



4èmes rencontres nationales pour l'école maternelle
Samedi 28 janvier 2011

POUR QUE LA MATERNELLE FASSE ECOLE

Ni prédiction, ni sélection mais des apprentissages pour le développement et la réussite de tous

Alors que l'école maternelle demeure un univers étranger pour nombre d'élèves issus des classes populaires et que les écarts se creusent, elle se trouve gravement menacée dans ses missions. Dans un projet de ségrégation scolaire qui ne se cache plus, elle est étroitement réduite à n'être qu'une propédeutique à l'école élémentaire, à trier pour sélectionner, sans prise en compte des jeunes enfants dans leurs spécificités et leurs différences. Mais les tentations d'une approche naturaliste et spontanéiste du développement la détournent tout autant de ce qui doit être sa seule ambition : permettre le passage de l'enfant à l'élève, ouvrir les plus jeunes au plaisir de l'inconnu, de la découverte, à la jubilation de se sentir capables. C'est possible et se réalise dans le quotidien des classes, sur de nombreux terrains. Il y faut des conditions. Permettre l'accès à la connaissance pour tous, ouvrir à la coopération et à la solidarité dans les apprentissages, restaurer le collectif, seul garant de la réussite individuelle, proposer des activités où l'intelligence, l'imaginaire, la pensée sont convoqués : il n'y a d'autre choix et quel beau projet que de s'emparer collectivement de ces questions, en s'engageant chacun dans un projet ambitieux pour tous.

LES POINTS DE VUE

Engagement dans la tâche...

Il n'y a rien de plus désagréable pour un enseignant que de se retrouver en échec face à ses propres élèves. On ne s'en sortira pas en remplissant des grilles, mais en continuant d'affirmer haut et fort nos choix, nos ambitions pour tous". C'est par ces mots que **Christine Passerieux**, ouvrant les quatrièmes Rencontres pour l'Ecole maternelle, donne le "la" de la journée. Invité, **Jean-Jacques Hazan, président de la FCPE**, précise que la "bataille idéologique pour les élèves " a commencé depuis longtemps", et que la maternelle est la première des demandes de son association de parents d'élèves envers les candidats aux présidentielles. *"La mandature que nous venons de vivre est la pire que nous ayons vécu : 80 000 postes perdus, et un "ministère du dénigrement" qui a invité les parents au pessimisme, à la course à la concurrence entre écoles, et cherché à mettre à bas la confiance dans l'Ecole publique, y compris dans ce qui se passe en classe. L'Ecole maternelle, c'est l'école de l'épanouissement, mais aussi de l'entrée dans les apprentissages".* Appelant à cesser l'évaluationnisme pour revenir à une évaluation formatrice, mais aussi à rompre avec les notes, les devoirs et le redoublement, il précise que l'Etat a des responsabilités pour la mise en place de la "coéducation" dans laquelle la totalité des adultes qui agissent autour d'un enfant agissent en cohérence, mais aussi pour faire reculer les inégalités sociales devant l'Ecole. *"Pour faire vivre le droit à la scolarisation à deux ans pour toutes les familles qui le demandent, ou l'obligation scolaire dès trois ans, les coûts doivent être assumés par la montée à 7,5% du Produit Intérieur Brut pour l'Education, comme cela a déjà été le cas dans les années 80".*

CR issu du Café Pédagogique

Jacques Bernardin : « La plasticité cérébrale ouvre tous les possibles, pourvu que... »

C'est dans les premières expériences de quelques écoles pionnières, mais aussi dans d'étonnantes expériences de la formation des enseignants tchadiens, dans les années 70, que ce sont forgées les premières expériences réelles du "tous capables" cher au GFEN, en alternative aux théories de "dons" ou des "intelligences multiples" développées par les tenants de "l'ordre social intériorisé".

Depuis une vingtaine d'année, explique le président du GFEN, les recherches des neurobiologistes montrent que "rien n'est joué" ni à trois ans, ni à six ans. La plasticité cérébrale opère à trois niveaux : dans le développement intra-utérin, dans les évolutions des connexions neuronales qui restent possibles toute la vie, et avec la découverte récente d'étonnantes capacités de réorganisation en cas de lésions cérébrales...

Encore faut-il que l'environnement y soit favorable, et que les sollicitations éducatives donnent corps à ce potentiel du "tous capable" rendu possible par l'équipement biologique.

Encore faut-il pouvoir "briser les verrous mentaux", notamment grâce à des situations d'apprentissage qui "autorisent l'élève à apprendre", dans une *"expérience jubilatoire et une prise de conscience des possibles, individuels et collectifs"*. Mais pour Jacques Bernardin, réhabiliter l'estime de soi passe par la mise à l'épreuve, comme nous l'apprend la psychologie sociale, pour apprendre à ne pas être découragé par les obstacles et à surmonter les défis. C'est pourquoi le GFEN propose des "démarches-défi" pour *"faire l'expérience de soi au milieu des autres"*, afin de faire éprouver aux enseignants eux-mêmes la "preuve par l'épreuve".

CR issu du Café Pédagogique

Piaget et Vygotski à la maternelle

Gérard Vergnaud : « **L'Ecole doit construire des situations spécifiques pour transmettre la Culture** ».

Bon pied, bon oeil... Le psychologue retraité, dont les travaux ont irrigué le travail de nombreux instituts de formation, est invité à la tribune. Comment résumer en quelques phrases le travail d'une vie ?

Entre trois et six ans, le développement du langage est de l'ordre d'une dizaine de mots par jour, sans qu'on sache exactement comment font les enfants. Les connaissances lexicales sont une partie visible de leurs connaissances, qu'ils paraissent acquérir plus ou moins "naturellement". Pourtant, ils manifestent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, semblant montrer à quel point cette "langue-là" ne s'acquiert pas "naturellement"...

Pour un enfant comme pour un adulte, la capacité à faire en situation (*"la forme opératoire de la connaissance"*) est ce qui permet de s'adapter aux situations. C'est donc la déstabilisation qui rend visible la compétence. *"Mais on sait aussi qu'il faut conforter les élèves dans ce qu'ils maîtrisent : c'est le paradoxe de la pédagogie"*.

Dans la galaxie de G. Vergnaud, Piaget a inventé la psychologie cognitive du bébé, mais Vygotsky a permis de mieux faire la différence entre la *"conscience avant"* - ce qu'on a besoin de savoir pour faire, souvent peu formalisé par du langage - et la *"conscience après"* - le retour métacognitif, la compréhension de ce qu'on a fait, nécessaire pour capitaliser les connaissances, et organisée à l'école par la mise en mots des concepts).

Il faut donc des situations spécifiques, provoquées par l'école, que l'enfant ne rencontrerait pas dans son environnement ordinaire. *"L'organisation de ces situations, c'est l'acte premier de médiation avec les savoirs que réalise l'enseignant en préparant sa classe"*.

