



Apprendre en Maternelle

Dépasser la bienveillance

Coordonnée par Sandrine GROSJEAN

2013

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Table des matières

Table des matières	2
Introduction	Erreur ! Signet non défini.
Un cadre, une grille, un outil ?	7
Présentation du cadre d'analyse :	7
Le sens	8
Les relations	9
Le savoir	9
Les critères	10
Dans l'ensemble	11
Un regard sur la toile	12
Quels bateaux flottent ?	14
Un regard sur soi	17
Les boîtes à neige	20
Commencer un livre par la fin	25
Une classe au Canada, une gestion particulière	30
Les rituels	34
Une matinée en maternelle	37
Des angles de vue	42
Passer de l'affectif au cognitif	43
Quelques points d'appui	43
Quelques freins	44
Passer de l'individuel-personnel au collectif-professionnel	45
Quelques points d'appui	45
Quelques freins	46
Passer du particulier à l'universel	46
Quelques points d'appui	47
Quelques freins	47
Passer de l'appréciatif à l'évaluatif	48

Quelques points d'appui	48
Quelques freins	48
Les défis des maternelles	49
Les défis pédagogiques	49
Les défis du politique pour les maternelles	50
Conclusion	52
Bibliographie	53

Introduction

Des inégalités en maternelles ? Oui, elles existent. Et qu'en fait-on ?

Il est très rare que les enseignants du maternel se voient comme des acteurs politiques. Pourtant, l'école a une triple fonction sociale : instruire, socialiser et sélectionner.

On peut supposer que tous les enseignants se reconnaissent dans le premier objectif qu'on pourrait reformuler en disant : faire entrer tous les jeunes dans la culture de l'écrit et de l'abstrait, transmettre un savoir qui aille au-delà du savoir-faire.

Pour le deuxième, la socialisation, il y a déjà plus de nuances. Autant les enseignants du maternel voire du primaire sont très conscients de cette mission et la prennent en charge, autant au secondaire, bon nombre de professeurs dissocient ces fonctions en disant « moi je suis là pour enseigner, pas pour éduquer ».

Pour le troisième objectif, la sélection, la tendance s'inverse. Les enseignants du fondamental ne s'y reconnaissent pas, là où certains enseignants du secondaire assument partiellement au moins ce rôle.

Pourtant, notre système scolaire agit à ces trois niveaux et donc tous les agents du système contribuent plus ou moins consciemment, plus ou moins volontairement aux différents objectifs.

Arrêtons-nous sur la question de la sélection. Il semble évident qu'une société aussi complexe que la nôtre a besoin d'un système qui répartisse les fonctions sociales. Il faut que la société continue. C'est bien pour cela que l'école existe. Il faut former les jeunes générations à pouvoir, un jour, prendre en charge les différentes fonctions sociales. Il faut donc instruire et socialiser, mais aussi répartir les jeunes en direction de ces différentes fonctions. Ce n'est ni bien ni mal, c'est une nécessité de survie de la société.

Ce qui, pour nous, est dommageable, c'est que cette répartition soit déterminée par le milieu d'origine des enfants. C'est la différence que nous faisons entre une

répartition des fonctions et une reproduction des inégalités de génération en génération. À une certaine époque, il a paru normal que seuls les enfants de nobles aient accès à l'instruction. Aujourd'hui cela nous choque. Aujourd'hui il paraît normal, à beaucoup, que les enfants issus des classes les plus favorisées réussissent beaucoup mieux à l'école que les enfants issus de milieux précaires. Nous, ça nous choque aussi.

Au quotidien, chaque enseignant fait un certain nombre de choix pédagogiques. Ces choix doivent permettre à chaque élève de cheminer à son rythme vers le savoir scolaire et pas uniquement vers les comportements scolaires. C'est au-delà de ce parcours que peut commencer la répartition en vue d'une participation active à la société.

Si l'enseignant en laisse certains sur le bord du chemin et qu'il renonce à leur donner accès à ce savoir, il participe à la reproduction des inégalités.

Le premier niveau de lutte contre les inégalités pour les enseignants en maternelle est donc d'être lucide sur le jeu qu'ils jouent et de se souvenir que l'enfer est pavé de bonnes intentions.

Dans notre expérience, nous n'avons jamais rencontré d'enseignant cynique qui veuille causer du tort à un enfant, mais souvent des enseignants surchargés, dépassés, qui croyaient sincèrement que tel ou tel enfant « serait mieux suivi dans une plus petite école », « manque de maturité pour entrer en primaire », « aurait besoin de travailler en plus petit groupe », « aurait besoin de pouvoir travailler plus à son rythme »... Et sur cette base, en croyant faire ce qu'il y a de mieux pour l'enfant, il fait faire à l'enfant ses premiers pas vers les filières de relégation.

Il ne s'agit pas ici de dire que ces choix ne sont jamais opportuns. Mais les chiffres montrent clairement que ce sont les enfants ayant les indices socioéconomiques les plus faibles qui sont le plus maintenus en maternelle et orientés vers l'enseignement spécial¹. Il s'agit donc, à chaque fois que la question se pose, de regarder lucidement la situation globale et de faire ses choix en connaissance de cause.

Un deuxième niveau d'action demande de prévenir avant que ces choix ne s'imposent. Il s'agit de mettre en œuvre des stratégies qui misent sur le maillon le plus faible, les enfants les plus éloignés de la culture scolaire. Comme le disait récemment une militante d'ATD-Quart Monde : « il faut que le prof, il travaille avec le plus faible ». Les stratégies sont possibles pour faire avancer tout le monde en s'appuyant sur les difficultés que rencontrent certains. On le voit bien, dans les classes qui intègrent un enfant porteur de handicaps, les appuis et les relais se créent et tous les élèves en profitent. De la même manière, on peut s'appuyer sur les difficultés d'apprentissage de certains pour permettre à tous d'avancer sans pour autant que cette difficulté ne soit un handicap.

Dans certains milieux, le choix de travailler à partir des élèves les plus fragiles demande un vrai courage quotidien. Nombreux sont les parents qui ne verront pas cela d'un bon œil, accusant l'enseignant de nivèlement par le bas, sans percevoir à

¹ Indicateurs de l'enseignement, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26981&navi=3569>

quel point de telles stratégies peuvent permettre à tous de progresser dans des dimensions parfois insoupçonnées.

