

## **Présentation des travaux du groupe de réflexion (GR 13)** **"Identifier les savoirs scolaires à la maternelle"**

Notre groupe composé de formateurs du premier degré (PIUFM, PEMF, CPC) s'est réuni quatre fois avec l'ambition de mettre à l'épreuve du débat les regards que nous portons sur les modalités et les enjeux de l'école maternelle et d'envisager les manières de mieux former à l'approche de ce moment de la scolarité primaire les stagiaires dont nous avons la responsabilité.

Nous avons prévu une progression thématique et nous nous y sommes tenus, même si les débats ont quelque peu débordé les uns sur les autres. Nous avons mis en commun un certain nombre de références théoriques qui ne demandent qu'à être approfondies.

Nous avons pu constater l'émergence de points de consensus qui méritent d'être mis à l'épreuve des pratiques de classe. C'est ce que nous nous proposons de faire l'an prochain puisque le groupe s'est promis de prendre le plus possible appui sur la vidéo pour identifier clairement les gestes professionnels, les modalités d'organisation, les styles pédagogiques qui nous semblent prendre au sérieux les missions de l'école maternelle en termes d'apprentissage, de développement des enfants et de réduction des inégalités précoces devant la langue et les savoirs.

### SOMMAIRE

<b>Développement et/ou apprentissage : de quelle théorie avons-nous besoin ?</b> .....	1
<b>De la transmission des valeurs culturelles</b> .....	4
<b>Un livre à paraître sur l'école maternelle</b> .....	7
<b>Rites, rituels, ateliers</b> .....	8

---

### Compte-rendu de la première séance

## **Développement et/ou apprentissage : de quelle théorie avons-nous besoin ?**

Après exposé des objectifs de ce groupe de réflexion et présentation des membres, la discussion s'engage :

- évocation de la journée consacrée à la maternelle ayant eu lieu la veille pour l'académie de Créteil : on retiendra le site consacré par l'académie de Créteil à la maternelle sous la responsabilité d'A. Diallo : [www.ac-creteil.fr](http://www.ac-creteil.fr) chercher : espace "maternelle".
- on fait la liste des publications du ministère sur la maternelle : documents d'application et documents d'accompagnement :
  - *Vers les maths*; quel travail en maternelle (acc)
  - Pour une scolarisation réussie des tout petits (acc)
  - Sensibilité, imagination, création (appl)
  - Découvrir le monde (acc)
  - Fiches connaissance, *cycle 2, sciences* (appl)
- on fait la liste des périodiques : *l'Education Infantile, la Classe Maternelle, EPS1*

Une perspective de production utile aux stagiaires et aux collègues se dessine : introduire, tenter de rendre plus lisibles ces textes aussi intéressants qu'abondants, aider à comprendre quelles sont les hypothèses sous-jacentes. Tel pourrait être le travail fourni par notre groupe à destination de la formation de formateurs.

- on s'interroge sur la pertinence de fournir aux PE stagiaires des fiches de préparation pour la maternelle. Privilégier des fiches de séquence ?
- la discussion rebondit sur une question : comment distinguer en classe maternelle ce qui relève de l'occupationnel de ce qui est source d'apprentissage ? La différence est d'abord dans la tête du maître (qui a des objectifs ou pas); elle est ensuite dans le lien entre les activités proposées en classe (notion de projet) et enfin dans la capacité des élèves de prendre conscience de ce qu'ils font (rôle de la synthèse ou du bilan). Toute activité peut s'intellectualiser. C'est dans le bilan de l'activité que se fait l'explicitation.
- la question de la progression se pose vivement en maternelle : ne retrouve-t-on pas les mêmes activités, mêmes comptines, rondes et jeux chantés d'un bout à l'autre de la scolarité maternelle ? Comment faire pour que les enfants se sentent grandir à l'école maternelle ?

Il est important de construire un imagier avec les enfants et que les outils de ce genre soient transmis au CP.

- l'école et les autres lieux de socialisation de l'enfant : quand le centre aéré s'installe à l'école le mercredi, quelles différences entre leurs activités éducatives et les nôtres ? Il semble même qu'il reste plus de souvenir des traditions de l'accueil des jeunes enfants en dehors de l'école : les textes, les évaluations ont contribué à couper le lien avec une certaine tradition. On nous demande de fournir de plus en plus de traces de ce que les enfants font/apprennent à l'école. Cela ne va-t-il pas à l'encontre du jeu en maternelle ?
- il y a un problème de lisibilité de l'école et d'identité professionnelle des enseignants en maternelle. Comment apporter notre contribution ? Comment devient-on enseignant en maternelle ? Où s'apprend une gestion de classe experte ?

La discussion s'interrompt pour un bref rappel sur quelques éléments du paysage psychologique. Un récent petit *Que sais-je?* circule : *la psychologie de l'enfant* par O. Houdé.

Notre séance est placée sous le signe des apprentissages intellectuels.