Dans les interactions avec autrui, les enfants montrent l'étendue de leurs compétences, dans leur capacité de négociation, de séduction, de conflit, de coopération, de compétition... Le **pouvoir d'agir**, selon le terme aujourd'hui utilisé par plusieurs disciplines de recherche (Rabardel, Clot...), vient de Spinoza, qui y voyait à la fois les conditions et les conséquences des actions, en fonction des instruments disponibles pour l'action : qu'on change l'établi du travailleur, et son *pouvoir d'agir* peut en être dramatiquement affecté. *"Les enfants aussi ont besoin d'instruments et de situations pour pouvoir faire tout seuls"*. D'ailleurs, explique le psychologue, un enfant qui fait de nouvelles choses (et qui en prend conscience) est aussi fier qu'un grand sportif qui bat son record.

L'expérience scolaire est une partie spécifique des expériences de l'enfant. Quand on lui demande de suivre un labyrinthe sur un ordinateur, à l'aide des quatre touches de déplacement, on s'aperçoit que l'enfant qui agit au "coup par coup" est dans une situation beaucoup plus simple que si on lui demande d'anticiper un parcours, de programmer plusieurs déplacements avant de valider le parcours. Mais tous ne réagissent pas à l'identique : certains enfants ne passent au labyrinthe de niveau 2 que lorsqu'ils sont parfaitement à l'aide avec le niveau 1. D'autres au contraire partent à la découverte de mondes compliqués, sans pour autant forcément en tirer d'enseignements pour les explorations futures. Le "pouvoir d'agir" des uns des autres peut prendre plusieurs formes, avec plus ou moins de contrôle dans l'activité. C'est la source du concept de *schème*, plus abouti que celui de compétence : ce qu'on fait n'est que la partie visible de son "activité", qui ne se comprend pas sans accéder aux "représentations" de celui qui agit, comme ensemble de schèmes, et processus dynamique qui permet d'anticiper ce qui va arriver. Les compétences se manifestent en situation, mais doivent être reconnues par le sujet pour qu'il "fasse connaissance". C'est le langage et les symboles qui permettent la conceptualisation, dépassant les "connaissances en acte", ce qu'on sait faire "sans y penser", de manière implicite.

Comment l'enfant s'approprie-t-il ces connaissances ? Si on regarde un enfant jouer avec des puzzles, avec les adultes qui interagissent avec lui dans cette situation, on voit que les parents n'ont pas la même manière de faire que les enseignants. Les parents aident davantage, sans forcément

expliquer, quand les enseignants attirent l'attention de l'enfant sur l'analyse de la situation, le besoin de prendre telle ou telle pièce. Mais il arrive que l'enfant dise "laisse moi faire" et écarte celui qui veut aider, réclamant de faire seul. Dans ce cas, on le voit se mettre à hésiter, à réfléchir à voix haute à ce qu'il fait, comme s'il intériorisait le conseil de l'adulte pour mieux planifier son action. Vygotski soulignait que le *langage intérieur* est un facteur important dans la planification de l'action, de l'intersubjectivité à l'intrasubjectivité, de la communication entre personnes au dialogue intérieur. Le contrôle de l'activité, l'évaluation de l'action, la motivation elle-même vont être pilotés par le langage, intérieur ou extérieur.

Elargir son répertoire de ressources n'a pas toujours été bien vu en éducation. Quand on a une bonne manière de faire, pourquoi en chercher une autre ? Mais celui qui apprend a besoin de "ne pas se priver" de nouvelles procédures, de nouvelles techniques qui vont lui permettre de faire différemment, plus vite, selon un autre processus ce qu'ils savent déjà faire. Même les adultes ne savent pas toujours mettre "noir sur blanc" le répertoire de ressources auquel ils font appel en situation, quand ils travaillent. La complexité n'est pas que dans le faire, elle est aussi dans le dire...

"C'est pourquoi on ne peut pas demander à l'Ecole de faire comme dans la vie, parce que serait nier fondamentalement le rôle de la culture". L'Ecole doit organiser des situations "provocatrices" du développement qui peut ne pas se faire "naturellement" par la seule fréquentation des situations de la vie. Quand un enfant apprend à dénombrer une collection (1, 2, 3, 4... 4 !), il s'aide du bras et de l'oeil, énonce des mots, faisant l'expérience de la correspondance biunivoque (les compter tous et n'en oublier aucun). Le jeune enfant peine parfois à tout coordonner. Les situations d'enseignement vont lui apprendre la différence entre l'ordinal (la place dans la suite des nombres) et le cardinal (la propriété de la collection) qui va permettre d'accéder aux opérations, de sortir du dénombrement pour accéder aux propriétés des nombres. C'est cet accès au "théorème en acte" qui permettront ensuite de compter 3+4 sans tout recompter, avant de comprendre explicitement les propriétés de l'addition...

Autant de raisons de penser que ces apprentissages, éminemment sociaux, ne peuvent être laissés à la discrétion des familles, sauf à se contenter de reproduire les inégalités culturelles.

CR issu du Café Pédagogique

Un enjeu politique ?

Brigitte Gonthier-Maurin : « Reprendre la main sur les missions de l'Ecole »

En charge des questions éducatives pour le groupe communiste, républicain et citoyen au Sénat, la sénatrice Brigitte Gauthier-Maurin a été invitée à préciser la démarche politique qui a conduit à proposer la loi de la scolarité obligatoire à 3 ans, et rend compte des échanges particulièrement vifs qu'elle a suscité au Sénat, avec notamment l'invocation de l'article 40, selon lequel il est impossible de discuter un texte qui engagerait des dépenses non budgétées... *"Notre texte visait la pérennisation de l'école maternelle, notamment en garantissant un droit d'accueil dès l'âge de 3 ans, et dès 2 ans si les parents en font la demande, en garantissant les moyens financiers matériels, humains pour y parvenir, mais aussi un volet sur la formation initiale et continue des enseignants, spécifique aux enseignants de la maternelle, le refus de la primarisation de la maternelle et la remise en cause du Livret Personnel de Compétences".*

Pour elle, il est temps que *"nous puissions reprendre la main sur ces questions"*, après des années difficiles marquées par les nouveaux programmes, la suppression du samedi matin, les suppressions de postes, la réduction de l'accueil des plus petits, la formation... *"Il faut pousser le débat dans l'opinion, sur les missions de l'Ecole et les ambitions qui lui sont assignées"*. Ayant participé aux ateliers du matin, Brigitte Gonthier-Maurin n'oublie pas de remercier l'assemblée parce que pour elle *« ces moments d'échange, de respiration sont importants pour son travail de parlementaire. »*

CR issu du Café Pédagogique

Conclure ? Non, continuer !

Cheville ouvrière de la journée, Christine Passerieux conclut avant que chacun reprenne son train :

"Notre objectif est de montrer qu'on peut penser l'Ecole autrement que dans des logiques de "sélection" ou de "dépistage". Les apports de la recherche, mais aussi de tous ceux qui se battent sans relâche pour faire réussir les élèves des familles populaires, nous montrent que ce n'est pas une utopie.

