

Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle

11 octobre 2014



Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle

Sous la direction de Christine PASSERIEUX, La Chronique Sociale, 2014, 248 p, 8 €

L'écriture de nouveaux programmes, au regard des écarts qui se creusent entre enfants dès l'école maternelle est une urgence politique, pédagogique. C'est l'opportunité de repenser les missions de l'école maternelle, comme le GFEN y travaille depuis de nombreuses années, à travers en particulier les Rencontres Nationales pour que la maternelle fasse école, mais aussi des publications régulières d'ouvrages comme autant de propositions pour réfléchir collectivement.

L'école maternelle doit sortir de son enfermement entre une conception rousseauiste de la « nature » enfantine où il suffirait de mettre les enfants en présence d'éléments de programmes et des logiques de résultats qui privilégient une approche techniciste des programmes et une conception mécaniste des apprentissages (dont les programmes de 2008 sont la démonstration). 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 sous-évaluées ni surévaluées. Elles ont de plus ceci de commun qu'elles évacuent une conception socio-culturelle des apprentissages, c'est-à-dire tout ce qui permet de faire sens. C'est bien cette absence de signification qui provoque le non accrochage scolaire dès la petite section.

Le terme de « savoirs » demeure étranger à l'univers de l'école maternelle. En lieu et place domine une vision dogmatique de la transversalité, où prime l'acquisition de compétences sans références explicites à des éléments de culture dans leur traduction en disciplines scolaires. C'est ainsi que les élèves de maternelle font des parcours dans la salle de motricité ou de la peinture, sans savoir qu'ils apprennent là à sauter, grimper, courir ou ici les relations fond/forme, la fonction des différents outils, ou la spécificité de certains médiums ... Y aurait-il des pré-savoirs ou bien ne peut-on penser qu'apprendre à dénombrer relève des mathématiques, écrire un court texte c'est se confronter à la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, entrer dans la culture écrite ?

Les auteurs de cet ouvrage, chercheurs, enseignants, formateurs affirment, à travers leurs analyses et leurs propositions, que l'urgence est à l'ambition, à la promotion d'une école maternelle qui fait le pari de la capacité de tous à réussir si les conditions en sont créées dans les pratiques. La professionnalité des enseignants est convoquée, car ils sont les premiers artisans de la nécessaire démocratisation de l'école maternelle.

Dans un premier temps, Jacques Bernardin dresse un constat de la situation en rappelant les conclusions du rapport de l'IGEN de 2011 sur l'école maternelle soulignant les dangers d'une primarisation de cet enseignement d'une part, rappelant l'actualité du moment : le projet des programmes de l'école maternelle mis en consultation d'autre part.

Souhaitant la bienvenue aux auteurs de l'ouvrage, il rappelle l'articulation des différents moments de la journée :

- *Quels fondements aux apprentissages fondamentaux ?*
- *L'activité des élèves en question*
- *Le goût d'apprendre l'écrit*
- *Le langage comme outil transversal des apprentissages*

Contre une logique des pré-requis

Quels fondements aux « apprentissages fondamentaux » ?

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou s'interroge sur la définition même de prérequis. Il s'agit de compétences minimales pour pouvoir effectuer certaines opérations. Mais selon les logiques qui prévalent et varient selon les périodes, cette notion fluctue et produit des effets néfastes sur les pratiques pédagogiques. Souvent le « programme de l'enfant » ne coïncide pas avec « le programme de l'école ». Si l'enseignant ne regarde que la performance, il n'aide pas au développement de l'enfant. Elle préconise de rendre les enfants « curieux du monde » et de travailler le collectif, l'important étant de passer du faire au « dire le faire » puis « penser le faire ».



Joël Briand montre comment les enfants, lors « d'activités mathématiques », mettent en oeuvre des acquis non construits à l'école (usages sociaux des jeux de société, activités de loisirs...). L'un des points soulevés est que l'on mise sur une culture qui n'existe plus : combien d'enfants jouent encore aux « petits chevaux » ou au jeu de l'oie ? Il affirme que les mathématiques n'ont de sens qu'en rapport avec l'écrit, un écrit qui s'élabore progressivement au fur et à mesure que le concept de nombre se construit. Mais les organisations matérielles ont effacé une partie de l'épistémologie des concepts mathématiques laissant apparaître une différence entre l'usage social et l'usage en classe. Malgré les avancées de la recherche en sciences de l'éducation, il s'interroge sur le peu d'impact qu'elle produit sur les pratiques de classe.

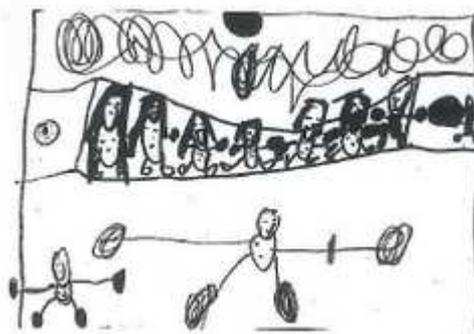


Agir, oui mais après ? L'activité des élèves en question

A - Reprenant le rapport de l'IGEN, **Jacqueline Bonnard** regrette que les activités de manipulation ou d'expérimentation se raréfient au profit d'activités formelles accompagnées de fiches souvent glanées sur le net. Elle préconise de sortir de cette logique au profit d'activités où l'enfant manipule de vrais objets et se pose des questions mises en partage avec d'autres. Il conviendrait de s'appuyer sur la posture de chercheur développée par l'enfant lors des apprentissages premiers, de proposer des situations permettant de faire un pas de côté pour transformer l'objet familier en objet d'étude à interroger. Déclinant une séquence sur "la manivelle" selon le concept d'activité développé par Léontiev, elle insiste sur la nécessité d'expériences réussies et motivantes pour renforcer le mobile d'apprendre. Il faut faire pour apprendre mais dire le faire permet de se construire un rapport distancié au monde et en comprendre la complexité.



