveau de leur ressenti qu'à propos des liens professionnels qu'elles font avec cette tâche et des tâches qu'elles donnent à leurs élèves. À chaque fois, revient alors la comparaison avec les étiquettes des prénoms et les réflexions fusent, se rendant compte de la complexité d'une activité qu'elles pensaient facile, sans obstacle à surmonter.

Un deuxième travail est alors proposé.

Associez chaque mot à sa transcription phonétique.

ديردم	Lil
ةيردنكسإلا	Indn
نددل	Mdrid
ليل	Liun
امور	Alaskndrie
نويل	Roma

À la fin de l'activité, les enseignantes réagissent. Dans l'action, peu d'entre elles se souviennent que l'arabe se lit de droite à gauche et elles éprouvent beaucoup de difficultés à associer les mots à leur transcription phonétique. Elles se rendent comptent à nouveau qu'elles demandent la même chose à leurs élèves (étiquettes prénoms, boîte à mots...) mais qu'elles ne prennent pas le temps de travailler les critères de reconnaissance des mots :

- lecture de gauche à droite
- présence d'accent, de points
- forme et hauteur de certaines lettres
- récurrence de lettres
- longueur du mot/longueur de ce que j'entends.

Lecture de vidéo

Un autre outil dont nous nous servons pour permettre aux participantes de questionner directement leur pratique est la lecture de séances de classes en vidéo. Observer autrui permet d'apprendre à s'observer soi-même, com-

prendre ses
ponible et p
devant les
classe mate
cutter le plu
cipantes le
leurs comp
de l'appre

Nous avon
cité¹⁸⁰ en 2
L'enseigna
lors des R
fasse écol
gnante pre
leur dema
tâche dem
primer si l
aux dessir
l'enseigna
l'analyse
n'a pas p
à nouvea
démarche
à ceux qu

L'analyse
gnante et
l'apprenti
points de
permettre
mots utili
chés dan
gner ont
élèves pu
atteindre
tive et ré
un référe

180. En Bel
motricité co

181. 2^e mat

182. Profes
nationale d

es puis les formatrices re-
avez mémorisés.

es minutes puis nous de-
eau de leur ressenti qu'à
cette tâche et des tâches
ient alors la comparaison
usent, se rendant compte
ot facile, sans obstacle à

ans l'action, peu d'entre
uche et elles éprouvent
anscription phonétique.
endent la même chose à
ais qu'elles ne prennent
nce des mots :

re aux participantes de
e séances de classes en
erver soi-même, com-

prendre ses propres choix et y réfléchir. Étant donné le peu de temps disponible et pour éviter aussi le risque de blessure personnelle en s'exposant devant les autres, le choix a été fait de présenter un film tourné dans une classe maternelle d'une enseignante « inconnue ». Afin de pouvoir en discuter le plus largement possible ensuite, nous répartissons entre les participantes les différents éléments à observer : **les élèves et l'enseignante**, leurs comportements, leurs gestes, leurs paroles, et ce qu'elles perçoivent de **l'apprentissage** : y en a-t-il ? Sur quoi se basent-elles pour l'affirmer ?

Nous avons réalisé un montage à partir de six séances de psychomotricité¹⁸⁰ en 2^e et 3^e maternelle¹⁸¹ durant les mois de septembre et octobre. L'enseignante s'est inspirée de la présentation réalisée par Claire Pontais¹⁸² lors des Rencontres nationales 2015 du GFEN « Pour que la maternelle fasse école ». Dans ces séquences, avant de démarrer l'activité, l'enseignante prend le temps d'expliquer aux élèves ce qu'ils vont apprendre et leur demande d'explicitier comment ils vont s'y prendre pour réaliser la tâche demandée. Durant l'activité, elle encourage les élèves, les invite à exprimer si l'activité est ou non réussie et à le justifier, elle renvoie les élèves aux dessins qu'ils ont fait pour illustrer le défi à réaliser, ce n'est donc pas l'enseignante qui détient le verdict du « bon » ou « pas bon ». Elle valorise l'analyse – être capable de dire que l'activité n'est pas réussie parce qu'on n'a pas pu rattraper la balle – et non pas le résultat. À la fin de la séance, à nouveau, elle organise un moment collectif où les élèves décrivent les démarches qu'ils ont utilisées pour réussir afin de donner des idées d'essais à ceux qui n'y sont pas encore parvenus.

L'analyse de cette vidéo permet de visualiser en quoi l'attitude de l'enseignante et son étayage permettent à des enfants « fragiles » de rentrer dans l'apprentissage. Après le visionnage, collectivement, à partir des différents points de vue, l'analyse se poursuit pour dégager ce qui a été efficace pour permettre à l'élève de progresser, les effets de tel ou tel comportement, les mots utilisés pour se faire comprendre, l'utilité des référents extérieurs affichés dans le local... Ainsi, des composantes essentielles de l'acte d'enseigner ont pu être dégagées : consigne très large au départ pour que tous les élèves puissent rentrer dans l'activité et de plus en plus contraignante pour atteindre les buts fixés, explicitation du vocabulaire scolaire, attitude positive et réflexive de l'enseignante et des pairs, autoévaluation par rapport à un référent élaboré ensemble, droit et valorisation des essais et des erreurs...

180. En Belgique, les élèves de maternelle ont dans leur cursus hebdomadaire deux périodes de psychomotricité ce qui correspond en France au domaine des activités physiques.

181. 2^e maternelle = moyenne section et 3^e maternelle = grande section.

182. Professeure d'éducation physique et sportive, formatrice à l'ESPE de Basse Normandie, secrétaire nationale du Snep-FSU.

Écrits réflexifs

Un dernier outil qui nous paraît intéressant d'utiliser en formation, est le passage à l'écrit des enseignantes en formation sur ce qu'elles vivent, ressentent, retiennent, lient... Ces écrits réflexifs sur leurs pratiques permettent de structurer la pensée, de poser des choix et donc de repérer les ressources mobilisables pour entrer dans l'action.

« L'écriture de ses pratiques oblige à un regard réflexif sur ses actes et initie un passage de l'activité productive à l'activité constructive de sa personne, de sa pensée. Le mot est un microcosme de conscience... Chaque mot porte une généralisation cachée... Une pensée qui est d'abord comprimée dans un mot trouve son expression dans une phrase, ce qui suppose sa transformation. » Vygotski, cité par Michel Huber¹⁸³

Plusieurs fois, au cours des formations, des temps de silence et de pause sont proposés aux participantes afin qu'elles puissent s'approprier, faire des liens avec leur vécu, garder des traces, écrire juste pour elles. Lors des premiers arrêts, les enseignantes sont souvent mal à l'aise car elles se retrouvent ainsi seules par rapport à elles-mêmes et face au silence. Mais progressivement, elles s'emparent de ces pauses et savourent la nécessité de ces instants. Les blancs des feuilles se combleront ! De notre côté, au fil des différentes formations organisées au cours de la même année scolaire, nous nous sommes enrichies des observations, des questions et du partage des participantes.

Comme évoqué précédemment, beaucoup de recherches ont prouvé cette incapacité de l'École à enrayer l'échec scolaire mais peu de chercheurs se sont engagés dans des propositions concrètes de dispositifs pédagogiques qui traduiraient ces constats négatifs en pistes de pratiques. Très souvent, les enseignantes nous disent se sentir jugées « coupables » des inégalités scolaires ou « impuissantes » face à celles-ci. Cependant, notre posture de formatrice ainsi que les nombreux acteurs rencontrés sur le terrain nous donnent à lire une autre version de la réalité. Les enseignantes se sentent démunies, seules dans leur classe, les ressources acquises en formation initiale ne suffisent plus et elles ont trop peu d'occasions pour suivre une formation continuée dans de bonnes conditions. Nous avons donc à cœur de **les déculpabiliser sans les déresponsabiliser**. Il nous est paru opportun de rendre aux enseignantes le fruit de leur travail pour leur permettre de reconnaître le chemin déjà parcouru et pour leur en révéler la grandeur.

Alors nous avons décidé d'écrire nous aussi...

183. M. Huber, « Écrire ses pratiques : levier de transformation sociale », *Dialogue*, n° 139, 2011, p. 2-7.

– pour montrer
– rage plus inte
– pour établir d
– pour dégager
– pour faire éve
– pour identifie
– pour disposer
Cet écrit a pri
constats que le
autres contienn

L'éclairage

Notre formatio
paraissent indi
que les appren
d'entrer dans
leurs habitude
réflexive de le
faciles à amer
laissé ces save
craignent de
sentir mal à l
ver cela rébar
Alors, comme
pondre à leurs
certitudes afir
ner le goût à
compte que
dans cette co
départ, les pa
à leur public
pauses de réf
Tout d'abord
nous visons
vité par rapp
moment de la
Quelles diffi
tant qu'elles
réussites ? Q

- pour montrer qu'une mobilisation collective apporte toujours un éclairage plus intense que la solitude du métier ;
- pour établir des liens entre ces vécus et les apports de la formation ;
- pour dégager les invariants d'un terrain à un autre ;
- pour faire évoluer les potentiels de réflexivité ;
- pour identifier les marges de manœuvre ;
- pour disposer d'un outil de travail.

Cet écrit a pris la forme de cinq cahiers. Le premier reprend dix-sept constats que les participantes ont établis en début de session tandis que les autres contiennent les quatre axes développés en formation.

L'éclairage des recherches sur les actions de terrain

Notre formation est enrichie par des temps d'apports théoriques qui nous paraissent indispensables et qui permettent de dynamiser ces journées pour que les apprenantes aient envie de se poser des questions, de chercher et d'entrer dans des lectures scientifiques et pédagogiques. Nous bousculons leurs habitudes afin qu'elles puissent s'engager dans la voie de l'analyse réflexive de leurs pratiques. Ces moments sont capitaux mais pas toujours faciles à amener en formation. Pour la majorité des participantes, elles ont laissé ces savoirs théoriques en friche depuis qu'elles sont diplômées. Elles craignent de rentrer à nouveau dedans, de ne rien y comprendre et de se sentir mal à l'aise par rapport à elles-mêmes ou à leurs collègues, de trouver cela rébarbatif et pas ou peu en phase avec leurs réalités.

Alors, comment leur faire prendre conscience que ces textes peuvent répondre à leurs interrogations ? Comment ébranler juste ce qu'il faut de leurs certitudes afin qu'elles aient envie de (se) questionner ? Comment leur donner le goût à ce genre de lecture ? Comment faire pour qu'elles se rendent compte que ces lectures sont utiles ? Comment leur permettre de rentrer dans cette complexité et d'en sortir gagnantes, enrichies, curieuses... ? Au départ, les participantes ne demandent que des nouvelles activités adaptées à leur public et prêtes à l'emploi, mais il n'est pas question de faire fi de ces pauses de réflexion pour différentes raisons.