Se construire comme élève, c'est possible pour tous si on en crée les conditions. Quand des enfants de maternelle réinventent le tableau à double entrée, ou comprennent que le loup n'est ni "méchant", ni "gentil", quand les élèves réussissent, c'est que l'enseignant arrive à déjouer les injonctions contradictoires, les conditions de travail sans cesse plus difficiles, qu'il réussit à réinventer son métier en construisant des réponses efficaces.

Faire l'Ecole, ce n'est pas "prévenir les risques", ce n'est pas "adapter" les activités au "potentiel" des enfants par l'individualisation. Au GFEN, nous pensons que c'est à l'école de construire ce dont les élèves ont besoin pour passer de leur culture familiale et sociale à la culture scolaire. Pour cela, l'Ecole et les enseignants doivent chercher à comprendre la nature des problèmes qu'ils rencontrent, et non leur "origine ". Différence n'est pas pathologie. Refusons de naturaliser les difficultés scolaires, créons les conditions pour que l'école fasse ce qu'elle a à faire : accompagner les élèves pour leur permettre d'entrer dans les savoirs grâce aux outils et aux valeurs des pédagogues, susciter l'accrochage scolaire dès la maternelle, construire un espace d'enseignement permettant aux élèves de "faire commun", dans l'exigence et la culture, pour continuer à "faire société". Continuons..."

CR issu du Café Pédagogique

EN EPS AUSSI, DES MALENTENDUS ?

Nathalie Da Silva, GFEN Paris : « *La tête et les jambes* »

La tête et les jambes... En EPS, suffit-il d'agir avec son corps, comme le disent les programmes de l'école maternelle ? A quoi sert la tête pour apprendre, même pour apprendre des attitudes corporelles ? « *Une animation EPS sans pratique physique des participants... c'est un défi que je me lance !* » s'engage Nathalie Da Silva, conseillère pédagogique EPS à Paris et animatrice de l'atelier « La tête et les jambes ». Elle raconte une situation vécue par deux classes de CP dans la forêt de Fontainebleau : une randonnée à pied avec sable, pente et rochers. L'objectif de la sortie était de marcher sur un temps long pour travailler l'endurance et marcher en file indienne sur un sentier escarpé. Pas de difficulté particulière envisagée, une sortie bien anticipée en classe avec les élèves, préparée minutieusement par les enseignants quant à l'organisation et la sécurité.

Et pourtant... Une fois dans ce milieu nouveau, les élèves ont commencé à grimper sur les rochers sans se rendre compte du risque qu'ils prenaient. De nombreux élèves se sont trouvés en réelles difficultés pour monter et descendre sur l'étroit chemin. Ils se cramponnaient aux enseignants et n'ont pas lâché leurs mains jusqu'à l'arrivée, même quand le chemin s'était élargi. A leur grande surprise, les enseignants constatent l'échec de leur mise en situation. Ils étaient loin d'avoir anticipé les difficultés réelles de la situation "réelle".

L'animatrice demande au groupe de réfléchir aux questions que cela pose.

Et pourtant...

Tous les élèves bénéficient d'activités physiques pendant trois années d'école maternelle, pendant lesquelles ils effectuent des parcours, des ateliers, des circuits. Dans toutes ces occasions, ils travaillent la prise de risque, la marche sur plan incliné, ils s'entraînent. Mais il semble que cela ne suffise pas pour que, dans la situation réelle, les enfants soient capables de faire valoir leur compétence.

Les participantes de l'atelier s'interrogent :

- « *C'est vrai qu'en EPS, je n'explique pas ce qu'on va apprendre aujourd'hui, comme je le fais dans d'autres disciplines.*
- *Je pense que je ne suis pas tout à fait au clair avec les concepts derrière les mots « marcher », « sauter », même « lancer »... Ce sont des mots tellement courants*
- *Moi, je multiplie les situations motrices, un peu comme on plonge les enfants dans un « bain » de langage ou un « bain » de livres. Je me rends compte que ça ne suffit pas ! »*

L'animatrice apporte ses précisions théoriques sur l'activité motrice : « *Prenons "sauter", par exemple, l'objectif d'apprentissage sera différent si on se situe dans une perspective gymnique ou athlétique. Dans la première, on va chercher à tendre vers des actions motrices acrobatiques, on travaillera le saut en profondeur, la réception du saut, la place des membres dans la partie aérienne du saut, on travaillera les attitudes renversées, tête en avant, ou en bas. Dans le second cas, on travaillera le saut en hauteur et la performance recherchée de « sauter haut ». »*

A quelles conditions l'action en EPS permet-elle les apprentissages de tous, leur réussite et donc leur développement ?

C'était le sous-titre de l'atelier. Pour Nathalie Sa Silva, quand l'enseignant sait ce qu'il fait et où il veut aller, ce qu'il attend des élèves, ce qu'il met en place pour y arriver (quelles normes, quelles contraintes). En classe, il s'assure que les enfants sachent ce qu'ils font et sur l'activité (pendant, après), il fait des mises en mots ou en images. C'est là que la « tête » entre en jeu. Faire, manipuler, agir avec son corps ne suffisent pas. Dire et penser sont les conditions pour que les apprentissages soient réussis. La réflexion collective continue, alimentée par les interactions entre les membres du groupe que Nathalie Da Silva entretient et formalise sur une grande affiche. « *Que s'est-il passé dans cette randonnée pédestre qu'on pourrait généraliser sur la compréhension des difficultés d'apprentissages des élèves ?* »

En EPS, les difficultés sont d'autant plus visibles que cela peut avoir des conséquences graves sur la situation engagée. Ici, l'adulte a accompagné fortement l'élève jusqu'au bout en ne lui lâchant pas la main. Mais en mathématiques ou en français, avec des activités mentales qui ne sont pas visibles, on ne s'aperçoit pas aussi facilement des difficultés de l'élève. L'aurait-on accompagné ? Dans ce cas-là, l'élève ne risque pas de tomber ou de se faire mal... Ne l'aurait-on pas « laissé au bord du chemin » pour « avancer » dans le cours ?

Parfois, dans les écoles, on voit des activités motrices engagées par ce que l'école a réussi à s'acheter du gros matériel. Alors, fait-on « du gros matériel » ou fait-on de la gymnastique ? Qu'est-ce que ça change ? L'installation du matériel induit la mise en mouvement de l'élève. Il ne reste plus qu'à régler les questions d'organisation. « Est-ce qu'on fait de la gym ? », interpelle l'animatrice. C'est toute la différence entre *tâche* et *activité*, telle que définie par Colette Catteau dans l'ouvrage collectif du GFEN paru aux rencontres de l'an dernier « Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école » (Chronique sociale)

Pour approfondir, l'animatrice termine avec un texte d'Élisabeth Bautier qui théorise ces pratiques et propose son analyse de sociologue. On retrouve les propos l'atelier de cet après-midi, on fait des liens entre recherche, formation et action sur le terrain.

