

GFEN – Groupe français d'éducation nouvelle
5èmes Rencontres Nationales pour l'école maternelle
Paris, samedi 2 février 2013
Pour que la maternelle fasse école

Un défi pour l'école maternelle

**Prendre en compte la spécificité des jeunes élèves
et promouvoir des apprentissages ambitieux pour tous :
c'est le défi à relever !**

L'importance du rôle de l'école maternelle dans la scolarité fait désormais consensus. Elle peine pourtant à enrôler tous les enfants dans les apprentissages scolaires, dans une conception spontanéiste du devenir élève et des conceptions de l'apprentissage apparemment antinomiques mais qui excluent massivement les enfants des classes populaires. La première, dans une centration exclusive sur les connaissances, « primarise » à marche forcée. La seconde, dans une centration sur la spontanéité enfantine évacue la dimension socio-culturelle de l'entrée dans les apprentissages. L'une et l'autre font l'impasse sur la nécessaire construction d'un rapport efficient à l'école où les différences réelles entre enfants ne doivent être ni évacuées ni surévaluées.

Nous ne lâcherons pas sur l'affirmation éprouvée que tous les enfants sont capables de devenir élèves. Il y faut des conditions. C'est dans la prise en compte de l'âge des enfants et l'affirmation concomitante d'exigences pour tous que l'école maternelle jouera son rôle. Développement et apprentissages ne s'opposent pas. C'est au contraire dans leurs rapports dialectiques que les enfants grandissent.

Ces cinquièmes rencontres « Pour que la maternelle fasse école » ont lieu dans un contexte politique nouveau. L'école maternelle est une priorité si l'on veut agir sur la ségrégation scolaire et faire avancer une véritable démocratisation de l'École.

Les changements ne se feront pas sans l'apport des professionnels, organisations, associations, familles. Transformer l'école maternelle est un beau projet, nécessaire. Il y faut de l'audace et de la réflexion. A nous, individuellement et collectivement d'en faire preuve.

Intervention de Viviane Bouysse Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale

Sollicitée en tant que co-rapporteur du Rapport sur l'École Maternelle. Ses propos seront dans la logique de ce rapport et dans la continuité de ses discours antérieurs.

L'École maternelle à la recherche d'un second souffle !

A - Diagnostics et paradoxes qui affectent l'école maternelle aujourd'hui

On lui reconnaît des atouts institutionnels

- Elle est ouverte à tous.
- Elle relève du service public = mise en confiance qui va de soi pour les parents car il y a professionnalité des enseignants et contrôle de l'institution.
- Elle assure des apprentissages : elle rend effectif le droit à l'éducation des très jeunes enfants ; cet accueil gratuit nous distingue des autres pays.
- Elle a un coût pour l'état et les collectivités mais au regard des fonctions qu'elle remplit (dimensions d'accueil et de garde) c'est une institution qui prend en charge sans que les parents aient à payer. Cela explique et cela s'explique par le pourcentage élevé de femmes qui travaillent et par le taux de fécondité élevé en France. Elle coûte donc mais c'est un prix raisonnable par rapport à tout ce qu'elle permet.

Elle enregistre des succès pédagogiques certains.

Il faut se le dire et le répéter.

- Les enfants qui fréquentent l'école maternelle pendant 3 ans au moins et de façon régulière ont un parcours plus fluide et plus réussi, moins chaotique que celui d'enfants ne la fréquentant pas ou la fréquentant de manière irrégulière. Aujourd'hui, évidemment, c'est moins facile à percevoir car la majorité des enfants de 3 ans vont en maternelle ; cette réussite devient « banale » mais ne peut être ignorée.
- Les proportions d'enfants sortant de GS sont largement entrés dans l'apprentissage de la lecture et de la numération. Les élèves entrent au CP en ayant compris le fonctionnement du code de la langue, ; ils commencent à savoir le faire même si cela va être systématiquement repris en CP.

Un fait : puisqu'ils le font... c'est possible .. La réussite des uns donne l'impression que tous les enfants pourraient se rendre maîtres des mêmes apprentissages dans les mêmes délais.

Si certains ne réussissent pas ..c'est la « faute » à qui ??? Il faut s'interroger sur la base des réussites.

Le rôle de l'école maternelle est de rendre tous les élèves capables de réussir mais elle ne doit pas entrer dans la course à la précocité. Il ne faut pas condamner les uns en se calant sur les réussites des autres, plus avancés.

Il faut accompagner chacun au maximum de ce qu'il peut faire mais les apprentissages sont liés à des conditions à réunir pour que cela soit possible :

- certains élèves arrivent à l'école élémentaire en sachant déjà.
- d'autres vont devoir conquérir « tout ». Il leur faudra 1, 2, 3 ans pour y parvenir.

Des signes d'une crise d'identité

Les acteurs de l'école maternelle ont été déboussolés.

La primarisation des références

Elle se marque déjà dans l'aménagement de l'espace de la classe qui s'est banalisé, qui s'est aligné sur les classes supérieures :

- pas de différence entre la classe de PS et celle de GS
- moins de banalisation des coins jeux
- on « cache » les jeux et les jouets dans certaines écoles maternelles...

Puis, l'organisation de la journée scolaire, banalisée, calquée sur une journée primaire :

- quelle fonction actuelle est donnée aux récréations ?

- la place des exercices sur fiches qui abondent dès la PS (les PE le disent ; il faut donner des preuves à l'institution, aux parents)
- les modalités d'évaluation contraignantes qui ont été imposées par l'institution sans que cela soit un choix du PE.

Le formalisme précoce des modes d'activités contribue au creusement des écarts entre les élèves. Avec certains modes, nous travaillons seulement pour ceux qui sont ... déjà prêts.

Dans cette crise, on assiste à la perte de sens des pratiques. On ne sait plus ce qui les a fondées, justifiées et construites. Par exemple :

- Les ateliers « tournants » : pourquoi en faudrait-il toujours ? à quoi servent-ils ? Et pour y apprendre quoi ?
- L'effacement du jeu : pourquoi ? Est-ce qu'au fond ce n'est pas tout simplement parce que les nouveaux enseignants n'ont pas été initiés aux fonctions des jeux et à leur utilité ?

Des choses se sont perdues dans la formation et la transmission professionnelles. La formation n'explique plus le « pourquoi » c'est important et en quoi c'est intéressant.

Or, quand on n'a plus le « pourquoi », on se focalise sur le « comment » ? et donc, on se tourne vers les sites Internet, les éditeurs...

Ce sont les modalités organisationnelles qui contrôlent les apprentissages, avec le risque de meubler un cadre qui n'a plus de sens.

B - Comment en est-on arrivé là ?

On peut retenir trois grandes familles d'explications :

1 – L'histoire de l'école maternelle dans les quarante dernières années

C'est une institution qui accueille tous les enfants de tous les milieux, de 3 ans à 6 ans. C'est un vrai cursus scolaire. Or, en fait, il faut se rappeler que cela n'a pas toujours été le cas ; c'est ainsi depuis les années 70 et la fin des années 80.

Avant, la fréquentation était aléatoire et les enfants n'étaient pas tous inscrits. (*rappel personnel de Viviane Bouysse : lorsqu'elle a commencé à enseigner en CP dans une annexe de l'école normale , à peu près 50% des enfants n'avait pas fréquenté l'école maternelle et ne savait pas tenir un crayon.*)

Quand on est passé à une fréquentation plus longue et plus assidue (car quoi qu'il y ait moins d'assiduité en PS, on constate en GS un taux de présence élevé proche des 100%). On est sur un parcours long, de progression durant lequel l'enfant va grandir et se sentir grandir.

Par contre, la question de la progressivité n'a pas été pensée. D'une certaine façon, on déduit cette progression en partant de la fin, un élève formé à « livrer » au CP, et pas des tout-petits. Cela nous invite à nous interroger sur « quel individu veut-on former ? »

2 - La question du langage

Qu'est-ce que cela veut dire de faire classe à des enfants qui ne maîtrisent pas le langage ? Par exemple : la question des consignes collectives en TPS-PS n'a pas de sens ; ils ne peuvent pas savoir lesquelles les concernent parmi toutes.

Comment apprendre aux élèves à parler mieux ?

Pendant très longtemps, les enfants de l'école maternelle étaient plutôt « vieux », sauf dans certains départements où l'accueil des moins de 3ans était fort.

La relance de l'accueil des moins de 3 ans est fondamentale : et alors qu'est-ce que cela veut dire faire classe à des élèves... qui ne parlent pas ?

Apprendre à parler : comment faire classe avec le langage qui ne fonctionne pas tout de suite

L'école maternelle n'enseigne pas en faisant des leçons !!!

3 – Les programmes ont mis l'accent sur la réflexivité des enfants par rapport à leurs apprentissages.

Avant, on ne se posait pas cette question Et, si elle se pose aujourd'hui, cela n'a pas été accompagné dans la pratique par les enseignants.

