

# Une pratique de collection à l'école maternelle

Document réalisé par

Caroline Sanchez

enseignante à l'école maternelle *Les Primevères* en ZEP  
COLMAR

# REALISER UNE COLLECTION avec de jeunes enfants

Il s'agit de réaliser à la fois une collection de classe qui servira de référentiel, et des collections individuelles nominatives. L'enfant apporte un élément de la collection qui viendra enrichir la collection de la classe. Si cet élément y figure déjà, il va enrichir sa collection personnelle. Si cet élément figure déjà dans la sienne, il va pouvoir l'échanger avec un de ses pairs.

## 1 Principe

Il s'agit de réaliser à la fois une collection de classe qui servira de référentiel, et des collections individuelles nominatives. L'enfant apporte un élément de la collection qui viendra enrichir la collection de la classe. Si cet élément y figure déjà, il va enrichir sa collection personnelle. Si cet élément figure déjà dans la sienne, il va pouvoir l'échanger avec un de ses pairs. En raison de l'âge des enfants (mes élèves ont deux et trois ans), nous avons décidé de donner les doubles aux copains (ce qui n'est pas toujours une mince affaire pour certains !), avec des enfants plus âgés, cette phase d'échange doit être intéressante d'un point de vue coopératif.

Je choisis de collectionner les capsules et bouchons, objets que les enfants et les parents n'auront aucun mal à récupérer ( je travaille en ZEP).

### 1.1 Mise en route du projet de collection

Nous avons annoncé le projet de collection aux parents en leur demandant de donner régulièrement aux enfants capsules ou bouchons au fur et à mesure de leur consommation. En grand groupe, nous observons et décrivons la vingtaine de bouchons rapportés par les enfants. Nous cherchons ceux qui sont identiques. La collection de la classe et celles des enfants se mettent en place selon le principe énoncé plus haut. Quotidiennement, nous observons et « rangeons » les objets apportés par les enfants.

## 1.2 Domaines des nouveaux programmes abordés

### ➤ Découvrir le monde

domaine de la matière et des objets

- reconnaître, classer, sérier, désigner des matières, des objets, leurs qualités et leurs usages

compétences relatives aux formes et aux grandeurs :

- différencier et classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme
- comparer, classer et ranger des objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance

compétences relatives aux quantités et aux nombres

- comparer des quantités en utilisant des procédures non numériques ou numériques
- réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection ...
- résoudre des problèmes portant sur les quantités...
- reconnaître globalement et exprimer de très petites quantités

### ➤ Le langage au cœur des apprentissages

Compétences de communication

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre
- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange

Langage de situation

- comprendre les consignes (« cherche le bouchon identique, celui de la même couleur.... »)
- décrire les objets de sa collection, les qualifier

Langage d'évocation

- parler de sa collection sans l'avoir sous les yeux
- demander un bouchon à un pair sans le montrer

### ➤ Sensibilité, imagination création

- établir des rapprochements entre deux objets plastiques...
- —————➤ vers le musée

### 1.3 Organisation de la collection de la classe (collection référence)

Les enfants rangent leur collection dans une boîte tandis que pour la collection référence, les capsules et bouchons sont scotchés sur des bandes de papier, arbitrairement regroupés par zones de couleur, pour permettre aux plus petits de s'y retrouver. La collection comptant rapidement plus de 30 éléments, nous avons plusieurs zones de la même couleur sur nos bandes. Nous ne trouvons plus rien ! « Il y en a trop ! », me disent les enfants. Je leur propose d'en jeter. Ils ne sont pas d'accord, heureusement pour la suite de notre projet ! Il devient nécessaire d'organiser la collection de la classe. Je leur propose alors de « mettre ensemble ce qui se ressemble » et de les séparer. Immédiatement, ils mettent les capsules rouges ensemble, puis les bleues, puis les blanches. Un enfant propose même de regrouper parmi les rouges, celles où figure de l'écrit. Un autre enfant propose de regrouper les transparentes. Un problème se pose lorsque Nebih veut regrouper les bouchons et capsules de coca-cola, appartenant à la catégorie « rouge » et « blanc ». Nous décidons de les garder ensemble tout en sachant qu'on pourrait les ranger ailleurs. Nous faisons de même pour les capsules d'orangina.