B - Claire Pontais **ne dit rien d'autre lorsqu'elle présente une même activité prise dans des usages sociaux différents : « faire le cochon pendu ».** Trois contextes : au parc, au « baby-gym », en classe. Quel sens l'activité prend-elle en fonction de ces contextes ? Au parc, il s'agit de rechercher le vertige, d'apprendre en imitant, d'apprendre l'autonomie. Au club, si la recherche du vertige reste là, s'ajoute la production de formes « codifiées » dans un cadre sécurisé et aidant. A l'école, la visée est la même que précédemment mais il y a obligation de faire même si l'on n'a pas envie d'une part de se poser des questions d'autre part. L'activité est donc liée au contexte et les références culturelles sont déterminantes. L'école apporte en plus une réflexion sur « Pourquoi je ne réussis pas ? Que changer pour réussir ? ». Le passage par la trace écrite est déterminant pour apprendre dans le jeu. Elle termine sur les conditions nécessaires pour une activité physique et cognitive effective : l'organisation de l'espace, une attente réduite, la possibilité de choix pour l'élève, l'acceptation de certaines de leurs propositions... Il s'agit là d'un projet collectif et émancipateur pour tous !



Le goût d'apprendre l'écrit : Pratiques d'écriture et construction culturelle

Bernard Devanne part d'un sujet de concours où la demande qui est faite au candidat s'appuie sur une conception phono-graphique de la langue comme si l'écrit n'était que le codage de l'oral. Il montre comment cette approche de la culture écrite détermine une forme d'apprentissage qui exclue la médiation et installe la re-médiation. Pour lui, il faut d'abord mettre les élèves en d'activité d'écriture et ce, dès le plus jeune âge. C'est la production d'écrits qui organise les apprentissages. Vidéos à l'appui, il montre le cheminement d'élèves en posture de recherche autour d'écrits, travaillant les inférences et l'esthétique même du terme pour sentir le plaisir du geste. Ecrire c'est « se poser », apprendre la patience et la persévérance. Il s'agit de produire des textes articulés à la construction d'une culture générale qui permettent de catégoriser, structurer par un va et vient entre construction intellectuelle et construction de l'écrit, une conception ortho-graphique de la langue.



Entrer dans la culture ou changer le rapport à la culture : le langage dans les apprentissages

Elisabeth Bautier affirme que les enfants sont capables de beaucoup plus qu'on ne pense. Le langage est une faculté humaine qui permet de construire le monde comme objet d'interrogation et de compréhension. La langue est le système qui permet d'exercer cette faculté. Le langage ne dit pas seulement ce qu'il dit : derrière les mots, en fonction du contexte il faut aller plus loin que la simple communication. C'est un outil culturel socialement construit qu'il faut apprendre à décoder. Mais l'idée qu'il y a du sens à construire autour de la langue n'est pas partagée socialement et pour certains la langue est transparente en ce sens qu'ils ne mettent pas derrière les mots la signification associée au contexte dans lequel on les emploie.

Or à l'école, il est nécessaire de comprendre qu'il y a quelque chose à apprendre, apprendre des choses qui serviront constamment. Il y a nécessité de proposer des situations scolaires où les discours soient exigeants, s'appuyant sur « les mots du savoir » car tous les mots ne se valent pas.

Chaque mot correspond à une opération de pensée, désigne une catégorie. Le monde scolaire est l'endroit où les mots permettent de travailler, c'est-à-dire d'essayer de comprendre. Avec le langage, on apprend les mots de la mise en relation : il y a nécessité de faire, redire ce qu'on a fait, ce qu'on a appris : « Mettre en mots ». Elisabeth Bautier souligne que plus il y a d'individualisation, moins on verbalise la situation au détriment de la compréhension.





Contre une logique des pré-requis

Quels fondements aux « apprentissages fondamentaux »

Joël Briand, Maître de conférence en mathématiques

Les mathématiques du début de la scolarité sont-elles simples à enseigner ?

Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui les mathématiques à l'école maternelle ?

Y fait-on « des mathématiques » ou y exerce-t-on « des activités mathématiques » ?

Analyse de deux variantes d'une situation de tri en PS

L'activité de base consiste à demander à des élèves de petite section, en milieu d'année, de trier trois ou quatre catégories de graines mises en vrac. Pour cela, des boîtes sont à leur disposition afin de mettre une catégorie de graines par boîte.

Première situation

État initial	Boîtes vides identiques ouvertes Une collection de graines mélangées dans une réserve.
État final gagnant	3 collections de graines triées, réparties dans les boîtes
Règle du jeu	Prendre une graine, la mettre dans une boîte, recommencer jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de graines.
Choix permis par les règles	Regarder le contenu des boîtes ; revenir en arrière.
Stratégies gagnantes	Nombreuses ; le contrôle par la vue est essentiel.

La connaissance « collection » et la connaissance « énumération » constitutives du savoir « tri » sont faiblement convoquées. Le milieu des « boîtes ouvertes » permet aux élèves de contrôler ces connaissances presque à leur insu.

Le milieu est « l'allié » de l'élève en tant qu'actant mais sûrement pas en tant qu'apprenant.

Deuxième situation

Trois catégories de graines (une dizaine de graines par catégorie), 4 ou 5 boîtes **fermées**.
Un trou permet de faire passer une graine dans les boîtes.

Conclusions

Première situation :

Le tri n'est pas la solution d'un problème posé mais l'application d'une consigne de travail à l'intérieur d'un dispositif qui prend une grande partie du savoir en charge. Le tri n'apparaît donc pas réellement construit par l'élève.

Deuxième situation :

Le dispositif expérimental ne prend rien en charge. L'organisation finale des collections est à la charge exclusive de l'élève. Il y a place à l'anticipation, à la prévision.

Des pratiques sociales (jeux) aux situations didactiques

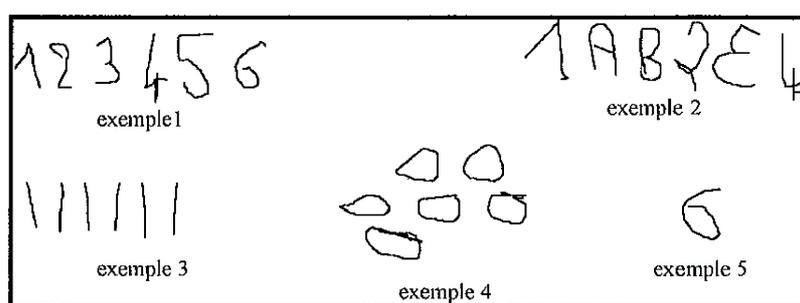
Il s'agit de recréer selon S. Dehaene des environnements sociaux propres au « comptage sauvage » (jeux de l'oie, de petits chevaux...). Or ce serait nécessaire mais pas suffisant !

Analyse d'une situation d'apprentissage par adaptation concernant la construction des premiers nombres :

« Aller chercher en un seul voyage juste ce qu'il faut de garages pour que chaque voiture ait un garage ».