Nous voulons former des enfants, des esprits, des intelligences, c'est un but.. Or, il y a confusion entre les buts et les moyens.

Tout notre travail est de faire que cela advienne. Or, ce chemin n'a pas été assez expliqué aux enseignants.

4 - Les conséquences mal évaluées de l'injonction scolaire

L'école maternelle est une école* mais, là est le malentendu : qu'est-ce qu'une école pour les petits ? est-ce la même que l'école élémentaire ? (Mise en parallèle avec les pays nordiques qui ne commencent les apprentissages... qu'à 7 ans.. mais c'est une autre culture, un autre contexte)

Il faut distinguer l'école maternelle des autres modes d'accueil.

Avec cette injonction que « l'école maternelle soit une école », les enseignants sont pris dans des contraintes paradoxales :

- préparation de l'écolier futur ;
- prise en charge des enfants ici et maintenant.

C'est dans le temps que cela se construit. Si l'enfant arrive avant 3 ans, il a 4 ans pour le faire ou 3 ans s'il arrive à 3 ans.

* On s'interroge d'ailleurs en ce moment, dans le cadre de la refondation, sur un éventuel changement de dénomination : faut-il conserver l'adjectif *maternelle* ?

5 - Les conséquences de la logique des compétences

Les programmes par compétences (depuis 1995) nous donnent l'horizon, l'objectif terminal... mais pas le chemin pour y aller ou plutôt, les chemins possibles.

La concision des Programmes de 2008 a effacé les indications pour y parvenir. Ce qui est donné comme un objectif devient la matière du travail et là, il y a occultation du chemin à parcourir de la PS à la GS. Ce qui est donné comme objectif final est considéré comme matière dès la PS.

Par exemple : *qu'est-ce que bien parler* ? On a l'impression que plus on s'approche de cet horizon... plus il s'éloigne.

6 - Les incidences du pilotage par les résultats

il y a eu une accentuation des effets de la logique des compétences avec le pilotage par les résultats.

Dans les dernières années, on assiste à une centration de l'institution sur la GS avec tout ce qu'elle comporte comme objectifs déjà de l'ordre cycle 2.

Quid du couronnement des acquis du cycle 1 ? C'est passé sous silence !

Les évaluations ont eu des effets sur la pédagogie en amont. On duplique parfois très en amont des exercices qui alimentent les exercices qui seront ceux des évaluations.

Comment éviter ces pièges ?

L'institution dit « liberté » pédagogique... Comment nourrir cette liberté pédagogique ? Comment construire une école maternelle plus adaptée à son public ?

C – Comment nourrir la liberté pédagogique ? Sur quoi s'appuyer pour améliorer l'école maternelle ?

1 - La progressivité

Les enseignants de maternelle doivent retravailler avec les formateurs et les mouvements pédagogiques sur ce qui se joue sur la transition entre le préscolaire* et le scolaire.

* « préscolaire » : mot en usage jusque dans les années 70. Ce qui se joue dans cette école, ce n'est pas encore du scolaire. Puis, on a utilisé le mot « préélémentaire » et là, on pose le statut de la maternelle comme une structure qui prépare à...

Le développement du jeune enfant

Les apprentissages ne sont pas le fait de celui qui décide (le parent) : la marche de l'enfant... le parent ne peut pas décider qu'il marchera dans 3 semaines

Par contre, on soutient la motivation, on va créer les conditions pour, on va penser l'environnement... dans des situations naturelles, dans des interactions personnalisées (voir IO 1977). Beaucoup de parents sont vygotskiens sans le savoir.

Ce sont les apprentissages incidents. Les cognitivistes parlent des apprentissages invisibles ou muets.

Il en est de même dans la classe entre l'enfant et l'enseignant.

Ces apprentissages surviennent dans des activités fonctionnelles (pédagogie globale fonctionnelle) et dans des interactions personnalisées

Le système qui fonctionne bien, c'est celui qui allie deux systèmes d'apprentissage :

- observation-imitation-répétition
- système essai-erreur.

Revenons à la formule de Mireille Brigaudiot* : « *Au fond, pour faire parler de très jeunes enfants, une seule recette ; il faut parler de ce qui les intéresse* » Il faut puiser dans les centres d'intérêt des enfants.

C'est pourquoi les programmes de l'école maternelle ont la forme qui est la leur. Il n'existe pas d'ordre didactique des apprentissages. L'art du pédagogue, c'est qu'en fin d'école maternelle les enfants aient envie de s'intéresser à autre chose que ce qui les intéresse.

Il faut créer des manières de travailler sur des objets culturels qui seront rendus désirables. La source de ce qui leur fait apprendre est dans ce à quoi ils vont s'intéresser.

Comme le préconise René Diatkine, il faut « *faire de la musique avant le solfège* » et ce, par des modalités de travail adaptées aux capacités des jeunes enfants.

* Travaux du groupe PROG, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette 2006

2 – Un équilibre à trouver entre le bien-être des enfants et les apprentissages...

... l'un ne s'opposant pas à l'autre !

Le bien être des enfants se joue dans la satisfaction de leurs besoins dans toutes les dimensions :

- besoins physiologiques, à ne surtout pas méconnaître : l'alimentation, la propreté, les moments de repli...
- besoins psychomoteurs : la prise de risque - un enfant qui va bien va oser en toute sécurité. Il faut anticiper sur ces choses-là.
- **besoin de jeux** au sens premier : gratuité du temps qu'on y passe, de rêverie, de création. Un grand nombre de psychologues disent les jeunes enfants accablés de stimulation, n'ayant plus le temps de s'ennuyer. Ce n'est pas l'adulte, de l'extérieur, qui contraint, qui remplit le temps. Il faut laisser à l'enfant des moments pour le laisser choisir, le laisser s'engager dans des choses.. L'enfant va percevoir ce qu'il peut en faire.
- besoin de découverte, de connaissance, de compréhension. Ils nous disent qu'ils ne se satisfont pas de ce qu'ils ne savent pas. Il leur faut des activités d'exploration, d'imitation, de répétition afin qu'ils puissent refaire à satiété ce qu'ils commencent à savoir faire. Cela joue sur le réel mais aussi sur l'imaginaire, le plaisir.
- besoin d'expression langagière, de communication :
 - o Les enfants ont besoin de faire des confidences, de dire des secrets (même s'ils sont bien éventés). Il faut savoir les accueillir.
 - o Les jeux avec le langage sont à cultiver très tôt. Il faut faire vivre cette valeur esthétique avec le langage (petites formulettes dès la TPS).

Bernard GOLSE* dit : « *Ne pas méconnaître le besoin des jeunes enfants à démonter le monde pour comprendre comment il s'ordonne et comment il est construit.* »

* Pédiatre, Pédopsychiatre et Psychanalyste (formation au sein de l'Association Psychanalytique de France) Chef de service de Pédopsychiatrie de l'Hôpital Necker-Enfants Malades à Paris et Professeur de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université René Descartes (Paris V). Voir sur France Culture 10.01.2012 - *Le langage et la construction de la personne chez le bébé* <http://www.franceculture.fr/personne-bernard-golse>

3 – Une organisation qui permette aux enfants de bien vivre leur petite enfance tout en s'engageant à leur mesure et à leur manière dans les apprentissages.

On peut se référer à 3 verbes clés :

- Les enfants ont besoin d'agir : c'est-à-dire prendre des initiatives (attention aux consignes fermées) et pas seulement reproduire. Ils ont besoin de faire, d'essayer, de manipuler ; ils ont besoin de s'essayer dans tous les registres.
- Les enfants ont besoin de réussir : c'est-à-dire d'aller au bout d'une intention, d'un projet, d'une consigne de manière satisfaisante. La fonction de l'étayage c'est de guider, soutenir les enfants qui papillonnent.
- Les enfants ont besoin de comprendre : ce n'est pas une nouveauté (voir l'ouvrage de Jean PIAGET « *Réussir et comprendre* », coll. *Psychologie d'aujourd'hui*, éd. PUF, 1973). On n'a pas appris si on a réussi sans comprendre. Il doit y avoir un moment de retour sur... d'accompagnement (cf. étayage de Jérôme Bruner).. C'est ce moment qui permettra la construction de la posture d'élève. En re-faisant, on va encore réussir.

Donc :

Il faut un adulte disponible pour ces interactions ;

Cela nécessite une organisation qui permette de faire fonctionner le groupe en donnant du temps à certains, puis à d'autres. Une organisation pour apprendre, des ressources pour que les élèves apprennent avec. Un exemple, les coins :

- qu'ils ne soient pas stériles, pas stéréotypés ; (coin pour écrire, coin du petit scientifique construits en fonction de ce qu'on va pouvoir y apprendre)
- qu'ils soient pensés en fonction du potentiel d'apprentissage ; (faire des choix : atelier prise d'initiative ? atelier invention ? ou ce qui est là ne sera efficace que si l'adulte a montré)

- qu'ils soient évolutifs (choisir le matériel) ;
- qu'il y ait une tension entre invention, découverte et imitation.