L'enseignant est un acteur politique qui a une réelle possibilité d'action sociale, seulement il n'en est que rarement conscient, car il a peu de connaissances sur les impacts de ces actions dans la reproduction des inégalités.

Dans cette étude nous avons tenté de mettre en lumière des pratiques de classe qui permettent de lutter contre les inégalités ou qui inconsciemment les renforcent. Le choix de se pencher sur des séquences trouvées sur internet nous a permis de rentrer dans une analyse fine des contextes et des attitudes pédagogiques qui influence l'égalité. Dans le même temps, ce choix occulte d'autres dimensions telles que la culture du redoublement ou l'individualisation des responsabilités qui sont à l'œuvre dans la reproduction des inégalités, mais que nous ne traiterons pas ici.

Pour nous atteler aux pratiques de classes, nous avons renoncé à observer des enseignants in situ. L'objectif de diffusion que nous avions nous faisait craindre un refus.

Nous avons donc pris le parti de regarder ce qu'on voulait bien nous montrer : des séquences filmées dans les classes et diffusées sur Internet. Nous en avons sélectionné une demi-douzaine où l'on pouvait voir un ou une enseignante en interaction avec ses élèves. Puis nous les avons soumises à notre grille d'analyse. Nous en avons tiré quelques enseignements et pointé quelques défis.

Pour faire cette étude, CGé a réuni un groupe de travail composé de :

- Martine DAEMS (Inspectrice dans l'enseignement Maternel)
- Sabine DARO (Formatrice en Sciences)
- Marie MORETTI (Enseignante Maternelle)
- Danielle MOURAUX (Sociologue)
- Nicole WAUTERS (Inspectrice en Primaire)
- Sandrine GROSJEAN (Chargée d'étude)

Ce groupe s'est réuni régulièrement et a analysé les sept situations de classe pêchées sur quelques sites Internet. Sans la participation de chacune, ce travail n'aurait pu voir le jour et nous tenons à remercier particulièrement Danielle MOURAUX pour son apport théorique et son soutien rédactionnel.

Un cadre, une grille, un outil ?

L'école maternelle est formidable : elle transforme des bambins en écoliers ! En tout cas, elle le voudrait. Mais n'y parvient pas toujours.

C'est que l'opération relève de l'exploit !

En entrant à l'école, le petit enfant doit modifier radicalement sa logique d'action et son registre de pensée. Il doit transformer son rapport à l'autorité, à la culture, au langage, à l'apprentissage et aux autres.

Ce passage est périlleux et injuste, car tous n'y sont pas également préparés dans leurs familles et leurs milieux de vie.

C'est à cette fin que nous allons passer au filtre de la grille d'analyse « famille ronde, école carrée » les séquences sélectionnées. Nous montrerons en quoi certaines pratiques accompagnent les enfants dans la lente transformation de leur socialisation familiale vers celle opérant à l'école. D'autres pratiques laissent toute une série d'enfants sur le bord du chemin et placent de ce fait les premiers jalons d'une longue série d'inégalités scolaires.

Présentation du cadre d'analyse :

En partant de l'outil théorique présenté par Danielle Mouraux², nous pouvons dire que l'enfant traverse trois univers : la famille « ronde », l'école « carrée » et la société « hexagonale », qui peuvent être décrites à partir de leurs modes de fonctionnement.

² MOURAUX Danielle, Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève, De Boeck, 2012

De manière synthétique, on peut le voir sous la forme du tableau suivant :

	Famille – Rond	École – Carré	Société – Hexagone
Le sens	Affectif	Cognitif	Productif
Les relations	Individuel, Personnel	Collectif, Professionnel	Global
Le savoir	Particulier	Universel	Hierarchique
Les critères	Appréciatif	Évaluatif	Efficace

Et que met-on derrière ces différents concepts ?

Le sens

La question qui se pose est « pourquoi on est là » ? Les pistes de réponses qui se dégagent sont différentes dans les différents milieux.

En famille, dans le Rond, la réponse porte sur l'affectif.

Le Cœur prime : on baigne dans les émotions, les sentiments et les humeurs ; la joie, la tristesse, la colère et la peur imprègnent fortement les relations et les influencent. On sent, on ressent, qu'on l'exprime ou non.

L'affectif familial est sujet à ébullition : les sentiments y sont puissants et s'y expriment parfois avec passion et démesure.

Les liens familiaux que sont l'alliance et la filiation sont uniques et immuables.

À l'École, dans le Carré, la réponse porte sur le cognitif.

C'est la Tête qui est aux commandes, car il s'agit avant tout de comprendre le monde, soi-même et les autres. On est dans le domaine de la Raison et de la Science. On sait ou on cherche à savoir, et pour cela, on passe inmanquablement par l'acte d'apprendre.

Bien qu'aux commandes, le cognitif n'agit pas seul, car il s'appuie sur l'affectif et le psychomoteur, il les comprend, les sollicite, les mobilise et en fait de véritables outils d'apprentissage.

En société, dans l'hexagone, la réponse porte sur le productif.

Le corps prime, symbolisant le mouvement, la mobilité, le changement.

On se bouge, on agit, et en tout premier lieu, on produit ensemble les biens matériels et immatériels utiles à la vie de l'ensemble des membres de la société.

Cette action économique et la manière dont elle se réalise déterminent tout le reste, à savoir l'action politique qui gère et organise la vie sociale ainsi que la culture qui tisse les liens entre les citoyens.

Les relations

Quels types de relations va-t-on nouer dans les différents milieux selon le sens qu'on donne à ce qu'on fait ensemble ?

Dans le rond, ce sont les relations personnelles basées sur l'individu qui priment.

Ce qui importe, c'est ce que l'on est, c'est la personnalité originale de chacun des membres de la famille, tous uniques et irremplaçables.

La famille concentre les effets de deux tendances complémentaires : l'individualisation qui allège le poids des groupes auxquels l'individu appartient et l'individuation qui permet à chacun de réaliser la perfection de sa nature.

La famille cherche à assurer le bonheur de chaque membre qui la compose, dans le respect de ses envies, ses goûts, ses talents, et aussi de ses droits.

Dans le carré, c'est le collectif qui prime et on va établir des relations de type professionnel.