- L'enseignant impose des contraintes pour que les élèves travaillent effectivement sur le nombre.
- Il doit optimiser le dispositif, réorganiser le milieu.
- Il complexifie en suggérant un différé de l'activité nécessitant d'« écrire le nombre »

Voici des exemples de productions écrites issues de cette situation :



L'élève prend progressivement conscience qu'à son code d'abord personnel se substituera plus tard un code commun (écriture chiffrée)

Conclusion

- Il faut réinterroger la construction des concepts et mettre en place un ensemble d'activités productrices de savoirs (apprentissage par adaptation).
- Doivent intervenir des enjeux mathématiques, de l'anticipation et une validation par l'élève (apprentissage par adaptation).
- Les jeux, les frises, les comptines (apprentissage par familiarisation) sont nécessaires mais insuffisants.
- De telles situations contribuent à une entrée dans l'écrit (des prémices d'écritures du nombre au codage conventionnel).

Obstacles institutionnels et résistances

- De tels dispositifs de construction progressive du concept de nombre sur le long terme sont ramenés souvent à des situations d'évaluation (attention aux fiches !)
- La question du JEU est soulevée. Il y a confusion entre apprentissages par familiarisation et par adaptation.
- La question des connaissances et des savoirs se pose : « qu'est-ce que savoir ? »
→ Cf : JP. Astolfi : information / connaissances / savoir

Bibliographie

- « *Que faut-il pour qu'il y ait apprentissage ? – Situations mathématiques à l'école maternelle* » Joël Briand – Les cahiers pédagogiques n°456
- « *Trier en petite section* » Joël Briand – Revue « Grand N » n°65, pp. 7 à 14

et encore

cf magazine Science et Santé, octobre 2011, n°4, article « *De l'intuition à la manipulation* », à télécharger : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/scienceetsante2011a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>

Agir, oui mais après ? L'activité des élèves en question

Jacqueline Bonnard, praticien chercheur pour l'enseignement des sciences et techniques

Un constat

Dans le cadre scolaire, la notion d'activité relève de deux réalités qui se superposent.

L'activité de l'élève – dans une visée d'apprentissage - ne peut être abordée sans envisager en miroir la conception pédagogique des situations qui génèrent cette activité.

On note dans le rapport IGEN 2011

- les activités manipulatoires et/ou exploratoires se raréfient
- la prédominance d'activités formelles accompagnées de fiches glanées ici et là

Faut-il se laisser imposer une méthode pour montrer ce qui se fait à l'école maternelle ?

Apprendre sur les bases du « déjà-là »

A l'entrée de l'école maternelle, l'enfant n'est pas vierge de savoirs.

- Il s'est construit des représentations du monde qui l'entoure : par imitation, par interaction... Il est empreint de culture familiale. (*l'intervenante propose une métaphore avec l'enfant qui apprend à marcher : le ratio entre le temps où il marche et le temps où il tombe nécessite-t-il de la part des parents une remédiation ??*)
- Il développe une posture de recherche: manipuler, expérimenter, questionner, catégoriser, répéter, mettre en mots,...

Il nous faut prendre appui sur cette posture pour mobiliser l'enfant sur ses apprentissages.

Concevoir l'activité comme un processus de découverte et d'appropriation

L'arrivée à l'école maternelle est :

- une rupture symbolique ;
- l'introduction progressive d'éléments extérieurs à tout affect qui s'élabore et se construit dans des situations imaginées par l'enseignant : le savoir.

Apprendre est un processus s'appuyant sur 3 modes de représentation du réel (Jérôme Bruner) : perception, image, mot

- 1. Le mode enactif ou sensori-moteur : (le geste) L'information passe par l'action. Ainsi le jeune enfant ayant une expérience encore limitée examinera les éléments qui l'entourent par ses 5 sens. Il s'agit d'apprendre "par le faire". Beaucoup d'apprentissages en restent là. Les autres modes nous permettent cependant d'aller plus loin.
- 2. Le mode iconique ou visuel : (l'image du geste) Ce mode amène à se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale. « *Les images développent leur propre fonction, elles deviennent de précieux résumés de l'action* ».
- 3. Le mode symbolique : (explication verbale du geste) « *Le système symbolique représente les choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires. Un mot ni ne désigne son signifié du doigt, ni ne lui ressemble comme une image* ». C'est l'apprentissage le plus complet : « *On peut communiquer sa pensée à soi-même et aux autres, dire ce qu'on fait et ce qu'on pense faire* ».

Plus l'enfant est jeune, plus il a besoin de manipuler.

Le « faire » est indispensable pour apprendre cependant pour mettre de la distance avec l'action, il est nécessaire de mettre en mots.

Découvrir le monde, quelles activités pour quelle activité de l'élève ?

Tout peut devenir objet de découverte mais il faut provoquer l'envie :

- mettre en scène des questions que les enfants ne se posent pas spontanément
- mettre en scène visant à rendre étranger ce qui nous paraît familier

Quelques tours de manivelle...

L'apprentissage de l'abstraction en maternelle:
du geste au concept

A partir de l'observation et la manipulation d'objets du quotidien,
installer chez le jeune élève une posture de chercheur.



Un exemple : présentation d'une expérimentation intitulée « Quelques tours de manivelle » en MS maternelle

<http://fr.slideshare.net/2vanssay/tours-manivelle2>

BUT : travailler sur le concept de bloc fonctionnel

Etape 1 : Manipulation

Etape 2 : Classement

Quel point commun (« bloc fonctionnel », partie d'un système) entre ces objets ? presse purée, épluche pommes, essoreuse à salade, lampe torche

Laisser émerger les critères de classement des élèves pour que la fonction d'usage de l'objet apparaisse. Ce peut être :

- ils sont pareils
- ils ont la même couleur
- ils servent à la même chose
- ...