Tout d'abord, en abordant de telle manière des textes de référence théorique, nous visons l'acquisition, par les participantes, de compétences de réflexivité par rapport à leurs pratiques. Les activités doivent être réfléchies au moment de leur planification : pourquoi ? Comment ? Pour qui ? Pour quoi ? Quelles difficultés ? Quel saut conceptuel ?... Mais il est tout aussi important qu'elles soient aussi questionnées après la séance en classe : quelles réussites ? Quels échecs ? Quels obstacles non franchis ? Quelles re-média-

tions possibles ? Quelles appropriations ? Avec quels mots ?... En enrichissant ces analyses d'un éclairage scientifique, nous outillons les enseignantes pour que leur action pédagogique soit plus efficace. Ensuite, à plusieurs et en retrait du feu de l'action, il est plus facile d'entrer dans de nouvelles recherches, de nouveaux concepts. La plupart des enseignantes que nous rencontrons lors de nos formations continues n'ont pas été initialement formées au modèle du « praticien réflexif »¹⁸⁴. Apprendre à se regarder fonctionner, à se poser des questions, à justifier et à réguler son action se construit lentement, inconfortablement et collectivement comme tout apprentissage. Nos techniques d'animation et la dynamique du groupe sont certainement des facilitateurs pour approcher, maîtriser et installer durablement cet autre regard professionnel. Enfin, les recherches liées au monde éducatif et pédagogique évoluent constamment. Il nous revient de nous tenir au courant des études les plus actuelles afin de les proposer aux participantes pour qu'elles-mêmes puissent enrichir, varier et faire évoluer leur mode de réflexivité.

Il s'agit de donner des éclairages sur des concepts en les présentant de manière telle que les enseignantes puissent se les approprier, les transformer en savoir pragmatique qui leur permettra de mieux comprendre les résistances ou de mieux adapter leurs stratégies professionnelles. Nous présentons des recherches, toujours autour de l'axe Apprendre, pointées comme essentielles pour permettre à TOUS les élèves d'apprendre.

Nous avons sélectionné sept textes qui proposent postures et gestes professionnels.

- *Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école* – S. Cèbe et P. Picard¹⁸⁵
- *Redonner place aux savoirs à l'école* – J. Bonnard¹⁸⁶
- *À quelles conditions l'activité fait-elle développement ?* – I. Lardon¹⁸⁷
- *Un déficit de motivation dès l'école maternelle* – S. Cèbe et R. Goigoux¹⁸⁸
- *Mieux connaître le cerveau pour mieux enseigner* – S. Masson¹⁸⁹

184. Cette notion a été développée par D. Schön, *Le praticien réflexif*, Les éditions logiques, 1994.

185. S. Cèbe et P. Picard, « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », *op. cit.*, p. 25-29.

186. J. Bonnard, *Découvrir le monde des objets : former des chercheurs dès l'école maternelle*, Chronique sociale, 2015.

187. I. Lardon, « À quelles conditions l'activité fait-elle développement ? », *Dialogue*, n° 154, 2014, p. 1-2.

188. S. Cèbe et R. Goigoux, « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficultés », *Cahiers Alfred Binet*, n° 661 (4), 1999, p. 49-68.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532613/document>

189. Vidéo de S. Masson, 2014. www.youtube.com/watch?v=V8Xjbb1CWVE

– Construi
C. Passer

– Accompa
de l'ense

Nous prop
Nous leur
extraits et
réponse m
ciper le co
elles sont
le titre atti
et qu'elles
semaines
ra les idée
qu'elle a j

Conclu

Évaluer c
impossibi
d'isomor
tionner le
les diffic
tiques de
habitus e
réflexive
nuer les
cahiers r
co-const
le travail
Nous es
journées
gnantes
que nou
élèves e

190. C. Pa
Dialogue,

191. M. V
pagner ch
p. 22-25.

192. D. Bu

– Construire un rapport efficient aux apprentissages dès la petite section – C. Passerieux¹⁹⁰

– Accompagner chaque enfant-élève dans les apprentissages : la posture de l'enseignant – M. Van-Landewick¹⁹¹

Nous proposons aux enseignantes des titres et des extraits de ces articles. Nous leur demandons, d'abord individuellement, puis à deux, d'associer extraits et titres. L'important n'est évidemment pas de trouver « la » bonne réponse mais de permettre aux enseignantes de se questionner et d'anticiper le contenu de l'article. Après une quinzaine de minutes de partage, elles sont invitées à nous demander un de ces documents : soit parce que le titre attise leur curiosité, soit parce qu'elles sont intéressées par l'extrait et qu'elles veulent approfondir. Pour le deuxième jour de formation (huit semaines plus tard), chacune lira au minimum un article complet, en extraira les idées qu'elle souhaite partager avec le groupe et exprimera les liens qu'elle a pu faire avec ses pratiques de classe.

Conclusion

Évaluer objectivement les impacts de la formation continue est mission impossible à notre niveau. Néanmoins, nous pensons que les dispositifs d'isomorphisme décrits dans ce texte permettent aux participantes de questionner les gestes pédagogiques et d'entrevoir les possibles pour enrayer les difficultés scolaires des élèves. Articuler recherches, théories et pratiques de classe prend du sens et invite à **porter un regard réflexif** sur les habitus et les dispositifs pédagogiques. C'est en développant cette capacité réflexive qu'elles adopteront une « posture d'étayage »¹⁹² qui aidera à diminuer les inégalités scolaires au sein des classes. La mutualisation des cinq cahiers rédigés à la fin de la formation met en lumière l'importance de la co-construction des savoirs professionnels. En goûtant à cela, gageons que le travail collaboratif au sein de leur équipe s'en ressentira positivement. Nous espérons que tout ce qui aura été vécu, débattu, présenté lors de ces journées de formation continuera à bourdonner en chacune de nous, enseignantes et formatrices, nous donnera la force de nous emparer du pouvoir que nous avons sur la réussite scolaire et l'émancipation sociale des jeunes élèves et qu'ensemble nous concluons : **tous capables !**

190. C. Passerieux, « Construire un rapport efficient à l'école et aux apprentissages dès la PS », *Dialogue*, n° 150, 2013, p. 12-14.

191. M. Van-Landewick, « Comment passer du statut d'enfant-élève en respectant l'enfant ? Accompagner chaque enfant-élève dans les apprentissages : la posture de l'enseignant », *Dialogue*, n° 150, p. 22-25.

192. D. Bucheton définit quatre postures professionnelles : pilotage, atmosphère, tissage, étayage.

Repenser l'emploi du temps, une problématique de formation

Christine Clémens-Corbi

En tant que conseillère pédagogique pour les professeurs des écoles dans le premier degré, la parution du nouveau programme pour l'école maternelle en 2015 m'a offert à la fois un champ ouvert d'expérimentation et de nouveaux questionnements de métier : comment mieux former les professeurs des écoles à l'enseignement en maternelle ? Depuis quelques années, je m'intéresse aux recherches développées en ergonomie de l'activité enseignante et je porte un intérêt tout particulier à comprendre le travail enseignant.e pour le transformer¹⁹³.

Dans ce chapitre, je propose d'éclairer le travail enseignant.e en maternelle au regard de ses modalités d'organisation classique du temps de l'élève et notamment en interrogeant *la question de l'emploi du temps*¹⁹⁴ qui en constitue une caractéristique problématique : comment accompagner plus efficacement des enseignant.es de maternelle à (re)penser l'outil « emploi du temps », dans une logique d'optimisation du temps d'apprentissage pour la réussite de tous les élèves ?

Que savons-nous sur cet objet ?

Les prescriptions officielles

Dans une note de synthèse de l'IGEN¹⁹⁵ il est précisé que :

« L'emploi du temps comme organisateur pédagogique doit être travaillé avec les maîtres de l'école maternelle dans une triple perspec-

193. C. Clémens-Corbi, *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire : analyse ergonomique de l'activité des maîtres et instauration d'une médiation formative dans l'établissement*, thèse en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université, 2014.

194. Emploi du temps : sera nommé par la suite EDT

195. http://media.education.gouv.fr/file/2010/93/9/notereformeprimaire_154939.pdf, extrait cité p. 4.

tive : équ
recentrer
qui doit p
minante.

Dans un autr
ploi du temp

« Une pr
temps pr
temps sel
tion selon

Le nouveau
lui que :

« Penser
rer l'em
[...] »¹⁹⁸

Prendre

Je constate
teurs deman
début d'ann
correspond
d'une altern
parce que
qui l'ont d
une obligat
préparation
Dans un pr
ouvert, anc
gogiques e
Je cherche
partir d'un
Il en est re
déclarés p

196. Rapport

197. Bulletin

198. *éducation*

tive : équilibrer la journée des enfants, mieux répondre à leurs besoins, recentrer la réflexion des enseignants sur la logique d'apprentissages qui doit prévaloir en lieu et place d'une logique d'activités encore dominante. La fonction et l'organisation des "ateliers" sont à repenser ».

Dans un autre rapport IGEN¹⁹⁶ il est noté, à propos du paragraphe sur l'emploi du temps :

« Une présentation souvent confuse. La présentation de l'emploi du temps procède de deux logiques souvent mêlées : une distribution du temps selon les modalités de groupement des élèves et/ou une segmentation selon les domaines d'activité. »

Le nouveau programme d'enseignement en maternelle¹⁹⁷ rappelle quant à lui que :

« Penser le temps des enfants d'école maternelle, c'est reconsidérer l'emploi du temps de la classe, pour optimiser les apprentissages [...] »¹⁹⁸.

Prendre en compte le « déjà-là »

Je constate dans les différentes circonscriptions où j'exerce, que les inspecteurs demandent à chaque enseignant.e d'envoyer leur emploi du temps en début d'année. Celui-ci est bien souvent stéréotypé et figé dans sa forme. Il correspond à une succession d'activités au travers des rotations d'ateliers et d'une alternance avec les temps éducatifs. C'est un outil souvent mis à mal parce que circulent beaucoup d'idées reçues, de parti pris, de croyances qui l'ont dénaturé. Bien souvent il est ressenti par l'enseignant.e comme une obligation de métier, une contrainte forte, et particulièrement lors de la préparation de l'inspection.

Dans un premier temps, j'ai donc décidé de faire passer un questionnaire ouvert, anonyme, aux enseignant.es de maternelle lors d'animations pédagogiques et ce, afin de recueillir leurs représentations sur cet objet d'étude. Je cherche à accompagner ultérieurement les enseignant.es en formation à partir d'un « déjà là ».

Il en est ressorti une petite typologie de traits caractéristiques et d'attributs déclarés par les professeurs des écoles (PE), ce qui fait bien apparaître une

196. Rapport IGEN n° 108, octobre 2011, extrait cité p. 97.

197. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

198. education.gouv.fr/5matinees - MENESR, septembre 2015, p. 3.

pluralité de leurs regards à propos de cet objet. Parmi les plus significatifs et récurrents, j'ai choisi d'en retenir *quatre* qui illustrent un brouillage du sens et des usages d'un EDT. Je les ai nommés et illustrés par des verbatims (E = enseignant) :

Le « routinier »

E1 : *Le matin j'arrive, je fais l'accueil, je fais les rituels, je fais du langage, rituels, après les enfants vont aux toilettes, certains vont goûter, on tourne les petits moyens et ensuite chaque enfant est dans les ateliers, il y en a qui sont autonomes et il y en a un tenu par l'ATSEM et un tenu par moi.*

L'affiché obligatoire

E2 : *Je l'affiche pour être conforme à la norme mais je n'en fais rien.*

Le « fonctionnel »

E3 : *Pour les créneaux de décloisonnement, les plages d'EPS, la chorale.*

Le « complexe »

E4 : *Mais quand on commence vraiment à réfléchir sur ce qu'on a mis sur le papier, ça fait complexe !*

Après avoir analysé tous les questionnaires, il en ressort que les PE regardent surtout les contraintes quand les prescriptions parlent d'un enjeu d'optimiser le temps d'apprentissage des élèves. Il existe un certain nombre de ressources, d'outils, de fiches-repères et des incontournables institutionnels qui sont à prendre en compte pour concevoir l'EDT à l'école maternelle mais toutes ces préconisations disent aux enseignant.es ce qu'il faut faire et non pas comment le faire.