On pense alors à la pédagogie Montessorienne « pas de programme pour tous, des situations pour chacun ». <http://blog.montessori.fr/la-methode/>. Le matériel mis à disposition et que les élèves manipulent est un matériel dont on a montré l'utilisation (observation-imitation).

Il faut aussi un équilibre entre les familles de situations. Josette Fargeas*, inspectrice en école maternelle dans les années 70, a proposé en 1994 une typologie que Viviane Bouysse a réhabilité...

... Quatre manières de nourrir les situations d'apprentissage :

- Le jeu, pour sa fluidité : invention, initiative, pas de but ou un but qui évolue ;
- La recherche / résolution de problèmes : dans tous les domaines (cela ne renvoie pas seulement aux mathématiques ; il peut y avoir une situation/problème en écriture) ; une situation qui amène l'enfant à inventer des solutions en relation avec un but ; une recherche canalisée par l'intention de résultat ;
- L'acculturation, c'est-à-dire le rapport aux œuvres, le rapport au « déjà là », tout ce que l'enfant ne va pas réinventer. Contes, comptines, chansons, jeux traditionnels qui permettent la mise en relation avec les générations qui ont précédé (« *Moi aussi, j'ai joué à la chandelle* » dit la grand-mère) ; idée de transmission ;
- Les activités dirigées : exercices pour exercer quelque chose que l'on a appris et compris, avec usage de jeux avec des règles (on a moins d'activités dirigées en PS mais il peut néanmoins y en avoir) ;

L'art du pédagogue, c'est de conjuguer les domaines d'activités avec ces quatre situations d'apprentissage en fonction de l'âge des enfants. En effet, ces familles vont intervenir à tous les niveaux, de la petite à la grande section, mais avec une pondération différente selon les niveaux. L'enseignant se posera donc cette question : « Si je mets les élèves dans telle ou telle situation, auront-ils eu du temps pour jouer ? pour s'entraîner ? »

* FARGEAS (Josette). - L'Education pré-scolaire de Platon à Pauline Kergomard: quelques jalons. - L'École maternelle française (Paris), n°9, juin 1982

Pour terminer, deux « zooms »

1) Sur les stimulations langagières et culturelles.

Importance déterminante du langage oral avec l'acquisition du langage de scolarisation.

C'est un faux oral proche de l'écrit (langage d'évocation langage « écrivable »), précis et structuré, qui reste la condition essentielle pour réussir.

Comment construisons nous ce langage de scolarisation? Cela s'enclenche à l'école maternelle. Il ne s'apprend pas à partir de rien mais :

- parce qu'on parle de ce qu'on a fait ;
- parce qu'on entend des histoires et qu'on parle de ces histoires ;
- parce qu'on utilise un langage qui soutient, qui affine qui structure la pensée ;
- parce que l'enseignant aide les enfants à penser ce qu'ils ont fait d'où réussite et compréhension.

Importance de contacts fréquents et approfondis avec l'univers des textes

2) Sur l'indispensable coopération :

- Avec les parents :
 - Il faut les informer,
 - Il faut les écouter. Pour cela, il faut que leur parole soit possible ;
 - Il faut les impliquer, les associer au projet que l'on forme pour leur enfant, leur faire percevoir les PROGRES de LEUR enfant (si on ne parle que de ce qui ne marche pas, on ne les rend pas « supporters » de leur enfant) ; penser à la posture parentale « *Jje crois que tu peux y arriver* » ;
- Avec d'autres professionnels :
 - Repenser les fonctions des ATSEM. Ce travail est commencé dans certaines écoles. Travailler aussi le respect des compétences propres à chacun. Entamer une réflexion sur leur formation ;
 - Repenser les fonctions les Auxiliaires de Vie Scolaire ;

Redéfinir les besoins de coopération. A-t-on besoin :

- d'intervenants extérieurs ?
- de spécialistes de la petite enfance ?

Si oui, lesquels ?

Evolution de l'école maternelle et construction des inégalités scolaires

Christophe Joigneaux

maître de conférences à l'Université d'Artois

a collaboré avec Christine Passerieux et Jacques Bernardin dans le laboratoire ESCOL, Paris VIII

http://www.circeft.org/spip.php?page=imprimer_article&id_article=569

Cette conférence est consacrée à la façon dont l'évolution de l'école maternelle a pu contribuer à la construction des inégalités scolaires. Elle fait écho à une thèse soutenue en 2009.

Si une fréquentation précoce et assidue de l'école maternelle semble permettre globalement aux élèves de mieux réussir, elle profite plus à ceux qui en ont le moins besoin, et semblerait en conséquence maintenir, voire accentuer, les inégalités. Pourquoi ce paradoxe? L'observation des programmes et revues publiés depuis les années 20, et celle de situations de classes, montre qu'on a voulu réduire trop vite les inégalités, en mettant trop et trop tôt, l'accent sur les apprentissages et leurs exigences.

L'école maternelle réussit plus à ceux qui sont déjà en réussite. Elle a tenté de réduire ces inégalités depuis 20/30 ans. Mais, les études statistiques montrent qu'elles n'ont pas disparu.

Pourquoi ?

1 - Les évolutions pédagogiques et didactiques en cours à l'école maternelle

La « scolarisation » ou la « primarisation » permet de comprendre pourquoi il n'y a pas eu réduction des inégalités. L'école maternelle est confrontée à la difficulté de maintenir l'équilibre entre le maintien de sa spécificité pédagogique et la contrainte de la continuité des apprentissages avec la mission de préparer les enfants à être des élèves.

L'analyse des instructions pour l'école maternelle révèle une ambition croissante en termes d'apprentissage, moins sur les notions que sur les postures.

De façon transversale aux différents domaines d'activité, les instructions insistent sur les capacités de l'élève à anticiper, expliquer ce qu'il a fait, analyser des erreurs... Ils fixent comme horizon d'attente une posture de surplomb. L'apparition en 95 des désignations de « programme » et d'« élève » en lieu et place d'« enfants » est révélatrice de ce phénomène.

En ce qui concerne les dispositifs pédagogiques, la généralisation des « ateliers » à partir des années 70, s'achève dans les années 80 par l'articulation des temps d'ateliers et de ceux de regroupement destinés à travailler l'anticipation et l'analyse réflexive de ce qui a été fait.

Pour cela, se référer aux écrits d'Antoine Prost, historien de l'éducation.

Les supports font de plus en plus de place aux fiches qui permettent de mieux évaluer les apprentissages et de signifier à l'extérieur qu'il y a des apprentissages. (voir l'ouvrage de Christine Passerieux « *La maternelle, première école, premiers apprentissages* », éd. Chronique sociale, 2009).

Leur contenu a évolué. L'exemple de plusieurs fiches pour le dénombrement montre que, dans les années 60, le travail était balisé dans l'espace - il consistait en une succession de micro-tâches dont chacune était circonscrite à une partie réduite de la feuille - alors qu'aujourd'hui il faut rechercher les éléments à dénombrer sur toute sa surface.

S'ajoute ainsi la difficulté de se repérer dans l'espace graphique. Les supports actuels nécessitent des mises en relations plus nombreuses, sur des objets plus dispersés, et des relations plus complexes car les éléments à relier peuvent varier par leurs couleurs, leurs orientations, leurs tailles... Les tâches sont ainsi beaucoup plus exigeantes.

2 – Réflexion sur la cohérence de ces évolutions

Elle est tout sauf le fruit du hasard.

A - Elle est soutenue par l'évolution des missions de l'école maternelle.

Alors que dans les années 60-70, les missions de l'école maternelle étaient articulées autour de la prise en compte du développement et de l'épanouissement du jeune enfant qu'il fallait éduquer, instruire et garder en prenant en compte ses spécificités, depuis les années 80-90, un nouveau mot d'ordre, apparu dans les années 70 :

« *compenser les inégalités, compenser les écarts de développement* » prend le dessus sur toutes les autres missions.

En 1986, l'école maternelle est la « première école ». L'école maternelle est donc avant tout une école. Même quand on lui propose un jeu, l'enfant devenu élève doit comprendre qu'il y a une finalité d'apprentissage. Rien ne saurait être gratuit à l'école, surtout pas le plaisir.

L'apparition des cycles, au début des années 90, matérialise cette volonté d'inscrire l'école maternelle dans le continuum des apprentissages. Sont d'ailleurs apparus les termes d'apprentissage, d'élève, de programmation et d'emploi du temps. Par la dénomination du cycle 1, cycle des apprentissages premiers, et par le fait que le cycle 2 est à cheval sur l'école maternelle et l'école élémentaire.

Se référer aux écrits de Jean-Noël LUC, historien (http://www.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Jean-Noel_LUC.pdf)

B - La cohérence s'enracine aussi dans un nouveau modèle pédagogique.