L'École est faite de groupes : usagers, travailleurs et promoteurs. De groupes non pas d'amis, mais de collègues de travail. Dès que la dynamique du travail collectif est activée, le groupe (classe, équipe, école) va bien au-delà de la simple addition des individus.

C'est l'activité des individus au sein de ces groupes, ce qu'ils font, qui est important : apprendre ensemble, avec, par et pour les autres.

Même si chaque individu est directement et personnellement sollicité, cette activité scolaire est impersonnelle, car elle devient professionnelle dès qu'elle est cadrée par des règles qui portent sur les finalités, les objectifs et les moyens de l'enseignement et de l'École.

Dans l'hexagone, c'est une vision globale qui prime.

Dans cette vaste action collective de production sociale, chaque individu et chaque groupe occupent une place et ont une utilité spécifique.

Chacun devient acteur social et joue ainsi un rôle en tant que personne, travailleur et citoyen, tant comme individu que comme membre des communautés et des institutions auxquelles il appartient.

Le savoir

Ce que l'on sait, comment on le sait et ce qui est important d'apprendre, est différent selon les milieux.

Dans le rond, il y a un savoir particulier.

Chaque famille est unique, singulière, particulière non seulement par son histoire et sa composition, mais aussi, et surtout parce que, sur la base de ses conditions de vie, elle crée, jour après jour, sa manière spécifique de fonctionner et construit sa propre culture faite de langages, d'habitudes, de rites, de regards sur le monde, de valeurs, de rapports à la vie, bref un capital culturel riche de tout ce qui se dit, se fait, se pense, se sent, se croit dans et autour de la famille. Ces multiples

éléments partagés par les membres de la famille, dans la proximité quotidienne du même toit et de la même vie, créent un lien communautaire fort et construisent l'identité commune et différente des autres.

Dans le carré, on tend vers un savoir universel.

Les écoles fonctionnent sur le même modèle et visent le même objectif social : l'instruction, la socialisation et la sélection des jeunes. Pour cela, l'École se doit de faire société.

Chaque école, forcément particulière par son contexte, sa situation, son public, vise l'universel dès qu'elle s'ouvre davantage sur le monde.

L'École transmet des outils culturels universels qui relèvent de la culture de l'Écrit et de l'Abstrait et sont concrétisés par le trio scolaire lire-écrire-calculer.

Cette mission de transmission des outils culturels positionne l'École face aux familles qui maîtrisent de façon très inégale la culture de l'Écrit et de l'Abstrait.

En société, le savoir que l'on détient, ainsi que le savoir en lui-même, vont acquérir une fonction hiérarchique qui va nous placer dans la société.

Tout individu est inséré dans une catégorie, une classe, définie par sa position dans le processus de production : soit au sommet, dans la classe des dirigeants et des décideurs, soit à la base, dans la classe des exécutants, soit encore au milieu, dans la classe moyenne.

Ces positions s'organisent de manière hiérarchique sous la forme d'une pyramide des statuts économiques, sociaux et culturels.

Les critères

Comment va-t-on juger du chemin que l'on parcourt ? Des choses que l'on fait ? Les critères vont évidemment varier selon les milieux.

Dans le rond, les critères seront essentiellement appréciatifs.

La famille est aussi le lieu des opinions et des convictions : on aime ou on déteste, on oscille continuellement entre sympathie et antipathie, on tangué entre amour et haine, entre accord et désaccord, entre câlins et « claques ». Et tout cela détermine ce que l'on fait et ce que l'on pense.

On croit, on se forge des avis et des jugements, on construit ses convictions philosophiques, religieuses, politiques et autres, on s'accroche à ses certitudes. On use également des préjugés, des clichés, des stéréotypes transmis et acceptés comme tels, sans mener une réflexion personnelle approfondie.

Mais au-delà de ce registre appréciatif, le lien familial est gratuit dans le sens où il est inconditionnel : quoi que l'on soit, dise ou fasse, on est et reste membre de sa famille.

Dans le carré, on se basera sur de l'évaluatif.

L'évaluation vise à comprendre où l'on se trouve dans la réalisation de son projet ; ici dans le processus d'apprentissage : d'où l'on vient, où l'on est, où l'on va et comment y parvenir.

L'activité scolaire est obligatoirement observée, mesurée, sanctionnée et certifiée.

L'École se met en danger quand les relations y sont déterminées par la sympathie/l'antipathie, tant parmi les élèves et les enseignants qu'entre les deux. Elle ne peut fonctionner efficacement que sur l'empathie, sur l'habileté à percevoir, à identifier et à comprendre les sentiments ou émotions d'une autre personne tout en maintenant une distance affective par rapport à cette dernière.

Dans l'hexagone, les critères porteront sur l'efficacité.

La qualité d'une société est liée à son efficacité, à sa capacité de produire tout ce dont elle a besoin pour vivre. L'économie organise le marché, régule l'offre et la demande et lie les relations sociales à la vente/achat de soi, de son travail, de ses forces, de ses biens. Ce principe de fonctionnement veut que tout travail mérite salaire.

Dans l'ensemble

L'école se donne comme mission de préparer des citoyens responsables et veut donner à chacun des chances d'émancipation sociale, mais elle est face à une tâche gigantesque et rencontre bien des difficultés à l'accomplir.

En ce qui concerne notre propos, le plus crucial est sans doute de partir du *rond*, le reconnaître et l'admettre, de s'appuyer sur lui pour s'en éloigner et emmener tous les élèves vers le *carré*. Cette opération n'a rien de simple, car les enfants proviennent de familles différentes, où le rond, le carré et l'hexagone occupent une place plus ou moins centrale. Elle se complique encore du fait que les enseignants eux aussi sont bien souvent piégés dans le registre *rond* ou ne perçoivent pas en quoi leurs attentes sont typiques du carré et peuvent être totalement inintelligibles (ou incompréhensibles) pour les enfants.

C'est en quoi certaines pratiques enseignantes produisent des malentendus sociocognitifs : les élèves ne comprennent pas ce qui se passe, ce que l'on attend d'eux, pourquoi ils font telle activité, en quoi il est important de réaliser telle tâche, quel est l'enjeu de ces journées passées loin de Papa Maman, dans ce lieu bizarre si différent de la maison, à faire des choses étranges.