Ce travail nous prendra 5 séances, et nous aurons finalement 13 catégories :

- rouge
- bleu
- blanc
- transparent
- vert
- jaune

- orange
- rose
- bordeaux
- noir
- coca-cola
- orangina
- liège

### 1.4 Organisation des collections individuelles

En fin d'année (fin mai, début juin), je demande aux enfants de « ranger » leur collection personnelle, et je leur donne des sachets en plastique transparent pour qu'ils mettent « les capsules et les bouchons qui se ressemblent ensemble ». Chaque enfant cherche alors les étiquettes correspondant à ce qu'il a mis dans chaque sachet et je l'agrafe. Nous agrafons le nom de chaque catégorie. Bien que nous ayons en quelque sorte réalisé un modèle avec la classification de la

collection de la classe, je retrouve lors du classement des collections individuelles d'autres catégories, parfois déjà évoquées en grand groupe puis abandonnées, parfois toutes nouvelles. Ainsi Ahmet a mis dans un sachet les grands bouchons en plastique de lait et de crème. Je trouve aussi chez une enfant les « bleu foncé » et les « bleu clair ». Certains ont gardé la catégorie « coca-cola », d'autres non.

L'année précédente nous avons utilisé des bandes de plastique transparent pour y scotcher les différentes familles de bouchons. Dans ces séquences, je rappelle à ceux qui n'organisent rien l'organisation de la collection référence, chacun travaille selon ses possibilités, mon rôle est de donner le petit coup de pouce dont chacun a besoin (zone proximale de développement de Vygotsky).

Les sachets des enfants restent ouverts pour qu'ils puissent continuer leur collection, jouer avec, tout mélanger et recommencer le classement.

Ce travail nous a pris 3 séances.

## **1.5 Autres activités**

Autour des points forts que nous venons de décrire, gravitent toute une série d'activités ludiques proposées régulièrement aux enfants :

- jeu de reconnaissance : chacun cherche dans sa collection la capsule montrée par un pair ou par la maîtresse
- manipulation libre de sa collection pour toucher, empiler, aligner... dans un espace délimité (cerceau, feuille format aigle, bande de papier)
- par deux, avec la maîtresse, on cherche les éléments de la collection qu'on a en commun
- loto, mémoire, dominos (fabriqués « maison » avec des éléments de la collection)
- arts plastiques : catalogue d'empreintes de bouchons et capsules

## **1.6 Autres collections possibles**

D'après le même canevas, nous avons collectionné les pots de laitage, puis, l'année suivante, les couvercles de bocaux, les papiers de bonbons. Une collègue a réalisé une collection de graines, une autre une collection d'écorces qu'elle a reliée à une collection de feuilles. L'année prochaine, nous essaierons de collectionner des objets de notre environnement qui font du bruit, et nous essaierons de mettre cette collection en relation avec une collection de sons. Il est possible de réaliser des collections liées aux saisons (collection d'automne),

liées aux fêtes (collection d'objets de Noël), des collections d'objets liées à un album etc.

Ces collections permettent à l'enfant de décrypter son environnement, de comprendre l'écosystème dont il est le centre.

## **2 Constats**

### **2.1 Premières observations**

La pratique de la collection change le rapport aux objets des enfants. Les capsules et les bouchons, jetés habituellement à la poubelle, sont investis affectivement, et les enfants les regardent, les observent dans le détail. Cette observation ne va pas de soi pour tous les enfants, c'est vraiment une éducation, un travail de perception efficace. Je constate une amélioration des performances des enfants lorsqu'ils font des puzzles.

D'autre part, certains enfants construisent une image mentale de leur collection ainsi que de la collection de référence, ils savent quelles pièces ils ont et celles qui leur manquent, et ceci parfois parmi de nombreux éléments.

Certains enfants développent des stratégies de recherche tout à fait performantes pour chercher un élément précis parmi un grand nombre d'autres, mais qui demanderaient à être observées plus attentivement que je ne peux le faire en animant la classe.

Lors du classement de la collection, les classes d'appartenance des éléments, ou les catégories proposées par les enfants de trois ans sont intégrées par les plus petits assez facilement, par contre, celles que je rajoute moi ne sont intégrées que par les plus grands, et, encore pas par tous. (Lors de la collection des pots, j'avais voulu introduire une catégorie « plusieurs fruits » pour les pots de yaourts aux fruits exotiques, fruits du vergers et fruits des bois, qui n'a pas fonctionné.) Pour que le classement ait un sens pour les enfants, il faut qu'ils construisent eux-mêmes le lien entre les objets, et l'explicitation conduit alors au langage.