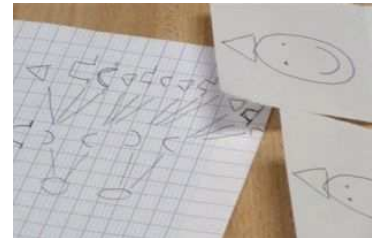
Et pour clore l'activité, une touche d'humour avec la lecture d'une poésie de Prévert qui dit à peu près ceci : « *Dans ma maison qui n'est pas ma maison... tu viendras. Dans cette maison, je ne faisais rien de sérieux, je jouais avec mes pieds. Bête comme ses pieds ou bête comme l'homme...* ». De l'absurdité des choses, et où les pieds sont plus intelligents qu'on ne pense !

CR issu du Café Pédagogique

REINVENTER LE TABLEAU A DOUBLE ENTREE ?

Sylvie Chevillard, GFEN Loiret : « *Construire le tableau à double entrée dès la maternelle. A quelles conditions ?* »

C'est à partir d'une de ces situations-défis éditée dans l'ouvrage d'Odette Bassis "Concepts-clé et situations-problèmes, Hachette, 2004" que Sylvie Chevillard propose de fabriquer un jeu de cartes de figures de clown avec 3 critères : visage long/allongé, sourire rigolard/mine déconfite, chapeau melon/triangle/haut de forme. Travail individuel d'abord, puis mise en commun. Certains ont douze cartes, d'autre seize, ou six.. "Alors, tu as fait comment ?" Certains ont "dessiné spontanément, en ajoutant des cheveux pour donner de la vie". "J'ai un vieux truc de maths modernes qui m'est remonté, j'ai fait un arbre, je n'en reviens pas moi-même..." Certains dessins n'ont pas de chapeau. "Après tout, on peut ne pas avoir de chapeau..." D'autres ont essayé le tableau à double entrée. Mais comment faire avec trois critères ?... On prend conscience des différents cheminements.



Entre ceux qui s'attendent à jouer aux cartes, et ceux qui voient dans la situation un problème mathématique, les priorités d'action ont été bien différentes.



Et avec les jeunes enfants, comment cela se passe-t-il ? Les animatrices engagent une seconde phase de la démarche, par deux. Cette fois, il faut fabriquer des maisons à partir de murs et de toits. "Toutes les maisons possibles avec les deux critères" précise-t-elle. Au risque d'une activité rapidement débordante. Il faut une nouvelle consigne : "chaque maison doit être unique". Des tableaux à double entrée apparaissent progressivement. Une mise en commun s'impose : on comprend que la tâche est différente selon qu'on privilégie l'activité mathématique ou plastique. D'où l'utilité que chaque enfant ait bien eu l'occasion d'avoir une activité personnelle avant le travail en commun...

On pense faire la même chose, mais on ne fait pas la même chose... Les critères mathématiques eux-mêmes peuvent varier. Certains classent, d'autre rangent : mais ranger les jouets n'est pas "se ranger" : se mettre les uns derrière les autres n'est pas classer ensemble ce qui va ensemble. "Souvent, en maternelle, on se contente de faire remplir des tableaux à double-entrée, et pourtant les enseignants de cycle III déplorent que leurs élèves n'aient pas acquis ce qu'est une abscisse et une ordonnée".

"C'est peut-être parce que les élèves ne font pas le lien entre l'activité réalisée et l'outil universel qu'est le tableau à double entrée." explique S. Chevillard.

L'enseignant est le garant que l'objectif de construction de savoir soit le plus partagé possible, et réduire les malentendus, en ajustant les consignes au fur et à mesure des observations qu'il fait dans la situation de travail.



Elle montre des exemples de productions d'élèves, qui montrent les cheminements, les traces qu'on va pouvoir saisir de l'activité de chacun. Elle insiste sur les verbalisations nécessaires, à chaque étape, pour permettre de confronter les manières de faire. En atelier ou en grand groupe ?

"Au moins en demi-classe pour susciter la richesse des échanges. En atelier, la réflexion et les échanges risqueraient d'être un peu secs". "Et le rôle de l'enseignant est important pour étayer les échanges oraux, préciser le vocabulaire. Etre avec tous les enfants permet de voir que des enfants qui étaient très en retrait dans la première phase se mettent à intervenir dans les échanges, avec une grande jubilation"...

"Mais dans la phase de grand groupe, faut-il continuer à faire manipuler ?" demande un participant de l'atelier. La réponse est nette : "On suspend le faire, forcément. Les enfants se mettent beaucoup plus à distance s'ils observent le travail de l'autre. A un moment donné, on montre des productions affichées et on en parle, on lit, on met ensemble ce qui va ensemble, on cherche les critères, on argumente devant les autres, on nomme, on théorise, on généralise. C'est là qu'on change de registre, qu'on parle davantage de carrés et de triangles que de murs et de toits... Et ensuite seulement on se remet à faire, à l'identique pour s'entraîner ou en changeant un critère... Pour que l'enfant fasse le lien explicite avec le tableau à double entrée qu'il verra à l'entrée de la cantine..."

LA PLACE DES PARENTS

Jean-Yves Millot, ATD Quart-Monde : « *Tous capables, avec les parents aussi ?* »

Jean-Yves Millot enseigne à Dôle, en maternelle, dans une école tranquille dans ses murs, mais dans un environnement qui ne l'est pas. Ex-conseiller pédagogique, ex-animateur TICE revenu en classe, il travaille au quotidien avec des enfants du voyage et est maître-formateur auprès de jeunes collègues en poste. Se situant comme un "allié d'ATD", il pense que c'est *"en essayant de comprendre ce que vivent les gens que l'on peut parvenir à une étincelle de recherche de solutions"*...

Il est venu ici évoquer la démarche de croisements des savoirs qui réunit des parents très différents, mais aussi des professionnels dans les espaces d'ATD Quart Monde. La démarche est humble : *"il faut parfois savoir se contenter de peu pour construire ensemble petit à petit. Cela peut être frustrant, déroutant pour le professionnel aguerri se questionne sur le fond du contenu, de l'accès aux savoirs, alors que l'on commence par débattre de la façon de s'adresser aux uns et aux autres, du mot écrit en rouge sans penser au destinataire du message et de comment il pourra l'interpréter..."*

Les participants de l'atelier s'accordent sur le fait que la relation aux parents est souvent une épreuve difficile à surmonter, surtout quand on débute, tant les représentations sur ce que doit être un parent sont parfois rigides... Mais Jean-Yves Millot ponctue les échanges avec ce qu'il apprend dans les ateliers de croisement des savoirs d'ATD : si la plupart des enseignants avouent qu'ils ont peur de la relation aux parents, parce qu'ils se battent aussi pour asseoir leur légitimité, les parents de leur côté ne comprennent absolument pas cette peur et même la réfutent : *« c'est impossible que vous ayez peur, c'est vous qui savez ! »*. On constate de part et d'autre la taille du fossé à franchir, les enseignants de maîtrisant pas eux-même l'image que la plupart des parents ont d'eux.

La fameuse « réunion de parents » est discutée : on sait qu'elle peut crisper plus qu'elle n'explique effectivement l'école et ses attentes vis à vis des familles, si les échanges virent au jugement subjectif sur l'enfant. "Au contraire il importe de donner à voir qu'à l'école l'enfant va apprendre, mais qu'il a déjà beaucoup appris avant. Montrer que c'est une continuité, qu'apprendre est d'ailleurs le propre de l'homme..."