Une problématique de formation

Je pars donc de l'hypothèse forte qu'un emploi du temps devrait être au service de la mise en œuvre du nouveau programme de l'école maternelle. Entreprendre une démarche de formation liée à la conception de cet outil semble indispensable mais il pose la question de la pertinence du dispositif à mettre en place. Au-delà de la prescription, quels sont les dilemmes et les tensions dans le travail de construction d'un emploi du temps par des enseignant.es de maternelle ? En effet, « il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite »¹⁹⁹.

199. J. Leplat, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, PUF, 1997.

Selon Vivian
comme une
travailler »²⁰⁰
la manière d
du temps de
la nécessité
l'enfant, de
compte leur
à travailler
parlait le ray

La conce

Il n'y a pas
je ne peux
entre ce qu
seignant.es
le lien entr
mations, p
de bord, fi
nier est-il p
paradoxa
des public
sont à l'œv

Une re

Partant de
que :

- l'emplo
et qu'il
flexion,
- la mani
pour m
je choisie
prendre e
compte d
cher à ce

200. V. Bo
cours, n° 41

Selon Viviane Bouysse : « *Le temps est invoqué [par les enseignants] comme une "norme" alors que l'on peut le voir comme un "matériau" à travailler* »²⁰⁰. Je partage ce postulat et en même temps je m'interroge sur la manière dont les enseignant.es éprouvent concrètement cette dimension du temps de l'enseignement et de l'apprentissage de leurs élèves. Face à la nécessité de repenser l'organisation de leur travail en classe à partir de l'enfant, de ses besoins et de ses rythmes, comment les PE prennent-ils en compte leur emploi du temps ? Le voient-ils comme un outil, un matériau à travailler ? Représente-t-il pour eux cet organisateur pédagogique dont parlait le rapport IGEN de 2010 ?

La conception d'un EDT : une zone d'ombre

Il n'y a pas de traces visibles de la construction d'un EDT par l'enseignant.e, je ne peux qu'observer sa mise en œuvre et apprécier par là même l'écart entre ce qui est programmé et ce qui est réalisé. En amont, que font les enseignant.es pour préparer leurs activités de classe pour les élèves ? Quel est le lien entre leurs différents outils professionnels (progressions, programmations, programmes officiels, projet de la classe, cahier journal, journal de bord, fiche de préparation...) et l'emploi du temps ? Comment ce dernier est-il pensé par les enseignant.es ? Y a-t-il réellement conception ? Car, paradoxalement, on trouve des exemples à profusion sur Internet ou dans des publications. Et si oui, quelles récurrences et préoccupations typiques sont à l'œuvre ?

Une recherche-action-formation

Partant des différents constats recueillis dans les questionnaires, à savoir que :

- l'emploi du temps n'est bien souvent qu'un objet de métier parmi d'autres et qu'il ne semble pas jouer pleinement son rôle de préparation, de réflexion, de planification des temps d'apprentissage des élèves ;
- la manière dont il est conçu par les enseignant.es reste une zone d'ombre pour moi puisqu'il n'y a pas de traces visibles de sa construction,

je choisis de chausser une « paire de lunettes micro » afin de cerner, comprendre et voir autrement cet objet d'étude. L'enjeu pour moi est de rendre compte des pratiques ordinaires d'enseignant.es de maternelle et de m'attacher à cerner l'épaisseur de leur activité artisanale de construction-planifi-

200. V. Bouysse, « Trois ans pour déployer autrement les séquences d'apprentissage », *Fenêtres sur cours*, n° 417, 2015.

cation d'un emploi du temps, de comprendre comment elle est traversée de dilemmes et de contradictions.

Partir en quête du travail invisible

J'ai choisi pour cela de construire un dispositif de formation spécifique afin d'accompagner les enseignant.es dans leurs débuts à la maternelle (qu'ils soient débutants dans le métier ou non). J'emprunte une démarche au champ des Sciences du travail qui se fonde sur une analyse de l'effectivité du travail, c'est-à-dire « *des problèmes réels, en situations réelles, en temps réel.* »²⁰¹

*« L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse. »*²⁰²

La mise en situation active : transformer le travail pour le comprendre

La démarche de formation que j'appelle « mise en situation active » est fondée sur l'observation des obstacles et des difficultés rencontrés sur le terrain par les enseignant.es. En effet, on néglige trop souvent « *les informations qu'ils [ici les enseignants] recherchent ou qu'ils détectent dans leur environnement. La manière dont ils traitent ces informations compte tenu de leur formation et de leur expérience personnelle. Les raisonnements qu'ils tiennent pour décider d'actions. Les gestes qu'ils font, les efforts qu'ils exercent, les postures qu'ils adoptent et grâce auxquels ils agissent sur les outils, les objets ou leur environnement de travail* »²⁰³.

Le concept de situation est un concept fondateur en didactique professionnelle. Il désigne « ce avec quoi une personne est amenée à agir²⁰⁴ ». C'est un outil de médiation introduit à posteriori en dehors des situations

201. J.-P. Bronckart, « Une introduction aux théories de l'action », *Carnets des Sciences de l'éducation*, Université de Genève, 2005, p. 72.

202. Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*, PUF, 1999, p. 120.

203. F. Guérin et al., *Comprendre le travail pour le transformer*, ANACT éd., 2007, p. 20.

204. P. Mayen et P. Olry, « Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle », *Recherche & Formation*, n° 70, 2012, p. 91-106.

de classe et
transforme

Une « situ

Lors d'un st
en maternel
à un public
candidature
« déjà-là »
expérience
ou pas. Il
développer
nements n
leur regard
J'ai donc p
extraits d'
d'une PEN
des stagia
des group
voir un E

EDT

Classe
Milieu
Après-
ATSEM

EDT

Classe
Milieu

205. *Ibid.*

206. Profes

207. Le cad
par « domi
<http://cache>

208. PS : p

209. Temp

210. Agent

211. Résea

Une demi-journée libérée pour les TAP
ATSEM à temps plein

EDT n° 3

Classe GS

Milieu urbain

TAP sur le temps méridien (13 h 30-14 h 30 trois fois par semaine)

ATSEM à temps plein

EDT n° 4

Classe PS

Milieu urbain

Après-midi réduite pour les TAP

ATSEM à mi-temps

À partir de divers paramètres du milieu que je leur impose dans cet atelier, j'espère faire ressortir les contradictions non résolues. Ce qui compte, ce n'est pas le produit, j'ai mis l'accent sur le processus. « Connaitre est un processus et non pas un produit » nous dit Bruner²¹². J'ai intégralement retranscrit tous les échanges dans les quatre binômes de cet atelier. Je n'extrais ici que quelques passages parmi les plus saillants et pour lesquels j'ai décidé de mettre la focale.

Focus sur les pratiques enseignantes de conception d'un EDT en maternelle

Qu'est-il ressorti de cette analyse de leur discours ? Tout d'abord, j'ai observé que certains paramètres du milieu créaient des dilemmes²¹³ chez les enseignant.es. À cet égard l'analyse des discours des enseignant.es est révélatrice. Ils ne savent plus très bien comment ils doivent agir vis-à-vis des prescripteurs et ils s'interrogent notamment sur la place de la récréation (récréation ou pas lors des après-midi courtes), sur le rôle de l'ATSEM. Ces dilemmes ont nécessité des arbitrages au sein du groupe²¹⁴.

212. Cité par B.-M. Barth, « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique », *Communication et langages*, n° 66, 1985, p. 46-58.

213. Un dilemme est « un argument comprenant deux prémisses contradictoires menant à une même conclusion » (Paul Olry).

214. « L'être humain en activité n'est ni libre de toute contrainte, ni déterminé comme un robot : il effectue sans cesse des arbitrages qui lui permettent à la fois d'obéir à une procédure et de la transgresser en tendant à faire à sa manière, dans l'ici et maintenant. » Cité par L. Durrive et Y. Schwartz, *Proposition de « Vocabulaire ergologique »*, 2001.

EDT sous tension

À la recherche de l'

Sous ce titre quelque bitrage classique, il s'agit d'une situation de débordement.

E : Des fois je me fais

Ici le mot « bon » exprime la difficulté de faire face au déroulement de l'enseignement tranché, le moins pénalisant pour la gestion du temps d'attente des arbitrages réalisés (d'ateliers) ou bien e

Des « bricolages »

J'ai observé également parfois d'un processus des « arts de faire », « il détourne les objets de façon »²¹⁵.

Voici quatre manières

La technique

Elle consiste à découper par tranche horaire

E1 : Le matin, ça va de dix à « et dix » ; après ils vont au vers moins 25, r langage, enfin... fais un autre ate

E2 : Construire

E3 : Voilà, le langage, rituels, tourne les petit

215. M. De Certeau, *L'*

EDT sous tension/Enseignant sous pression

À la recherche de l'emploi du temps prévu ?

Sous ce titre quelque peu humoristique, il est en réalité question d'un arbitrage classique, il s'agit d'un dilemme opératoire car il caractérise une situation de débordement vécue par bon nombre d'enseignant.es :

E : Des fois je me fais déborder je fais qu'un atelier ! Bon.

Ici le mot « bon » exprime l'impossibilité d'une solution satisfaisante pour faire face au déroulement des activités en situation (imprévus, etc.). Alors, l'enseignante tranche en faveur de ce qui lui paraît le plus acceptable et le moins pénalisant pour ses élèves (E : *je rabote un atelier*). Or c'est la gestion du temps d'apprentissage de l'élève qui fait généralement les frais des arbitrages réalisés : est-ce que je suis mon emploi du temps (succession d'ateliers) ou bien est-ce que je suis plutôt la « vie » de la classe ?

Des « bricolages »

J'ai observé également que la conception d'un emploi du temps participe parfois d'un processus de bricolage c'est-à-dire que l'enseignant.e utilise des « *arts de faire, des ruses subtiles, tactiques de résistance par lesquelles il détourne les objets et les codes, se réapproprie l'espace et l'usage à sa façon* »²¹⁵.

Voici quatre manières subtiles de faire, que j'ai nommées :

La technique du saucissonnage

Elle consiste à découper le temps scolaire en « saucissonnant » les activités par tranche horaire.

E1 : Le matin, ça commence à 9 heures moins dix, il y a l'accueil de moins dix à « et dix » ; à « et dix » jusqu'à « et demi » j'explique tous mes ateliers, après ils vont aux toilettes les petits, après je leur donne un petit gâteau ; vers moins 25, moins 20 à 10 heures j'ai un atelier après je change je fais langage, enfin... écrit... euh ben le français quoi et de 10 heures à 10h30 je fais un autre atelier, récréation et après la récréation je fais sport.

E2 : Construire un EDT, c'est cyclique, tu les lèves, tu les chausses...

E3 : Voilà, le matin voilà j'arrive je fais l'accueil je fais les rituels, je fais du langage, rituels, après les enfants vont aux toilettes, certains vont goûter on tourne les petits moyens et ensuite chaque enfant est dans les ateliers, il

215. M. De Certeau, *L'invention du quotidien I - Arts de faire*, Gallimard, 1990.

y en a qui sont autonomes et des ateliers un tenu par l'ATSEM et un tenu par moi.

La technique du calfatage

Cette technique consiste à « remplir, boucher les joints des bordages d'un navire avec des cordons d'étoupe ou autre matière semblable, afin de leur faire occuper tous les vides et fermer tout accès à l'eau »²¹⁶.

E4 : Bon, il faudrait déjà mettre ce qui est fixe et ensuite remplir les trous.