Etape 1 : manipulation et classement

Choix d'un seul critère :
- la même fonction

Choix de deux critères :
- La fonction
+
- La couleur

Choix d'un seul critère :
- La fonction

1 - Retour réflexif sur le classement en classe entière :

On a mis ensemble ce qui allait ensemble. Il y avait différentes propositions :

- Ce qui essore (essoreuse à salade)
- Ce qui épluche (épluche-pomme)
- Ce qui fait de la musique (la boîte à musique de la maîtresse)
- Ce qui est en métal (râpe à noix de muscade, la boîte à musique, le moulin à fines herbes)
- Ce qui fait de la lumière (les 4 lampes de poche)
- Ce qui fait de la lumière et qui est rouge (les deux lampes de poche rouges)
- Ce qui fait de la lumière et qui n'est pas rouge (les deux autres lampes de poche)
- Ce qui râpe (la râpe à muscade, le taille-crayon de la classe)
- Ce qui écrase (le moulin à légumes)

Mais... on peut aussi mettre tous ces objets ensemble parce qu'ils ont tous **une manivelle**.

2 - Après de nouvelles manipulations ...

Les avantages de la manivelle

La manivelle sert à faire tourner autre chose. Avec la manivelle c'est plus facile de **faire tourner une autre partie de l'objet** et ça va plus vite.

Une manivelle a **un bras** en métal qui « tourne » deux fois et **un maneton** pour pouvoir tourner sans frotter sur les doigts.

Jacqueline BONNARD - Ginette BÉNÉDÉLAIJOUX

Etape 3 : Repérage de ce qui est pareil...

... représentation graphique de l'objet

Etape 4 :

Après isolation de l'objet « manivelle », représentation schématique des caractéristiques (à l'aide de bandes de papier et de gommettes)

!!! Bien sûr, entre les étapes 1, 2, 3 et 4, auront lieu des temps intermédiaires : ce que l'on a fait, ce que l'on a vu

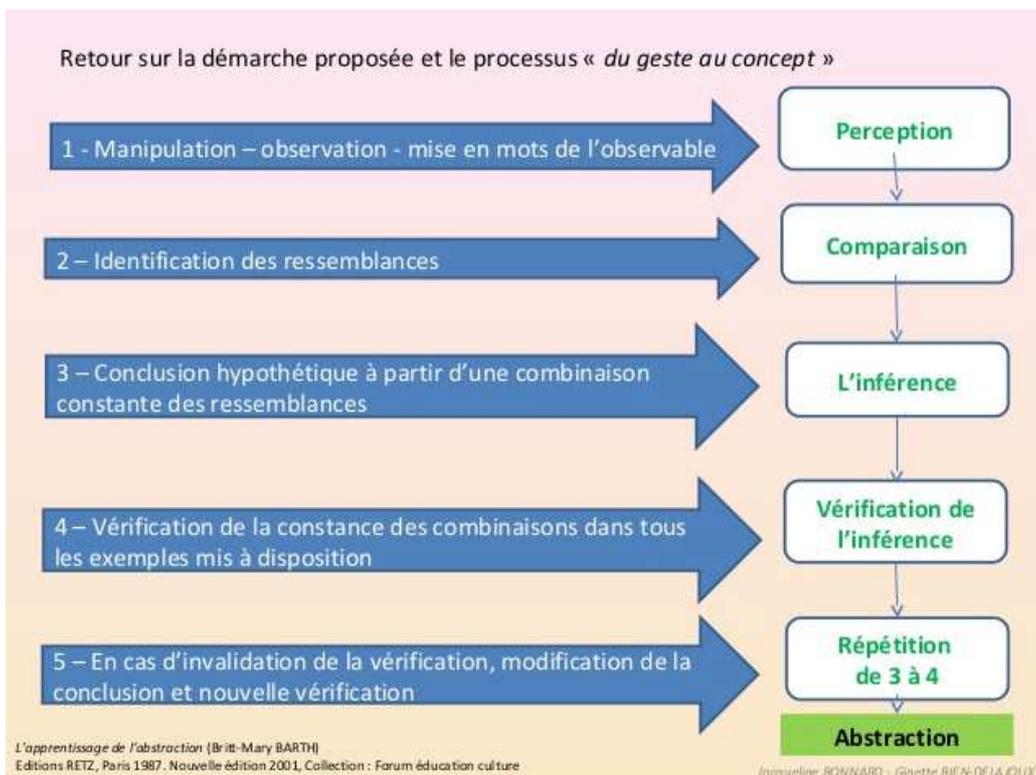
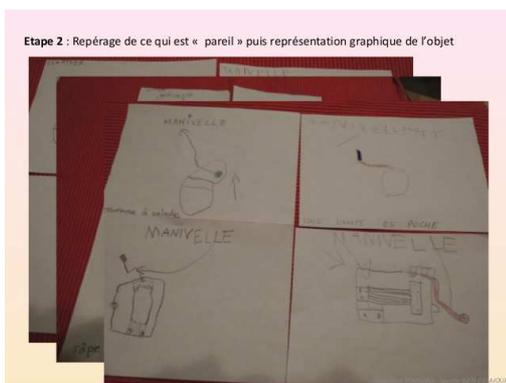
Traces de l'activité : collectives et/ou individuelles

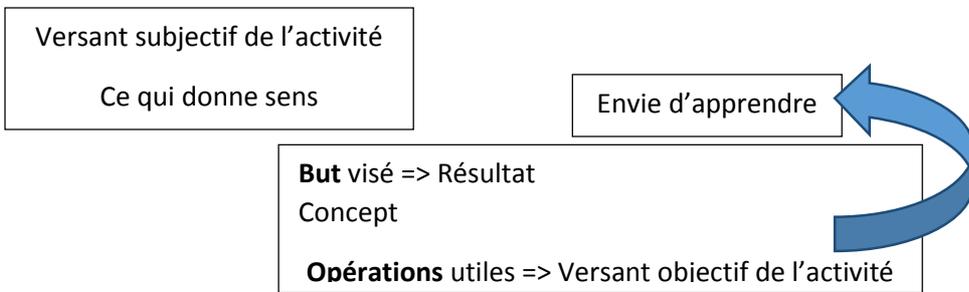
L'ensemble des observations et les propositions des élèves sont réunis sur une affiche pour constituer une mémoire collective de cette démarche d'investigation :

- photos des objets
- classement des objets
- l'objet et sa manivelle
- essai de symbolisation
- ce que l'on a appris (structuration en dictée à l'adulte)

Chaque élève dispose d'un document individuel récapitulatif sur lequel figurent les différents classements, toutes les propositions de la classe. Des emplacements sont prévus sur lesquels les enfants collent leurs propres productions :

- Le dessin de l'objet et sa manivelle repassée en couleur
- Les différents essais de schématisation de la manivelle





Cette présentation fait écho au concept d'activité de Léontiev

Développement de la théorie par Leontiev

- Structure hiérarchique de l'activité :