Dans l'atelier, on échange sur les moyens de rendre l'élève fier de ce qu'il sait faire à l'École, pour que la famille ait une image positive de son enfant- élève. Un détour historique repose les fondements de pourquoi l'école a été créée : *« entrer à l'école c'est quitter sa tribu d'origine pour entrer dans une nouvelle tribu, avec de nouveaux attributs »* cite joliment J. Bernardin. Si l'école est le lieu où l'enfant s'émancipe de sa culture d'origine, il doit gérer une contradiction : s'émanciper et conserver sa filiation, devenir autre en restant soi-même, ne plus être "assigné à résidence" dans sa tribu d'origine. *"De véritables conflits de loyautés se jouent à l'école, pour l'enfant qui devient le parent de son propre parent, parce qu'il maîtrise la langue, qu'il a le savoir. Mais un enfant qui transforme sa représentation de lui-même fait bouger la représentation qu'a son parent de lui en tant qu'élève, en tant qu'enfant..."*

En conclusion, Jean-Yves Millot considère que les élèves apprendront d'autant mieux à l'école que leurs parents seront respectés à l'école, que les élèves se sentiront respectés dans leur intégrité humaine et sociale, que le type d'évaluation choisi leur permette de mesurer le chemin parcouru, que la coopération figure en bonne place de la pédagogie mise en œuvre, que les compétences acquises soient la pierre angulaire de l'apprentissage et le faire de lance de la motivation des élèves et de l'implication des familles...

CR issu du Café Pédagogique

LES OPTIONS DE L'AGEEM

Caroline Sanchez et Maryline Van-Landewick (AGEEM) : « *Jouer à l'école maternelle, c'est apprendre* »

L'Association Générale des Enseignantes d'Ecole Maternelle a accepté de venir présenter son approche pédagogique, pas forcément exactement superposable avec les approches du GFEN. S'appuyant sur les travaux de Gilles Brougère, les animatrices de l'atelier annoncent la couleur : « *Jouer à l'école maternelle c'est apprendre. Le jeu permet à l'enfant de s'approprier l'objet et de donner une expression personnelle à son désir.* » Leur exposé va s'appuyer sur l'outil idéal, à leur yeux : « *le coin jeu, à condition qu'il soit vivant, que l'enseignant prévoie de l'alimenter régulièrement par de nouveaux objets, du langage* ». Elles précisent qu'il faut accepter « *que ce doit être le bazar par moments dans les coins jeux ... comme il y a du bazar dans nos cuisines. Et après il y a les moments de rangements.* »

Elles passent en revue la liste des exemples qui leur semblent à valoriser :

- **le coin cuisine**, avec les multiples objets de la vie courante, pour "*pouvoir faire des transferts de la vie courante vers l'école, mais aussi de l'école à la maison*". On travaille ici les opérations mentales : trier, ranger, catégoriser. Ce coin peut être enrichi par la recette travaillée en « atelier » qui y sera affichée, rejouée en utilisant le vocabulaire acquis pendant la séance sur ce thème.
- **le coin poupées**, pour travailler le rangement et organisation, faire les lits, tapoter l'oreiller, tirer les draps, gestes non évidents pour de jeunes enfants. "On peut extraire du matériel et de le mettre au coin regroupement pour un temps, pour favoriser les échanges langagiers", ou recourir aux photos pour favoriser le langage d'évocation.
- **le coin garage**, à partir d'un tapis en plastique et une caisse à voitures, va permettre de créer des routes, d'inventer des circuits, de faire des plans ou des maquettes.
- **les coins valises** permettent d'ouvrir et ferme des activités nouvelles : valise déguisement, valise marionnettes à doigts, valises à bijoux, valise à vaisselle pour mettre la table. Non permanentes, elles offrent un gain de place et rendent toujours possible l'offre de nouveaux temps de jeux.
- **les coins avec des jeux de constructions** pour manipuler, jouer, emboîter, mais aussi de présenter au groupe les constructions des enfants, prétextes à comparaisons ou modèles.
- **les jeux individuels**, type bouliers, peuvent paraître anodins, mais aident au développement de la motricité fine en faisant la pince (boulier), tout en permettant aussi à l'enfant de se recentrer sur lui-même.
- **les jeux sensoriels** ne sont pas à réserver aux petits : le plaisir de la découverte des matières peut donner lieu à des découvertes très intéressantes.
- **les jeux d'eau** pour approcher intuitivement des concepts théoriques
- **les activités sensorielles** : le modelage, terre, pâte à papier, pâte à sel, pour représenter, travailler le geste...
- **les jeux à règles** pour apprendre à accepter d'attendre son tour, de perdre, de devoir tout recommencer...
- **le coin des livres**, parce que même avec les livres on peut jouer, faire travailler sa pensée, son imaginaire, faire des inférences, des liens, aller vers l'implicite, s'interroger sur ce qui va se passer, ce qui peut se passer, ce qu'on aimerait qu'il se passe...

Pour synthétiser leur approche, les intervenantes expliquent que "*l'organisation de l'espace classe avec des coins jeux, c'est un espace ordonné pensé par l'enseignant pour jouer, pour apprendre*". Avec les participants de l'atelier, le débat s'engage, notamment autour de la place de la consigne dans les coins jeux : détourne-t-elle le rôle initial de ces coins ? est-ce encore du jeu ? Une activité de jeu est-elle une activité autonome ? Le coin jeu n'est-il qu'une soupape de sécurité ?

Caroline Sanchez précise : il s'agit d'utiliser ce que sait le mieux faire l'enfant, le jeu, comme une stratégie de notre part, utiliser cela avec des objectifs précis. Utiliser le jeu, pour que l'enfant puisse agir, grandir, comme entrée dans les apprentissages. Une participante se réfère à la classification d'Anne-Marie Gioux : le jeu libre, le jeu pédagogisé, le jeu didactisé.

Des gardes-fous sont également posés : "*si on réhabilite ici le jeu, il ne s'agit pas de dire que le jeu peut tout, il est un chemin pour l'accès aux apprentissages, ce serait cependant leurrer les enfants que de les laisser croire qu'apprendre, c'est seulement jouer...*"

CR issu du Café Pédagogique

LE « JE » DANS LA CONSTRUCTION D'UNE CULTURE LITTÉRAIRE

A partir de séances de classe, interrogation sur les pratiques favorables à la mise en place d'une appétence littéraire

Camille Chevalier et Sylvie Meyer
GFEN Dreux

Expérience menée dans un quartier nord de Paris(Zep) où on observe un manque d'intérêt des enfants pour la littérature

Collaboration entre des enseignants, des libraires et des bibliothécaires.