Cette activité permet au jeune enfant d'établir des liens entre les objets, entre lui et ses pairs, entre lui et son environnement, en identifiant, en comparant, en différenciant, en catégorisant, en nommant, en développant l'acquisition des concepts par la structuration du langage et inversement, ainsi que les capacités d'observation, de description, de tri, de classement.

## 2.2 Limites de notre travail

- L'analyse des productions des enfants est difficile, puisque l'enfant range sa collection après avoir joué. Il m'est arrivé de fixer parfois ces productions par une photographie, mais, pour des raisons de coût et de temps, je ne peux pas toujours le faire. Il ne reste en fin d'année que la collection de la classe, qui ne nous dit plus rien des stratégies des enfants. Des solutions restent à inventer...
- notre position d'acteur-observateur est un frein : les observations sont toujours faites dans le feu de l'action et nous passons à côté d'un grand nombre de choses, la vidéo utilisée régulièrement serait sans doute une première aide bien qu'elle ne rende pas toujours compte de toute la réalité d'une séquence, son « œil » étant déjà un premier filtre.
- Les compétences d'observation ainsi que l'acquisition des concepts pourraient être évaluées plus précisément en fin d'année. Mais il ne faut pas que le temps de l'évaluation soit disproportionné par rapport aux temps d'activité et chez de jeunes enfants, le risque est grand, connaissant les limites de l'évaluation inhérentes à l'âge des enfants, l'évaluation générale des compétences du jeune enfant, les fourchettes des âges auquel ils sont censés faire les choses sont larges et les différences entre enfants grandes. Là encore, nous nous retrouvons confrontés à nos propres limites de connaissance, dans la psychologie cognitive par exemple.

Certaines de ces limites pourraient être repoussées si l'on pouvait analyser les performances d'enfants ayant travaillé plusieurs années avec les collections, notamment des collections de graines ou de feuilles, pas seulement d'artefacts. Ces collections complètent, ou plutôt ouvrent encore l'enfant sur son environnement, son écosystème et lui donnent les clés pour le lire.

## 2.3 Un constat d'étape.

Toutes ces limites que nous avons rencontrées font de nos observations un constat d'étape. Des observations plus précises, plus individuelles, de chaque enfant, seraient à réaliser pour compléter notre travail. On peut cependant dire que celui-ci répond à de nombreux objectifs contenus dans nos instructions

officielles, et les dépasse sans doute pour toutes les raisons que nous développons à l'aide de Bruner, Gartner et Lévy : le référent culturel que constitue la collection, la combinaison de plusieurs types d'intelligence, la virtualisation de l'objet.

### 3 POURQUOI CETTE PRATIQUE ?

La réalisation de collections avec les enfants est une pratique courante en maternelle. Elle n'est cependant pas si répandue que cela, et est plutôt pratiquée occasionnellement (pour réaliser un herbier au cours d'une sortie par exemple). Peu de classes en font une activité centrale d'apprentissage, d'une manière consciente. Et pourtant, réaliser un dictionnaire, c'est bien faire une collection de mots, travailler avec un fichier de comptines, c'est exploiter une collection. De même, lorsque des enfants de C.P. apprennent à lire à partir de ce qu'ils ont dit, puis la maîtresse écrit, ils ont bien exploité une collection de textes.

Qu'est-ce donc qu'une collection ? Qu'est-ce qui en fait un outil d'apprentissage privilégié ?

#### 3.1 Tentative de définition

Qu'est-ce qu'une collection ? Pour Pomian<sup>1</sup>, il s'agit d'une série « *d'objets naturels ou artificiels maintenus hors du circuit d'activités économiques temporairement ou définitivement* ». Il appelle ces objets privés de leur utilité, mais porteurs de sens, des « sémiophores ». Pour Baudrillard<sup>2</sup>, il s'agit « *d'une organisation plus ou moins complexe d'objets renvoyant les uns aux autres [qui] constitue chaque objet en une abstraction suffisante pour qu'il puisse être récupéré par le sujet dans l'abstraction vécue qu'est le sentiment de possession.* »

Nous n'entrerons pas dans les explications psychanalytiques, notre travail ne se situant pas dans ce champ-là, en espérant être loin du fétichisme, pointe extrême dans l'acte de collectionner ! Ces deux définitions ne cernent pas ce que nous utilisons dans la collection : en effet, ce qui nous intéresse, c'est le lien qu'on crée entre les objets en les collectionnant, ce lien construit qui devient

---

<sup>1</sup> POMIAN, Krzysztof : *Collectionneurs, amateurs et curieux*. Paris : Gallimard, 1987. (Bibliothèque des histoires)

<sup>2</sup> BAUDRILLARD, Jean. *Le système des objets*. 1968 Gallimard coll. TEL p.122

explicite, qu'on nomme, et qui est porteur de sens. C'est ce lien construit ensemble qui nous permet d'en faire un outil pédagogique.