### **Développement et/ou apprentissage : de quelle théorie avons-nous besoin ?**

J. Bruner soutient que "les théories (du développement), d'origine scientifique, accèdent au statut de description de la réalité; elles deviennent prescriptives et canoniques, tout autant que les théories profanes dont elles ont pris la place". "Freud, Piaget et Vygotsky ont contribué à constituer les réalités du développement dans notre culture plus encore qu'ils ne les ont décrites"

Si je veux comprendre comment l'enfant accède à des compétences intellectuelles, de quelle théorie ai-je besoin ?

- Du côté des théories développementales :

Piaget, Wallon mettent l'accent sur les spécificités de la pensée du jeune enfant déformée par l'égocentrisme chez l'un, pénétrée de syncrétisme chez l'autre. L'enfant pré-logique. La référence est la raison adulte, propositionnelle inaccessible à l'esprit de l'enfant même s'il dispose de cet outil fabuleux qu'est la capacité de représenter ou fonction symbolique. L'adulte propose à l'enfant des situations aptes à lui faire franchir les étapes, les stades d'une maturation auto générée par déséquilibre/rééquilibrage et entièrement liée à son activité dans le monde des objets essentiellement. De l'acte à la pensée.

- Du côté des théories cognitivistes :

Négation d'un développement structural et supposition d'îlots de compétences innées, pré-programmées qui se relient petit à petit au gré des expériences et de leur stockage. Recours à des formes renouvelées d'innéisme et rapprochement avec un certain naturalisme.

L'enfant devient expert en accumulant des savoirs ponctuels largement dépendants du contexte au début puis se généralisant. L'opposition **enfant/adulte** est remplacée par **novice/expert**.

Un article récent dans la revue "le Débat" met fortement en question l'idée de spécificité de l'enfant et la pertinence des théories développementales. J.-C. Quentel propose une anthropologie fondée sur la continuité de l'enfance et de l'âge adulte du point de vue des conduites liées au signe, à l'outil, à la norme et réserve au seul domaine du social (la personne) l'existence d'une *différence* de l'enfant : incapacité à être socialement responsable.

- Du côté des théories de la médiation ou de la psychologie culturelle :

- Vygotsky permet de dépasser l'opposition entre développement et apprentissage
- Il montre l'importance des objets culturels dans le développement : il est des apprentissages qui interfèrent avec le développement général
- Il met en valeur la médiation par l'adulte
- Thèses reprises par Bruner.

Entrer dans le monde de l'écrit, c'est bouleverser les structures intellectuelles, linguistiques de l'individu. Le novice, confronté à des objets culturels, se les approprié dans l'interaction avec l'expert.

On ne peut qu'être frappé par l'harmonie entre les théories scientifiques et l'esprit des temps toujours plus soucieux de reconnaître l'égalité pleine et entière de l'enfant face à l'adulte et de redonner à la culture un rôle actif dans la formation de l'individu (après avoir privilégié les savoir-faire techniques pendant les "trente glorieuses"!).

Or, à l'époque de prédominance des théories développementales correspond plutôt la faveur pour des pédagogies dites nouvelles, centrées sur l'enfant, ses besoins, ses spécificités (en particulier, le jeu).

*Quelle pédagogie est en phase avec l'accent mis, d'une part, sur la reconnaissance de compétences précoces chez l'enfant et, d'autre part, sur la nécessité de recourir à des contenus culturels forts pour guider son développement ?*

### **La question des apprentissages intellectuels du jeune enfant**

Qu'est ce qu'une compétence intellectuelle ?

- ce qui fournit au sujet des outils de lisibilité et de maîtrise du monde (cf l'idée d'opération réversible chez Piaget)
- ce qui a à voir avec la raison, la pensée discursive, conceptuelle par opposition à ce qui est de l'ordre de l'analogique, de l'imaginaire, du figuratif
- ce qui est susceptible d'une prise de conscience et d'un contrôle de la part du sujet

- ce dont l'avènement produit une transformation des structures profondes de l'individu (exemple : apprendre à lire, les opérations arithmétiques)

Un exemple : la conceptualisation. Phénomène étudié par de nombreux psychologues.

- ce qu'en dit Vygotsky (concepts quotidiens/concepts scientifiques; la prise de conscience...)
- la catégorisation chez le jeune enfant (E. Rosh, K.Nelson)
- ce qu'en dit J. Lautrey (théorie pluraliste articulant l'analogique et le propositionnel)<sup>1</sup>.

Ce qui est suggéré : la conceptualisation commence dans le terreau des représentations syncrétiques et elle a besoin du guidage culturel et linguistique de l'adulte pour se développer.