On est passé, dans les années 70, d'un modèle productif à un modèle expressif (ou créatif). L'accent est porté sur le jeu libre, spontané, sur la libre expression, le libre développement de l'enfant avec ses pairs. Pour ne pas entraver le développement et l'épanouissement, il revient à l'enseignant d'en créer les conditions de..., d'aménager le contexte mais de rester en retrait. La référence est Jean Piaget.

On est passé depuis à un modèle réflexif. L'enseignant aide l'élève par l'interaction, par l'étayage. Les références sont Lev Vygotsky et Jérôme Bruner. L'enseignant intervient davantage. Il lui revient d'articuler enseignement, apprentissage, et développement.

Cette intervention prend la forme d'une régulation à distance. L'enseignant ne doit pas le guider perpétuellement. Il doit lui permettre de faire seul ce qu'il ne pouvait pas faire seul auparavant... d'où la multiplication des fiches et l'importance de l'articulation entre ateliers et regroupements précédemment observés.

Quant à l'enfant, on passe d'un enfant créatif à un enfant réflexif. Il devient un élève, un apprenant qui doit apprendre à apprendre, apprendre à être de plus en plus autonome de plus en plus longtemps, apprendre à adopter une posture réflexive : comprendre, anticiper, revenir sur...

3 – Conséquence de ces évolutions

C'est ce modèle réflexif, cette version idéale, qui pose problème. Le point d'achoppement principal se trouve dans l'articulation entre le nouveau modèle éducatif et sa mise en œuvre.

La posture réflexive attendue est construite pour certains élèves... mais pas pour d'autres. Ces derniers :

- n'ont pas compris que les moments de réflexion peuvent être une aide (les temps de basculement atelier/regroupement) ;
- ne sont pas capables de prendre du recul ; ils ne peuvent pas suspendre le temps lors de leur activité pour avoir une vue d'ensemble ;
- ne sont pas capables de mettre en relation le « avant », le « pendant » et le « après ».

Ce qui peut poser problème c'est encore le fait que certains enseignants sont aussi mal à l'aise avec ce système tout en l'ayant adopté. Pour eux autonomie et entraide s'opposent à l'aide. Ils ne maîtrisent pas le degré d'étayage nécessaire ni la proximité de cet étayage. S'opposent deux conceptions :

- Les élèves s'apprennent entre eux et l'enseignant reste en retrait (Emilia Ferreira <http://www.editions-retz.com/auteur-747.html> . C'est une conception des années 70

- Les élèves ne sont pas capables de cette autonomie ; il faut contrôler.

On peut trouver quelques réponses auprès du groupe ESCOL <http://www.circeft.org/?-presentation-escol-235->

Ce qui se met en œuvre actuellement renforce les difficultés, quand par exemple, on attend une posture réflexive sans la construire, lorsque l'exigence d'autonomie crée de la solitude.

Le mode de régulation à distance ne permet pas à l'enseignant d'observer suffisamment finement comment la tâche est accomplie, de prêter l'attention nécessaire aux problèmes que l'enfant rencontre pour verbaliser ses difficultés.

L'école maternelle est à la recherche d'un équilibre ; elle est à un tournant d'un nouveau modèle éducatif. Elle doit trouver cet équilibre entre tradition et contenu des apprentissages sans y perdre son âme.

Voir l'étude réalisée par Christophe Joigneaux et Serge Bonnery sur la lecture d'albums suivant les différents milieux sociaux.

Atelier 1 : Comprendre des histoires, histoires de comprendre

Patrick Joole

Titulaire d'un doctorat en littérature française, professeur de lettres, formateur à l'IUFM de Versailles (Centre de Cergy) et chargé de cours à l'Université de Versailles-Saint Quentin.

L'intervention qui est présentée ici peut être difficile à suivre pour des personnes qui ne seraient pas familiarisées avec le travail mené habituellement à l'école maternelle. Il leur est possible de se référer au **site de l'académie de Versailles**¹, où Patrick Joole présente ces contenus de manière moins allusive. On peut lire également d'autres développements à ce sujet dans **le Français aujourd'hui n°179, Lecture de récits en maternelle**. Ce numéro, paru en décembre 2012, a été coordonné par Patrick Joole et Marie-France Bishop².

Patrick Joole rappelle la distinction de Genette entre **histoire** (personnages, évènements...) et **récit**, résultat d'un certain mode d'organisation de l'histoire (énonciation, temporalité...).

1. Synthèse de recherches récentes (Canada et Belgique)

A – Compréhension et causalité

(<http://www.pedagogie95.ac-versailles.fr/l-ecole-maternelle/391-une-demarche-d-enseignement-de-la-comprehension-du-recit#comp>)

Lire des histoires et les comprendre, c'est à la fois un moyen et une fin. Dans les **programmes actuels**³, les deux dimensions apparaissent :

- En PS : « comprendre une **histoire** « courte et simple », répondre à quelques questions « très simples », reformuler « quelques éléments »
- En MS : comprendre une **histoire** « plus étoffée », la raconter comme « une succession logique et chronologique »
- En GS : « la raconter en restituant les enchaînements, l'interpréter ou la transposer ».

Dans les **Programmes de ces dernières années**, à propos des histoires, on constate une importante évolution, puisqu'ils mentionnent en 1992 une simple entrée dans le code écrit ; en 2002 une première culture partagée ; en 2008, la capacité de comprendre des histoires de plus en plus « étoffées », de plus en plus complexes.

Qu'en est-il des pratiques ?

La « remise en ordre des images de l'histoire » s'est imposée comme un exercice phare. Patrick Joole montre, à l'aide d'un album⁴ (conte de randonnée accessible dès la PS) à quel point cet exercice est inadapté dans bien des cas. Dans cette histoire, par exemple, la cohérence est topographique, comme dans beaucoup d'autres histoires destinées à cet âge.



*C'est l'heure d'aller se coucher. Mais Boubou, le petit lapin blanc, fait la sourde oreille lorsque Nours l'appelle : il est trop occupé à observer la lune. Boubou pointe la lune et la suit du regard dans le ciel. Il va d'un interlocuteur à l'autre pour les questionner, mais ils n'en ont que faire. Boubou est très déçu ! Mais lorsque le hibou se réveille et se met à hululer, Boubou prend peur. Vite, il rentre à la maison.*⁵

¹ <http://www.pedagogie95.ac-versailles.fr/l-ecole-maternelle/391-une-demarche-d-enseignement-de-la-comprehension-du-recit>

² <http://www.afef.org/blog>

³ *Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle*, BO n°3, 19 juin 2008, p.29

⁴ *Petite lune*, Elzbieta, Rouergue 2008.

⁵ D'après <http://www.ricochet-jeunes.org/livres/livre/393-petite-lune>

Des recherches récentes, au Québec et en France,⁶ montrent que la cohérence d'un récit ne repose pas sur la succession des étapes sur le plan chronologique et/ou topologique mais sur un **enchaînement causal**⁷. Avec des élèves, il ne convient donc pas tant de s'arrêter sur les images successives d'un album que sur ce qui se produit entre deux étapes.

Concernant la compréhension d'une histoire, les chercheurs s'accordent à dire que les enfants sont capables, vers 3 ans, de :

- Dénommer un ou plusieurs personnages de l'histoire,
- Citer certaines actions mais de façon isolée, sans mise en relation.

Et, vers 5 ans, de :

- faire apparaître un lien de causalité entre deux événements,
- mettre en relation les différents événements en prenant en compte un principe d'enchaînement causal et/ou temporel.

L'école favorise l'apparition de ces liens essentiels, qui constituent la base des compétences inférentielles.



Un autre exemple : *Le grand éternuement*, Ruth Brown, Gallimard jeunesse, réédition 2010. Cet album, abordable dès la GS⁸, montre comment la catastrophe survient par contagion, de proche en proche, à la suite de l'éternuement provoqué par la mouche qui se pose sur le nez du fermier, pendant son sommeil. Le sens ne peut se construire qu'à travers l'enchaînement entre les étapes.

Il est donc possible de distinguer six niveaux progressifs de reformulation des histoires par les enfants en fonction de leurs capacités et habilités :

1. Identification d'un ou plusieurs personnages,
2. Évènements disjoints,
3. Début d'organisation (en fonction du problème, d'épisodes, de la fin),
4. Structuration dans le temps,
5. Relations causales,
6. Explication causale à plusieurs niveaux.

B – Associer compréhension du récit et posture interprétative : la dimension transactionnelle

(<http://www.pedagogie95.ac-versailles.fr/l-ecole-maternelle/391-une-demarche-d-enseignement-de-la-comprehension-du-recit#associer>)

Les enfants associent très tôt but à atteindre par le personnage et émotions éprouvées en relation avec la réussite ou l'échec (joie vs tristesse) : par exemple, le héros a perdu son doudou, il est triste, il part à sa recherche.

La « mise en récit du monde », ne peut se faire qu'à travers les inférences causales, la perception des émotions et de l'intention du personnage.