La littérature est un domaine où se jouent des rencontres difficiles entre les enfants et le livre ; c'est un élément discriminant pour certains enfants

Le projet

- Proposer des situations-problèmes afin que le livre devienne objet d'apprentissage
- Pour l'enseignant, aller plus loin que la simple lecture plaisir

1er scénario

Adieu Chaussette

Benjamin Chaud
Hélium
2010



<http://www.ricochet-jeunes.org/livres/livre/41730-adiou-chaussette>

Préalables :

- L'album est connu des élèves : un premier travail de compréhension a été fait autour des personnages et de l'intrigue
- Travail sur le point de vue dans « *Histoire à quatre Voix* » de Anthony Browne (http://www3.ac-clermont.fr/cddp15/lr/affouvrs_gene.php?titre=Une+histoire+%E0+quatre+voix)

Déroulement :

1. Choisir un titre parmi 4 propositions
 2. Travail sur la chronologie à partir de 4 illustrations
 3. En partant de 3 illustrations :
 - Que ressent le lapin ?
 - Que pense-t-il ?
 - Et si c'était vous ?
 4. La mise en scène de l'histoire à partir des marionnettes qui sont mises à disposition des enfants
 5. Raconter l'histoire du point de vue du lapin.
- La trace écrite en dictée à l'adulte est intégrée aux illustrations de l'album (une nouvelle page est ainsi créée)

Consigne : Dans chaque groupe, on va recréer l'histoire avec le lapin qui la raconte. Avant vous pouvez vous entraîner avec les marionnettes pour trouver les idées. Ensuite, il va falloir bien discuter pour se mettre d'accord. Après, j'écrirai chaque histoire sur une affiche.

Contrainte : il faudra enfin se mettre d'accord sur une histoire qu'on gardera.

Le débat explicatif et argumentatif :

Une question écrite et lue par l'enseignant est proposée au groupe : *Pourquoi le petit garçon veut-il se débarrasser de son lapin ?*

Accepter la position de l'autre, écouter

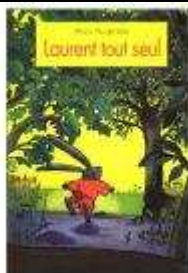
Comprendre que l'autre peut avoir une autre opinion.

Le maître reste neutre mais incite au retour au livre pour recentrer le débat ou pour vérifier une réponse. Les enfants acceptent le point de vue de l'autre parce qu'ils ont pu exprimer leur point de vue d'abord.

Autre scénario

Laurent tout seul

Anaïs Vaugelade
Ecole des loisirs
1996



<http://www.arbrealivres.com/unlivre.php?isbn=2211044891&PHPSESSID=e90ee1cc1e799e0f5919855d53651e8c>

Préalables :

Travail sur l'objet-livre : affichage sur la 1ère et la 4ème de couverture
L'histoire n'est pas connue

Déroulement

1. Prise d'indices en observant la couverture et la 4ème → créer les horizons d'attente à partir de la couverture
2. Réponses et discussion
3. Travail de groupe à partir des illustrations : 4 histoires sont écrites en dictée à l'adulte
4. Les GS de l'école sont venus ensuite raconter l'histoire sans support.
5. Les enfants leur ont posé des questions

Dans ce scénario, on part des hypothèses pour installer la compréhension. C'est l'interprétation qui permet la compréhension.

Dans chaque scénario, il y a 2 à 3 débats interprétatifs et argumentatifs.

On observe qu'après cette expérience, les enfants vont en bibliothèque et savent choisir un livre et expliquer leur choix.

Remarques :

Bien installer les contes patrimoniaux et les archétypes de personnages (comme le loup) en PS.
Déstabiliser les enfants après, quand les archétypes et les contes sont bien connus.

CR Nathalie Legay, AGEEM 7602

LA LECTURE EN POLONAIS

Véronique VINAS GFEN Paris

**Pour lire, les élèves doivent dépasser l'étrangeté du texte écrit.
Comment permettre à tous de découvrir ce qu'est l'acte de lire, se construire des outils pour y parvenir, s'en sentir capables sans être seuls face à la tâche ?**

Mise en situation : un écrit en polonais

Des remarques suite à l'observation de la lettre

La structure de la lettre : date, signature, post-scriptum

Correspondance scolaire ou lettre à des copains

Des mots récurrents

Une ressemblance avec des mots français ou anglais ou allemands

Des marques orthographiques : féminin/masculin, pluriel

Des formes grammaticales : forme négative/ phrase interrogative

Des lettres isolées

Mardi? (Mardi gras)

Na : déplacement

Quels points d'appui nous ont permis de lire la lettre ?

Les modalités de fonctionnement en étapes

A - La consigne de départ :

Travail individuel et « Annonce du défi »

L'enseignante annonce : « *Au bout d'une heure, vous saurez lire cette lettre.* »

L'élève se rassure : « *Je sais que je pourrai faire seul mais aussi avec les autres et l'aide de l'enseignante.* »

B - 1er regroupement

Reprise en individuel avec les quelques éléments donnés

Ecouter ce 2ème temps pour ménager l'image narcissique

Essayer de se débrouiller seul dans la perspective d'apporter quelque chose au groupe

C - Travail en groupe

Echanges, validations ou non

D - L'enseignante passe d'un groupe à l'autre et propose son aide

« *Moi, j'ai des mots. Je peux vous donner des mots.* »

Est-ce qu'on s'autorise à demander ?

Qu'est-ce qu'on demande ?

Combien de mots on demande ?

Je devrais pouvoir y arriver seul et je ne demande pas

Qu'est-ce qui me manque le plus ?

On ose ou pas.

Les mots qu'on voulait, elle ne les donne pas forcément (frustration)

Il n'y avait pas de verbes : déductions logiques nécessaires

E - En grand groupe :

Oser faire un choix, annoncer une hypothèse (plutôt que laisser sans réponse)

Comparer les différentes versions permet de comprendre

Les références culturelles à travailler en classe

- La lettre et ses spécificités (et les autres types d'écrit)

- Les champs sémantiques : les animaux du zoo, les formules d'introduction et de conclusion de la lettre

- Les marques graphiques, le découpage du texte, les décrochés. Ce qu'on connaît de notre langue la syntaxe, les marques du pluriel, la majuscule en début de phrase, les temps, le discours rapporté, le point de vue
- Les références culturelles : sur la Pologne (climat, religion), linguistiques (les mots anglais ou allemands)

Construire l'univers de référence en amont

A faire en lecture : listes, comptines et chansons, albums, recettes.

Ecrire sous la dictée

Ne pas hésiter à lire des textes entiers en repérant (en lecture globale), en faisant des hypothèses, en les aidant.

Avoir à disposition des écrits de la classe

Production de messages dès la PS

CR Nathalie Legay, AGEEM 7602

Wtorek 22^{go} czerwca
mai/juin 22 mardi

Kochani przyjaciele,
Chers amis,

Dziękujemy za wasz list. Wczoraj, dzieci ze szkoły
us vous remercions pour votre lettre. Hier, les enfants de l'école
zwiedali zoo. Niedzwiedzie kąpały się w wodzie.
ont allés au zoo. Des ours se baignaient dans l'eau.

Matki skakały ze skały na skałę i jadały orzechy
les singes sautaient de rocher en rocher et mangeaient des
cacahuètes.