L'enfant utilise des catégories en situation. L'enseignant l'aide à les secondariser, les dé-contextualiser. D'où suite du travail : examen des activités et surtout de la pédagogie susceptibles de soutenir des apprentissages intellectuels en maternelle, en particulier autour de Catégo et des activités de type mathématique comme le tri

On termine donc par l'analyse de deux activités en maternelle : l'une plus traditionnelle (les tris et classements), l'autre plus nouvelle fondée sur les hypothèses de l'équipe Goigoux/Cèbe/Paour autour des deux ouvrages et du fichier Phono/Catégo.

### **A propos des tris et classements :**

Classer les éléments d'un ensemble, c'est répartir les éléments dans différents sous-ensembles deux à deux disjoints appelés classes. Chacune des différentes classes correspond au choix d'une valeur d'un critère. Par exemple :

- le critère choisi peut être la taille et les valeurs associées : « petit » et « grand »
- le critère choisi peut être la couleur et les valeurs associées : « rouge », « bleu », « jaune ».

Lorsque le critère (par exemple « forme ») ne comprend qu'une seule valeur (par exemple « triangle »), le classement effectué permet de répartir les objets en deux classes : les triangles et les non-triangles. On a ainsi constitué un classement particulier appelé tri. Dans ce cas, l'ensemble des éléments est fractionné en deux sous-ensembles : celui des objets qui possèdent la propriété (les triangles) et celui des objets qui ne la possèdent pas (les autres figures).

Dans un tri, pour un critère choisi, une seule valeur est prise en compte. Dans un classement, pour un critère choisi, plusieurs valeurs de ce critère sont prises en compte.

Pour effectuer un classement, on peut réaliser :

- soit des tris successifs : considérer une première valeur du critère, isoler tous les éléments qui possèdent la propriété associée à une des valeurs du critère, et laisser les autres. Puis on effectue un autre tri sur ces éléments non pris en compte avec une autre valeur du critère.

Dans ce cas, pour chaque tri, on garde le même élément de référence.

- soit en énumérant les éléments les uns après les autres et en plaçant ensemble ceux qui possèdent la propriété associée à la même valeur du critère. Dans ce cas, on change d'éléments de référence à chaque fois.

Pour classer les éléments d'un ensemble, il faut donc avoir d'abord défini le critère et les valeurs qui lui sont associées.

Mais le classement permet de mettre en évidence certaines propriétés des objets : on va alors vers le concept. Il y a cependant une difficulté : le classement spontané des enfants auquel on recourt le plus souvent met l'accent sur des critères qui ne sont pas pertinents dans la perspective qui est celle de l'enseignant et qui sont pourtant intéressants. Spontanément, les enfants ne s'intéressent pas aux propriétés géométriques. Exemple : Un élève regroupe différentes boîtes selon deux catégories : les boîtes provenant de produits alimentaires et les autres. Le critère choisi ne permet aucune ambiguïté sur l'appartenance des boîtes aux différents ensembles. Sa classification ne peut être invalidée sous prétexte que le critère choisi n'est pas un critère géométrique.

Faut-il alors donner le critère et renoncer à laisser les enfants proposer leur classement ? "Tu vas classer en fonction des propriétés que je te donne". Alors l'opération intellectuelle est autre : reconnaître une propriété, un critère.

Donner d'emblée à classer des objets déjà abstraits ?

En confrontant les catégories effectuées avec un critère de ce type, les élèves s'aperçoivent de la subjectivité du classement. Ils prennent ainsi conscience du caractère d'un critère de classement. Pour que ce dernier soit considéré comme valide, sa formulation doit permettre à tout le monde de retrouver le même classement. Mais, ces propriétés ne sont pas, dans un premier temps, explicites.

Avant d'identifier le nom d'une catégorie et les propriétés qui la définissent, celle-ci se constitue implicitement grâce à la perception. Vygotski (1937) utilise les termes de concept spontané et concept scientifique pour distinguer ces deux étapes dans le développement. « L'enfant devient conscient de ses concepts spontanés relativement tard ; la capacité de les définir verbalement, de faire des opérations avec eux à volonté apparaît longtemps après l'acquisition du concept. Il possède le concept (c'est à dire qu'il connaît l'objet auquel le concept renvoie) mais n'est pas conscient de son propre acte de pensée. Le développement d'un concept

---

<sup>1</sup> Voir références plus bas

scientifique, par contre, commence normalement – par sa définition verbale et son emploi dans des opérations non spontanées- en opérant sur le concept lui-même. »<sup>2</sup>

Avant tout classement il faudrait que les enfants aient l'occasion de décrire les objets de différentes façons. Le rôle de l'enseignement est tout d'abord d'introduire certains noms permettant de désigner les propriétés des objets.