Niveau	Orientation vers	Réalisé par
Activité	Objet - Motif - mobile	Communauté
Action	But	Individu ou groupe
Opération	Conditions - moyens	Routines (homme - machine)

- Rapports internes et tensions dialectiques entre ces 3 niveaux
- Dynamique de l'activité :
 - Transformation d'un niveau en un autre (opération ⇔ action ⇔ activité)
 - Basculement possible d'une opération ou d'une action dans une autre action ou activité
- 3 niveaux de régulation :
 - **Efficacité** = rapport entre buts visés et résultats obtenus
 - **Efficience** = rapport entre buts et moyens
 - **Sens** = rapport entre buts et mobile

27

		<i>niveau orienté vers :</i>	
1	niveau supérieur de l'activité intentionnelle	les motifs	motivation : répondre à un manque, à un besoin
2	niveau intermédiaire de la planification et des stratégies d'action	les buts conscients	l'action est doublement orientée : <ul style="list-style-type: none"> • vers les motifs (pourquoi ?) • vers les moyens (comment ?)
3	niveau élémentaire des opérations de base	les conditions pratiques de réalisation des actions	les opérations sont des procédures de bas niveau, automatisées et inconscientes (routines)

Les incontournables...

... pour construire des activités porteuses de sens pour le domaine Découvrir le monde :

- Identifier en amont les concepts scientifiques ou technologiques abordés (exemple : mettre tomate et courgette avec les fruits et non pas les légumes)
- Identifier les différentes manipulations et expérimentations possibles dans une progressivité
- Prévoir des moments de réflexivité individuelle et collective avec un passage par la trace écrite ; c'est la mise à distance de l'activité
- Prévoir des temps de structuration

Préalable

Concevoir l'école maternelle dans une perspective de démocratisation et d'émancipation.

Ce sont des idées imbriquées.



Pratique de l'école maternelle en EPS

- l'élève a des possibilités physiques sous estimées
- on y a une représentation du « petit »
- les pratiques sont cadrées, les attentes longues
- il n'y a pas de référence explicite à la culture, hormis en danse

Cela renforce les inégalités : sociales, de sexe, géographiques

Or, l'EPS donne accès à une motricité extraordinaire !!

Il faut rappeler que l'EPS contribue au développement corporel. C'est confronté à un environnement inhabituel que l'enfant joue pleinement sur ses potentialités.

En EPS, il ne suffit pas de « gigoter ».

Il faut bien différencier ACTION et ACTIVITE

Un exemple

Une même « activité » prise dans des usages sociaux différents : « faire le cochon pendu ».

Trois contextes : au parc, au « baby-gym », en classe.

Quel sens l'activité prend-elle en fonction de ces contextes ?

- Au parc, il s'agit de rechercher le vertige, des sensations. L'enfant gère seul sa sécurité, imite, commence et arrête quand il veut (apprendre en imitant, apprendre l'autonomie)
- Au club, si la recherche du vertige reste là, s'ajoute la production sociale de formes « codifiées » dans un cadre sécurisé et aidant. L'enfant est tenu, aidé, pas obligatoirement autonome.
- A l'école, la visée est la même que précédemment mais elle est intégrée à un projet de classe. L'enfant a obligation de faire même s'il n'a pas envie, même s'il ne se pose pas de questions. Il y a de l'attente et la répétition est limitée. L'activité est donc liée au contexte et les références culturelles sont déterminantes.

On peut donc dire qu'on a la même ACTION mais pas la même ACTIVITE.

La référence culturelle est déterminante

- sauter : en gymnastique, c'est différent qu'en athlétisme
- lancer : il existe différents jonglages en gRS, en jeu collectif
- grimper :...

Quelle gymnastique en maternelle ?

Celles de saltimbanques ? celles des militaires ?

Pour l'enfant, il s'agit de s'épater, d'épater les autres.

Il faut donc inventer des espaces gymniques spécifiques !

Un exemple

Construire un spectacle où je serais un petit acrobate

Projet sur 12 à 15 séances

Pour que les élèves progressent, la situation doit :

- poser des problèmes de gymnastique identifiés
- contenir des contraintes adaptées

Etape 1

Est-ce que le jeu me plaît ?

La situation est proposée dans sa complexité

Etape 2

Est-ce que je réussis ou pas ?

L'élève identifie la figure et la compare à celle du code reconstruit par la classe

Etapas 3 et 4

Pour quoi je ne réussis pas ?

Que changer pour réussir ?

Etape 5

Est-ce que je réussis à tous les coups ?

C'est une période longue de stabilisation du comportement

On s'entraîne pour « réussir à TOUS les coups »

Et si je fais ailleurs, est-ce que je réussis encore ?

Idem avec les autres APSA

Un exemple avec le jeu du loup :

- apprendre des stratégies dans les jeux
- construire des stratégies
- lire le jeu

Conclusion

L'enseignant doit organiser la classe pour que l'activité (physique, cognitive) soit effective :

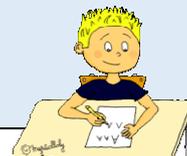
- organiser l'espace
- choisir des règles pour que les élèves fassent beaucoup d'essais
- que les élèves n'attendent pas longtemps
- que les élèves choisissent leur atelier

L'activité intègre le besoin de l'autre :

- projet avec une résonance sociale
- apprendre est une activité sociale
- en classe, c'est un collectif à construire qui s'enrichit de la diversité

Cette conception suppose de revoir à la fois :

- notre conception du sport : s'écarter du formel pour donner du sens
- notre conception de l'apprentissage : agir c'est penser
- notre conception du rôle de l'enseignant : stimuler et s'effacer



Introduction

Pour commencer son intervention Bernard Devanne souhaite faire le point sur ce qu'on propose à l'école maternelle en tant que code écrit, entrée dans la langue codifiée.

Pour ce faire, il s'appuie sur le sujet du CRPE 2014 - 3^{ème} partie, partie didactique d'analyse de critique de supports d'enseignement

(http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_2/74/7/CRPE_2014_Sujet_francais_317747.pdf)

Vous analyserez une séance sur l'écriture inventée en grande section de maternelle en répondant aux questions suivantes à partir du document ci-dessous :

Questions :

1/ Quelles représentations des élèves sur l'écrit et l'acte d'écriture d'une part, quelles compétences scripturales d'autre part, ces cinq productions révèlent-elles ?