Patrick Joole donne à observer deux rappels de récit (à propos d'autres albums dont le titre n'a pas été fourni) qui témoignent d'une grande différence de degré dans ces acquisitions entre deux jeunes élèves :

3b « *Is perd dans la forêt. I rencontre plein d'animaux. I retrouve sa maman. Pis il a très faim...* »

6b « *Benjamin a très peur dans sa carapace, parce que c'est très sombre. Il a peur qu'il y ait plein de fantômes gluants et tout ça...* »

Dans l'album d'Elzbieta, *Petite lune*, le héros n'a pas l'intention d'aller se coucher : c'est pourquoi (implicitement) il retarde ce moment en allant voir différents animaux. Le rôle du hibou, dernier animal rencontré, qui conduit au retour à la maison, peut aussi bien être interprété comme un animal effrayant (la peur décide le héros à rentrer) et /ou un symbole clé : quand l'oiseau nocturne se réveille, il est temps pour le héros d'aller dormir.

⁶ Par exemple à Montpellier, Nathalie Blanc, cf *Le français aujourd'hui* n°179, *Lecture de récits en maternelle*.

⁷ Catherine Tauveron, dans sa thèse « Le personnage, un objet à construire. Traitement didactique à l'école élémentaire », soulignait déjà en 1993 la supériorité, pour analyser un récit, du projet du personnage sur les diverses schématisations des étapes.

⁸ Voir aussi une exploitation en cycle 2 dans *Comprendre des textes écrits*, Patrick Joole, Retz 2008, p.296 sq.

On note que les intentions (implicites) se traduisent par l'image (diverses positions des oreilles du lapin, code décrypté aisément par les élèves).

Le rôle de l'enseignant est d'attirer l'attention des élèves sur les personnages et leurs émotions.

Cf le travail de comparaison entre plusieurs scénarios de découverte en classe proposé par R. Goigoux⁹ à propos de *Zouzou le lapin* (exemple emprunté à Mireille Brigaudiot) :

Apprendre aux élèves à identifier les sentiments des personnages (émotions et intentions) et à changer de point de vue (spatial et mental) pour mieux comprendre un texte : travail sur *Les deux grandes pierres* (A. Lobel, in *La soupe à la souris*, école des loisirs), prolongé par *Les fessées* (R. Rudigoz, épuisé) et *Le papa loup* (G. Solotareff)

On peut s'interroger sur l'intérêt de colorier le lapin de Corentin et celui de Solotareff, comme on le voit faire bien souvent. Par contre, **au-delà du pointage, il faut s'intéresser aux relations entre les personnages**, par exemple en classant amis et ennemis.



Cf, dans la collection Outils pour enseigner, le livre de Serge Terwagne et Marianne Vanesse, **Le récit à l'école maternelle – Lire, jouer, raconter des histoires**, de Boeck 2008

Une multitude d'**activités**, centrées sur le récit, sous forme de fiches détaillées, pour les enfants de 2 à 5 ans : lecture partagée d'albums, récits personnels, jeux dramatiques...

Activités à mener : narration préalable (raconter, mettre en scène) ; lecture partagée ; reconstitution (rappel de récit, marionnettes, remise en ordre d'images) ; jeux (sélection, ajustement, variation...)

C – Script et scénario

<http://www.pedagogie95.ac-versailles.fr/l-ecole-maternelle/391-une-demarche-d-enseignement-de-la-comprehension-du-recit#script>

D'autres albums traitent, de manière très différente, **les mêmes thèmes** que *Petite lune*, d'Elzbieta, par exemple : NINE et MILO, *Vite au lit*, Fleurus (épuisé) ; *Vite, au lit Mimi !* Lucy Cousins, Albin Michel 2002 ; *Diabolo, le petit cochon*, 4 fleuves (épuisé) ; *Vite, au lit, Alfred !* Virginia Miller, Nathan (épuisé). ..

Mais ils diffèrent fortement : ce sont des « scripts », selon la dénomination que leur donnent les chercheurs belges. **Un script est une suite minimale d'actions ordonnées**, tirée soit de la vie quotidienne (croissance des haricots ; passage des oies sauvages ; donner du pain aux oiseaux...), soit de l'imaginaire (oiseaux trop bavards, tapis qui volent, sirène qui tombe amoureuse...).

Ces scripts doivent être connus d'une part pour vivre ensemble, d'autre part pour comprendre les histoires, car ils sont utilisés par de nombreux créateurs, dans des livres ou des films. Mais le choix de tel ou tel ouvrage, dans le cadre d'une **programmation** des lectures en vue de tel ou tel apprentissage, est à peser soigneusement. Il ne s'agit évidemment pas de se limiter aux scripts avant d'aborder les textes littéraires, mais d'organiser un **va et vient** permanent. Il s'agira de pondérer les récits du quotidien (histoire-script, récit élémentaire sans complication (ou avec complication aussitôt résolue) et les récits d'imagination, récits élaborés (avec complication et suspension de la résolution).

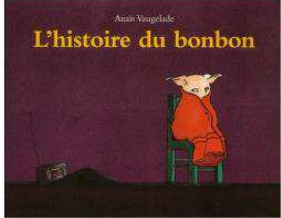
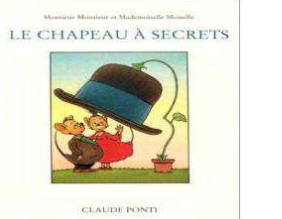
Ainsi, sur le même thème, on trouve des récits élaborés, des scénarios qui doivent être articulés à des scripts et/ou à l'expérience personnelle pour être compris :

⁹ <http://www.ac-nice.fr/ia83/ienstmaximin/documents/Mater-stage-Apprendre-comprendre-Goigoux.pdf>. On trouve d'autres pistes à ce sujet dans des conférences plus récentes : http://ww2.ac-poitiers.fr/ia86-pedagogie/IMG/doc/Conference_Roland_Goigoux_plan-deroulement.doc ; http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/comprehension_de_texte_au_C2.pdf ;

- Papa ! *Corentin, l'école des loisirs*
- Scritch, scratch, scotch, dip, clapote, *Kitty Crowther, Pastel 2002-2009*
- Quand les petits ours n'ont pas sommeil, *Quint Buchholz, Pastel, 1994 (épuisé)*
- *Il y a un cauchemar dans mon placard, ou Il y a un alligator sous mon lit, Mercer Meyer, Gallimard jeunesse*
- Au lit, petit monstre !, *Ramos, pastel 2001.*

2. Illustrations issues d'un travail d'expérimentation¹⁰

Exemple 1 : à partir du script « planter une graine et suivre la croissance de la plante », une proposition de séquence¹¹, en rapprochant deux albums :

	<p>L'histoire du bonbon Anaïs Vaugelade L'école des loisirs</p>	<p>Le chapeau à secrets Claude Ponti L'école des loisirs</p>	
---	--	---	---

Exemple 2 : à partir du script « la peur du monde extérieur », rapprocher *Clic, crac...C'est le loup ?*, Jean Maubille, Pastel ; *Petit ours a peur du noir*, Danièle Bour, Bayard jeunesse ; *Bébés chouettes*, Martin Waddell, Kaléidoscope ; *Loup y es-tu ?* Ramos, l'école des loisirs ; *Nuit noire*, Dorothée de Monfreid, l'école des loisirs ; *Frisson l'écureuil en pleine nuit*, Mélanie Watt, Bayard jeunesse...

1. On joue à « promenons-nous dans les bois » en salle de motricité, avec CD ; l'enseignant joue le rôle du loup, repris ensuite par des élèves ; les arbres sont matérialisés par des plots ; le loup s'habille en piochant des vêtements dans une malle.
2. Lecture des albums-scripts ; transaction personnelle : exprimer sa propre peur, à partir de *Clic, crac...C'est le loup ?* de Jean Maubille.
3. Lecture d'un autre album de littérature de jeunesse : *T'choupi a peur de l'orage*, Thierry Courtin ; salle de jeu : on se promène et on se cache (ou non) quand on entend un bruit.
4. Appariement des images : peur et intention de se cacher / reprise de l'activité.

De l'interprétation

D'après Trabasso et Rudkin¹² (1994), C'est entre 3 et 5 ans que les enfants passent de la désignation et la description d'éléments (...) à l'interprétation.

EX 1 : Elzbieta, *Petite lune* (l'intention du héros n'est pas explicitée par le texte).

EX 2 : Rascal, *Ami ami* (l'intention exprimée dans le texte est de se faire des amis, pour le loup comme pour le lapin ; c'est la lecture de l'image et la référence au rôle traditionnel du loup qui permettent de comprendre que le loup s'apprête à dévorer le lapin). L'enjeu est de comprendre la fin de l'histoire, et le plaisir ne peut venir que de l'interprétation.