La technique du dégraissage

E5 : Le tableau EDT affiché est photocopié en plusieurs exemplaires après allégement (ne sont gardés que les créneaux) pour servir de support à mon cahier journal.

La technique du « plus dans du même »

Imposée par les nouveaux rythmes scolaires, la neuvième demi-journée du mercredi matin n'est pas évoquée en tant que dilemme. Les enseignant.es l'arbitrent souvent en mettant du « plus dans du même » ou en (re)faisant encore « plus du même » (ce qu'ils appellent faire de la remédiation).

Des points de tension

J'ai relevé également *quatre points de tension* qui nécessitent, pour les enseignant.es, d'accepter le déséquilibre et de sortir de leur zone de confort.

• Pas d'ATSEM en PS

E1 : Ça c'est le piège pas d'ATSEM en petite section !

E2 : Ça c'est pas possible, je croyais que c'était dans la loi, l'ATSEM à plein temps pour la PS !

• Passer d'élémentaire en maternelle

E3 : Je suis allée voir les collègues, j'ai fait référence à mes collègues, j'ai séquencé quoi, tout était compliqué ! Je comprenais plus les matières, je comprenais plus l'EDT, et je savais plus comment faire pour faire... je suis restée jusqu'à 3, 4 heures pour préparer une journée de classe et petit à petit j'ai réussi à séquencer.

• Une classe multi-âge

E4 : Plusieurs niveaux, c'est une contrainte supplémentaire pour moi, je veux dire ça complexifie l'EDT !

216. L. Basch, « Note sur le calfatage : la chose et le mot », *Archaeonautica*, n° 6, 1986, p. 187 : définition que donne le Dictionnaire de marine à voiles et vapeur de Bonnefoux et Paris, 1847, du mot « calfater ».

• Penser à soi enseigner
Il s'agit essentiellement
dans sa zone de confort
pour tenir compte de

E5 : J'ai un temps
faire le matin parce

ou reproduire le style
l'enseignant.e, de m

E17 : Moi j'ai été
perdais, alors j'ai
de souris, j'ai 4 gr
leurs que, mais j'a
aux lions il y a m

Impacts de c

Les bénéfices retirés
dans chaque group

Bénéfice du p

J'ai pu identifier
confrontation à la
mis aux participa
L'action suscite a
besoin renouvelé
pratiques profess
cacement une op

Bouillonnement

J'ai vu s'engager
très longues sur
un groupe sur la
la formation et re
parler de son m
processus dialog
ça/et toi, tu fais
présentations m
contraints. Il fa
d'émerger.

• Penser à soi enseignant

Il s'agit essentiellement de compromis pour arriver à se ménager, rester dans sa zone de confort car il faut tenir : par exemple placer l'EPS le matin pour tenir compte de la disponibilité de l'enseignant :

E5 : J'ai un temps par exemple dans la matinée où j'ai EPS, moi j'aime bien faire le matin parce que moi je suis plus fraîche, moi aussi hein !

ou reproduire le stéréotype de rotation d'ateliers afin, uniquement pour l'enseignant.e, de mémoriser des repères :

E17 : Moi j'ai été obligée de faire des choses très très euh parce que je me perdais, alors j'ai mis partout des tables j'ai un groupe de lions, un groupe de souris, j'ai 4 groupes, 2 de PS, 2 de MS je sais qu'il y en a qui sont meilleurs que, mais j'ai pas interchangé, moi il me faut des repères ; sur les tables, aux lions il y a marqué tous les noms des enfants.

Impacts de cette mise en situation active

Les bénéfices retirés des mises en situations vécues par les enseignant.es dans chaque groupe semblent plutôt positifs.

Bénéfice du processus de confrontation à la tâche

J'ai pu identifier un premier impact et observer comment un processus de confrontation à la tâche de conception, d'argumentation d'un EDT a permis aux participants de **dépasser leur représentation initiale pour agir**. L'action suscite alors un besoin de réponses, mais elle suscite également un besoin renouvelé d'un outil efficace qui sera ensuite re-mobilisé dans les pratiques professionnelles comme instrument permettant de **réaliser efficacement une optimisation du temps pour apprendre**.

Bouillonnements dans les échanges : le métier « parle »

J'ai vu s'engager des disputes sur le métier, avec des controverses parfois très longues sur un seul dilemme : par exemple 30 minutes d'échanges dans un groupe sur la place de la récréation, ce qui témoigne de la « vitalité » de la formation et renforce l'idée que parler de son emploi du temps, c'est bien parler de son métier. J'ai constaté que dans les échanges s'engageait *un processus dialogique* relevant d'une interaction entre « moi je fais comme ça/et toi, tu fais comment ? » ou relevant d'une confrontation entre mes représentations mentales avec ou contre celles des autres face aux paramètres contraints. Il faut donc laisser le temps aux besoins collectifs et singuliers d'émerger.

Espace de médiation formative ?

Cette mise en situation semble avoir joué un rôle d'espace de médiation formative entre leurs propres manières de faire, leurs représentations et leurs difficultés perçues à déplacer leur regard vers le temps d'apprentissage des élèves pour l'optimiser.

E (PEMF) : Ah merci, on n'a jamais l'occasion du coup de parler de son fonctionnement !

La mise en situation semble avoir joué également un rôle d'espace sécurisé auprès des enseignant.es qui sont placé.es provisoirement en situation d'inconfort intellectuel. Selon Durrive et Schwartz (2001)²¹⁷, l'inconfort intellectuel c'est « déranger méthodiquement et nos savoirs constitués, et nos expériences de travail afin de progresser sans cesse sur les deux plans ». Elle semble avoir donné des clés de compréhension aux enseignant.es en leur permettant de se « frotter » à la tâche dans un cadre bienveillant.

Quels impacts des modèles « tout faits » d'EDT ?

Chaque début d'année scolaire une multitude de blogs, sites, publications anticipent et allègent le travail de l'enseignant.e en publiant moult exemples d'emplois du temps en renforçant par là même l'idée qu'un EDT ne serait qu'une *combinaison mathématique inerte de paramètres* : niveau de classe, domaines d'apprentissage, etc. qu'on mélange.

Où il est question de reconnaissance de son travail

Deux types de jugements constituent les composantes de la reconnaissance du travail. Ils ont émergé dans deux des ateliers proposés au stage.

Le jugement de beauté

Consigne du premier atelier : analyser votre EDT en dégageant les invariants, les points forts et les points de questionnements qui se posent encore.

Un « incident » est intervenu au cours du stage départemental : dans ce groupe, un enseignant a pris connaissance de l'EDT par dominantes de la PEMF et rapidement lui a rétorqué : « Tu l'as trouvé dans le magazine xx ». Ce qu'elle a réfuté avec véhémence, se sentant non reconnue dans son travail par un pair. Car en définitive, l'enseignant ne lui a pas dit : « C'est un bon EDT, tu as fait du beau travail » mais en quelque sorte : « Tu n'as fait que reprendre un EDT existant ». Ce jugement de reconnaissance de

217. L. Durrive et Y. Schwartz, *Proposition de « Vocabulaire ergologique »*, op. cit.

leur travail, attent
gements de beauté
pairs, les collègue
nauté d'apparten

Le jugement de

Consigne du sec

Enseignant.e : p
prendre la logiq
cadre imposé par

Inspecteur (IEN
des questions d'
pour l'enseignant

Dans ce groupe
rédaction d'un e
La reconnaissance
seule la hiérarch
compli. Ils sont
c'est-à-dire par

Où il est que

Un autre impac
l'enseignant.e à
Son activité s'
lisation²²⁰ emp
modèles tout fa
gnant.es se ser
déré comme u
ces modèles se
conception qu

218. C. Dejours, *Tr*

219. Ibid. *Addendu*

220. Au sens de F
contemporains, Ar

leur travail, attendu par les enseignant.es est nommé par Dejours des « jugements de beauté, proférés essentiellement sur la ligne horizontale par les pairs, les collègues, les membres de l'équipe, ou les membres de la communauté d'appartenance »²¹⁸.

Le jugement d'utilité

Consigne du second atelier : jeu de rôle

Enseignant.e : prendre connaissance de son emploi du temps ; en comprendre la logique ; préparer un argumentaire pour la hiérarchie dans le cadre imposé par l'institution

Inspecteur (IEN) : prendre connaissance de l'emploi du temps ; en retirer des questions d'explicitation, des pistes de réflexions et de réajustements pour l'enseignant

Dans ce groupe, il est apparu que l'enseignant.e va s'impliquer dans la rédaction d'un emploi du temps en regard du jugement de son inspecteur. La reconnaissance de son travail passe ici par un « jugement d'utilité » que seule la hiérarchie peut donner. « Ces jugements portent sur le travail accompli. Ils sont proférés essentiellement par autrui sur la ligne verticale, c'est-à-dire par les supérieurs hiérarchiques. »²¹⁹

Où il est question de se désinvestir de la tâche

Un autre impact des modèles tout faits d'emploi du temps est d'amener l'enseignant.e à se désinvestir de cette charge, de cette tâche de conception. Son activité s'en trouve alors contrariée et le **processus d'instrumentalisation**²²⁰ empêché puisqu'en définitif il n'y a plus qu'à puiser dans des modèles tout faits et à juger que tel ou tel est bon pour sa classe. Les enseignant.es se sentent alors démunies et l'emploi du temps n'est pas considéré comme un outil. Dans ce cas précis, ce serait donc contreproductif et ces modèles seraient des remèdes qui empoisonnent davantage l'activité de conception qu'ils ne la favorisent.

218. C. Dejours, *Travail, Usure mentale : Essai de psychopathologie du travail*, Bayard, 1980.

219. *Ibid.* Addendum 1993.

220. Au sens de P. Rabardel, *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, 1995.

Points de vigilance et propositions de formation

L'enjeu principal de cette recherche-action-formation a consisté à souligner l'importance qu'il y a à (re)connaître le rôle de l'EDT et à montrer la médiation qu'il peut opérer pour la gestion du temps d'apprentissage de l'élève. Mais il n'en demeure pas moins qu'il faut *rester vigilant sur trois points*.

Réaffirmer l'importance du travail collectif

La conception d'un emploi du temps de la classe est souvent perçue comme un exercice individuel, personnel, en raison très certainement de la persistance d'une certaine culture professionnelle, celle de l'enseignant.e seul.e dans sa classe alors que dans sa pratique professionnelle, il y a une exigence de plus de collaborations, de travail collectif notamment avec l'ATSEM.

Au niveau des prescripteurs relais

Il semble nécessaire de sensibiliser les corps d'inspection sur l'effet que produit une demande obligatoire de production de son EDT en début d'année sans qu'ils ne précisent leurs attentes et l'usage qu'ils en font. Il est utile de réaffirmer qu'un emploi du temps, ce devrait être un instrument de travail professionnel, mais aussi et parallèlement une obligation institutionnelle et un outil de communication en direction des collègues, ATSEM, enseignant.es remplaçant.es, familles.

En formation initiale

Enfin, il paraît indispensable d'alerter également les formateurs en ESPE²²¹ ou les PEMF quand ils reçoivent ou accompagnent un professeur des écoles stagiaire, puisque ce dernier consulte l'emploi du temps des maîtres formateurs avant de concevoir le sien. Prendre conscience que ce premier « héritage » a un impact sur la représentation future de l'EDT en tant qu'instrument professionnel est une nécessité.

Une perspective en formation...