2/ Quels intérêts pédagogiques cette activité d'écriture inventée présente-t-elle pour l'enseignant ?

3/ Quelle différenciation mettriez-vous en œuvre au sein de la classe, pour ces cinq élèves en fonction de leurs besoins ?

Cela ne peut que nous interpeller !

1 – Quel est l'objectif principal de cet enseignement ?

Cela dit en creux que c'est ce qu'il faut faire.

Le découverte du sens écrit se fait en // de la méthode de lecture phonographique de la langue écrite au CP : « j'écoute bien et je suis capable écrire ! » (au CE1, on révise les sons)

Ici, la langue française est un décalage de l'oral.

A vous de lire ces phrases:

- Leurs livres étaient tout verts.
- Leurs livres étaient ouverts.

On voit que cette conception a des inconvénients !

Même remarque avec : Ve tu teve nir mon ami

2 – Dans quelles approches de la culture écrite ?

On ne donne pas aux élèves ce dont ils ont besoin !

Se rappeler que l'une des priorités de l'école maternelle devait être « l'entrée intensive sous des formes adaptées dans la culture des écrits » (Vincent Peillon)

3 - Selon quelles modalités d'apprentissage ?

Quand on repère les besoins et qu'on met en place de la différenciation, c'est qu'on est dans de la remédiation et non pas dans de la médiation.

C'est le contraire de l'apprentissage.

Reprise du propos

Quelles pratiques d'écriture ?

Bernard Devanne établit une métaphore avec le football :

- mettre tous les élèves devant des écrans
- montrer des extraits de matches choisis et progressifs

- donner un fichier de travail individuel

Aurons-nous des élèves sachant jouer au football ?

Il faut partir des pratiques d'écriture

Ils faut mettre les élèves en activité :

- qu'ils rencontrent des problèmes
- qu'ils résolvent des problèmes
- qu'ils trouvent des stratégies

C'est la production d'écrit qui dynamise l'apprentissage.

Un exemple

2 classes de MS/GS en ZEP, travail en interaction

Au moment de l'accueil, des feuilles et des crayons sur les tables

Ils y viennent nombreux de manière spontanée, ils se positionnent dans la culture écrite

	<p>En janvier « Ce que je fais » de Reg Cartwright Ecriture à partir d'un album à structure répétitive</p>
	<p>Un mois et demi après « Où je suis » de Reg Cartwright De nouveau, écriture à partir d'un album à structure répétitive... ... mais plus difficile car il faut avoir des connaissances culturelles : milieu de vie, lieux géographiques</p>

Se rappeler des écrits d'Albert Jacquard

A la naissance, il y a environ 1000 milliards de neurones... 100 milliards c'est beaucoup ! 100 milliards de neurones, là-dedans, et ce n'est pas fini ! Une fois que le bébé est né, voilà qu'il va se mettre à faire proliférer des connexions entre ses neurones. Et quand il arrive à la puberté, il arrive avec une collection de 10 000 connexions par neurone... Pour cent milliards, ça fait donc un million de milliards de connexions ! En effet, avec des enfants, pour leur faire comprendre à quel point c'est fabuleux ce qu'ils ont là-dedans, je leur dit : « j'ai une petite fille, je lui ouvre le crâne, par un geste simplement, en disant on va lui compter ses neurones... cent milliards, ça prend du temps. On va lui compter ses connexions, un million de milliards, n'essayons pas on n'arrivera jamais au bout... Mais, quel âge tu as ? J'ai quinze ans ! Alors quinze ans ça fait, j'ai fait le calcul, 400 millions de secondes, ton véritable âge c'est 400 millions de secondes. Divisons un million de milliards par 400 millions on trouve 2,5 millions ! C'est le nombre de connexion que tu as mis en place dans ton cerveau à chaque seconde depuis que tu es née ; toc, toc, toc, à chaque fois 2,5 millions de connexions supplémentaires et cela dure comme cela depuis que tu es née ! »

Pour les mettre en écho avec le sujet de concours...

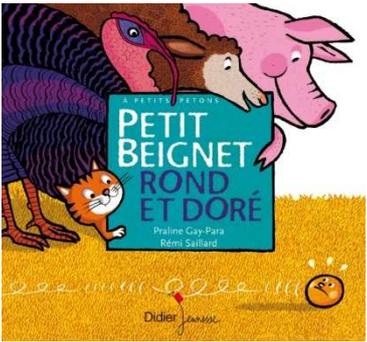
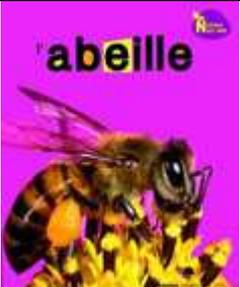
- 5 élèves écrivent en autonomie
- et les autres ? il faudra au préalable travailler sur les connaissance sur les animaux, sur leurs lieux de vie (abécédaires, vidéos...)

Il faut écrire TOUS les jours

Ecrire, c'est se poser, apprendre la patience et la persévérance.

Faire des élèves des sujets de culture écrite

1 – Dès le plus jeune âge (PS) les élèves sont confrontés à l'expérience de la langue écrite

	<p>« <i>Petit Beignet rond et doré</i> », Didier jeunesse Cet ouvrage dialogue avec <i>Roule galette</i> et <i>Le petit bonhomme de pain d'épice</i> Les élèves vont dialoguer entre les textes et se poser des questions Ils vont interagir.</p>
	<p>Penser à introduire des documentaires, autres que des documentaires pour « bébés » En // présenter des vidéos ; les images du texte vont faire écho : - sans bande son - l'enseignant commente</p>

Le travail sur l'imaginaire est fondamental mais la connaissance du monde est aussi importante.

En MS, en décembre

	<p>« <i>UKI, Même pas peur</i> », Casterman Texte répétitif, écrit en majuscule, imprimé, donné aux élèves La partie répétitive est surlignée Les élèves inventent et copient Ils vont chercher les mots dans des albums ou des documentaires Différenciation : pour les élèves les plus âgés, le modèle est en cursive</p>
---	---

Autres exemples :

 <p>3^{ème} trimestre de MS Complètement inventé</p>	<p>3^{ème} trimestre de MS Ecrire la lettre au Père Noël en précisant ce que l'on ne veut pas</p>	<p>Novembre GS Ecrire un album à compter</p>
---	---	--

2 - Articuler la production de textes avec la construction d'une culture générale.

Articuler l'écriture avec la découverte du monde.