C'est ce lien nommé qui permet aux enfants d'entrer dans la langue, mais aussi d'exercer leur pensée.

### **3.2 La collection comme médiateur entre l'adulte et l'enfant.**

Nous avons déjà évoqué l'importance de l'aspect rituel d'une activité pour l'enfant. Là encore, le fait de regarder quotidiennement les « nouveaux arrivages » d'éléments de la collection devient rituel et sécurise l'enfant.

C'est aussi un lien entre la maison et l'école pour l'enfant. L'objet qu'il rapporte de chez lui est chargé d'affectivité, et c'est par ce biais-là que la plupart des enfants entrent dans l'activité, bien que, - j'ai pu le constater-, pour certains, l'aspect intellectuel suffise à les motiver.

Les objets de la collection servent ainsi de prétexte à échange entre la maîtresse ou le maître et l'enfant. C'est un moyen de construire l'« attention conjointe » de Bruner<sup>3</sup> que nous avons déjà évoquée pour l'activité précédente. C'est un vrai référent culturel commun, nécessaire dans l'apprentissage de langue dans la perspective de Bruner.

### **3.3 La collection pour stimuler l'intelligence**

Comme Bruner introduit la perspective culturelle inhérente à l'apprentissage de la langue, Gardner pose l'intelligence comme contextualisée : *«[...] il est absurde de concevoir l'intelligence, ou les intelligences, dans l'abstrait, comme des entités biologiques, tel l'estomac, ou même comme des entités psychologiques, tels l'émotion ou le tempérament. Au mieux, les intelligences sont des potentiels ou des tendances qui se réalisent ou non, selon le contexte culturel où elles se trouvent [...] L'intelligence ou les intelligences sont toujours une interaction entre des tendances biologiques et les possibilités d'apprentissage existant dans une culture donnée.<sup>4</sup> »*

Une intelligence contextualisée et distribuée :

---

<sup>3</sup> BRUNER, Jérôme. Comment les enfants apprennent à parler . Avec la collaboration de Rita Watson, trad. J.Piveteau et J. Chambert. Paris : Retz, 1987. 127 p. (Pédagogie) ISBN 2-7256-1127-X

<sup>4</sup> GARDNER, Howard. *Les intelligences multiples : la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Traduit de l'américain par Natalie Weinwurzels . Paris : Retz 1996.

*« La distribution de l'intelligence apparaît aussi bien dans les environnements les plus simples que les plus complexes (Fisher et Bullock, 1984 ; Fisher, Kenny et Pipp, 1990). Les activités du nouveau-né sont entièrement liées aux objets qu'il utilise et aux individus plus âgés avec lesquels il entre en interaction. Une partie de son intelligence est inhérente à l'étayage construit par sa mère, son père et ses frères et sœurs aînés. Une autre dépend des outils dont il se sert pour attirer les objets vers lui, pour obtenir une sensation agréable ou pour se souvenir de l'emplacement d'une chose. On peut faire les mêmes observations à propos d'actions menées par un individu dans un cadre professionnel complexe. L'intelligence provient en partie des nombreux autres individus auxquels une personne a recours pour résoudre des problèmes, prendre des décisions ou se souvenir de faits, de procédures ou de concepts importants. On la trouvera aussi dans toute une variété d'outils, qui vont du bloc-notes personnel comportant des informations sur un travail en cours jusqu'à l'ordinateur central qui a des informations provenant du monde entier. »<sup>5</sup>*

Nous verrons plus tard que Lévy pousse ces idées encore plus loin dans le concept d'intelligence collective.