L'emploi du temps devrait être reconnu comme un outil à part entière qu'il est nécessaire d'**apprendre à concevoir** en développant une habileté péda-

221. ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation.

gogique et dida-
tant de le poser
pour comprend
ressant au trave
cheminement r
temps de leurs
comme un levi

de formation

a consisté à souligner
EDT et à montrer la média-
l'apprentissage de l'élève.
sur trois points.

ectif

souvent perçue comme
certainement de la persis-
de l'enseignant.e seul.e
elle, il y a une exigence
ment avec l'ATSEM.

spection sur l'effet que
EDT en début d'an-
ge qu'ils en font. Il est
rait être un instrument
une obligation institu-
des collègues, ATSEM,

Formateurs en ESPE²²¹
professeur des écoles
des maitres forma-
que ce premier « héri-
EDT en tant qu'instru-

il à part entière qu'il
une habileté péda-

gogique et didactique. En formation initiale et continue, il semble impor-
tant de le poser comme un réel objet de travail et de le mettre à distance
pour comprendre son rôle en tant qu'**instrument de métier**. Il est inté-
ressant au travers de mises en situations actives, d'offrir aux stagiaires un
cheminement réflexif pour appréhender plus rigoureusement l'emploi du
temps de leurs classes, faire de celui-ci un instrument fécond et l'utiliser
comme un levier pour optimiser les temps d'apprentissage de leurs élèves.

Outiller pour (re)donner du pouvoir d'agir

Isabelle Lardon

L'activité enseignante est largement médiée par des outils divers et variés dont les différents chapitres de ce livre se font l'écho ; ils donnent à voir des outils dans tous les domaines de l'école maternelle et incitent le lecteur à penser leur usage dans l'activité d'enseignement ou de formation. L'outil infléchit-il les conceptions et les pratiques professionnelles des enseignant.es ? Permet-il aux enseignant.es d'apprendre et de se développer ? Comment les enseignant.es transforment-ils/elles les outils et comment les outils les transforment-ils/elles ? À quelles conditions les formateurs vont-ils pouvoir s'emparer de ces notions pour les utiliser en formation et outiller les enseignant.es (car « *un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve une réponse à ses problèmes dans sa situation* »²²²) ?

En mobilisant le cadre théorique de la didactique professionnelle notamment et en m'appuyant sur les concepts de « genèse instrumentale », « situations potentielles d'apprentissage », « développement professionnel », je vais tenter de définir ce qu'est un outil, à quel moment il devient un instrument de travail et comment il influe sur l'utilisateur lui-même. Je vais m'intéresser aux aspects ergonomiques des outils et présenter les effets sur les pratiques des enseignant.es de l'usage d'outils qu'on pourrait qualifier d'« innovants et adaptés », c'est-à-dire des outils répondant dans leur conception-même, à un certain nombre de critères que j'analyse dans ce chapitre.

« Je ne connais rien de plus pratique qu'une bonne théorie. »

Le psychologue américain Kurt Lewin a travaillé sur la dynamique de groupe, concept important de la psychologie sociale et de la psychologie du travail. Il ne s'agit pas d'opposer de façon binaire ces deux notions, comme il est classique de le faire en formation, mais bien plutôt de considérer que les deux se nourrissent l'une l'autre. Michel Huber les dit « opposés solidaires »²²³

222. Y. Schwartz, « C'est compliqué. Activité symbolique et activité industrielle », *Langage*, n° 93, 1989.

223. M. Huber, « Théorie/Pratique, opposées et solidaires tout à la fois », *Dialogue*, n° 159, janvier 2016.

mais ici, l'argu
devient très vi

Outil, art précision

L'« outil » es
ou immatériel
du moment où
il sait s'en ser
Rabardel²²⁴ de
« artefact » et u
« tout objet te
humaine, si p
qu'il ne soit
en utilisation

La distinction
ciées. L'artef
objectif préci
artefact au co
autrement, le
et Goigoux²²⁵
gnant.es utili

224. P. Rabardel

225. S. Cèbe et

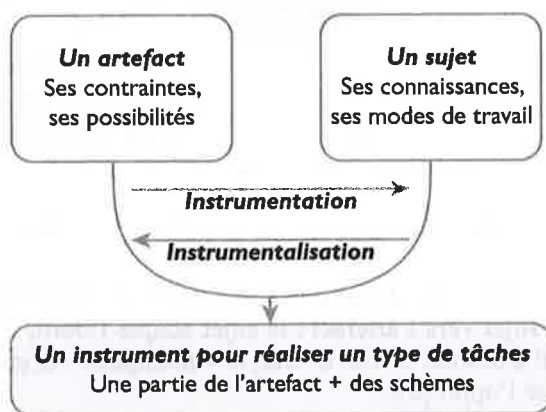
mais ici, l'argument est de dire qu'une théorie clairement conçue et explicite devient très vite un objet opératoire pour les sujets. Tentons le pari.

Outil, artefact ou instrument... quelques précisions

L'« outil » est un mot générique qui désigne un objet au sens large, matériel ou immatériel, utilisé selon un but fixé. Il devient un « instrument » à partir du moment où l'utilisateur peut en faire quelque chose dans son activité, où il sait s'en servir.

Rabardel²²⁴ définit l'instrument comme une « totalité comprenant à la fois un « artefact » et un ou plusieurs schèmes d'utilisation ». Il définit l'artefact comme « tout objet technique ou symbolique ayant subi une transformation d'origine humaine, si petite soit-elle ». L'artefact, en somme l'outil du concepteur avant qu'il ne soit mis dans les mains de l'utilisateur, se différencie de « l'artefact en utilisation » (Vygotski) que Rabardel appelle « instrument ».

La distinction entre artefact et instrument réside dans deux conceptions associées. L'artefact est conçu et réalisé par une personne pour répondre à un objectif précis, tandis que l'instrument est construit par le sujet à partir de cet artefact au cours de son usage lors d'une activité (au sens de Leontiev). Dit autrement, les artefacts sont des objets concrets comme les scénarios de Cèbe et Goigoux²²⁵, et les schèmes d'utilisation sont les manières dont les enseignants utilisent ces artefacts. La figure ci-dessous en donne une illustration.



Définition d'un instrument - Source : EducTice-Ifé

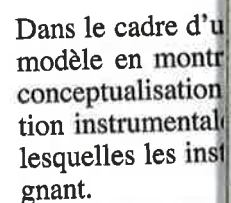
224. P. Rabardel, *Les hommes et les technologies*, op. cit.

225. S. Cèbe et R. Goigoux, *Lector & Lectrix*, op. cit. R. Goigoux et S. Cèbe, *Lectorino & Lectorinette*, op. cit.

cœur de ce processus
conceptualisation.

Quels modèles pour l'enseignement

Le modèle de l'apprentissage du métier d'enseignant à Roland Goigoux, *in* *Le métier d'enseignant*, 1997.



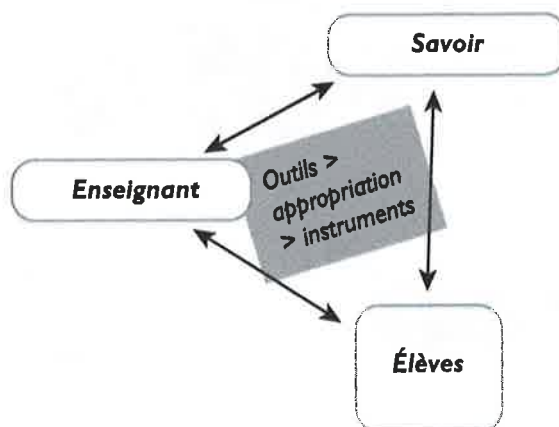
226. I. Lardon, *Comme*
Master 2 Formation de
2016, disponible ici : h

L'instrumentation va de l'artefact vers le sujet : les potentialités de l'outil influencent l'action du sujet; les schèmes d'utilisation du sujet évoluent, se transforment, d'autres se créent, se développent et s'incorporent aux schèmes préexistants; l'utilisateur apprend et évolue. C'est au cours et au

cœur de ce processus d'instrumentation que se développe un processus de conceptualisation.

Quels modèles théoriques adaptés à l'enseignement?

Le modèle de l'approche instrumentale peut tout à fait être utilisé pour le métier d'enseignant.e et le schéma ci-dessous de Patrick Picard, emprunté à Roland Goigoux, témoigne qu'on peut l'adapter à une situation d'enseignement.

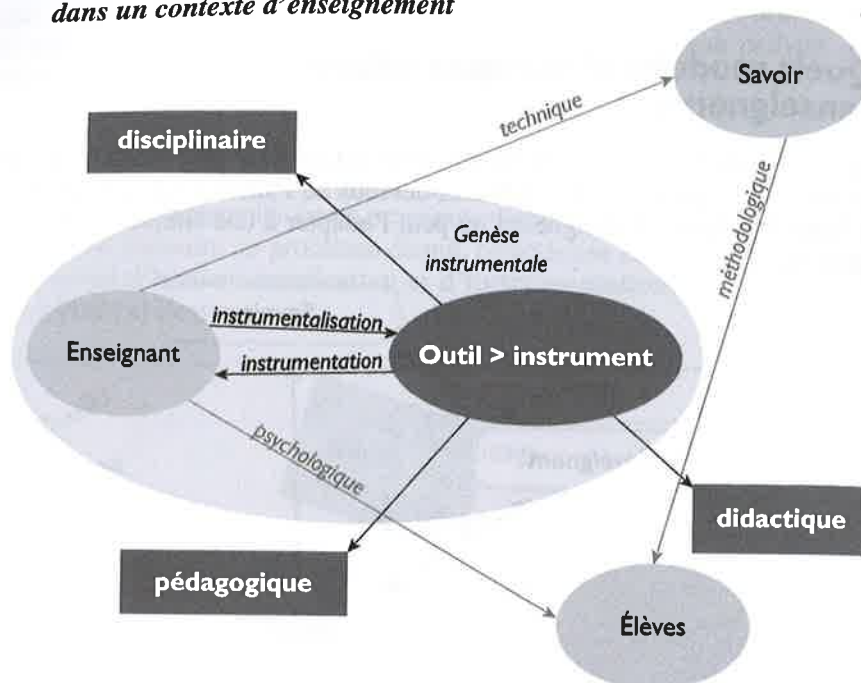


Modèle de l'instrument - Source : Picard

Dans le cadre d'une recherche universitaire²²⁶, j'ai repris et complexifié le modèle en montrant que l'approche instrumentale est pertinente pour la conceptualisation de ressources didactiques et pédagogiques. La médiation instrumentale est un élément central pour analyser les modalités par lesquelles les instruments influencent la construction du savoir de l'enseignant.

226. I. Lardon, *Comment les enseignants mettent à leur main des outils « clés en main »*, Mémoire de Master 2 Formation de formateurs de l'espace francophone, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand, 2016, disponible ici : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413219>

Tentative de modélisation de l'approche instrumentale dans un contexte d'enseignement



Modèle de l'approche instrumentale dans le métier d'enseignant
– Source : Lardon

Au centre du « triangle didactique »²²⁷, enseignant/savoir/élèves, se trouve l'outil qui va permettre des médiations disciplinaires (sur l'axe enseignant/savoir), didactiques (sur l'axe savoir/élèves) et pédagogiques (sur l'axe enseignant/élèves). Le processus de genèse instrumentale se situe dans ce double mouvement par lequel l'enseignant.e agit avec et sur l'outil, se l'approprie, le transforme, le met « à sa main » (c'est l'instrumentalisation) et par lequel l'outil agit sur l'enseignant.e, sur ses conceptions et ses pratiques (c'est l'instrumentation). **L'outil devient à ce moment-là un instrument de travail.**

227. Notion empruntée à J. Houssaye.

Les outils enseignan

Maintenant qu conditions dar cace pour tran même, cet out plus important

- répondre au: lité et d'app
- être créé po dans l'usage
- faire référen transposées

Je vais les dét

Les critèr

En ergonomie saire de se ba outil pour arti centrée sur la tères à prendre

- l'utilité : es censé être a outil ? À qu
- l'utilisabili Est-ce que familier po
- l'approprier de l'ou Durableme

Dubois²²⁹ ret (utilité, utilis lité qui se dé

228. J.-B. Haué, situation d'utilis

229. M. Dubois perspectives », L

Les outils transforment-ils les pratiques des enseignant.es?