Un exemple au 2^{ème} trimestre de GS, écrire une devinette pour l'autre classe

La classe expéditrice et la classe destinataire doivent avoir la même culture

On peut écrire les phrase en allant :

- de celle qui donne le moins d'informations (vague)

- à celle qui donne le plus d'informations (précise)

La devinette est une structure particulière de texte : « carnivore », c'est moins précis que « il mange de jeunes éléphants »

On revient sur la construction des catégories !

3 - La production de textes, dynamique de l'exploration des codes de la langue française

- Un exemple : jouer avec les rimes (// avec les ouvrages d'Antoon Krings <http://www.gallimard-jeunesse.fr/Personnages/Droles-de-Petites-Betes>

Les élèves écrivent à l'oreille.

- Un exemple : avec une comptine d'Edouard Manceau

Asma, 2^{ème} trimestre GS, écrit pour « Il y a eu de la pluie » : il a udelapli

Asma se dit « Je ne sais pas écrire mais je vais me débrouiller toute seule ». Elle se construit une conception orthographique ; Elle sait que cela ne s'écrit pas comme cela mais elle tente.

Conclusion

Les écrits répétitifs sont leur propre fonctionnement.

Gérer la complexité cela ne se met pas en pièces détachées.

Problème des élèves :

- stockage des informations
- retrouver les informations

La condition pour résoudre ce problème c'est le travail précédent sur la reconnaissance des ouvrages.

Afficher une série de mots en rime pour prendre des indices (!!! tout affichage non utilisé est à enlever)

Faire des graphiques rapides.

Question de la salle

Les gestes graphiques

L'activité d'écriture doit être fluide pour aller jusqu'au bout du mot ; revenir ensuite pour finir (point, traits...) exemple avec « petit »

Avoir une attention calligraphique : écrire des mots connus d'albums

Sentir la gestuelle : ne pas écrire lettre à lettre ; être dans le mouvement graphique

Il faut considérer le plaisir du geste avant celui de la trace ; écrire en grande dimension



Introduction

Dans une classe maternelle, un affichage représentant le « train de la semaine ». dans les wagons, le nom du jour et soit une « maison » soit un « cartable »

Passons sur le fait que la représentation du train n'est pas acquise pour tous...

Les enseignants de deux classes demandant à leurs élèves ce que représente cet affichage

- une à Créteil en ZEP : y'a une maison
- une à Paris, quartier du Marais : c'est pour nous dire que le mercredi y'a pas école

On voit immédiatement la différence qualitative :

- Si le premier en reste là, il n'entrera pas dans les apprentissages. Pour qu'il apprenne de l'école, il doit apprendre des choses fondamentales sur le langage.
- Le second est dans les apprentissages ; il a compris que la langage ne dit pas seulement ce qu'il dit !

A l'école maternelle, on apprend à communiquer, à s'exprimer (et cela ne devrait pas s'arrêter à l'école maternelle !!)

Le langage est un outil cognitif, culturel, socialement construit qui a l'immense pouvoir de construire le monde. Cela apparaît peu dans les textes.

- Le second est entré dans un système symbolique ; il pense « avec ». il ne s'arrête pas au sens premier.

Derrière les mots, il y a des significations à construire. C'est un enjeu fondamental de lutte contre les inégalités.

- Le premier pense que la langue est transparente, qu'elle dit ce qu'elle dit.

Il y a du sens à construire qui n'est pas réductible à chacun des mots (exemple : aller chercher midi à quatorze heures)

Enseigner la langue ne se réduit pas à un enrichissement du vocabulaire.

On doit se demander : lequel ? pourquoi ?

Si les élèves manquent de vocabulaire, c'est peut-être que l'école ne l'offre pas !

Ce qui développe, c'est la langue, la langue pour devenir élève

Etre élève c'est comprendre qu'il y a quelque chose à apprendre.

Qu'est-ce qu'il y a à apprendre quand on fait ?

Certains élèves font ce qu'il faut faire sans apprendre.

A l'école maternelle :

- il faut expliciter, dire qu'on apprend, attirer le regard des élèves sur ce qu'on apprend et à quoi cela sert ;
- il faut apprendre que ce que l'on apprend on s'en servira demain et toujours. Dire « on l'a vu, on l'a fait hier, c'est vide de sens. Attention à l'utilisation des verbes comme faire ou voir qui sont vides de sens. On se comprend mais il n'y a rien derrière. On croit être sur la même longueur d'ondes or, ce n'est pas le cas.

Pourquoi des élèves ne bénéficient-ils pas de ce que l'enseignant propose ?

Les échanges dans la classe ne le permettent pas ; ils ne sont pas assez exigeants.

Pourquoi les enseignants n'utilisent-ils pas les mots savants ? Le peu d'exigence sur le langage fait que l'on ne travaille pas au niveau que l'on devrait. Besoin d'élévation du niveau d'exigence en maternelle. L'adaptation ne nous aide pas. La notion de besoin n'est pas plus claire.

Les élèves ont besoin d'apprendre des mots autres que ceux de la vie quotidienne, de la vie ordinaire ?

Que faire pour aider les élèves à utiliser le langage ?

Tous les mots du lexique ne sont pas interchangeable.

Il n'existe pas de mots exactement synonymes.

Il faut la situation pour comprendre le sens (différence avec le code de la route qui a un sens et un seul ; la situation ne fait pas varier la signification)

Même « J'ai faim ! » n'a pas la même signification (un petit creux, réfugié affamé)

« Mammifère » n'est pas synonyme de « chat » et pourtant « chat » est un « mammifère ».

Les mots désignent des catégories, des classements.

Quand on apprend le lexique, on apprend en même temps une façon de penser.

Le mot « enrichir » n'est pas clair !

Connaître le nom de tous les fruits possibles n'est pas intéressant mais il faut connaître : fruits, agrumes, oranges

Dans *Le socle commun de connaissances et de compétences*, on parle du registre de langue, familier ou non (*maîtrise de la langue française – connaissances - Le vocabulaire : le niveau de langue auquel un mot donné appartient*). Cela n'a pas de sens. C'est comme si on disait la même chose.

La question c'est comment on pense avec les mots... ce qu'ils désignent → ne pas se priver des mots les plus techniques, les plus savants.

**La fonction cognitive de la syntaxe et du lexique
est au cœur de l'école maternelle !**

Les mots de l'école

1 - Les mots avec lesquels on travaille – trouver, chercher, dire, regarder... - ne sont pas explicités à l'école maternelle.