« Classer c'est déjà penser. On a bien des fois souligné à quel point les activités de tri et de classement étaient efficaces pour faire émerger certains concepts en particulier parce qu'elles permettent de mettre en évidence les propriétés (traits distinctifs pertinents) des diverses classes d'objets. A condition bien entendu que les classements produits par les élèves soient accompagnés de justification [...] (Mais) il ne faut pas se servir de ce type de travail pour, au bout du compte, par un coup de force symbolique ou un argument d'autorité, rejeter les classifications produites par les élèves pour leur substituer la bonne classification, celle des spécialistes de la discipline. »<sup>3</sup>

On regarde de près une activité de classement (Activité bien connue en maternelle; objectifs : la concentration, l'organisation de l'espace, mémoire d'une propriété, énumération) : il s'agit pour les élèves de l'école maternelle d'opérer un classement de graines : une collection de trois types de graines leur est présentée. Il s'agit de placer chaque catégorie de graines dans une boîte. On leur donne explicitement les critères de classement : il faut mettre les graines de haricots dans une boîte. Une fois dans des boîtes ouvertes (ici pour nous des gobelets transparents), une autre fois dans des boîtes opaques fermées ou seul un orifice permet de mettre la graine (pour nous des gobelets opaques retournés percés d'un trou.)

Lorsque les boîtes sont ouvertes, l'activité de classement reste l'application d'une consigne à l'intérieur d'un dispositif qui prend une grande partie du savoir en charge. Les enjeux sont externes. Cette activité va produire des apprentissages plutôt du côté des savoir-faire et le savoir (le classement) sera là en tant qu'élément de la consigne.

Reste que la variante « boîte fermée » introduit une difficulté apte à obliger l'élève à prendre le contrôle de l'activité intellectuellement. Le dispositif ne permet plus de montrer en permanence la mémoire des actions antérieures. Dans ce cas, le classement doit être construit par l'élève avec toutes les stratégies de contrôle qui y sont liées : certains étiquettent les gobelets grâce à une graine témoin !

C'est certes une activité gratuite (c'est à dire non reliée à un projet ?) et pourtant elle retient les jeunes élèves.

### **A propos de Catégo :**

L'ouvrage distingue les familles et les thèmes, les catégories taxonomiques et les catégories thématiques fondées sur des séquences fonctionnelles et subjectives (la plage, la ferme...)

Le but est de dépasser les maladresses de catégorisation en les multipliant pour aller vers des catégories moins floues, plus sociales, plus généralisables. Des stratégies sont offertes pour apprendre à monter et à descendre dans les catégories.

On prend l'exemple de la catégorie de "ce qui est vivant" dans laquelle les enfants mettent volontiers la poupée. Faut-il accepter ? Certes on n'est pas entrain de construire (d'enseigner) le concept scientifique de "vivant". On peut alors reprendre l'enfant en lui disant qu'il veut identifier tout ce qui ressemble à des vivants....?

### Références :

O. Houdé (2004) *la Psychologie de l'enfant*, Que sais-je? PUF

L. Vygotsky : *Pensée et langage*

B. Schneuwly, JP Bronckart (dir) (1985) *Vygotsky aujourd'hui* , Delachaux et Niestlé

J.-Y. Rochex (1997) La pensée de Vygotsky : Fondements pour une psychologie historico-culturelle in *Revue Française de Pédagogie* , 120 p104-147

J. Bruner (2000) *Culture et modes de pensée*, Retz

J.-C. Quentel (2004) Penser la différence de l'enfant in *Le Débat*, 132

S. Cèbe, J.-L. Paour (2004) Engager tous les enfants dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle in *Nouvelle revue de l'AIS*, 25

## **Compte-rendu de la deuxième séance**

### **De la transmission des valeurs culturelles**

Premier moment : suite et fin des travaux de la première séance sur les apprentissages intellectuels (avec comme questions : être dans l'apprentissage ou dans l'occupationnel ? privilégier des activités singulières ou des dynamiques de projet/thème? Quelle est la capacité d'abstraction des jeunes enfants ? Quid de l'idée de progression en maternelle ?)

<sup>2</sup> VYGOTSKI L. (1937), *Pensée et langage* , La Dispute 3 è édition 1998: p. 65

<sup>3</sup> BAUDART F. et al. (2002) *De surprises en découvertes*, Scéren –CRDP- Créteil : p. 119-120

Quelques mots de reprise à propos des activités proposées dans les deux manuels *Phono* et *Catégo* qui livrent des progressions (surtout *Phono*) pour la construction des catégories ou de la conscience phonologique tout en travaillant le lexique. On a bien affaire à une focalisation sur les activités intellectuelles. Les compétences visées sont susceptibles d'être travaillées en grand groupe ou demi-groupe (faut-il y voir l'ébauche d'une remise en question de l'organisation canonique en ateliers ?).

Cette tendance (progressivité, identification pointue des apprentissages) n'est pas isolée. On retrouve la même tonalité dans des ouvrages consacrés aux mathématiques : *Découvrir le monde avec les mathématiques* (D. Valentin, Hatier) et *Faire des maths à la maternelle* (Pierrard, SCEREN/CNDP).