L'intelligence, pour Gardner est aussi, bien sûr, multiple, comme l'indique le titre de son livre, ou plutôt, les intelligences sont multiples. Il définit ainsi, en plus des intelligences langagière et logico-mathématique, une intelligence musicale, spatiale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle (connaissance de soi), tout en précisant ces catégories comme non-exhaustives, et se combinant les unes aux autres, la subdivision de l'intelligence en sept domaines étant un choix délibéré, permettant la construction d'outils pédagogiques, en vue d'une meilleure efficacité de l'éducation. En effet, il décrit et met en place dans son projet « SPECTRE » une **pédagogie de la compréhension** qui devrait permettre au plus grand nombre d'accéder au plus haut niveau de compréhension. Il prône une pédagogie du projet, une pédagogie de coopération plus en accord avec le monde du travail, contextualise l'évaluation. Il individualise l'enseignement en analysant les points forts et les points faibles de chacun dans les diverses intelligences, en proposant des remédiations et en prenant en compte les théories intuitives forgées par chacun au cours des premières années de la vie.

Creusons un petit peu la constitution de ces théories intuitives développées par Gardner<sup>6</sup>, puisqu'elles s'installent dans les premières années de la vie, avant l'école élémentaire :

---

<sup>5</sup> GARDNER, Howard. *L'intelligence et l'école: pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Traduit de l'américain par Philippe Evans-Clark, Marie Muracciole et Natalie Weinwurz. Paris : Retz 1996.

<sup>6</sup> Op.cit.

Comme le décrivait déjà Piaget, le nourrisson va acquérir des connaissances sensori-motrices mais avec un savoir au-delà du monde des objets (qui touche en particulier les communications de l'enfant avec les autres, la vie émotionnelle et le sens naissant du soi) et des formes de compréhension très précoces (concept du nombre par exemple) sans doute déclenchées par des expériences sensori-motrices, -mais seulement déclenchées puisque des enfants sans membres apprennent à parler-. Ce développement n'a pas de caractère universel, car dès la naissance, les différences individuelles innées sont confrontées, nous en avons parlé, à des configurations culturelles d'une extrême puissance.

Dans le même temps, (je pense toujours, en parlant du temps de développement de l'enfant, à l'image du mouchoir chiffonné donné par Michel Serres lors d'une intervention au congrès de l'A.G.I.E.M.) notre nourrisson va acquérir des connaissances symboliques : « raconter des histoires, figurer les relations spatiales et temporelles importantes et créer des notations référant elles-mêmes à d'autres systèmes symboliques de premier ordre »

Il développe aussi toute une série de théories très précoces (décrites par Gardner) : théorie ontologique de la nature, du nombre, mécanique, sur le monde vivant, et même théorie de l'esprit (« théorie naissante de lui-même en tant qu'agent dans les domaines de l'apprentissage et de la pensée »), croyances et stéréotypes.

Ces théories, tout à fait viables et opérationnelles pour le jeune enfant, sont profondément ancrées, résistant au changement, et probablement à l'origine des erreurs de conception et des difficultés de compréhension des enfants à l'école élémentaire et au collège, voire des adultes.

Notre public est donc un public ayant précocement construit des théories intuitives, en train d'en construire de nouvelles, avec une certaine prédisposition à catégoriser, apprendre à parler (Chomsky, Boysson-Bardies), à compter, peut-être innée, dans tous les cas, « disponible » chez chacun.

Pour aider les enfants à accéder au plus haut niveau de compréhension possible dans tous les domaines, nous devons dans nos activités leur faciliter l'accès aux systèmes symboliques, aux théories de la vie, de la matière, etc. en favorisant leurs intelligences diverses, contextualisées, et distribuées.

Notre activité s'inscrit dans ce cadre, en combinant les intelligences langagière, logico-mathématique et kinesthésique, dans le but d'installer chez nos élèves des gestes mentaux qui puissent s'automatiser, des automatismes de compréhension.

### **3.4 La collection pour stimuler l'acte mental**

Gardner fait l'observation suivante : très tôt, les enfants acquièrent des théories intuitives opérationnelles, mais aussi des automatismes, des manières

très personnelles de penser , d'aborder des situations. Dans son livre, Boysson-Bardies<sup>7</sup> note que les enfants adoptent tôt des stratégies d'apprentissage de la langue diverses et personnelles, et ils trient, très tôt, dans les premiers mois de leur vie, parmi tous les phonèmes que l'homme est capable de produire toutes langues confondues, les phonèmes de sa langue maternelle . Ces observations font écho aux profils pédagogiques de La Garanderie. En reprenant, comme nous l'avons fait pour notre précédente activité, les quatre étapes de l'acte mental, nous pouvons dire que :

- la mise en projet d'apprentissage est catalysée par la ritualisation de nos activités

( complétée par des perspectives d'avenir plus précises données dans les consignes).