Comment les accompagner dans cette construction de l'élève, à partir de l'enfant ? Comment les aider à passer du rond au carré ? Nous vous invitons à visionner les séquences et à prendre connaissance de notre analyse, pour y trouver quelques éléments de réponse.

Un regard sur la toile

Chaque participant au groupe d'étude a choisi d'analyser une ou plusieurs séquences en fonction de ce qu'il trouvait sur la toile et de ses affinités avec l'une ou l'autre question. La recherche n'a pas été systématique ni exhaustive. L'échantillon ainsi sélectionné n'a aucune garantie de représentativité.

Par ailleurs, les analyses se basent sur un déroulement de séance extrapolé à partir des seuls éléments accessibles dans le film : les réactions des enfants, les interpellations successives de l'institutrice et les traces qui apparaissent à divers moments. Comme chaque séquence a fait l'objet d'un montage, certains éléments du déroulement nous échappent très certainement. Mais cela n'est pas gênant dans l'objet que nous poursuivons dans ce travail. En effet, il ne s'agit nullement de réaliser une critique de cette séquence-là, auquel cas nous devrions avoir accès à l'ensemble de l'animation, mais bien d'illustrer par des exemples ponctuels ce qui peut être une aide ou un frein au passage de l'enfant au statut d'élève.

Il nous faut souligner que l'analyse que nous faisons des séquences est un regard particulier sur un moment précis et un certain nombre de gestes et d'interactions entre l'enseignant et ses élèves. Cela ne juge en rien de la qualité des personnes en présence, ni même de leurs compétences globales. Il faut par ailleurs prendre en compte que le fait de se savoir filmé modifie le comportement des personnes (adultes et enfants).

Les noms de personnes signalés sous les titres des séquences sont ceux des personnes qui ont fait le premier travail d'analyse de chacune des séquences. Les titres en *italiques* repris entre parenthèses sont les noms simplifiés des séquences que nous utiliserons dans la suite du texte pour y faire référence. Il y aura des bateaux qui coulent ou non, des questions de gestion de la classe, des boîtes à neige, une histoire de loup, des rituels du matin et une matinée passée à l'école maternelle.

Les liens vers les séquences sont actifs à l'exception de la séquence sur les boîtes à neige dont les références sont précisées en début d'analyse. Pour visionner les séquences sur *les analyses de pratiques* et *un loup génial*, il faudra vous signaler

préalablement sur le site www.cndp.fr. Cela vous ouvrira une banque de données de petites séquences fort intéressantes également.

Quels bateaux flottent ?

(Les bateaux en plasticine)

Danielle MOURAUX

<http://click.in.ua/Qq>

Cette séquence nous montre un petit groupe d'enfants qui va tenter de comprendre ce qu'il faut faire pour qu'un bateau en plasticine puisse flotter.

Les faits	L'analyse rond/carré
I : on a vu lundi que la pâte à modeler, elle a coulé	<p>L'enseignante pose le cadre historique de l'activité en rappelant le résultat essentiel de l'observation précédente : la pâte à modeler coule dans l'eau.</p> <p>Ce constat a fait l'objet d'un dessin réalisé par les élèves et l'enseignante. Cet écrit collectif sert, non seulement de mémoire, mais il établit une sorte de loi scientifique découverte ensemble par expérimentation : quand on les plonge dans l'eau, certains objets comme le bouchon de liège flottent, d'autres comme la pâte à modeler coulent.</p>
I : aujourd'hui, on va essayer de faire flotter un petit bateau en pâte à modeler. Vous croyez qu'on va y arriver ?	<p>I indique clairement la question de recherche et l'intègre directement dans l'objectif de l'activité. L'intérêt de cette question est d'oser la « falsification » d'une loi scientifique établie auparavant : c'est le signe que l'on se trouve bien dans le carré, dans la recherche scientifique qui, par définition, implique le doute et le questionnement.</p> <p>Deuxième grand défi, c'est de passer de la matière (la pâte à modeler) à la construction humaine (le bateau), qui illustre très clairement le « travail » en tant que transformation de la nature.</p> <p>Le cadre et la démarche sont carrés : on est dans le registre cognitif qui vise à comprendre la nature via la science ; on est dans le professionnel puisqu'on va travailler ensemble pour apprendre quelque chose de nouveau.</p>
I : je vous donne un morceau de pâte et vous essayez d'en faire un bateau. Allez, au boulot !	<p>I installe le matériel (un aquarium rempli d'eau) et distribue les matériaux de construction et les tâches.</p> <p>I utilise un langage élaboré pour décrire son projet et commenter ses actions. Elle s'exprime en phrases complètes, mais simples et ce langage explicite accompagnera toutes les étapes de l'apprentissage.</p>
Les élèves manient la pâte. I : Marion a trouvé une idée. Mais on va regarder si le bateau de Jamie flotte.	<p>I renvoie les élèves vers leur rond, vers leur capital particulier, leur savoir individuel, pour entreprendre la construction de leur bateau.</p> <p>Elle s'appuie sur le travail (l'œuvre) d'une élève et</p>