D'où la question qui s'impose à nous : **évolution ou révolution ?** Assisté-t-on à une réorientation des pratiques à l'école maternelle vers des activités moins globales, balisées par des documents de plus en plus précis, mieux fondées sur une recherche en psychologie ? Probablement pas une révolution mais une plus grande didactisation. Par ailleurs, les classes de PS et MS sont de mieux en mieux prises en compte.

En guise de conclusion, on lit ensemble les 5 points sur lesquels s'achève un article produit par la même équipe (R. Goigoux et al.) et signé par S. Cèbe et J.-L. Paour : "Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle" (*la Nouvelle Revue de l'IAIS*, 25, 1<sup>er</sup> trimestre 2004). Cet article présente des activités visant le développement de capacités d'analyse et de mémorisation grâce à des exercices relativement stéréotypés et proches dans leur conception de ceux qu'on rencontrés dans *Phono* et *Catégo*.

En conclusion, les auteurs s'efforcent de clarifier en quoi leurs propositions contrastent avec les pratiques supposées communes en maternelle :

- stabilité des exercices proposés pour renforcer la prise de conscience métacognitive *contre* chatoiement, variété des activités et accent mis sur le faire;
- épuration des situations et des supports *contre* habillage supposé motivant des situations
- unité des activités autour d'un objectif conceptuel *contre* unité au travers d'un thème ou d'un projet;
- guidage intellectuel fort *contre* tendance à laisser expérimenter, manipuler en liberté;
- accent mis sur la structure des activités *contre* accent mis sur les traits de surface et sur l'enjeu de la réussite de la tâche.

La lecture du groupe tend à relativiser ces oppositions : les pratiques sont plus variées et font place aux différentes méthodes énoncées par l'article comme antagonistes. On est d'accord sur l'importance de l'identification de l'objectif de la tâche à la fois par le maître et par l'élève. Pourtant notre école maternelle n'est pas à l'abri des critiques : l'évaluation européenne Pisa a montré l'avance des finlandais qui n'ont pas d'écoles maternelle....

On s'attarde sur la question de la pertinence du projet pour donner de l'unité aux activités. Ne pourrait-on pas dire que le projet a toute sa place pour développer chez l'élève sa capacité d'entrer dans une logique de pensée pragmatique (si on veut...alors il faut) mais est impuissant à engager dans une relation véritablement épistémique au savoir (selon la formule de B. Charlot), c'est-à-dire que dans le projet l'identification des savoirs peut être différée voire occultée.

Un exemple parlant est apporté en biologie. On compare deux démarches :

- c'est un anniversaire. On va faire un gâteau. Comment s'y prendre ?
- voici un beau gâteau d'anniversaire, avec ses strates vanille/chocolat ! Comment a-t-il été fait ?

Le métier de l'élève est-il le même dans les deux cas ? Doit-on opposer faire et comprendre ? L'un n'exclut pas l'autre. Néanmoins la question est posée avec force : **les deux démarches décrites plus haut sont-elles complémentaires ou antinomiques ?** L'usage de la démarche de projet n'induit-elle pas un de ces malentendus entre l'élève et l'école qui font le lit de l'échec selon les membres de l'équipe de recherche ESCOL (toujours Charlot) ?

Le syncrétisme évoqué plus haut serait-il illusoire ?

Le projet reprend toute sa pertinence néanmoins quand il devient problème. Un exemple est donné en maths :

- construire un petit moulin qui est préalablement présenté réalisé aux élèves.

Pour que les élèves n'en restent pas à la satisfaction d'avoir construit l'objet, il est nécessaire de faire ensemble l'inventaire de ce que l'on a appris en maths pour construire le petit moulin. La difficulté de l'enseignant est alors de garder en tête les objectifs concernant les connaissances mathématiques qu'il veut construire chez les élèves pendant la durée du projet. Cela est bien plus difficile que dans une situation dont les supports moins "attirants" permettent de mieux cibler les objectifs. Un aveu pourtant : des situations comme celle-là, il n'y en a pas des centaines...

On revient sur l'accusation portée par les auteurs de l'article pris comme référence : en maternelle, on aurait tendance à trop laisser les enfants manipuler librement, sans objectif particulier. On cite l'exemple d'élèves aux prises avec de la pâte à modeler sans aucune direction ou directive.

Certes les enfants ont besoin d'accumuler les expériences (l'escalator, le parapluie, les glaçons...), de s'en faire un répertoire, mais est-ce le rôle de l'école que de les laisser découvrir ? Oui, si la verbalisation accompagne ces expériences (il faudrait réfléchir à ce que c'est que *faire l'expérience* pour des petits enfants plongés dans le spectacle et les virtualités télévisuels...).

Ne pas oublier non plus la nécessité de s'approprier un contexte avant d'entrer dans des apprentissages : peut-on proposer une séance sur flotte/coule si les enfants n'ont pas eu le temps de jouer suffisamment avec l'eau préalablement ?