- l'évocation, elle, est sans cesse sollicitée, ainsi que la mémorisation, lorsque l'enfant construit la représentation mentale de sa collection ou de la collection référence, sans cesse modifiée et renouvelée.

- la réflexion, quant à elle, est largement sollicitée dans les opérations d'observation, d'identification, de différenciation et de classement.

De plus, il y a, dans la collection, un va-et-vient incessant entre la règle, critère de tri, et l'exemple, élément de la collection, mais aussi entre l'isolement d'un élément ou d'un critère de tri et sa comparaison aux autres ; les différents types d'intelligence décrites par La Garanderie (binômes) y trouvent leur compte.

### **3.5 La virtualisation de l'objet.**

Comme pour l'activité manuelle systématique associée aux séances de langage, Lévy nous offre un cadre intéressant. Nous avons vu qu'en maternelle nous favorisons sans doute certaines formes de représentations, de mémorisation, de pensée correspondant à celles des hommes des sociétés orales, et qu'en même temps, nous véhiculons et transmettons les valeurs et les représentations attachées à notre société d'écriture, et maintenant, celles correspondant à la cyberculture.

Nos jeunes enfants ne vivent-ils pas, en accéléré, en condensé, ce que les sociétés humaines ont mis des millénaires à vivre ?

On demande à l'enfant d'accéder aux différents types de relation à la connaissance :

- celui d'avant l'écriture

---

<sup>7</sup> BOYSSON-BARDIES, Bénédicte de. *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*. Ed. rev. et corrigée. Paris : Odile Jacob, 1999.

*« le savoir pratique mythique et rituel incarné par la communauté vivante. Quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle . »<sup>8</sup>*

C'est la mémorisation.

- celui porté par le livre unique (Bible, Coran,..., textes sacrés, classiques)

C'est l'interprétation.

- celui d'après l'invention de l'imprimerie

*« Le savoir[...] est porté par la bibliothèque.[...]Le concept, l'abstraction ou le système servent à condenser la mémoire et à garantir une maîtrise intellectuelle que l'inflation des connaissances met déjà en danger »<sup>9</sup>*

C'est l'abstraction, la conceptualisation.

- celui en train de se développer avec la cyberculture :

*« Par une sorte de retour en spirale à l'oralité des origines, le savoir pourrait être de nouveau porté par les collectivités humaines vivantes plutôt que par des supports séparés servis par des interprètes ou des savants. Seulement, cette fois-ci, contrairement à l'oralité archaïque, le porteur direct du savoir ne serait plus la communauté physique et sa mémoire charnelle, mais le cyberspace, la région des mondes virtuels, par l'intermédiaire duquel les communautés découvrent et construisent leurs objets et se connaissent elles-mêmes comme collectifs intelligents. »<sup>10</sup>*

C'est penser en réseau, faire des liens.

Voilà un cadre conceptuel tout à fait intéressant pour notre activité.

En effet, pour lui l'objet (comme virtualisation de la chose ) unifie les trois virtualisations différentes :

1) le contrat (rapport aux êtres)

*« l'objet induit des liens sociaux non violents puisque échappant à la prédation, à l'appropriation exclusive, à la dominance »<sup>11</sup>*

2) le langage ( rapport aux signes)

*« le monde objectif qui émerge dans le langage excède amplement n'importe quel monde matériel qui ne serait peuplé que de choses. Tel est l'enjeu du langage : l'existence d'un monde objectif qui, de la même opération, relie les êtres et constitue les sujets. »<sup>12</sup>*

---

<sup>8</sup> LEVY, Pierre. *Cyberculture :Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies : coopération culturelle et communication »*. Editions du Conseil de l'Europe, Odile Jacob, 1997.p.196

<sup>9</sup> op.cit. p.196

<sup>10</sup> op.cit. p.196/197

<sup>11</sup> LEVY, Pierre. *Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris : La Découverte, 1998.p.130

<sup>12</sup> op. cit. p. 130

### 3) la technique (rapport aux choses)

*« outils et artéfact[...]induisent des usages communs, se font vecteurs de savoir-faire, messagers de mémoire collective, catalyseurs de coopération »<sup>13</sup>*

Citons-le une dernière fois :

*« Notre subjectivité s'ouvre au jeu des objets communs qui tissent d'un même geste symétrique et compliqué l'intelligence individuelle et l'intelligence collective, comme l'envers et le revers de la même étoffe, brodant sur chaque face le chiffre indélébile et flagrant de l'autre. »<sup>14</sup>*

Je dirais que nous existons, nous trouvons donc notre équilibre au centre de ces trois rapports, aux êtres, aux signes et aux choses, dans la constitution de l'objet.