<p>Les élèves : il coule ! I : tant pis, on réessaie</p>	<p>immédiatement elle l'intègre dans le projet collectif : on va tester le bateau de Jamie. Le constat (« il coule ! ») est carré parce qu'il reste dans l'évaluatif : il mesure objectivement la progression vers l'objectif, il évalue sans passer dans le registre rond, sans juger, sans donner d'appréciation.</p>
<p>I : on essaie le bateau de Marion Il flotte I : par contre, il prend un petit peu l'eau.</p>	<p>I propose à Marion d'essayer à son tour : la démarche scientifique est faite d'essais successifs afin de trouver les « lois ». La réussite du test est elle aussi évaluée de manière carrée : I observe que de l'eau pénètre dans le bateau.</p>
<p>I compare le bateau qui flotte à un autre L'élève : il est trop gros I : alors essaie de le faire plus fin ?</p>	<p>La comparaison est une étape essentielle du processus de recherche : elle permet de relativiser les résultats et de préciser les caractéristiques nécessaires à la réussite du test. I soutient et guide les élèves dans leurs recherches : elle leur fait dire explicitement ce qu'ils constatent, elle utilise un langage précis (gros, fin) qui aide à comprendre le problème.</p>
<p>I : Marion est sur la bonne voie, je pense, moi. Nouvel essai : pose-le doucement ; il flotte I : qu'est-ce qu'elle a fait pour que son bateau flotte ? Une élève : il a des bords</p>	<p>I exprime son opinion en précisant que c'est ce qu'elle pense, elle. Et que ce qui est « bon », ce n'est pas Marion, cette petite fille-là, qui serait plus ceci ou cela, mais bien la voie qu'elle a empruntée dans sa recherche. Cette remarque reste donc essentiellement carrée, car elle permet de relancer l'apprentissage collectif tout en évitant de stigmatiser la personnalité, l'individualité de Marion. I pose de vraies questions, dont la réponse est accessible aux élèves via une observation attentive. Elle reprend la remarque chuchotée de l'élève et la redit à haute voix, pour l'ensemble de la classe.</p>
<p>Un élève essaie son bateau ; il coule. L'élève : la pâte à modeler, ça ne flotte pas. I : Ah bon ? Et celui-là, il flotte, pourtant !</p>	<p>L'élève remet en cause toute l'expérimentation en réaffirmant ce qui avait été constaté auparavant. Il semble se décourager et est tenté de faire marche arrière. En choisissant un bateau performant et en le faisant flotter, I plonge l'élève dans un conflit cognitif : son ancien savoir (la pâte ne flotte pas) entre en contradiction avec un nouveau (un certain bateau en pâte peut flotter). L'élève reprend courage et reconstruit un autre bateau, plus petit et plus fin.</p>
<p>Autres essais, échecs, réussites...</p>	<p>Par une série de questions-réponses, I parvient à un constat partagé par les élèves. Le bateau flotte à</p>

	trois conditions : il doit être aplati (fin), les bords doivent être remontés, et on ne doit pas faire trop de vagues en le posant sur l'eau.
--	---

Globalement, le langage est riche. I parle en phrases complètes et complexes (lien entre causes et effets, entre l'avant et l'après) elle précise les concepts, elle synthétise les avancées de la recherche.

Elle donne la parole aux élèves, elle écoute et reformule leurs propos à l'attention du groupe, elle pose de réelles questions auxquelles les élèves peuvent répondre sans jouer aux devinettes.

Après cette longue étape d'expérimentation, les élèves sont invités à dire comment ils s'y sont pris : le langage sert non seulement à raconter ou à décrire avec précision, mais surtout à organiser la pensée, donc à comprendre le monde.

Un regard sur soi

(Analyse de pratiques)

Sandrine GROSJEAN

<http://click.in.ua/QR>

Dans cette séquence on peut voir deux futurs enseignants regarder et commenter des moments de vie en classe. Nous nous sommes essentiellement penchées sur les parties de séquences filmées en classe, mais les commentaires des enseignants nous apportaient des éclairages importants.

Les faits	L'analyse
<p>I : Vous avez fini ? C'est bien, vous avez fini.</p> <p>I quitte la table et le groupe avec lequel elle était assise et rejoint l'autre table. Certains élèves ont leur bol rempli d'objets d'une seule couleur ; une petite fille a tout mélangé. I reprend les objets colorés des bols et les mélange au milieu de la table.</p> <p>I : Alors, regardez ce qu'on va faire, on va tous les mélanger et on va mettre tous les petits éléphants ensemble. Tous les petits éléphants.</p> <p>I retourne à la première table</p> <p>I - Alors maintenant...</p>	<p>I ne fait aucun commentaire sur la réalisation de la tâche ni sur l'adéquation à la consigne de l'activité qui se termine.</p> <p>La petite fille qui a tout mélangé peut continuer à croire qu'elle a bien fait. Elle n'a aucune indication qui lui permette de comprendre qu'il y avait un apprentissage (de classement) à acquérir derrière la tâche à accomplir.</p> <p>L'objectif <i>carré</i> des activités proposées aux élèves relève souvent de l'Abstrait ; du coup, il est rarement défini et explicité, surtout avec de jeunes enfants : ici, il s'agit de l'opération intellectuelle du classement, compétence essentielle dans le développement cognitif et dans la compréhension de l'Écrit. C'est bien cela qui doit être proposé explicitement aux élèves. Or, on le voit et cela est confirmé dans l'entretien avec l'enseignante, cette activité est « occupationnelle avec une consigne » : on met les élèves au travail sur une tâche sans leur indiquer le savoir qu'elle contient. Tous ne pourront pas le deviner.</p> <p>Apparemment, l'activité reste individuelle et ne devient pas professionnelle : chaque élève a son propre bol, travaille seul et, surtout, aucun échange n'est suscité quant à la manière de réaliser l'exercice. En voyant le bol où les couleurs sont mélangées (mais l'a-t-elle vu ?), l'enseignante aurait pu sauter sur l'occasion pour poser et collectiviser le problème, pour inviter les élèves à un conflit cognitif concernant le classement et son critère. Sans évaluation du travail réalisé, les élèves ne peuvent pas apprendre ; ils restent des enfants <i>ronds</i>, qui se sont plus ou moins amusés ou ennuyés.</p>
<p>I : Alors on commence ? Vous êtes prêts ?</p> <p>On devine qu'elle lance un dé et qu'il indique le Un.</p> <p>I : Alors, combien il faut colorier de petites vaches là ? Combien il faut en</p>	<p>Le niveau d'abstraction est très élevé pour des enfants de 4 ans. L'enseignante n'offre pas d'objets à manipuler pour compter et passer de la représentation schématique du dé au coloriage d'une seule vache.</p> <p>En insistant sur le fait de ne colorier qu'une seule vache, I envoie implicitement le message que l'important, c'est l'accomplissement correct de la tâche (colorier une seule vache) et ne fait pas le lien avec le jet du dé.</p>