Toujours sur l'expérience : on peut avoir des objectifs purement sensoriels avec les jeunes enfants. On a besoin d'avoir des sensations plantaires pour apprendre en EPS. Simplement, il faut savoir ce qu'on fait. En faisant de la course longue, je prépare la construction du temps mais il serait abusif de parler d'un projet bi-disciplinaire ! Suffit-il de faire la ronde pour conceptualiser le cercle ?

On arrive ainsi à la fin du temps réservé au premier thème que nous nous étions donné dans ce groupe de recherche : qu'en est-il de l'enseignement des compétences intellectuelles en maternelle ?

### **On passe au deuxième champ d'interrogation identifié : quid de la transmission des valeurs et des apprentissages culturels en rapport, en particulier, avec la littérature de jeunesse ?**

Une transition nous est offerte à la suite de l'exemple de la manipulation de la pâte à modeler : les enseignants peuvent s'aider dans leur conception de cette activité, du rapport avec les pratiques sociales et culturelles de référence, en l'occurrence la sculpture ou l'artisanat.

Le débat est introduit par la présentation d'un article polémique paru dans la revue *Le Débat* (justement !) consacré récemment à l'enseignement du français. L'auteur, H. Merlin-Kejman y dénonce l'abandon dans la transmission de la notion de chef d'œuvre (abandon imputé à R. Barthes) considéré comme outil de domination culturelle élitiste. On aurait voulu promouvoir l'émancipation hors de la culture bourgeoise et rendre la parole au refoulé populaire (tel qu'il est analysé par Bakhtine, par exemple). Donner la parole aux dominés. Or qui est plus dominé que les enfants ?

Deux albums sont analysés : *Caca Boudin* et *La bergère qui mangeait ses moutons* dans lesquels, sous couvert de subversion amusante, l'autorité et le bon usage sont ridiculisés, les stéréotypes renversés, la loi du plus fort valorisée.

**D'où la question : est-ce qu'on ne joue pas aux apprentis sorciers en prenant un malin plaisir à déconstruire ce qui n'a pas encore été construit chez de jeunes enfants : les valeurs communes, les stéréotypes culturels ?** Quelle place est faite aux contes, comptines, jeux traditionnels ? Au bestiaire, aux symboles, aux fêtes, à l'imaginaire... ?

Une expérience avec des élèves plus âgés est citée : après avoir étudié des textes poétiques très contemporains (MC Solar) des collégiens revendiquent de revenir à Baudelaire car plus facile ! En effet, les productions contemporaines sont toujours plus compliquées car elles jouent sur la référence et si on a sélectionné un panthéon d'auteurs classiques, c'est aussi qu'ils ménagent une approche plus progressive et claire de la littérature....

Aux cycles 1 et 2, il n'y a pas comme au cycle 3 de liste officielle. Or, celle-ci, après quelques années, a été réorientée du côté des classiques de la littérature de jeunesse.

Quelles sont les valeurs de référence ? Comment constituer un patrimoine ? Des auteurs considérés comme « classiques » participent aussi parfois de cette subversion pointée (non sans exagération) dans l'article cité.

Comment poser la question de la qualité ? Il y a d'abord la densité des questions abordées....

Impossible d'opposer littérature contemporaine et classique (on a vu que certains contemporains sont considérés comme classiques). Inversement on a peut-être trop canonisé certains textes au nom des valeurs morales (le *Lagarde et Michard* ?) : il a fallu rétablir un équilibre.

On s'interroge sur l'enseignement de la littérature aujourd'hui. On s'accorde à reconnaître un excès de technicité (le fameux schéma quinaire du conte servi à toutes les sauces). Comment s'assurer qu'un certain « contenu » a été transmis, classe après classe ? Etablir des programmes ? s'organiser par cycles ?

Le dernier débat de la matinée porte sur la réalité d'une éducation esthétique, à la maternelle, autour de la littérature. Comment se forge le goût ? L'imprégnation est-elle suffisante ? Suffit-il d'émouvoir ? L'émotion est-elle préalable ou postérieure à l'enseignement ? On retrouve des interrogations déjà soulevées à l'occasion des apprentissages intellectuels.

### Compte-rendu de la séance 3

## Un livre à paraître sur l'école maternelle :

### ***Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, sous la direction d'E. Bautier***

Sylvie, destinataire en avant-première du livre non encore publié de l'équipe ESCOL<sup>4</sup> sur les apprentissages en maternelle, en résume les thèses principales.

Le groupe constate très vite l'évidente convergence des propositions d'ESCOL avec le point de vue affirmé dans les textes que nous avons lus précédemment et provenant majoritairement de l'équipe Goigoux/Cèbe<sup>5</sup>.

L'école maternelle est reprise en compte depuis les mythes qui accompagnent sa fondation : la salle d'asile, l'enfant dans sa globalité, le jeu, l'atelier, l'enseignante entre bienveillance et apprentissages systématiques. Le chemin n'est pas toujours linéaire : dans les IO de 95, l'EM est bien une école; dans ceux de 2002 c'est moins clair... On y parle bien d'évaluation mais on y sent un recul par rapport à l'idée qu'il faut y enseigner.