Maintenant que l'outil et son utilisation sont définis, intéressons-nous aux conditions dans lesquelles un outil peut être suffisamment robuste et efficace pour transformer les pratiques des enseignant.es. Dans sa conception-même, cet outil doit correspondre à un certain nombre de critères dont les plus importants, selon moi, sont les trois suivants :

- répondre aux critères ergonomiques d'utilité, d'utilisabilité, d'acceptabilité et d'appropriabilité ;
- être créé pour et par les enseignant.es, dans une conception continuée dans l'usage ;
- faire référence aux données les plus récentes des savoirs de la recherche transposées en savoirs pour l'action.

Je vais les détailler ci-après.

Les critères ergonomiques d'un outil

En ergonomie, Haué²²⁸ montre que dans la conception d'outils, il est nécessaire de se baser sur la théorie du couplage Homme/Machine ou utilisateur/outil pour articuler ces deux approches et fonder une démarche d'ingénierie centrée sur la situation d'utilisation. Pour ce faire, il y a pour lui *trois critères* à prendre en compte, transposables à l'ingénierie de formation :

- *l'utilité* : est-ce que cet outil permettra réellement d'apprendre ce qui est censé être appris ? Est-ce qu'il permettra de mieux apprendre qu'un autre outil ? À quel besoin répond-il ?
- *l'utilisabilité* : comment l'enseignant.e peut-il/elle se servir de cet outil ? Est-ce que l'outil sera aisément manipulable ? Suffisamment simple et familier pour que l'utilisateur ne soit pas mis en difficulté ?
- *l'appropriabilité* : ce que va devoir faire l'enseignant.e pour s'emparer de l'outil ? Va-t-il pouvoir être intégré dans sa pratique facilement ? Durablement ?

Dubois²²⁹ retient trois critères également : les deux premiers sont identiques (utilité, utilisabilité) mais le troisième est différent, il s'agit de l'acceptabilité qui se définit ainsi :

228. J.-B. Haué, « Intégrer les aspects situés de l'activité dans une ingénierie cognitive centrée sur la situation d'utilisation », *Activités*, n° 1-2, 2004.

229. M. Dubois et M.-É. Bobillier-Chaumon, « L'acceptabilité des technologies : bilans et nouvelles perspectives », *Le travail humain*, n° 72 (4), 2009, p. 305-310.

– *l'acceptabilité* : est-ce que l'outil proposé est compatible avec les valeurs, les mobiles d'agir de l'utilisateur ? Pose-t-il un problème d'intégrité déontologique ou éthique ?

Tricot²³⁰ définit l'acceptabilité par trois items de compatibilité : la « compatibilité organisationnelle » : temps, espace, matériel ; la « compatibilité sociale et culturelle » : valeurs, mais aussi intérêts, besoins réels et la « compatibilité personnelle » : l'utilisateur a-t-il des motifs sérieux à s'engager et à persister dans la tâche, s'il rencontre des découragements ou des difficultés ?

Les critères ergonomiques ont été introduits dans la sphère professionnelle des enseignants par des chercheurs préoccupés par les outils informatiques et des formateurs qui ont développé des plateformes sur le web (Tricot pour les uns et Picard avec Néopass@ction pour les autres, en particulier).

La conception continuée dans l'usage

La deuxième condition pour qu'un outil soit efficace pour les utilisateurs, c'est que ceux-ci soient intégrés à sa conception. Dans cette démarche, les enseignants en tant que futurs utilisateurs essaient les premiers prototypes d'outils qu'ils contribuent à faire évoluer, en faisant des retours critiques aux concepteurs. Ceux-ci peuvent voir les utilisateurs en situation de travail avec l'outil, observer les problèmes qu'ils rencontrent, les questions qu'ils se posent et recueillir des informations précieuses sur la façon de rendre l'outil plus facile à utiliser. C'est le processus de « conception continuée dans l'usage », établissement de *relations entre les concepteurs et les usagers* qui ne sont pas situés aux mêmes endroits de la chaîne « conception-production-utilisation »²³¹. Les concepteurs continuent à faire évoluer l'outil par rapport à **l'observation d'un usage réel** et en obtiennent ainsi une légitimation. En effet, cette conception ergonomique outil/utilisateur postule que si l'utilisateur participe à la conception de l'outil, celui-ci aura plus de chance de devenir un instrument de travail parce qu'il correspondra à un compromis entre le « souhaitable » du concepteur et le « raisonnable » de l'utilisateur. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont largement explicité cette notion dans leurs ouvrages pédagogiques.

Selon Sylvie Cèbe, lors d'une interview à l'Université d'automne 2014 du SNUipp : « *La recherche peut influencer l'enseignement à condition que les chercheurs fassent un pas vers les enseignants et mettent*

230. A. Tricot et al., *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*, 2003. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154>

231. P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, op. cit.

La transp recherche

Le troisième
soient transp
qu'un faible
fient pas aut
faire ». Cepen
résultats écla
ou dans des
enseignant.es
es de se débr
mateurs inter

Dans leurs r
partent du p
enseignant.e
apprendre et
lisation des
gnant.es n'c
parce qu'ils
des théories
disciplines.
maitres à ex
nouvelles co
autrement l
les pratique

Ils postulen
modificatio
sionnel ». I
intentions
gner et aut
pas trop éle
dans leur «
le niveau in
ser en auto
que l'indiv
de dévelop
habituelle

leurs connaissances en psychologie, pédagogie, didactique, Sciences de l'éducation, au service des apprentissages des élèves via les maitres. »

La transposition didactique des savoirs de la recherche

Le troisième critère d'efficacité d'un outil est que les données des recherches soient transposées pour les utilisateurs. Les résultats des recherches n'ont qu'un faible impact sur les pratiques des enseignant.es, ils/elles ne modifient pas automatiquement leurs représentations et leurs « manières de faire ». Cependant de nombreux chercheurs pensent qu'en exposant les résultats éclairés de leurs recherches, dans des conférences surplombantes ou dans des ouvrages scientifiques, cela va modifier les conceptions des enseignant.es, et *de facto* leurs pratiques. Ils laissent le soin aux enseignant.es de se débrouiller seuls avec cette complexité ou bien ils laissent les formateurs interpréter et traduire leurs travaux aux enseignant.es.

Dans leurs recherches depuis une quinzaine d'années, Goigoux et Cèbe partent du principe qu'il est **plus efficace d'agir sur les pratiques des enseignant.es pour faire évoluer leurs conceptions que l'inverse**. C'est *apprendre en agissant*. Ils font un travail de transposition et d'opérationnalisation des savoirs de la recherche en « savoirs pour l'action ». Les enseignant.es n'ont ni le temps ni les moyens de le réaliser eux/elles-mêmes parce qu'ils/elles ne peuvent pas à la fois faire la classe, se tenir au courant des théories dans tous les domaines et fabriquer leurs outils dans toutes les disciplines. Ces chercheurs proposent donc des outils qu'ils « invitent les maitres à expérimenter dans leurs classes en vue de leur faire partager de nouvelles connaissances sur l'enseignement et de les amener à concevoir autrement les apprentissages de leurs élèves ». Ils cherchent à « changer les pratiques des enseignants pour changer leurs conceptions ».

Ils postulent « que la prise en main de nouveaux outils est le vecteur de la modification de leur pouvoir d'agir, donc de leur développement professionnel ». Ils portent une attention particulière aux conceptions, croyances, intentions des enseignant.es, en plus de s'intéresser aux savoirs à enseigner et aux apprentissages des élèves. Ainsi, les outils proposés ne sont pas trop éloignés de ce que les enseignant.es savent déjà faire et se situent dans leur « zone de proche développement ». Vygotski pose deux bornes : le niveau inférieur « de développement actuel », ce que le sujet sait mobiliser en autonomie et le niveau supérieur, « de développement potentiel », ce que l'individu est capable de mobiliser avec l'aide d'autrui. Ici le potentiel de développement des enseignant.es est l'écart entre ce qu'ils savent faire habituellement et ce qu'ils vont être capables de faire grâce aux outils.

Apprentissage et développement

« L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement. » (Vygotski)

Lors de son usage, un outil permet aux utilisateurs d'enrichir leurs connaissances et de changer leurs conceptions et par ailleurs d'infléchir leurs pratiques : maintenir les savoirs professionnels acquis, transférer les compétences dans d'autres situations de travail, créer leurs propres outils...

Il est donc possible, selon Goigoux²³², de : *« cerner le potentiel de développement des enseignants, c'est-à-dire l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils pourraient réaliser au cours d'une genèse instrumentale »*.

Quand parle-t-on de développement professionnel ?

Il n'y a pas d'activité sans apprentissage. Quand il agit, **un sujet transforme le réel (activité productive)** mais ce faisant, **le sujet se transforme lui-même (activité constructive)**, selon Samurçay et Rabardel²³³. Alors que l'activité productive s'arrête avec l'action, l'activité constructive continue bien au-delà. Souvent on distingue, voire on oppose, apprentissage et développement mais Pastré, Mayen et Vergnaud²³⁴ mettent ces deux termes en relations avec maturation et expérience. L'apprentissage formel se confond avec la formation, la maturation est un phénomène biologique très présent chez l'enfant et relayé par l'expérience chez l'adulte. Le développement couvre ces trois processus, « pour les orienter et leur donner du sens ».

Dans une perspective historico-culturelle vygotkienne, Anne Clerc-Georgy, lors d'une conférence au Centre Alain Savary-Ifé en 2015, distingue apprentissage et développement : **l'apprentissage est l'appropriation des outils « culturels », des « outils de la pensée » tandis que le développement est la transformation des fonctions psychiques qui résulte de cette appropriation.** *« L'appropriation (intérieurisation) de structures*

232. R. Goigoux, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation & didactique*, n° 1, 2007, p. 47-69.

233. R. Samurçay et P. Rabardel, « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions », in R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Octarès, 2004, p. 163-180.

234. P. Pastré, P. Mayen et G. Vergnaud, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 145-198.

et de significations psychiques supérieurs. » Pour citer l'apprentissage et de développement fait subir une peuvent subir une

Les « outils de la la des « instruments entre les instruments psychologiques », gage, le calcul, le Les instruments d'activité « médiatisée tâche psychologique un instrument psychologique sur lequel l'instrumentement psychologique d'autre qu'interagissent directement le résultat psychologiques requi qui est créé par l' de créer les conditions Les questions du ment chez les adultes nelle.

Comment reconnaître les cours ?

Pastré, Mayen et tifier chez le sujet l'imagination. L' sion réflexive, développement. L' défaire de la sin à l'universalité. organiser ses res des analogies, a

235. J. Friedrich, « L

et de significations sociales peut favoriser le développement des fonctions psychiques supérieures de l'être humain et de leurs rapports interfonctionnels. » Pour citer Vygotski lui-même : « Les deux processus [d'apprentissage et de développement] ne sont bien sûr pas séparés mais l'apprentissage fait subir une réorganisation des fonctions psychiques supérieures qui peuvent subir une révolution et se développer dans une autre direction ».