<p>colorier ?</p> <p>E - Un</p> <p>I : Une oui, mais il faut colorier celles qui sont à côté, pas celle-là. Combien est-ce qu'il faut en colorier ?</p> <p>E : une</p> <p>I : C'est bien. Il faut colorier une vache. Attention on ne colorie qu'une seule vache.</p> <p>Montre 1 avec le pouce</p>	<p>Les élèves sont plongés dans un malentendu sociocognitif : ils entendent et comprennent que ce que l'enseignante attend, c'est le coloriage d'une vache. On peut imaginer que certains vont donc s'appliquer à colorier, si possible sans dépasser, avec de belles couleurs, afin de faire une jolie vache. Ceux-là resteront coincés dans une tâche d'exécution qu'ils effectueront de manière <i>ronde</i>, chacun pour soi, en mettant l'accent sur le beau, le joli. La référence au dé, au Un, donc au nombre et au comptage, à la mathématique, est complètement omise. La secondarisation n'est pas faite de manière explicite et systématique par l'enseignante : elle ne dévoile pas le savoir <i>carré</i> (dénombrer) qui se cache derrière le coloriage. Elle n'explique pas que le coloriage sert de preuve à l'activité intellectuelle de dénombrement.</p>
<p>I est assis tenant un grand tableau devant lui avec des objets accrochés illustrant les ateliers programmés</p> <p>I : Alors que vont faire les bleus ?</p> <p>E qui s'agite, I fait le geste d'abaisser sa main plusieurs fois</p> <p>I : attends, attends, attends. Il fait des gestes de la main pour montrer ce qu'il attend des enfants.</p> <p>E : On va faire de la peinture</p> <p>I : Exactement, et où est-ce que vous allez aller pour ça ?</p> <p>E : Au mur</p> <p>I - Exactement, vous allez aller avec Véronique</p> <p>E parle</p> <p>I : Après, après, attends, c'est à moi de parler d'abord.</p> <p>Vous allez faire de la peinture. Vous allez vous mettre contre le plan vertical avec les feuilles jaunes et vous allez dessiner ce que vous</p>	<p>I tente de rendre le moment d'organisation des ateliers vivant en utilisant un tableau aimanté. Mais en le tenant devant lui, il coupe toute sa présence physique au groupe. La lecture de son non verbal en est compliquée.</p> <p>Coupé des élèves par le tableau, ses gestes de la main ressemblent à des marionnettes qui s'agitent plus qu'à des gestes d'apaisement.</p> <p>I insiste sur le fait que c'est à son tour de parler et que les enfants parleront après, mais sans dire quand ce temps viendra.</p> <p>On comprend dans l'autoconfrontation que cette séquence illustre la difficulté de donner et de faire respecter les consignes. Les enseignants mettent l'accent sur la clarté, la concision et la répétition des consignes. Ils semblent dépités face à l'absence d'écoute chez les élèves, à leur distraction qui serait la cause de l'exécution incorrecte, voire farfelue, des tâches. Ils soulignent le fait que certains élèves oublient ce qu'ils doivent faire...</p> <p>Ces constats sont à mettre en lien avec le malentendu sociocognitif fondamental qui s'installe dans la classe à l'insu des enseignants. Durant la supervision, ces derniers citent clairement les objectifs qu'ils fixent aux diverses activités proposées ; ils savent très bien ce qu'ils cherchent à faire acquérir à leurs élèves en leur faisant faire telle ou telle tâche. Mais dans leur pratique quotidienne, ils ne le leur disent pas. Ce lien entre tâches et savoirs n'est ni montré ni explicité. Les élèves sont mis au travail davantage sur la tâche que sur le savoir.</p>

voulez avec la peinture, vous avez les pinceaux...	
<p>I debout près de la mascotte de la classe, perchée au haut du frigo.</p> <p>I : On donne un dernier petit bout à Lapinou. Il aime ça non ? Qu'est-ce qu'il mange Lapinou ?</p> <p>I s'assied</p> <p>E : du pain.</p> <p>I : du pain ? Et quand il vient avec vous à la maison, il mange quoi ?</p> <p>E : ai donné du poulet et des pâtes</p> <p>I : Tu lui as donné du poulet et des pâtes à Lapinou ? Ah, ben, il devait être content. C'est pour ça qu'après il revient et il est tout sale.</p> <p>E : J'ai donné du gâteau</p> <p>I : Tu lui as donné du gâteau ?</p> <p>E s'approche et dit quelque chose</p> <p>I : si vous avez soif, vous me le dites...</p>	<p>I part du <i>rond</i> des enfants en s'appuyant sur leur expérience avec Lapinou à la maison. En lien avec les élèves, elle est ajustée à leur envie de parler d'eux et de leur vécu. Mais elle ne s'y attarde pas et n'utilise pas cet appui sur le <i>rond</i> pour rebondir vers le <i>carré</i>, qui aurait pu traiter par exemple de l'alimentation des vrais lapins ou de la manière de laver le lapin en peluche si on l'a sali.</p> <p>I explique dans l'entretien qu'elle n'ose pas se lancer dans une discussion en grand groupe, qu'elle a peur de ne pas pouvoir canaliser ce moment où les élèves parlent tous en même temps et de choses très différentes, qui vont dans tous les sens.</p> <p>Le langage affectif, <i>rond</i>, sert à dire à l'autre que l'on existe : on raconte sa vie, on dit ses sentiments, on émet des jugements, on exprime son avis, le tout via une manière de parler propre au milieu socioculturel auquel on appartient. C'est le langage spontané, le seul que les petits enfants utilisent, mais aussi celui qui est connu et usité dans les familles.</p> <p>Mais une fois en classe, il s'agit de leur faire acquérir un tout autre langage, le <i>carré</i>, qui sert à dire ce que l'on comprend et sait, via un autre vocabulaire, une autre syntaxe, d'autres règles, le tout en référence à la science.</p>

Les boîtes à neige


(Les boîtes à neige)

Sabine DARO

Source : Apprendre la science et la technologie à l'école - Ed : CNDP de CHASSENEUIL-DU-POITOU , DGESCO – PARIS et ACADÉMIE DES SCIENCES – 2008

Le DVD « Apprendre la science et la technologie à l'école » est un outil de formation pour les enseignants de l'école primaire. Réalisé par le ministère de l'Éducation nationale française, l'Académie des sciences et le CNDP, il est le déclencheur de questionnements permettant de soutenir la réflexion collective au sein des équipes pédagogiques. L'extrait choisi présente une séance d'éveil en classe maternelle : réaliser une « boîte à neige ». Les enfants sont associés dans la recherche de moyens pour réaliser cet objet. Au-delà du constat que telle matière solide et telle autre matière liquide conviennent bien pour réaliser l'objet, les manipulations et essais ont pour objectifs d'amener/construire des savoirs scientifiques plus généraux (la solubilité ou non de certains solides dans certains liquides, la densité qui détermine si le solide non soluble coule ou pas, la viscosité des liquides)