Pour finir, quelques confusions à éviter

- Ne pas croire que « nourrir » les élèves du point de vue culturel (ex : *Les sentiers de la littérature en maternelle*, Argos) peut suffire à construire les capacités nécessaires pour comprendre.
- Ne pas non plus se limiter à une entrée psycho-cognitive : la dimension culturelle est indispensable.

¹⁰ Cf site de l'IA du val d'Oise, où l'on retrouve certains éléments de cette intervention, ainsi qu'une bibliographie. <http://www.pedagogie95.ac-versailles.fr/l-ecole-maternelle/391-une-demarche-d-enseignement-de-la-comprehension-du-recit>

¹¹ http://www.pedagogie95.ac-versailles.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/maternelle/langage/comprehension/enseignement_comprehension_recit/sequence_le_bonbon.pdf

¹² Auteurs cités dans une intervention du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004, *La structuration causale du récit chez le jeune enfant*, <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf>

- Ne pas se reposer sur des fiches telles qu'on en trouve sur Internet (ex : *Bébés chouettes*, occasion de faire de la lecture, des maths, du graphisme...).
- Ne pas croire que le travail plastique, même excellent (tel qu'il est proposé par exemple dans *Travailler avec des albums en maternelle*, E. Doumenc, Hachette 2010), assure la compréhension.

Il faut perdre moins de temps à décrire les images et en consacrer davantage à dégager la dynamique de l'histoire.

Atelier 2 : quelques apports de la recherche en didactique dans la construction des apprentissages mathématiques en maternelle

Marie-Lise Peltier

maître de conférences en didactique des mathématiques, LDAR Paris Denis Diderot

[...]

LES MATHÉMATIQUES, UNE DISCIPLINE PRIVILEGIEE

Le jeu libre est une accumulation d'expérience.

En mathématiques, il y a peu de concepts à travailler : repérage, alignement, forme, tri, nombre

Il faut des outils didactiques robustes pour :

- développer se sens des connaissances
- prendre en compte les obstacles, que l'on ne voit plus en tant qu'adulte
- concevoir les apprentissages qui ne vont pas du plus simple au plus complexe

Compter pour compter , cela n'a pas d'intérêt !

Ne pas ramener l'idée du dénombrement au comptage 1 à 1. On peut avoir :

- subitisation
- comptage
- partition et calcul
- analyse combinatoire (université)
- estimation

Le comptage n'est pas le seul moyen de dénombrer les éléments d'une collection (voir INRP C. Meljac et G. Brousseau). Le comptage 1 à 1 est UN des moyens de dénombrer.

Trois idées :

- Connaître la comptine n'est pas suffisant
- Il ne faut pas enlever les frises numériques
- Le comptage/numérotage figé

Des procédures pour dénombrer des collections avec des objets non déplaçables

- tracer une ligne
- numéroter
- grouper par... (c'est un apprentissage scolaire)

Pour Joël Briand (<http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/Briand-12-09-12-Maths-maternelles.pdf>) il peut y avoir absence de connaissance d'énumération. Il doit exister néanmoins des savoirs spatiaux.

1 – Quelles compétences pour dénombrer 1 à 1 ?

- maîtrise de la comptine numérique
- résoudre des problèmes

2 – Savoir utiliser la comptine numérique dans le dénombrement d'une collection ordonnée

Les 5 principes de Gelman (1983) qui régissent le comptage

1. Principe de correspondance terme à terme (à chaque unité on fait correspondre un mot-nombre)
2. Principe de suite stable (les mots nombres doivent toujours être récités dans le même ordre)
3. Principe cardinal (le dernier mot nombre prononcé se réfère à l'ensemble)
4. Principe de l'indifférence de l'ordre (les unités peuvent être comptées dans n'importe quel ordre)
5. Principe d'abstraction (toutes sortes d'éléments peuvent être rassemblés et comptés ensemble)

Pour compter les enfants doivent mettre en œuvre tous les principes simultanément, de façon coordonnée, c'est donc par surcharge que des erreurs sont commises

3 – Organiser le dénombrement

Séparer ce qui est compté de ce qui reste à compter. Cette connaissance de nature spatiale n'est pas enseignée.

Il faut construire une situation spécifique. Par exemple, mettre une allumette dans chaque boîte.
C'est la situation qui oblige l'élève à changer de stratégie et à construire une stratégie efficace. Ce n'est pas un savoir déclaratif !

Les variables :

- la taille de la collection
- sa dispositions spatiale

Savoir compter, c'est surtout

- repérer la case 13 sur la frise
- poser tous les cailloux jusqu'à 13

Ne jamais dire les mots « nombre » et « compter » dans les consignes mais, par exemple : « *aller chercher en un seul voyage juste ce qu'il faut de.... ni plus, ni moins.* »

Atelier 4 : Pince alors ! et autres objets techniques

Jacqueline Bonnard (GFEN37)

Le but de cet atelier est de réfléchir à la façon de travailler le rapport aux objets techniques, en vue de permettre aux enfants d'apprendre et d'adopter une posture de recherche. En autorisant l'enfant à poser ses propres questions, sans vouloir sauter les étapes, et en faisant verbaliser puis modéliser les observations, on permettra la construction de l'abstraction.

Quelques définitions :

L'objet est la marque de notre humanité. « Le seul critère d'humanité irréfutable est la présence d'outils. »

André LEROI-GOURHAN

Parmi les produits de l'activité humaine, on distingue :

L'objet technique : c'est une production matérielle humaine résultant d'un façonnage de matériaux. Ce produit répond à un besoin. Il a un usage.

Les objets techniques qui servent à façonner les matériaux sont **des outils**.

Lorsque la production est immatérielle, on parle de **service**.

La **culture** est "l'ensemble des solutions trouvées par l'homme face à des problèmes qui lui sont posés par son environnement naturel et social." H. de VARINE

La **technique** est "l'ensemble des savoirs, savoir-faire, des pratiques intériorisées dans l'usage que les hommes font des objets. » Y. DEFORGE

Ne pas confondre avec la technologie : ensemble des connaissances techniques formalisées et explicitées, extériorisées.

Chaque groupe reçoit des pinces à linge, des feutres, une feuille et la consigne :

Dessiner la pince à linge, donner le mode d'emploi en décrivant les gestes ; repérer les concepts scientifiques et principes techniques autour de la pince à linge.

1/ S'essayer au geste :

Avant d'aller à l'abstraction, il s'agit de faire manipuler pour rendre inconnu un objet familier. La confection des modes d'emploi doit par exemple répondre à des questions comme : *que fait chaque main ?* Elle doit permettre de retrouver le besoin initial. L'énoncé des usages doit s'accompagner d'un questionnement comme : *qu'est-ce qui est commun au linge et à l'affiche ?* Ce sont des matériaux plats (matériaux en nappe). Les formulations suscitent des questionnements :

- "glisser les branches écartées autour de la pièce de linge et du fil et relâcher la pression" suscite une interrogation sur le sens de "autour de"...
- "en appuyant sur une extrémité" : laquelle ?

De même la forme du mode d'emploi. Quel est le mode de communication le plus adapté : des mots ? des dessins ? des photos ? Ou le lexique : « pincer », qu'est-ce qu'une pince ? (on dit aussi épingle à linge...), on étend le linge, on le suspend... On observe également la forme de la représentation à partir des dessins : vue de face, coupe...

Ainsi l'on passe d'un statut d'utilisateur à un statut de chercheur. Il faut former des chercheurs dès la maternelle en s'appuyant sur cette démarche spécifique de l'apprentissage qui « consiste, en posant ses propres questions sur l'objet, à s'approprier son nom » et, ce faisant, le concept qui est derrière, puisqu'il s'agit au travers de ces questions, d'identifier les caractéristiques propres à un objet. Il s'agit de mettre en œuvre les préceptes énoncés dans l'ouvrage de Britt Mary Barth sur *l'apprentissage de l'abstraction* où elle décrit les étapes indispensables à l'appropriation d'un concept :

- la perception,
- la comparaison,
- l'inférence,
- la vérification de l'inférence.

En fait, les concepts scientifiques auxquels permet d'accéder la pince à linge sont :

- le levier
- la liaison pivot = assembler avec un degré de liberté
- le concept de préhension (prendre et maintenir)

Dans les programmes on trouve seulement le levier mais aussi l'idée de prendre et choisir l'outil adapté à ce qu'on veut prendre (ex cuillère pour un liquide).

2/ Identifier ce qui est pareil / pas pareil

Il ne s'agit pas de faire un cours de mécanique à des enfants de l'école maternelle mais de leur permettre de se détacher de la tâche « apprendre à se servir d'une pince à linge » en explorant les caractéristiques de « la famille des pinces ».

Repérer sur les objets présents les caractéristiques communes. Peut-on dire que tous ces objets font partie de « la famille des pinces » ? Et si oui, sur quels critères vous appuyez-vous ?

Cela permet de définir la pince comme un objet formé de deux bras, une liaison pivot, un système de maintien. Définir ces critères permet de dégager le concept de pince.