Les « outils de la pensée », dont parle Clerc-Georgy sont utilisés au sens des « instruments psychologiques » de Vygotski. Celui-ci fait une analogie entre les instruments dits ordinaires (objets, supports) et les « instruments psychologiques », indispensables pour que la pensée se développe (le langage, le calcul, les œuvres d'art, l'écriture, les cartes, les schémas, etc.). Les instruments de travail permettent la réalisation d'un but dans une activité « médiatisée » et les instruments psychologiques la réalisation d'une tâche psychologique dans une activité « médiatisante ». Le sujet qui utilise un instrument psychologique se transforme en même temps en un « objet » sur lequel l'instrument agit. « L'homme contrôle et influence son comportement psychique sans qu'il se mêle à ce processus, puisqu'il ne fait rien d'autre qu'intercaler entre lui et ses processus psychiques des moyens qui agissent directement sur son propre comportement psychique afin de produire le résultat voulu »²³⁵. Selon Vygotski, la maîtrise des instruments psychologiques requiert « un pouvoir faire » (ni une compétence ni un savoir) qui est créé par le sujet en même temps qu'il les utilise. À l'école, il s'agit de créer les conditions pour que cela se produise.

Les questions du rapport entre activité/apprentissage et activité/développement chez les adultes sont le fondement même de la didactique professionnelle.

Comment reconnaître un processus de développement en cours ?

Pastré, Mayen et Vergnaud pensent qu'il y a développement si on peut identifier chez le sujet des capacités à utiliser la réflexivité, la généralisation et l'imagination. Lorsque l'activité constructive s'accompagne d'une **dimension réflexive**, c'est une des conditions pour que l'activité engendre du développement. La deuxième condition est de voir comment le sujet peut se défaire de la singularité d'une situation pour tendre à la conceptualisation et à l'universalité. La troisième est celle qui se réfère à la capacité du sujet à réorganiser ses ressources dans une situation nouvelle, utiliser des « images », des analogies, autrement dit à mettre en œuvre son imagination.

235. J. Friedrich, « L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski », *RIFL*, n° 6-2, 2012, p. 189-201.

On peut dire qu'il y a développement quand le sujet augmente ses capacités de penser les situations et d'agir en situation et « *quand apparaît un apprentissage "en première personne" où le sujet s'approprie le sens de l'activité et retient cet apprentissage comme contributif à la construction de son identité professionnelle* »²³⁶. L'apprentissage « en première personne » est incorporé à la personne qui l'intègre et qui, de ce fait, ne sera plus jamais comme avant.

Quand il y a eu apprentissage, avec de nouvelles connaissances, des déplacements de conceptions, alors les pratiques nouvelles s'installent durablement et on peut parler de développement professionnel. C'est celui-ci qui va donner ou re-donner aux sujets **du pouvoir d'agir sur leur métier**.

Apprend-on des situations de travail ?

La didactique professionnelle aborde la problématique de l'apprentissage par et dans le travail ; des situations de travail vont être utilisées pour provoquer des apprentissages.

Le travail est porteur de développement professionnel, défini comme la combinaison chez l'enseignant.e d'un ensemble de *processus en interrelations* : l'ouverture à de nouveaux outils, le développement de connaissances disciplinaires, pédagogiques, l'évolution des conceptions sur le métier.

*« Les situations de travail peuvent être porteuses des conditions du développement, sans intentions formatrices, lorsqu'elles dessinent des caractéristiques propres à engendrer et soutenir des processus de conceptualisation, des situations potentielles de développement. »*²³⁷

Nous avons vu plus haut que c'est dans et par l'outil que le processus d'instrumentation-conceptualisation a lieu. La médiation instrumentale, élément majeur de ces processus, génère de ce fait une « mise en situation active », démarche potentiellement développementale. Les situations de travail potentiellement apprenantes pour les enseignant.es sont celles qui génèrent des changements de conceptions grâce à la médiation d'outils qui peuvent être qualifiés d'outils « adaptés et innovants ». Ils vont provoquer du développement parce qu'ils correspondent aux critères retenus plus haut et à d'autres encore, à savoir : d'abord être utiles aux élèves, c'est-à-dire provoquer des apprentissages (adaptation) ; ensuite être utiles aux enseignant.es, c'est-à-dire répondre à des besoins d'enseignement auxquels d'autres

236. M. Daguzon, *La didactique professionnelle*, Cours du Master 2 FFEF, ESPE Clermont-Auvergne, université Blaise Pascal Clermont-Ferrand, 2015-2016.

237. P. Mayen, « Des situations potentielles de développement », *Éducation Permanente*, n° 139, 1999, p. 65-86.

outils ne répondre
actuelles des rech
giques et didactiq

Des pistes p

En formation des
est une question p
pédagogiques dan
axes de travail.

« Oser les out

Dans la brochure
et pour Patrick F
aider les profess
seignants d'inver
un outil qui lui e
formateur crée o
il faut qu'il tien
usagers, et à part
l'outil ou de la fo
fie également «
et « oser » l'acc
trop souvent da
mouvements pé
confiance à des
propres outils de
ment l'objet de

238. Brochure « Co
2016.

<http://centre-alain-s>

239. P. Picard, Form

<http://centre-alain-continue-des-enseig>

outils ne répondent pas (innovation); s'appuyer sur les données les plus actuelles des recherches; être robustes, comporter des scénarios pédagogiques et didactiques solides et rigoureux.

Des pistes pour la formation

En formation des enseignant.es et en formation de formateurs, l'outillage est une question professionnelle à traiter pour faire progresser les pratiques pédagogiques dans les classes. Nous pouvons définir quelques principes ou axes de travail.

« Oser les outils »

Dans la brochure du centre Alain Savary « Concevoir des formations »²³⁸ et pour Patrick Picard²³⁹, les formateurs doivent « **oser les outils** » pour **aider les professionnels à travailler**. « *On ne peut pas demander aux enseignants d'inventer tous leurs outils, même si tout professionnel qui utilise un outil qui lui est proposé va le tordre, le mettre à sa main.* » Quand un formateur crée ou propose un outil, ou conçoit un dispositif de formation, il faut qu'il tienne compte de la réponse qu'il apporte aux questions des usagers, et à partir de là, garantir l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de l'outil ou de la formation, critères de leur réussite. « Oser les outils » signifie également « oser » l'appropriation collective d'un outil en formation et « oser » l'accompagnement de l'équipe. Une idée reçue circule encore trop souvent dans les centres de formation, les écoles et même dans les mouvements pédagogiques selon laquelle l'enseignant.e ne peut pas faire confiance à des outils « tout faits » et doit être capable de concevoir ses propres outils de travail. En formation, les manuels, les scénarios sont rarement l'objet de réflexion et de discussion collective.

238. Brochure « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves », 2016.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations>

239. P. Picard, Formation « Néopass@ction, un outil au service des formateurs », 2012.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/une-formation-continue-des-enseignants-aujourd'hui>

Outil et changement

Il n'y a pas de situation d'apprentissage ou de formation sans instrument²⁴⁰ et l'instrument, c'est l'outil dont on sait faire quelque chose mais ce n'est pas parce que l'outil existe qu'on sait s'en servir. Quand on l'introduit dans une classe qui fonctionne, cela change l'ergonomie tout entière du système-classe. Le temps accordé à une activité n'est pas accordé à une autre, l'enseignant.e doit *faire des choix*. Il ne le fait pas sans mesurer le rapport coût/efficacité de ce changement. L'outil doit proposer un bon rapport entre ce qu'il demande à l'enseignant.e de faire et ce qu'il apporte aux apprentissages des élèves.

Goigoux fait « *une analyse préalable du travail des enseignants afin de proposer une première version de l'instrument qui soit intelligible et efficient [...] On sait, en effet, que, bien souvent, les maîtres rejettent les instruments s'ils impliquent des modifications trop importantes de leurs manières de faire ou s'ils ne correspondent pas aux buts qu'ils se donnent.* » « *Faute d'avoir intégré un modèle de l'utilisateur et d'avoir une idée précise de la manière dont l'individu conçoit l'exercice de son activité professionnelle, ces outils deviennent décalés s'il ne parvient pas à les "mettre à sa main" en y "mettant du sien".* »

Mais quand l'outil est suffisamment puissant pour produire des effets sur les apprentissages des élèves par exemple, l'utilisateur va accepter le changement provoqué puisque la situation lui paraîtra plus efficace qu'auparavant.

« *La composante clé dans le processus du développement professionnel est le fait qu'un individu reconnaisse et prenne en compte un changement comme une meilleure manière de faire que celle qui précédait.* »²⁴¹

Conclusion

Outiller les enseignant.es en formation représente un des axes importants sur lesquels les formateurs ont prise, eux aussi y trouvent ou retrouvent un pouvoir d'agir sur leur propre métier. En effet :

– *si on agit sur les pratiques des enseignant.es* en leur fournissant des outils puissants, on modifie leurs connaissances et leurs conceptions et cela

240. P. Picard, *Former : à quelles conditions...? Typologie des buts et tentative de grammaire*, Cours du Master 2 FFEF, ESPE Clermont-Auvergne, université Blaise Pascal Clermont-Ferrand, 2015-2016.

241. O. Rey, « Le changement, c'est comment », *Dossier de veille de l'Ifé*, n° 107, 2016.

contribue à cor
les élèves qui
– *si on fournit d*
« tout faits »
sage, on instr
l'idée d'un «
« bien-être au
nels ;

– *si on prend le*
croît « tous
travail et on
ser »²⁴⁵ ... ;

alors on fabriq
collective.

Mais tous les
véhiculent un
élèves ; avoir d
les mettre en s
savoirs » ; ense
situations solie
mations possib

242. Y. Clot, *Le tra*

243. P. Rabardel et

244. Selon la form

245. Comme pou

2013.

contribue à continuer à modifier leurs pratiques. C'est au bout du compte les élèves qui en sont les bénéficiaires ;

- si on fournit aux enseignant.es des outils robustes dans leur utilisation, « tout faits » mais adaptés aux besoins d'enseignement et d'apprentissage, on instrumente efficacement leur travail et on les conforte dans l'idée d'un « bien-faire » cher à Yves Clot²⁴², qu'il oppose à celle d'un « bien-être au travail » couramment évoqué dans les milieux professionnels ;
- si on prend les enseignant.es pour des sujets « capables »²⁴³ et si on les croit « tous capables »²⁴⁴ on reconnaît une intelligence collective au travail et on met en avant ses capacités « d'apprendre et de progresser »²⁴⁵...

alors on fabrique du développement professionnel et une émancipation collective.

Mais tous les outils ne se valent pas... les pratiques qui les sous-tendent véhiculent un certain nombre de valeurs : porter un autre regard sur les élèves ; avoir de l'ambition pour tous ; les mobiliser sur les apprentissages ; les mettre en situation de réussite ; leur faire expérimenter la « saveur des savoirs » ; enseigner les procédures requises à et par l'école ; proposer des situations solidaires d'apprentissage... la liste est longue de ces transformations possibles qui relèvent de l'éthique professionnelle.