Dzieci czekają na was w wtorek 29^{go} na bal
vous, les enfants, nous vous invitons le ~~mardi~~ 29 mars/mai au
kostiumowy. Skonczyły wszystkie kostiumy. Dzieci
à costume. Vos costumes sont presque prêts. Les enfants
szukają ciasta i zabawy.
préparent des gâteaux et des jeux.

Ucałowania
Grosses bises

Dzieci ze szkoły
Les enfants de l'école Anton

Janusz
Wencelas
Probi
Dennis
Vaneke
Matek

PS: O której godzinie przyjdziecie?
A quelle heure arriverez-vous?

« Bravo à la maternelle, on apprend ! »
Snuipp et Mireille Brigaudiot

1^{ER} TEMPS

De l'entrée à l'école maternelle aux apprentissages scolaires : 3 ou 4 ans pour devenir élève.
Projection du DVD édité par le Snuipp <http://47.snuipp.fr/spip.php?article1781>

2^{EME} TEMPS

Présentation de ce DVD par Mireille Brigaudiot, maître de conférences en sciences du langage, qui souligne 4 points.

Un temps d'entrée à l'école maternelle

- une rentrée échelonnée pour les PS
- 4 jours après la rentrée pour les MS
- 10 jours après la rentrée pour les GS

Pourquoi ?

Pare que ce moment est LE moment le plus important, celui qu'il ne faut « rater » sous aucun prétexte aussi bien pour les enfants que pour leurs parents que pour l'enseignant.

Les enfants doivent ressentir que l'école, c'est leur « maison », que ce lieu n'existe que pour eux et que les adultes qui vont s'adresser à eux ne sont là que pour eux.

Cette ambiance de confiance et de connivence va « porter » l'année

Des collègues formées avec l'art d'enseigner

Ce sont des enseignants qui savent mobiliser,

... à des moments précis (« à chaud » ou au cours de leur préparation)

... des éléments théoriques (filtres généraux de pensée qui leur permettent de lire le général de la classe)

... et les transcrire en action,

... le tout sous l'apparence d'une extrême banalité pour un œil extérieur et non-averti

Les enfants vont ainsi voir que les adultes :

- s'occupent de leur bien-être

et

- les portent individuellement (« Vas-y ! »)

Des activités choisies par les enseignants

On nous ferait croire qu'il n'existe plus que des tâches matérielles sur papier à l'école maternelle.

Or, celles-ci sont toutes en-deçà ou en-delà des capacités des élèves.

Qu'est-ce qu'un atelier ? un groupe d'enfants

- qui a le bonheur d'avoir sa maîtresse rien pour lui
- qui va être confronté à des tâches de très haut niveau intellectuel.

Ces tâches doivent être transparentes pour l'enseignant et pour les élèves.

Etre dans cette transparence permet à l'enseignant de mettre en place le V.I.P.

Pour rappel : Qu'est-ce que le V.I.P ?

C'est une médiation en 3 temps :

- **Valoriser** : il n'y a pas d'essai/erreur ; il n'y a que des essais. C'est décisif... les élèves doivent entendre qu'ils font des choses « bien ». dans le discours du maître, il n'y a pas de phrases négatives
- **Interpréter** : l'enseignant interprète à chaud ce qu'a fait l'élève et lui explicite la logique de sa réponse. « Je crois que j'ai compris ce que tu as fait ; je crois que je sais comment tu as fait ». Le maître donne un miroir métacognitif à l'élève.
- **Poser un écart** : le maître dit « Je crois qu'on a oublié de te dire quelque chose de très important ». Le maître pose un écart verbalisé entre ce que l'élève fait et ce qu'il lui propose. Ensuite, l'élève réduit lui-même l'écart si on lui fait confiance. (attitude proche de la **zone proximale de développement (ZPD)**, aussi traduit par « zone de proche développement » ou « zone de développement prochain », concept issu du travail de Lev Vygotski.

Dans cette démarche, il y a un « expert » qui dit :

- ce que l'élève sait faire
- ce que l'élève va savoir faire

Et cela n'a d'intérêt que si l'on est dans la RELATION. Cela ne prendra sens que parce que c'est un adulte qui Valorise, Interprète et Pose l'écart mais aussi regarde l'enfant les yeux dans les yeux.

Une situation bien préparée, organisée, du type « *** » n'aura pas de sens s'il n'y a pas de relation.

Une activité de haute voltige

Les enseignants doivent gérer l'art de jouer entre collectif, groupe et individuel

Si l'école maternelle a inventé trois manières d'être avec les enfants, c'est que derrière cela, il y a plus que du « dispositif ».

C'est là qu'est l'art d'enseigner, dans la manière de jouer sur ces trois tableaux. L'art d'enseigner n'est pas dans le respect des durées d'activités.

Il faut que l'enseignant soit là quand il faut, juste ce qu'il faut.

3^{ème} TEMPS

La parole est donnée à la salle et aux enseignantes qui ont permis la réalisation de ce film.

La rentrée

L'accueil

Si cela paraît si aisé en PS, c'est parce que les enfants et leurs parents sont déjà venus en juin à l'école durant le temps scolaire.

Durant le temps de rentrée, les parents peuvent rester autant de temps qu'ils le souhaitent, appeler l'enseignante pour être rassurés et l'enseignante les appelle pour les rassurer.

L'an prochain, l'enseignante expérimentera une nouvelle formule. Elle accueillera les futurs enfants et leurs familles en juin, hors temps scolaire. En effet, lorsqu'ils viennent en juin sur le temps de classe, cela ne ressemble pas à ce qu'ils vivront en septembre.

Mireille Brigaudiot fait remarquer que les informations télévisées ou radiophoniques qui présentent la rentrée des classes en maternelle montrent toujours des enfants qui hurlent, comme si cela devait se faire obligatoirement dans la douleur.

Propositions : faire venir les parents tous les mardis de 9h30 à 10h

Le travail proposé aux GS : établir une liste de ce que l'on va faire en GS

Les trois listes

- celle rédigée en fin de PS (qu'avons-nous appris cette année ?)
- celle rédigée en fin de MS (qu'avons-nous appris cette année ?)
- celle rédigée en début de GS (qu'allons-nous apprendre cette année ?)

peuvent être regardées comme des défis.

Par exemple, savoir compter en PS, cela correspond bien au grand saut quantitatif

La formation

Il y a beaucoup de technicité derrière cette simplicité

Il existe trois niveaux pour la formation. Il doit y avoir un va-et-vient entre le haut niveau et le niveau inférieur. Le niveau intermédiaire viendra après.

- Le haut niveau qui porte sur les valeurs - avoir la conviction que l'école est « bonne » pour tous - et les connaissances - connaissance des objectifs de fin de cycle et connaissance de l'enfant.
 - o En ce qui concerne les objectifs, c'est savoir vers où on va, savoir quels sont les enjeux scolaires. Plus on découpe en objectifs de classe, de trimestre, plus on perd de vue vers ce quoi on tend.
 - o En ce qui concerne les connaissances de l'enfant, il faut « prendre » partout, à la psychanalyse, à la psychologie, à la didactique...
- Le niveau intermédiaire (ingénierie) qui porte sur l'organisation : fiches de préparation, programmations et progressions
C'est choisir quelle mise en œuvre sera la plus pertinente pour se coller à la RELATION
- Le niveau inférieur (micropédagogie) qui porte sur ce qui se joue dans la relation, les yeux dans les yeux : donner ce qu'il faut à qui il faut quand il faut, en connivence sans que l'enseignant n'ait aucune doute sur le fait que l'élève apprend quelque chose.