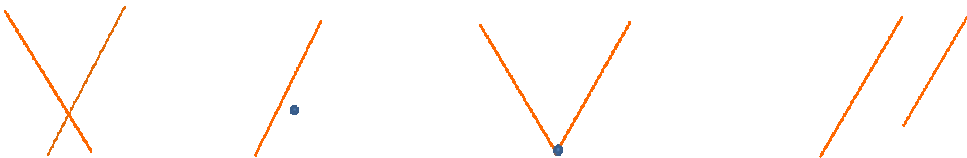
De telles activités de classement/tri sont indispensables pour tous les apprentissages.

3/ Modéliser

Passer à une réalisation avec des bandelettes de papier et une attache parisienne permet de se poser la question de la place de la liaison pivot (plus ou moins aux 2/3 de la pince, pas au milieu). C'est la phase de modélisation.

4/ La schématisation

Présenter des assemblages de traits et de points pour vérifier que les enfants identifient les pinces :



Sur un objet connu, la rupture épistémologique consiste à opérer un pas de côté pour voir autrement et se poser des questions. Cela implique que l'enseignant ait dégagé avant les concepts pour étudier la famille d'objets.

Point de vue sur l'atelier :

La question de la construction de l'abstraction est aussi au cœur des apprentissages langagiers, particulièrement au cœur de l'entrée dans la littéracie, dans le lire/écrire pour construire une pensée. Des parallèles peuvent être faits entre la posture à construire face aux objets techniques (mais aussi face aux phénomènes naturels...) et face aux langages (sans doute face au langage mathématique aussi...).

Pour rentrer dans le lire/écrire aussi, il convient de manipuler les mots pour les rendre inconnus : prise de conscience des syllabes (jeux de rimes, rébus...), des phonèmes, intrus phonologiques, intrus sémantiques ; faire prendre conscience de la distinction signifiant/signifié : en persan [fil] n'a rien de fin et longiligne : ce mot signifie éléphant !

De la même façon le travail sur les catégorisations est fondamental et il est essentiel de le construire dans un jeu du pareil/pas pareil phonologique (nature/rature), orthographique (élève/élevé ; être/hêtre), lexical :



Où le jeu des pareil/pas pareil peut permettre de mesurer le degré de conceptualisation. Avec un degré 1, perceptif : ils ont tous deux des sabots, le zèbre est rayé tandis que le (ce) cheval est d'une seule couleur ; le zèbre a une crinière courte tandis que le (ce) cheval a une crinière souple. Avec un degré 2, « évènementiel », expérientiel : tous deux galopent, le zèbre est sauvage tandis que le cheval est (généralement) domestiqué. Avec un degré 3, conceptuel : ce sont des mammifères ongulés, des équidés... l'un vit principalement en Afrique, l'autre se retrouve sur les différents continents...

Prendre conscience de ces traits communs aux postures d'apprentissage peut permettre d'accompagner plus efficacement les enfants pour qu'ils transfèrent ces compétences d'un domaine à l'autre et pour que, également, la maîtrise de la langue se construise réellement à travers toutes les disciplines.

Atelier 5 : Construire un rapport efficient à l'école et aux apprentissages dès la PS

Christine Passerieux, GFEN 75

Deux lieux qui se conjuguent et se complètent du GFEN et du lieu de la recherche en Sciences de l'éducation (ESCOL, cf apprendre l'école de l'école...)

Quelques points théoriques + quelques situations

Comprendre ce qui se passe au-delà d'apparentes évidences.

Ces enfants qui ne deviennent pas spontanément élèves. On voit bien de quoi il retourne en école maternelle...

Au-delà des premiers pleurs certains se déplacent, d'autres gardent cette attitude ; ils sont dans un espace étranger où ils n'ont pas de repères

Que cela ne perdure pas (les décrocheurs qui...n'ont jamais accroché..) ce qui produit ces différences :

Enfants souvent de milieux populaires, + de 50% de la population scolaire donc la majorité alors qu'on se cale sur les autres.

Il n'y a pas de coupables ; il faut comprendre pour agir !

Les travaux des scientifiques montrent la plasticité du cerveau et des possibles immenses.

Le petit d'homme est le produit de son milieu, de ses milieux (Henri Wallon) avec des interférences qui ouvrent des possibles ; il n'y a pas de fatalité. On ne peut regretter que ces travaux ne soient pas plus pris en compte.

Ce que vont vivre ces enfants ce n'est pas seulement la scolarité nécessaire ; mais aussi la manière dont on va se situer par rapport au monde et là, il y a incidence sur toute l'histoire future pour l'individu.

Ce qui fait différence...

Relation entre origine culturelle : question de **relation de corrélation**, pas de relation de causalité entre milieu d'origine et difficulté.

Quatre situations : Même consigne pour l'analyse des 4 situations : Qu'est-ce qui signale ou non une posture d'élève ? Faire des liens, se remémorer la consigne, savent en quoi c'est réussi

Cas 1 (Christine Passerieux) : GS peu autonomes et des différences d'appréciation par rapport aux consignes

Cas 2 (Roland Goigoux) : Le son A (papa, maman et tonton)

Cas 3 (Catherine Bautier) : Raconter le carnaval, celui qui fait un récit chronologique, celui qui synthétise/ le carnaval c'est...

Cas 4 (Christine Passerieux) : Ce qu'on fait à l'école maternelle : jeux..prénoms, ..

Analyse par rapport à la situation 2 :

Un élève : Il répond en donnant un mot (première partie de la consigne)... Le mot tonton

Hypothèse : même catégorie (famille) mais pas de respect de la deuxième partie son A

Validation sans commentaire de la maîtresse : pas de critère de réussite explicite

Vécu personnel.. /

N'accède pas à l'implicite de la validation

Est-ce qu'être élève c'est répondre à des questions ?

La langue comme objet d'étude.

Analyse par rapport à la situation 4 : ce qu'ils ont appris à l'école

Réponse/jouer, appris à écrire et à compter, écrire le prénom.. à la maison

Les jeux à l'école les jeux à la maison ce n'est pas pareil ; il y a des intentions différentes..

Posture d'élève capacité à dire « j'ai appris », non posture d'élève « j'ai fait »..

Analyse par rapport à la situation 3 : Forme de la réponse par rapport au contenu de la réponse.

A l'école : dit-on ce qu'on a envie de dire ?

Incidence de la consigne « raconte » invite plutôt à dire ce que l'on a envie de dire ; langage de l'expression de quelque chose de soi par rapport au langage descriptif et aux étapes d'une description.

GS peu autonomes :

- 20 répondent « faire ce que dit l'enseignante et bien l'écouter »
- 3 élèves « Le travail que je dois faire »
- Les autres disent ne pas comprendre la question

La question : peut-on engager les élèves dans un travail sans qu'ils conçoivent le résultat attendu ?

Cela pose la question : quelles finalités de l'école ?

obéir aux consignes = formatage,

non critique par rapport à l'autonomie (pas seulement lacer ses chaussures). L'autonomie, c'est penser seuls.

Se pose aussi la question de la « non identification » des buts

Travaux de Bernard Lahire par rapport au besoin de conformité des élèves ...

Accent sur quoi : le sens des attentes de l'école et quelles hiérarchies ?

être élève = exécutions de tâches ? développement de sa capacité à apprendre ?

Le sens de « avoir appris » ? et appris quoi ?

Pas de dichotomie entre plaisir et « ennui » vraie jubilation des petits à avoir appris.

Identification de cet espace spécifique où on apprend et de ce qu'eux ont à y faire.

Ce qui fait différence :

Constat forte prégnance du jeu

- mais pas identifié comme ayant un statut particulier par rapport à ce qu'il permet d'apprendre (pédagogie invisible, Bernstein)
- le jeu dans les milieux populaires ne renvoient pas au travail, le jeu est gratuit

Ces enfants véhiculent cela ; ils ne savent pas qu'ils apprennent et pas ce qu'ils apprennent..

Il y a une malentendu profond.

Il faut clarifier ce qui est attendu par rapport aux jeux organisés ou jeux « gratuits » : lever les ambiguïtés

Les élèves qui ont du mal à identifier le but à atteindre et sont totalement dépendant de la maîtresse et qui demandent sans arrêt que l'on répète la consigne... « la maîtresse a dit... ». Il n'y a pas d'engagement personnel et pas de conscience de la nécessité de cet engagement, pas de lisibilité sur le but à atteindre

La confusion entre « faire » et « apprendre » (ce qui paraît relever de la sphère familiale pour certains enfants)

Le terme « apprendre » n'est pas employé par les enseignants ; on renforce à notre insu ce que les élèves construisent déjà.

Il va y avoir un travail considérable pour les enfants qui vont devoir se déprendre de ce qu'ils ont construit à l'extérieur.. C'est très compliqué et difficile pour eux, sans compter sur la dimension affective invasive.

Viviane Bouysse a dit « l'école maternelle, une école.... » Que cela reste école maternelle y compris dans son appellation..