242. Y. Clot, *Le travail à cœur*, op. cit.

243. P. Rabardel et P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception*, op. cit.

244. Selon la formule du GFEN.

245. Comme pour les élèves dans la loi pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

Des orientations-clés

- langage à apprendre
- langage pour apprendre
- langage indissociable de la construction de l'espace et du temps
- langage comme lien entre l'individuel et le collectif

- tous capables d'apprendre et de progresser
- enseigner à tous et à chacun
- donner plus d'école à ceux qui en ont le plus besoin

Des choix dans l'acte d'enseigner

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - construire un rapport au monde distancé - transformer le rapport à soi, au monde, aux autres - donner forme à la pensée - parler-penser en partageant une expérience sociale - construire progressivement des outils de compréhension - bénéficier d'espace-temps pour réfléchir - développer une diversité de conduites langagières - élaborer une activité langagière qui réorganise l'ensemble de l'apprentissage - redonner une place centrale à l'oral à l'école (pas un oral mais des oraux) - faire usage progressivement seul des savoirs construits par une culture - maîtriser des outils dont on ignore la portée - imaginer, faire exister quelque chose qui n'est pas, d'abord par la pensée - explorer et chercher à mieux saisir le sens de ses savoirs - se construire comme un être de langage - « faire semblant », apprentissage essentiel - proposer aux élèves des activités d'apprentissage structuré - organiser la rencontre avec les expériences premières puis organiser la discussion et la possibilité de réflexion | <ul style="list-style-type: none"> - porter un regard attentif à l'enfant, être à l'écoute - aider l'élève à agir lui-même - aider les élèves à entrer et se maintenir dans une activité d'apprentissage menée pour soi - travailler à la scolarisation des pratiques familiales - reconnaître la pluri-culturalité des enfants - apprendre à parler les langages pertinents pour être efficace dans chaque apprentissage scolaire - dresser la liste des compétences spécifiques que le lecteur doit mobiliser simultanément - s'appuyer sur des textes complexes lus par l'adulte - penser de manière rigoureuse les modalités d'apprentissage - créer du commun - proposer des situations qui rendent curieux les élèves - outiller le regard, travailler sa perception de la réalité - Interroger sa représentation du monde et objectiver sa pensée - comprendre, repérer, ajuster et faire réussir : enjeux de l'évaluation - rendre l'évaluation explicite, favoriser l'évaluation positive - associer les parents |
|---|---|

Des choix pour la formation des enseignants

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - « fabriquer » du développement professionnel et une émancipation collective - apprendre à concevoir - redonner du pouvoir d'agir sur le métier - agir sur les pratiques des enseignants pour faire évoluer leurs conceptions | <ul style="list-style-type: none"> - injecter une dose de déstabilisation - déculpabiliser sans déresponsabiliser - s'interroger, comprendre et transformer les pratiques - « oser les outils » pour aider les professionnels à travailler |
|---|--|

GFEN Maternelle, Apprendre à comprendre dès l'école maternelle, Chronique sociale.

Repères bibliographiques

Les éléments bibliographiques des auteures figurent en notes de bas de pages. Dans cette bibliographie collective, nous avons choisi de faire figurer les références à Vygotski, qui tiennent une place particulière dans cet ouvrage, à d'autres auteurs majeurs cités dans l'ouvrage et à des publications des auteures ayant trait à la thématique.

- Archambault A. et Venet M., « Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 33, 2007, p. 5-24.
- Astolfi J.-P., *La saveur des savoirs – Discipline et plaisir d'apprendre*, ESF, 2008.
- Bautier É. (dir.), *Apprendre à l'école – Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique sociale, 2006.
- Bautier É. et Goigoux R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004, p. 89-100.
- Bautier É. et Rochex J.-Y., *Henri Wallon, l'enfant et ses milieux*, Hachette Éducation, 1999.
- Boiron V., « Littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères, Les savoirs des enseignants de français*, n° 42, 2010, p. 105-126.
- Boiron V., « Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux », in Toupial G. (dir.), *Mémoire, langages et apprentissages*, Retz, 2011.
- Boiron V., « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le français aujourd'hui, Lecture de récits en maternelle*, n° 179, Armand Colin, 2012, p. 67-84.
- Boiron V., « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères, Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire*, n° 50, 2014, p. 83-104.
- Bonnard J., *Découvrir le monde des objets*, Chronique sociale, 2015.
- Bruner J., *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, 1996 ; 2008.
- Bruner J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1997 ; 2012.
- Cèbe S., « Infléchir les pratiques professionnelles des enseignants : le rôle des outils didactiques », *Dialogue, Conformer ou transformer ? Enjeux des formations*, n° 159, 2016, p. 20-22.

- Cèbe S. et Goigoux R., *Lector & Lectorix*, Retz, 2009.
- Cèbe S. et Picard P., « Réussir pour comprendre : Le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », *Dialogue, Pour que la maternelle fasse école*, n° 134, 2009, p. 25-29.
- Centre Alain Savary - Institut français de l'éducation, *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*, 2016.
 ☛ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formationen>
- Charlot B., *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, 1999.
- Clerc-Georgy A., « L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage », in Capron Puzozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*, De Boeck, 2016, p. 79-92.
- Clémens-Corbi C., *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire : analyse ergonomique de l'activité des maîtres et instauration d'une médiation formative dans l'établissement*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de D. Faita et F. Saujat, Aix-Marseille Université, 2014.
 ☛ <http://bit.ly/2sSV4AK>
- Clot Y., *La fonction psychologique du travail*, PUF, 1999 ; 2015.
- Clot Y., *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, 2008 ; 2017.
- Clot Y., *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, 2010 ; 2015.
- Crahay M. et Dutrévis M. (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, De Boeck, 2013 ; 2015.
- Delahaye J.-P., *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport à la ministre de l'Éducation nationale, 2015.
 ☛ <http://bit.ly/1H0Q23Q>
- De Vecchi G., *Évaluer sans dévaluer*, Hachette éducation, 2011 ; 2014.
- Friedrich J., *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement*, Université de Genève, 2010.
- Friedrich J., « L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski », *RIFL*, n° 6-2, 2012, p. 189-201.
- Gachet-Delaborde M., *Les affichages à l'école maternelle – Première entrée dans l'écrit*, Canopé éditions, 2014.
- Goigoux R. et Cèbe S., *Lectorino & Lectorinette*, Retz, 2013.
- Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993 ; 2000.

Lardon I. e
avec une
Et pour
catifs pa
Clermon
☛ <http://dur>

Lardon I.,
main »,
cophone
Clermon
☛ <https://du>

Leontiev
1984.

Mayen P.
Perman
Mignot A.
pluriling
pères po
Mourot E.
analyse
dactique
direction
☛ www.cir

Passerieu
dès la P
Passerieu
Chronic
Pastré P.,
français
veaux r
Raab R.,
nomisa
tiels, T
Meirieu
☛ <http://th>

Rabardel
ments c
Rabardel
tiques,

Lardon I. et Billebault M., *Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec une déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats !*, Mémoire de master 2 Scolarisation et besoins éducatifs particuliers, sous la direction de S. Cèbe, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, 2015.

☛ <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221705>

Lardon I., *Comment les enseignants mettent à leur main des outils « clés en main »*, Mémoire de master 2 Formation de formateurs de l'espace francophone, sous la direction de R. Goigoux, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, 2016, disponible ici :

☛ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413219>

Leontiev A., *Activité, conscience, personnalité*, Éditions du Progrès, 1975, 1984.

Mayen P., « Des situations potentielles de développement », *Éducation Permanente, Apprendre des situations*, n° 139, 1999, p. 65-86.

Mignot A., « L'éveil à la diversité linguistique comme première approche du plurilinguisme », in GFEN, *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*, Chronique sociale, 2016, p. 46-55.

Mourot E., *La symbolisation en maternelle : usages et difficultés des élèves. Une analyse sociolinguistique de la construction de la signification des affiches didactiques en maternelle*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction d'É. Bautier, Université Paris 8 Saint -Denis-Vincennes, 2016.

☛ www.circeft.org/IMG/article_PDF_article_a696.pdf

Passerieux C., « Construire un rapport efficient à l'école et aux apprentissages dès la PS », *Dialogue*, n° 150, 2013, p. 12-14.

Passerieux C. (dir.), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique sociale, 2016.

Pastré P., Mayen P. et Vergnaud G., « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie, La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*, n° 154, 2006, p. 145-198.

Raab R., *Vers une pédagogie des temps faibles. Étude sur les processus d'autonomisation en classe maternelle dans le cadre des espaces-temps interstitiels*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de P. Meirieu, Université Lyon 2 Lumière, 2015.

☛ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2015/raab_r/pdfAmont/raab_r_these.pdf

Rabardel P., *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, 1995.

Rabardel P. et Pastré P. (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Octarès, 2005 ; 2009.

- Rebière M., « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? », in Chabanne J.-C. et Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, 2002, p. 163-186.
- Rochex J.-Y. et Crinon, J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, 2012.
- Samurçay R. et Pastré P. (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Octarès, 2004.
- Schneuwly B. et Bronckart J.-P. (dir.), *Vygotski aujourd'hui, textes de base en psychologie*, Delachaux et Niestlé, 1985.
- Vygotski L.S., *Pensée et langage*, La Dispute, 1934/1997 ; 2013.
- Vygotski L.S., *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, La Dispute, 1928-1931/2014.
- Vygotsky L. S., « Imagination and Creativity in Childhood », *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 42, n° 1, 1930/2004, p. 7-97.
- Vygotsky L.S., « The History of the Development of Higher Mental Functions », in R.-W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Vol. 4, Plenum Press, 1931/1997.
- Vygotsky L.S., « Imagination and its development in childhood », in R.-W. Rieber et A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 1, Plenum Press, 1932/1987.
- Vygotski L.S., « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Société française*, n° 2(52), 1935/1995, p. 35-45.
- Vygotski L.S., *Leçons de psychologie*, La Dispute, 2011.
- Wallon H., *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1942.



Apprendre à comprendre dès l'école maternelle

Ce livre n'est pas seulement un recueil de pratiques, même s'il contient des situations d'apprentissage ; ce n'est pas qu'un état des lieux scientifique, même s'il propose des apports théoriques. C'est un objet didactique et pédagogique, issu des savoirs de la recherche et des savoirs d'action. C'est un **outil** qui deviendra un **instrument de travail**, au service des lecteurs, enseignants ou formateurs, qui se l'approprieront.

Les différents chapitres vont permettre aux enseignants, débutants comme chevronnés, d'aider les élèves à **comprendre la complexité du monde**, à **le parler** et à **le penser**. Ils vont permettre aux formateurs de proposer des réflexions sur des outils ou des pratiques qui ne sont pas forcément traités en formation initiale ou continue.

Cet ouvrage ouvre des pistes pour des collectifs de travail : équipes d'écoles maternelles ou primaires, équipes de formateurs, *afin de faire ensemble ce qu'on n'arrive pas encore à faire*. Il sera aussi utile aux autres professionnels de l'enfance, aux accompagnants d'élèves en situation de handicap, aux animateurs périscolaires, aux parents... pour mieux comprendre le monde de l'École.

Les auteures

Ce livre est un **ouvrage collectif**, initié par le **secteur Maternelle du Groupe français d'éducation nouvelle**, coordonné par **Isabelle Lardon**, réalisé par des enseignantes, des formatrices et des chercheuses qui, toutes, travaillent dans et pour l'école maternelle, en France, en Suisse et en Belgique francophone.

Le GFEN est un mouvement de recherche et formation en éducation, qui travaille de la maternelle à l'université, en éducation prioritaire et ailleurs, dans toutes les disciplines et qui établit des ponts entre recherche, formation et action sur le terrain. www.gfen.asso.fr

ISBN: 978-2-36717-353-5



9 782367 173535

14,90 € TTC France

Diffusion Sofedis
Distribution Sodis