Les apprentissages

Les élèves sont encore sur la pas de la porte

- de la PS à la GS
- de l'oral à l'entrée dans l'écrit

IL NE PEUT PAS Y AVOIR D'ENTRAÎNEMENT

Pour Jacques Bernardin, on fonctionne sur des « allant-de-soi ». Or, la formation, c'est s'interroger sur ces « allant-de-soi ».

Le savoir est confondu avec les informations et les connaissances.

- savoir : processus interne qui ne se donne pas mais se construit
- informations : Internet... elles sont articulées avec les connaissances
- connaissances : elles sont marquées par la subjectivité et articulées avec les informations

Le geste d'imitation suffirait pour apprendre (exemple : « Regarde-moi pédaler et tu sauras faire du vélo »)

Or, il y a un lien entre le geste moteur et le geste intellectuel ; l'un interroge l'autre.

L'enseignant doit :

- faire envisager le faire
- faire revenir sur le faire

La complexité de la tâche, des situations

Dans la petite enfance, les enseignants doivent faire comme si les enfants étaient « vides » alors qu'ils savent et qu'ils ont des sommes d'intelligence.

L'enseignant doit dire tout ce qu'il fait à l'élève. En effet, « l'autre » anticipe sur le développement de l'enfant et en est la condition. Tout doit être occasion à ...

Conclusion

La compréhension est un cas particulier du malentendu.

ESSAYER POUR APPRENDRE !

CR Hélène Canu, AGEEM 7602

LANGAGE ENSEIGNANT... LANGAGE ELEVE

Sylvie Chevillard, GFEN Loiret

Pour des pratiques langagières scolaires des élèves, quelles pratiques langagières enseignantes ?
Quelles situations favorables à la réduction des écarts entre les manières de dire de l'école et des élèves ?

Analyse de pratiques de classe pour construire des invariants dans les pratiques langagières favorisant l'entrée dans le langage scolaire.

Ce travail a été mené en collaboration avec Elisabeth Bautier et le groupe ESCOL (Université Paris 8)
Sylvie Chevillard a aussi travaillé avec l'ANLCI (*agence nationale de lutte contre l'illettrisme – voir la page « forum des pratiques »* <http://www.fpp.anlci.fr/>)

Il porte sur le lien entre le langage que les élèves sont tenus d'apprendre et les manières de dire des enseignants.

- La première question posée est : Qu'est-ce qui permet aux élèves les plus éloignés des pratiques langagières de l'école de trouver leur place ?
- La question suivante est : comment faire ?

Une mise en situation : la RE-CREATION DE TEXTES

Dispositif :

pas de crayon pour les participants

un tableau pour l'animatrice

une poésie non visible par les participants

Offrons le globe aux enfants

*Offrons le globe aux enfants,
Au moins pour une journée.
Donnons-le-leur afin qu'ils en jouent comme d'un ballon multicolore
Pour qu'ils jouent en chantant parmi les étoiles.*

*Offrons le globe aux enfants,
Donnons-le-leur comme une pomme énorme,
Comme une boule de pain tout chaude,
Qu'une journée au moins ils puissent manger à leur faim.*

*Offrons le globe aux enfants,
Qu'une journée au moins le globe apprenne la camaraderie,
Les enfants prendront de nos mains le globe
Ils y planteront des arbres immortels.*

Nâzim Hikmet

http://fr.wikipedia.org/wiki/Naz%C4%B1m_Hikmet

Déroulement

L'animatrice lit la poésie une fois avec l'intonation

Elle fait parler les participants sur ce qu'ils ont compris et retenus de cette poésie

Elle relance pour approfondir quand un participant lance une idée

Elle demande quel titre les participants donneraient à cette poésie

Elle relit une deuxième fois la poésie de manière neutre

Elle ré-écrit la poésie en demandant aux participants de la re-crée oralement

A la fin, elle relit avec l'intonation, donne le titre et parle de son auteur

Ressentis des participants

Nécessité de voir le texte qui s'écrit au fur et à mesure

Texte relativement court, sans mots complexes et pourtant, dès le début, 20 adultes en ont eu 20 visions différentes

Importance de l'organisation spatiale, que les participants se voient

Un grand plaisir. Ils sont époustoufflés d'avoir pu reconstruire le texte mot à mot
 Il n'y a pas eu deux lectures l'une derrière l'autre ; il a fallu s'appuyer sur l'impression laissée par la 1^{ère} lecture
 Tous ont eu confiance : à tous, on va y arriver ! incapacité à faire seul
 A-t-on travaillé la mémorisation ?
 Lors de la 1^{ère} partie, il a fallu aller plus loin que des mots, il a fallu aller vers des phrases qui donnent sens
 Il y a eu des connivences fugaces entre les participants, des reprises, des compléments...
 Impression que le texte était une langue étrangère
 Manque d'images mentales... peut-être nécessité d'un codage de repères visuels ?
 Problème de la consigne qui arrive tard (re-écrire le texte) : les participants ne savaient pas ce qu'ils auraient à faire. Faut-il la donner avant ?

Analyse et commentaires quant aux postures des participants et de l'animatrice

Deux observateurs étaient préposés aux participants, deux autres à l'animatrice

Du côté des participants	Du côté de l'animatrice
Des postures différentes mais tous étaient attentifs Ont osé : « moi, je.. ; » - prise de risque Bonne articulation de la parole Bonne accroche grâce à la reprise d'indices de la première partie Satisfaction sur les visages Ce qui a été le mieux « mémorisé », c'est le début et la fin	S'est inclus dans le groupe : NOUS allons réussir Mise en confiance 1 ^{ère} lecture avec intention (regard, geste) A laissé de grands temps de silence s'installer A laissé les participants aller jusqu'au bout de leur parole N'a pas utilisé de « pourquoi » ni de « comment » Relit le texte du début à chaque fois qu'il y a un obstacle Passe du collectif à l'individuel et vice-versa

Conclusion de l'animatrice

Quels sont les invariants par rapport aux pratiques langagières des enseignants
 Voir un article rédigé par Sylvie Chevillard sur le site de l'ANLCl, forum des pratiques
 Dans ces pratiques, il existe

- une posture : c'est le parti pris idéologique basé sur le « TOUS CAPABLES ». d'où le choix d'expressions qui n'empêchent pas de penser, d'expressions qui n'enferment pas ?
- une activité essentielle : être à l'affût, observer puis aller à la pêche autant se faire que peut. Etre vigilant à ce que chacun intervienne
- un choix de consignes
- une réflexion par rapport à ce que l'on va dire

CR Hélène Canu, AGEEM 7602