Christine Passerieux : C'est une erreur majeure de penser que l'école est « maternelle » ; il est indispensable d'accoler apprendre et école.

La question du langage par rapport à la terminologie de Elisabeth Bautier : apprendre à parler de... à parler sur.. ce qui implique détachement de la parole vécue pour aller vers objet différent « langage pour construire première abstraction » (remarque de l'élève qui dit *ben t'étais là aussi.. tu sais*)

On met à distance.. le vécu c'est un changement de posture long et difficile .

Comment faire pour ?

GFEN : Il est possible de réduire ces écarts par une éducativité. Il n'y aura ce n'est pas de transformation de l'école si pas posé comme postulat, fondamental et on n'y est pas encore...

Il est important de créer des attentes dans la tête des enfants pour titiller leur curiosité et la maintenir, en les mettant dans des situations insolites, inattendues.

Avec les PS raconter beaucoup l'histoire avant de la lire, afin qu'ils soient dans un rapport avec introduction de l'écrit du livre ; cela leur permet d'être plus présent à l'écrit.

Situations problèmes : ils vont être obligés d'inventer (exemple en arts plastiques : ne pas coller à plat : contrainte à faire autrement que ce qu'ils savent déjà faire, donner produit fini et demander de refaire sans démonter mais droit de toucher ?? les mettre dans l'obligation de chercher, d'inventer)

Rendre visible à tous les objectifs à atteindre. Quand on lit une histoire il y a toujours une intention . C'est à dire cibler ce à quoi ils doivent être attentifs, l'écoute est orientée.. lire exige une activité intellectuelle.. Cette conscience n'est pas là !

Attention aux malentendus : la tâche n'est pas trop prégnante – activité « découper » par rapport à activité « trier »...

Phases : découverte, recherche, évaluation .. on ne mobilise pas les mêmes choses..

Rendre au maximum explicite ce qui, pour beaucoup, ne l'est pas. Ce sont des évidences... on finit par oublier que cela se construit.

En travaillant sur la consigne, les mettre en situation de la reformuler, pas de la répéter. Demander aussi « est-ce que vous savez comment vous allez vous y prendre ? »

Faciliter la mise en lien entre les différents moments d'apprentissage ; c'est-à-dire créer ces liens. Au départ, l'enseignant le fait pour eux, les entraîner à cela .. en fin de GS maîtrise de tous les attendus

Les critères de réussite

Le groupe se conçoit comme un système où on apprend à tenir compte de l'autre (on n'apprend pas tout seul) Retourner sur l'activité... a-t-on abouti ? Si j'ai réussi : comment ? sinon comment faire ? C'est là que se fait aussi l'apprentissage.

La posture de l'enseignant

Il donne à voir des pratiques langagières qui seront modèles à construire (pas à reproduire). On a un temps où on raconte et on l'annonce comme tel et un autre moment où on va essayer de savoir ce que c'est qu'un carnaval. Apprendre à se situer dans ces différents espaces implique le recours à des modalités langagières particulières.

Pour conclure

Ce qui est important, c'est l'école « lieu de passage » : de milieu socialisation familiale à un autre type de socialisation

Il faut installer les enfants dans une autre posture, identifier l'espace scolaire, ses contraintes, ses espaces et en quoi ce lieu-là permet de grandir (dans le sens « donner du pouvoir sur le monde »)

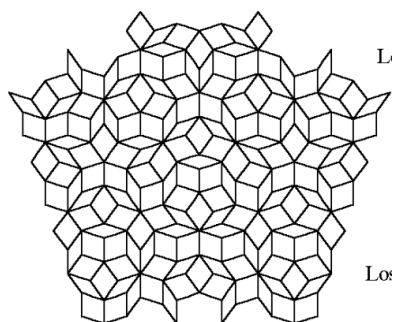
Il faut mettre les élèves en questionnement afin qu'ils se mettent en questionnement avec les autres. Par et avec le groupe on se construit, on devient soi dans cette confrontation...

Atelier 8 : Structure, puzzle, imaginaire

animé par Nathalie Da Silva, du GFEN 75

DEROULE

1 – Distribution d'une planche avec motif de pavages par membre du groupe ; une planche différente pour chaque groupe



Consigne individuelle : *quel type de travail peux-tu faire à partir de cette planche ?*

- Pour les adultes, on peut garder cette consigne mais on aura une multiplicité de réponses
- Pour les élèves, privilégier « *Quel type de coloriage peux-tu faire ?* »

On fait

On affiche

On observe

On décrit

On compare

Ce qui a été obtenu : coloriage suivant différents modèles, découpage, pliage...

En fait, on observe différentes manières de mettre en évidence les formes à repérer : le motif répétitif, les lignes...

Ainsi, on fait apparaître la NOTION DE POINT DE VUE

2 – Reproduction d'une partie de la planche

La photocopieuse en en panne ; il faut reproduire la planche.

Consigne au groupe : *reconstituer une partie de la planche en un temps limité*

3 – Ecriture d'un message

Consigne : *écrire un message au groupe qui n'a pas notre planche afin qu'il soit en mesure de refaire notre planche*

On observe qu'on a cherché ce qui était notre motif de base.

SUR QUOI REPOSE CETTE DEMARCHE ?

Notre analyse

- Apprendre à regarder ; plus on passe de temps sur le document, plus on voit de choses et on aigüise notre point de vue
- Difficulté de la notion de groupe et de la gestion de la diversité
- Le problème de la frustration : il aurait fallu nous laisser du temps pour aller au bout des choses
- A partir du même document, on a tous eu des cheminements différents
- S'exercer à dire le faire

La présentation de la formatrice

Objectif : repérer un modèle répété

1^{er} temps

L'idée des collègues qui ont introduit ce dispositif est venue de napperons en papier (type fond de gâteau) que des élèves ont voulu refaire à l'identique.

Puis, après l'avoir fait, ils ont transmis à un copain qui, à son tour, a fait.

2nd temps

Ensuite, travail avec une planche de formes pour déterminer une règle de coloriage.

Transmettre à son camarade

Des observations :

- J'invente un dispositif, je le transmets. Est-il assez clair pour que l'autre se l'approprié ?
- En premier, travail individuel obligatoire pour s'approprier la planche, avant de s'enrichir des autres
- Au point de vue du langage : justifier, s'expliquer, décrire

!!! partir du support ; le déconstruire pour le reconstruire avant de théoriser.

En situation de classe tout cela représente en réalité plusieurs séances et se poursuit par une analyse au sein du groupe, à partir de la production de mots : avec tout ce qu'on a fait depuis le début, qu'est-ce qu'on peut dire, qu'est-ce qui s'est passé, qu'est-ce que ça produit pour soi...

Cette analyse a lieu dans le petit groupe si ce temps suit immédiatement l'étape d'évocation, en grand groupe si c'est un temps décalé.

Des matériaux aux mots, de l'activité et du ressenti de chacun au collectif, tout est discutable.

A travers ce vécu de ce que nous sommes tous différents, chacun peut ainsi se construire dans et grâce à l'agir ensemble et à l'échange, aux liens avec les autres. Il n'y a pas de critères de réussite, pas de mise en doute de la parole de chacun.

Les émotions, surtout avec des tout petits, peuvent être très fortes, l'évocation des sentiments permet de mettre des mots sur des ressentis. En même temps se construisent et s'échangent plein de références.

Attention : avec des enfants de maternelle, il est nécessaire d'inscrire cette activité dans le temps ; de mettre en lien les matériaux avec ce que les enfants sont capables de faire (gouter, dépiauter...). Il est indispensable de réfléchir à une progressivité dans la construction : en petite section, accepter une construction à plat, penser que des émotions fortes pourront être vécues sans mots avec angoisse, cela implique d'être très présent pour accompagner, c'est-à-dire mettre des mots, construire de la culture commune de l'école, transformer en référent culturel.

Le deuxième temps, sur les paires contraires se justifie parce que ce mode binaire est constitutif de la construction de la pensée (oui/non, en science comme en langue - cf. paires minimales), il permet la construction de concepts (référence aux écrits d'Henri Wallon) pour aller vers une pensée complexe.

La pensée complexe cherche à expliciter les éléments constitutifs. Elle est formulée selon le tri en mathématiques et, en langue, à travers les catégorisations : on construit le « même » (le concept d'identité) en opposition au « différent ». C'est valable pour ce qui concerne les matériaux, aussi bien que la mise en mots ou le rapport à l'autre. Sur ce dernier point, il est nécessaire d'observer et de savoir décider quand on va provoquer une rupture pour un enfant qui reste sur son quant-à-soi. Les activités à caractère plastique ou technologique sont très facilitantes. Elles permettent de se donner le temps, pour l'enseignant le temps d'observer, pour l'enfant celui de décider quand et comment rentrer dans le collectif. Cela implique pour l'enseignant de savoir interpréter les Instructions Officielles et d'argumenter ses choix. C'est un positionnement professionnel que l'AFEF partage.