Les faits	L'analyse
<p>L'institutrice introduit l'objet « boîte à neige » en le montrant. Elle le retourne et le montre aux enfants assis en demi-cercle au coin tapis. Elle dit : « Pour le moment, on va regarder, on regarde bien et on va se demander comment on va faire une boîte comme ça. »</p> <p>Un enfant émet un début d'idée : « avec des... » L'I le coupe : « non, pour le moment on regarde seulement et on passe aux copains ».</p> <p>L'institutrice remet aux enfants, de manière éparse dans le groupe, quelques boîtes à neige.</p> <p>Les élèves qui ont l'objet en main regardent, retournent l'objet.</p> <p>Remarque : les boules ou boîtes à neige utilisées dès cette étape, sont des bricolages réalisés à partir de</p>	<p>L'institutrice introduit un objet avec, on suppose, l'idée que cet objet va parler aux enfants. Les boules à neige sont des objets décoratifs, souvent souvenirs d'une excursion dans un lieu touristique, qu'on pouvait certainement trouver dans les foyers belges dans les années 1950 ou 60. Elles reprennent peut-être aujourd'hui quelque intérêt par leur petit côté poétique désuet, elles sont parfois d'ailleurs la passion de collectionneurs. Toutefois, elles ne font pas ou rarement partie aujourd'hui des objets quotidiens de l'enfant. Comment l'E peut-il voir du sens à ce projet de réalisation d'un objet qui ne lui dit rien ?</p> <p>L'idée de partir de cet objet est pourtant une belle idée d'un point de vue de la didactique des sciences, car il porte des questions de sciences accessibles et exploitables. Mais il faudrait, au-delà du sens didactique, penser un sens de l'activité pour l'enfant. Il suffit de peu de choses, car il y a moyen de créer assez rapidement un lien affectif et esthétique à cet objet animé qui montre ce mini spectacle, sans cesse renouvelé, de la neige qui tombe sur un paysage. Deux conditions sont nécessaires pour que cet objet, considéré peut-être comme un référent culturel évident par l'institutrice (il appartient en fait à son expérience <i>ronde</i>, particulière), devienne un référent culturel commun et universel.</p> <p>Suggestions : Amener des vrais objets dans cette étape mobilisatrice et non des boules à neige bricolées. En effet, pour créer cette culture commune au départ de l'activité, les enfants doivent avoir accès « au vrai » et</p>

<p>bocaux, figurine collée au fond du bocal, liquide transparent et « neige ».</p>	<p>non à sa représentation approximative.</p> <p>Proposer en amont de cette activité une rencontre autonome de l'objet. Pour permettre cette rencontre, l'organisation de coins sciences autonomes en périphérie de l'activité collective et cadrée vécue (ici : réalisation de boules à neige) est une idée adaptée. Il s'agirait ici, en amont de l'activité de prévoir un coin de manipulation libre de l'objet dont on va parler. J'imagine un coin de découverte avec plusieurs sortes de boules à neige (des véritables et des bricolées) ; on pourrait aussi ajouter des livres narratifs ou documentaires qui en parlent, des photos...</p> 
<p>I : « À votre avis, comment ça s'appelle une boîte comme ça ? »</p> <p>Es :....</p> <p>I : « Ça s'appelle une boîte à neige. »</p> <p>Un enfant répète spontanément : « Une boîte à neige »</p> <p>I : J'aimerais qu'on en fabrique chacun une qu'on pourrait ramener à la maison.</p>	<p>Sur cette question, les élèves ne peuvent avoir d'avis puisqu'ils n'ont jamais rencontré cet objet. Le coin science de découverte autonome des objets, évoqué plus haut, pourrait permettre aux élèves d'apporter une réponse à la question posée ou de participer à un échange autour de cet objet. La mobilisation dans le projet de réalisation serait plus grande.</p> <p>L'institutrice nomme l'objet, mais est-ce vraiment le nom correct ? N'est-ce pas ici un vocable inventé pour l'occasion et présenté comme un standard ?</p> <p>L'enseignante se situe dans un registre plus <i>rond</i> que <i>carré</i> lorsqu'elle propose comme objectif à cette activité le fait de « faire une boule à neige », car elle met l'accent sur la tâche, sur le faire, non sur le savoir visé. De plus, elle présente cet objectif comme un désir personnel, non comme un défi cognitif et professionnel, collectif. Ensuite, elle individualise le travail à faire puisqu'elle demande que chacun fasse une boule. Enfin, elle les autorise à ramener cet objet « à la maison », concrétisant ainsi le registre <i>rond</i> de son dispositif.</p> <p>Quel va être le projet des élèves ? Comprendre le monde en cherchant de manière scientifique pourquoi cet objet fonctionne de telle manière ou fabriquer un joli bricolage qui fera plaisir à Maman ou à Papa ?</p>
<p>I : Qu'est-ce qu'il faudrait pour réaliser une boîte comme ça ?</p> <p>E1 : il faut un bonhomme</p>	<p>Ce cours dialogué implique les élèves et ils recherchent des idées. Celles-ci sont entendues et toutes notées par l'institutrice. La trace collective qu'est l'affiche sera le guide pour la réalisation future.</p>