La question pour ESCOL est bien de faire entrer les enfants dans la "secondarisation" c'est à dire dans une prise de contrôle de l'activité intellectuelle qui cesse d'être uniquement spontanée mais devient de plus en plus volontaire. Certains accèdent facilement à ce palier. D'autres restent collés à la tâche et ne perçoivent pas les enjeux de l'école. Il faudrait scolariser les objets et le monde au lieu de vouloir faire passer les apprentissages subrepticement. Constituer l'objet de l'activité en objet de savoir. On ne prend pas suffisamment au sérieux le mobile d'apprendre chez les enfants.

Par contraste avec la nécessité du vécu, de l'affectif, le savoir se construit dans la distance. Or, on risque de piéger les enfants en les centrant uniquement sur des objets familiers (le lapin de la classe, par exemple). Scolariser, c'est nommer, catégoriser.

Ce n'est pas pour autant qu'un travail sur support papier, sur fiche (parce que plus "abstrait") rencontrerait l'impératif de la secondarisation. C'est souvent un travail sans médiation langagière, dit "autonome" et dont le maître ne voit souvent que l'étape finale. Ni la réussite, ni l'échec ne sont révélateurs de quoi que ce soit. Les élèves font ce qu'ils ont à faire sans apprendre, ni comprendre la plupart du temps.

Exemple : découper des poissons puis les recoller en fonction d'un nombre donné.. S'il n'y a pas d'identification de l'objet de savoir visé, on risque une centration uniquement sur la tâche "on a découpé, on a collé".

Exemple : on va au Zoo et on fait des photos. Consigne "relie chaque être vivant à ce qu'il mange". Singe va avec banane. Certes, c'est un stéréotype utile à installer dans la littérature de jeunesse (cf dernière séance !!) mais pas si on est en sciences où on peut distinguer entre ce que mange l'animal en liberté et ce qu'il est obligé de manger en captivité ou après domestication comme les chats qui mangent de tout !

Exemple donné par Patrick d'un dialogue maître/élève en sciences : comment obtenir un décentrement de la part de l'élève ? (faisant une hypothèse sur la nature d'un animal dissimulé dans une boîte, un élève dit : "c'est un hamster parce que j'en ai un à la maison!" : comment faire évoluer une telle approche affective vers un positionnement cognitif?)

Y a-t-il un risque à commencer un travail cognitif dans l'imaginaire comme on le voit faire si souvent à l'école maternelle ? (un album, une histoire racontée...)

Les enfants sont dans l'interrogation sur le rapport fiction/réel. Pas de problème pour mélanger les deux si les enfants savent bien toujours où on se situe.

Exemple : un jour, on dessine le plus beau poisson possible; le lendemain on dessine ce poisson-là auquel rien ne doit manquer. L'explicitation de la nature de la situation doit passer par la parole de l'enseignant. D'où l'importance de la consigne, du recentrage permanent de l'activité (le pendant) et du bilan.

La parole du maître est essentielle pour fixer les enjeux, maintenir le cap. Comment comprendre qu'on préconise souvent une raréfaction de la parole du maître ? Le métier d'enseignant reste un métier de parole et la dimension illocutoire qui passe dans l'oral (les émotions, les modalités, le rapport du maître au savoir) est une indication précieuse pour l'élève petit ou grand. La question est bien celle de l'échec de certains enfants dès l'école maternelle.

Puisque convergence il y a, on s'interroge sur les origines de cette convergence. Est-elle scientifique ? Convergence inespérée des résultats de la recherche ? Certains émettent des doutes sur la fiabilité de la

<sup>4</sup> cet ouvrage devrait paraître aux éditions Chroniques Sociales sous le titre : *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, sous la direction d'E. Bautier

<sup>5</sup> Voir en particulier l'intervention de R. Goigoux : *sept malentendus capitaux*, forum pour l'école maternelle, 28 janvier 1998

recherche pédagogique (surtout à petite échelle : ne suffit-il pas qu'il y ait expérimentation pour que ça marche ?)

Ne faut-il pas parler plutôt d'une convergence politique ? Ce qui réunirait les différents intervenants sur l'école maternelle c'est l'engagement contre l'échec scolaire....

**On passe à l'approche de l'écrit et de la lecture en maternelle** en visionnant une cassette tournée il y a une dizaine d'années chez une collègue IMF de Seine St Denis : lecture d'un message en GS

On s'interroge sur les interférences entre la démarche utilisée dans la cassette (les mots connus, les hypothèses interprétatives) et les interdits récents du ministre concernant tout ce qui pourrait ressembler à une approche synthétique de la lecture ! Actualité oblige !