Devenir élève c'est regarder le monde de manière différente.

Regarder la banquise dans un reportage télévisé ou sur un ouvrage documentaire, ce n'est pas pareil. *Regarder* peut signifier *voir* ou *essayer de comprendre*.

Tous ces mots du travail scolaire ne trouvent que rarement d'explication dans les classes : qu'est-ce que regarder, réfléchir pour les élèves.

Par exemple, le mot *travaille* est utilisé uniquement quand les élèves écrivent : qu'interprètent-ils ?

Le mot est objet d'apprentissage. Le changement de regard passe par des mots.

2 - Ce qui montre l'exigence accrue qu'on pose à l'école maternelle aujourd'hui se trouve dans les albums, les fichiers, les manuels.

L'école maternelle correspond à l'iodée qu'on se fait de l'enfant aujourd'hui.

Ces supports montrent qu'il existe des catégories socialement définies.

Les activités de pensée complexes dans la lecture d'albums peuvent empêcher les élèves d'apprendre.

Si la compréhension est uniquement travaillée pour demander :

- c'est qui
- de quoi cela parle
- dans quel ordre,...

...c'est la successivité qui construit la signification.

Or, ce n'est pas page après page qu'on lit mais :

- de la page 1 à la fin
- en revenant en arrière
- en mettant en réseau

T=Comprendre , c'est travailler sur l'intentionnalité, c'est combler les blancs, parler de ce qui n'est pas dit (inférences).

Les albums des années 50/60 :

- étaient non implicites
- avaient des images redondantes qui accompagnaient le texte
- étaient construits dans le sens de la successivité

Là où avant dans la littérature les choses étaient données à voir, elles sont maintenant à construire.

Aujourd'hui :

- les écrits sont multiples
- les élèves doivent se débrouiller seuls
- ils doivent inférer : si... alors..

Donc, ne plus envisager le questionnement sur le sens de la relation chronologique mais des questions sur « pourquoi ? », « comment ? »

L'enseignant doit aider les élèves à remplir les trous.

Ce travail est aussi bien à faire avec les documentaires que les albums.

Il faut apprendre les mots qui permettent la mise en relation → nécessité de faire redire aux élèves ce qu'ils ont appris une heure après, le lendemain, de manière récurrente afin que les élèves :

- comprennent qu'ils apprennent
- mettent en mots ce qu'ils ont appris (et pas comment)

L'enseignant pense que l'élève a stocké de lui-même et passe trop vite à autre chose. On ne revient que très rarement sur ce qu'on a travaillé.

Conclusion

Le langage construit le monde comme objet d'interrogation, de comparaison, de catégorisation mais aussi de compréhension.

Il n'y a que le langage qui permette de s'interroger sur le pourquoi et le comment.

Plus il y aura d'individualisation de l'enseignement, moins il sera facile à l'enseignant d'explicitier. Un certain nombre de mises en situation ne permettent pas l'explicitation.

POUR ALLER PLUS LOIN

Pour accéder directement aux documents suivants, taper le titre de l'intervention dans votre moteur de recherche

- *Cerveau : Les secrets de l'apprentissage* - Revue Sciences et santé n°4, octobre/novembre 2011
- Jean-Pierre ASTOLFI - *Les nouveaux « mots de l'apprendre » : Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles* - Conférence prononcée à l'ULB (Université Libre de Bruxelles) lors de la Journée des Préfets, 15 mai 2002

Joël BRIAND

- *TRIER EN PETITE SECTION activité rituelle ou solution d'un problème ? construire une situation fondamentale du tri* - Joël BRIAND, Laboratoire DAEST (Bordeaux 1) et IUFM d'aquitaine http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/65/65n2.pdf
- *La classe au jour le jour : situations d'apprentissage et contraintes scolaires : L'exemple de la construction des premiers nombres puis de la numération.* Joël Briand, Bergerac 2013 http://www.ac-bordeaux.fr/ia24/fileadmin/contributeurs/Bergerac_Ouest/13-14/ANIM_PEDA_R13/bergerac_octobre_2013_GS-C2.pdf
- *Que faut-il pour qu'il y ait apprentissage situations mathématiques à l'école maternelle*, Joël Briand in *Cahiers pédagogiques n°456 (octobre 2007)* http://etab.ac-montpellier.fr/IEN34-15/IMG/pdf/Briand_apprentissages_maternelle.pdf

Claire PONTAIS

- Se reporter à la revue n°11, d'octobre 2002 intitulée *Maternelle, quelle EPS ?* éditée par EPS et société, 76 rue des Rondeaux, 75020 Paris (malheureusement, plus disponible !!) www.snep.edu onglet EPS et Ste
- Diaporama conçu par Claire Pontais pour une rencontre AGEEM, Boulogne-Billancourt, 2012 http://www.cddp92.ac-versailles.fr/drupalCddp/sites/default/files/docsConferences/langage_corporel_ageem_janvier.pdf

et encore...

Olivier Burger parle de « ressaisi ». => « *Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce qui doit être ressaisi ?* » « *Construire ce « ressaisir » avec les élèves, c'est complexe : c'est apprendre à utiliser ce qu'on sait déjà de la situation, des objets de la situation, pour comprendre, s'interroger et construire un savoir.* » *Soit apprendre à utiliser ce qui est utile dans la situation (focaliser) et ce qui appartient au registre adapté de la situation scolaire (déparasiter). Mais aussi comprendre que les situations scolaires visent à faire construire un apprentissage scolaire et enfin comprendre que dans la situation scolaire, il faut être acteur de la construction de son propre savoir. L'élève construit ainsi sa conscience propre de son projet d'apprentissage : « j'ai un projet d'apprentissage donc je sais qu'il y a quelque-chose à apprendre, donc je me mobilise dans la tâche et je saisis ce qu'il y a à saisir pour ensuite apprendre. Tout cela s'apprend dans le temps et dans la durée. Olivier Burger développe : « Qu'est-ce qui est ressaisi? Quel mode et façon de le montrer ? » Encore une fois, « c'est le langage qui permet d'exprimer la ressaisie et c'est parce qu'il faut l'exprimer que l'élève construit cette compétence. » L'élève peut « comprendre que les activités s'articulent entre elles et qu'on construit ainsi quelque chose qui participe à la construction du monde comme objet de connaissances. » Café pédagogique février 2014*