Si nous avons retenu au départ la ritualisation comme élément favorisant de la mémorisation à la lumière des théories de Lévy, nous pouvons ajouter maintenant la virtualisation des choses .

En effet, la réalisation de collections vise à transformer la chose du monde réel en objet par l'observation, le discours, la manipulation, la mise en relation avec d'autres objets. Sans doute est-ce là sa principale fonction : élever les choses au rang d'objets, les problématiser, les virtualiser, pour qu'ils soient de réels médiateurs de l'intelligence au sein de la classe.

## 3.6 Un pédagogue de la collection : Oberlin .

Considéré comme un précurseur de l'éducation préscolaire institutionnelle en Europe à travers la création des « poêles à tricoter »<sup>15</sup> à Waldersbach, petite commune du Ban de la Roche en Alsace, Oberlin (1740-1826) va utiliser les collections comme un moyen d'appréhender le monde

*En effet, Oberlin « conserve chaque objet, présent création, trouvaille, procuré par catalogue, ramassé au bord d'un chemin, offert par un parent ou un ami, ou confectionné par lui-même, ses paroissiens ou ses pensionnaires. Chaque objet, animal, minéral ou végétal, aussi minime soit-il, a de la valeur à ses yeux. »<sup>16</sup>. C'est à Waldersbach qu'il va développer son cabinet d'histoire*

---

<sup>13</sup> op. cit. p. 130

<sup>14</sup> op.cit. p.131

<sup>15</sup> CHALMEL, Loïc. *Le pasteur Oberlin* . Paris : Presses Universitaires de France,1999.

(Education et formation. Pédagogues et Pédagogies)

<sup>16</sup> Margareth Pfenninger in GEYER Marie-Jeanne, SCHNEIDER Malou (sous la direction de).*Jean-Frédéric OBERLIN : le divin ordre du monde, 1740-1826*. Editions du Rhin,1991. 256 p. ISBN 2-86339-066-

naturelle, à vocation éducative d'abord, bien qu'on y trouve des objets caractéristiques des cabinets de curiosités, en vogue du 16<sup>ème</sup> au 18<sup>ème</sup> siècles.

Ces cabinets de curiosités sont à l'origine l'apanage des princes -les Médicis, les Habsbourg, les princes allemands, Rodolphe II...- et regroupent plutôt des objets d'art, des objets précieux. Puis « *les collections des 16<sup>ème</sup> et 17<sup>ème</sup> siècles sont organisées selon deux grands axes : les « naturalia » ou choses de la nature composées des éléments se rapportant au monde animal, [de] ceux se rapportant au monde minéral, et [de] ceux participant du monde végétal, et les « artificialia » ou objets créés par l'homme. A partir de la Renaissance, deux nouvelles catégories d'objets viennent compléter les collections d'amateurs et en élargir le champ temporel et spatial : les antiquités et les « exotica » ou objets exotiques rapportés massivement par les voyageurs et les marins.* »<sup>17</sup> La vocation de ces cabinets destinés à un nombre restreint de visiteurs érudits était encyclopédique pour certains, signe de pouvoir et de prestige pour d'autres comme « *les collections princières, même empreintes d'humanisme* »<sup>18</sup>. Pomian, dans son livre<sup>19</sup>, décrit la principale raison de cette vogue des cabinets : la curiosité « *désir de voir, d'apprendre ou de posséder des choses rares, nouvelles, secrètes ou singulières, c'est à dire telles qu'elles entretiennent un rapport privilégié avec le tout et, partant, permettent de l'atteindre, [...] en un mot, désir de totalité* »<sup>20</sup>. La pratique de la curiosité est pour lui, une composante majeure de la culture savante des 16<sup>ème</sup> et 17<sup>ème</sup> siècles : « *la curiosité a gouverné par intérim entre le règne de la théologie et celui de la science* »<sup>21</sup>.