Les qualités et la complexité de la démarche proposée sont unanimement reconnues. Demeure la question : doit-on penser la multiplicité des approches de l'écrit comme une richesse et une complémentarité ou y voir le risque de contradictions non résolues et la source de malentendus durables pour les élèves les plus fragiles? Une manière de poser les débats pédagogiques que nous avons déjà rencontrée à propos de l'alternative projet/apprentissage explicite....

## Compte-rendu de la séance 4

### Rites, rituels, ateliers....

La séance est consacrée à la question des dispositifs pédagogiques de la classe maternelle :

- projet/thème/ateliers/rituels.

Entre thème et projet : deux modalités qui ont leur intérêt mais qu'il n'est pas souhaitable de systématiser. Le projet met en évidence l'objet qui finalise le travail ; le thème encourage à l'interdisciplinarité.

On s'interroge sur l'usage d'expressions comme « on travaille sur », « on fait » (le rond, les couleurs, les poissons...). Est-ce une manière pertinente d'introduire un apprentissage auprès des enfants ?

Un exemple : un enfant plâtré dans la classe en GS ! Cela peut devenir un centre d'intérêt (Decroly), une situation-problème et invite à bousculer toute programmation . Reste qu'un centre d'intérêt ne tient pas en haleine toute une année. Qu'en est-il au juste de l'idée de programmation en maternelle ? Une programmation ne risque-t-elle pas d'empêcher l'enseignant de *voir* ses élèves ?

Le projet apparaît dans les IO surtout au niveau du domaine « vivre ensemble ».

Le thème : on revient sur la formule introductive discutée « on va travailler sur » (la galette...). Quelle formule peut-on lui substituer ?

L'habillage ? Est-il nécessaire ? Ne peut-on tabler sur la capacité des élèves à trouver du plaisir à apprendre ? Le recours à l'imaginaire participe du même doute sur la capacité des petits à mobiliser leur attention. Et pourtant, ne faut-il pas arrêter « la lanterne magique » avant de travailler ?

Les ateliers : ils interviennent dans une phase de l'apprentissage : laquelle ? Sont-ils des substituts à la notion de discipline scolaire pas encore introduite ?

Ces doutes vis-à-vis de l'habillage, de l'imaginaire, ne risquent-ils pas de nous conduire tout droit à l'éradication du jeu en maternelle ? Sans aller jusque là, accepter l'idée que le travail peut entraîner la jubilation à condition de prendre le temps de réfléchir à ce qu'on fait. Nos PE2 ont souvent vécu leur scolarité comme une besogne. Leur formation à l'IUFM le leur confirme.

Le seul recours : insister plus sur les objectifs d'apprentissage, enseigner comment les jeunes enfants apprennent. Le sait-on vraiment ? On peut lire dans la préface de *Phono*, une tentative pour vraiment faire en rapport pédagogie et psychologie. On se référera également aux travaux du CERI (au sein de l'OCDE, voir sur internet), à une soirée d'ARTE consacrée à apprendre (disponible ?)

Les rituels : sont-ils purement un moyen de gestion ? Alors il y a sûrement d'autres manières de gérer... Exemple fourni par une collègue : suite à un « audit » dans une école maternelle, la question se pose du pourquoi de certains rituels invétérés (par exemple : casser le moment d'accueil brutalement par le regroupement quand des enfants sont pris dans une construction personnelle, est-ce toujours nécessaire ?...). Or, la plupart des rituels sont balayés sans inconvénient...

Un exemple de ritualisation dommageable au niveau des contenus d'apprentissage : après un âge d'or de la motricité en maternelle, on se contente aujourd'hui, souvent, de faire « parcours ». Il en résulte une diminution des prises de risque en rapport avec des exercices trop faciles et une augmentation proportionnelle des accidents en cour de récréation !

Faut-il brûler les rituels ? Une expérience à Alfortville : on renonce aux groupes fixes, aux ateliers obligatoires. En revanche, l'organisation même du groupe devient objet de réflexion : par exemple, comment se partager en deux pour aborder l'atelier philosophie ?

N'est-on pas trop dans la contextualisation ?

L'accueil : traditionnellement voué à la météo et à l'apprentissage du temps qui passe. Mais si le temps est un apprentissage, pourquoi le traiter comme un rituel ?

Quels sont les rituels réellement indispensables ? Liés à la symbolique du groupe, du commencement ?

A l'opposé du rituel, l'importance de l'observation en maternelle. A l'inverse de l'élémentaire, la rareté des traces exige que l'on soit là pour regarder. Etre à deux le plus régulièrement possible dans la classe maternelle ?

Références bibliographiques :

Brigaudiot/Falaize : *Temps et temporalité* (Sceren/CRDP Limousin)

Amigues/Zerbato-Poudou : *Comment l'enfant devient élève ?* Retz

Libratti/Passerieux : *Les chemins des savoirs en maternelle*, Chronique sociale

Gioux : *Première école, premiers enjeux*, Hachette éducation