Oberlin collectionneur est donc bien de son temps . Mais qu'est-ce qui a motivé chez lui cette accumulation d'objets ? Est-ce la curiosité ? Ou bien est-ce pour résoudre « *cette irréversibilité de la naissance vers la mort* »<sup>22</sup> en possédant les objets comme nous le démontre Baudrillard ? En fait, pour Oberlin, curiosité, théologie et science sont liées. Pour lui, « *il y a un lien organique entre la vie présente et la vie à venir* », le monde terrestre doit être à l'image du monde divin, et l'homme doit y contribuer : « *La relation très développée qu'il avait avec la nature était fondée sur son goût de l'esthétique, mais avant tout sur sa conviction que le monde est une création de Dieu, une*

---

<sup>17</sup> Gilles THIBAUT, *Cabinets de curiosités : 16<sup>ème</sup> et 17<sup>ème</sup> siècles* [en ligne]. Montréal, oct.2000 [réf.du 30.07.02] disponible sur : <http://pages.infini.net/cabinet/elsner.html>

<sup>18</sup> Francis ARDOUE, Extrait de la revue . *Chemins d'étoiles* n°3.1998

<sup>19</sup> POMIAN, Krzysztof : *Collectionneurs, amateurs et curieux*. Paris : Gallimard, 1987.ISBN2-07-070890-X (Bibliothèque des histoires)p.65

<sup>20</sup> POMIAN, Krzysztof : *Coll...* op. cité p.74

<sup>21</sup> POMIAN, Krzysztof : *Coll...* op. cité p.80

<sup>22</sup> BADRILLARD, Jean. *Le système des objets*. Gallimard, 1978. ISBN 2-07-028386-0

*création à laquelle la créature humaine est appelée à collaborer.»<sup>23</sup>Pour participer à cette création, la connaissance devient donc nécessaire, et, avec elle, l'ordre pour lire le monde : « Foi et connaissance deviennent ainsi une seule et même activité »<sup>24</sup>*

Oberlin récolte et met en ordre :« *L'aspiration à une mise en ordre sur terre ne pouvait que répondre à l'idée d'un Ordre divin[...] et la connaissance comme l'entretien de la nature participeraient à la rédemption universelle.* »<sup>25</sup>

La mise en ordre d'Oberlin passe par un étiquetage systématique des objets, que ce soient des graines ramassées ou un cadeau d'un ami. Tout est soigneusement annoté. Anny Haus souligne dans son article<sup>26</sup> cette prééminence de l'écrit dans la démarche pédagogique du p Destinés à un nombre restreint de visiteurs érudits asteur.

Ce qui est remarquable chez Oberlin, c'est que la collection dépasse le simple miroir du monde des cabinets de curiosités (qui vont d'ailleurs disparaître progressivement au 18<sup>ème</sup> siècle sous l'effet de la spécialisation et donneront naissance aux musées), pour devenir un outil de transmission de connaissances, un outil pédagogique pour comprendre le monde. La collection ne donne pas simplement à voir, mais elle sert à créer des liens pour comprendre. La collection permet certes de décrire l'environnement, mais elle doit aussi permettre à l'enfant de l'utiliser, comme en témoignent les recettes d'Oberlin (la connaissance des plantes permet d'en faire des teintures ou des pigments pour dessiner), ou encore sa collection de jouets en bois, visant à comprendre le fonctionnement d'objets technologiques, dans le but de les utiliser.

Ainsi les enfants du Ban de la Roche ramassent des feuilles, des plantes, des écorces, les sèchent, les regardent, les décrivent, les comparent, les identifient. La collection constitue pour eux une véritable entrée dans le monde mais aussi dans le langage :

*« D'après les explications données par Oberlin à la société d'agriculture, la majeure partie des actes pédagogiques posés par les conductrices gravitent autour du maniement de la langue. La répétition de mots ou de structures langagières occupe une place importante, cependant l'activité lexicale prend appui sur l'observation de l'objet réel ou de sa représentation graphique ou*

---

<sup>23</sup> PSCZOLLA, Erich. op. cité p.73

<sup>24</sup> HAUS, Anny in Margareth Pfenninger in GEYER Marie-Jeanne, SCHNEIDER Malou (sous la direction de).Jean-Frédéric OBERLIN : le divin ordre du monde.op.cité p.142

<sup>25</sup> Ibid p.149

<sup>26</sup> Ibid p.141

*picturale, ou bien encore sur la pratique du chant. En cela, elle n'est pas une activité abstraite ou trop mécanique.»<sup>27</sup>*

La réalisation de collections nous semble donc toute indiquée pour un apprentissage de la langue.

---

<sup>27</sup> CHALMEL, Loïc. *La petite école dans l'école : origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de Jean Houssaye. Bern; Berlin; Paris: Peter Lang,1996. ( Exploration. Pédagogies: histoire et pensée) p.169