<p>L'institutrice note les idées des enfants sur une affiche</p> <p>E2 : un couvercle</p> <p>L'institutrice répète et note</p> <p>E3 : De la neige.</p> <p>I : je vais noter « de la neige » et on réfléchira après sur ce que c'est</p> <p>E3 : c'est du sel</p> <p>I : on réfléchira après</p> <p>E4 : il faut du « plasti »</p> <p>Incompréhension du mot, l'institutrice prend le temps de faire répéter et devine qu'il s'agit de plastique.</p> <p>Elle amène à dire que c'est du pot (le contenant) dont l'enfant parle.</p> <p>Elle propose « un pot de bébé ».</p>	<p>Cet acte qui consiste pour l'enseignante à écrire au tableau les propositions des élèves symbolise le passage du registre <i>rond</i>, particulier, au registre <i>carré</i>, universel. Ainsi acceptée par Madame, la parole de l'enfant se transforme en une contribution écrite de l'élève à une activité collective, professionnelle. Il est primordial que l'enseignante accepte toutes les idées ou alors, si elle en refuse, qu'elle explique directement pourquoi elle ne peut pas les accepter. On est en plein passage de la culture de l'Oral Pratique à la culture de l'Écrit Abstrait.</p> <p>Lors des activités de ce type, la tendance est parfois pour l'animateur d'avoir ses solutions trop en tête et de les amener au détriment des idées émises par les élèves. Un autre piège peut être de poser une question pour laquelle l'élève n'a aucune idée et son activité consiste alors à deviner les intentions de l'enseignant. Ces écueils ne sont pas présents ici, car la question est accessible aux élèves. Ils peuvent identifier les éléments constitutifs de l'objet à réaliser, car celui-ci est construit à partir d'éléments reconnaissables par les élèves.</p>
<p>I : et la neige... Vous croyez que c'est de la neige ?</p> <p>E1 : c'est du sel.</p> <p>I : pourquoi tu penses que c'est du sel ?</p> <p>E1 : parce que c'est blanc.</p> <p>E2 : on dirait que c'est du sucre</p> <p>I écrit sur une affiche les idées</p> <p>E3 : de la farine</p> <p>I : C'est blanc la farine ?</p> <p>Es : Oui</p> <p>I : la semaine prochaine, on va essayer les idées.</p> <p>Ensuite, l'institutrice organise qui fera quoi. Elle dispose les matières évoquées déjà présentes dans la classe pour organiser les premiers essais.</p>	<p>Dans cette partie de la séance, les élèves sont amenés à proposer des idées pour imiter la neige dans la boîte à neige. Si certains participent à la recherche, d'autres semblent moins concernés. Ont-ils compris que l'on cherchait quelque chose pour mimer la neige ? Pour faire semblant que c'est de la neige ? Cet aspect de « faire semblant » est peu évoqué dans la consigne. De plus, certains sont sans doute bien installés dans le registre <i>rond</i>, impatientes de passer à la simple fabrication de l'objet, puisque c'est bien cela le but évoqué par l'institutrice.</p> <p>Mais lorsqu'un élève explique qu'il propose du sel parce que c'est blanc, d'autres idées sont alors trouvées. Chercher quelque chose de blanc semble plus facile à envisager que de chercher ce que pourrait être cette neige. De fait, cet élève est passé dans le registre carré du concept, de l'idée abstraite (le blanc). L'abstraction est un processus intellectuel indispensable à la recherche scientifique. Mais cette découverte de l'élève semble passer inaperçue ; l'enseignante ne la pointe guère comme un progrès.</p> <p>Pour parfaire cette étape et associer tous les enfants, il serait utile de faire une pause et que l'enseignante</p>

<p>Les autres idées seront testées ensuite.</p> <p>La répartition des tâches de chacun est notée sur une affiche.</p>	<p>précise ce que l'on cherche : quelque chose de blanc, que l'on voit quand on le met dans l'eau, qui ressemble à des flocons de neige...</p> <p>Il s'agit ici de faire semblant que c'est de la neige. On peut supposer que les enfants ont déjà vu de la neige. Mais la séquence ne montre pas qu'en amont on ait parlé de la neige, des flocons. Ceci est aussi un préalable important quand on veut modéliser quelque chose (c'est-à-dire le représenter par autre chose), il est important d'en avoir une connaissance concrète et réelle. D'autant que jamais l'enseignante ne s'arrête sur la nature de la neige... qui fond !</p>
<p>Le DVD propose ensuite quelques propos de l'institutrice sur la séance. Elle dit que les enfants ont émis beaucoup d'hypothèses et que la semaine suivante on arrivera au tri des matières et qu'on verra que toutes les matières ne se comportent pas de la même manière.</p>	<p>La structuration de cette activité portera sur le fait que toutes les matières ne se comportent pas de la même manière. Derrière cette activité fonctionnelle se cachent des intentions d'apprentissage scientifique. Mais si cette séquence se limite à la réalisation de la boule à neige et à la détermination finale de ce qu'il faut pour en construire une, on est passé à côté d'une bonne partie des apprentissages. On aura juste trouvé une recette pour faire une boule à neige. Il y a ici un risque de confusion d'intentions, de malentendu sociocognitif : les élèves auront peut-être appris comment faire un objet semblable, mais n'auront pas perçu l'enjeu réel que sont les apprentissages à propos de solubilité ou non de certains solides dans l'eau, de flottabilité de telle matière et de non-flottabilité d'autres... Cette activité permet d'aborder de façon fonctionnelle les propriétés physiques des mélanges, mais ce morceau de séquence ne donne pas d'indice que cet objectif matière est poursuivi par l'enseignante.</p> <p>Cela pose la question du sens de ce que l'on fait à l'école. C'est une activité <i>ronde</i> qui dissimule ses richesses <i>carrées</i> aux yeux inexpérimentés des jeunes élèves.</p>
<p>Propos d'un pédagogue : Il faut que les élèves aient déjà vécu des expériences avec ces matières au préalable pour qu'ils aient des idées. Et c'est le cas ici, car ils ont rencontré et manipulé lors d'activités (culinaires et autres) toute sorte de matières. Il précise ensuite que la recherche d'hypothèses ne peut concerner que des choses très concrètes en petite section.</p>	<p>Le pédagogue interviewé évoque la nécessité d'installer certains prérequis pour que les élèves participent à ce type d'activité. Dans cette classe, le document montre que c'est bien le cas. Les élèves ont souvent l'occasion de manipuler les matières. Beaucoup d'ateliers concrets sont visiblement menés, qui permettent le contact direct avec des objets. On voit les traces d'activités culinaires fréquentes qui ont permis cette rencontre avec diverses matières en amont de cette activité - ci. Il s'agit d'une condition à la participation des élèves dans la recherche. Il y a réellement la volonté de faire appel à la culture commune, celle qu'on a construite à l'école ensemble. L'institutrice peut alors faire évoquer les faits déjà vécus par tous et non faire appel à des notions que seuls certains enfants possèdent.</p>

	<p>Une petite rectification, toutefois, quant à la terminologie utilisée par ce pédagogue.</p> <p>D'un point de vue scientifique, on ne peut dire ici que les enfants sont mis en situation d'émettre des hypothèses. En effet, par définition une hypothèse est une explication à priori face à un problème scientifique (comment expliquer que ?). Quand on demande quelle matière on pourrait utiliser pour faire de la neige comme dans une boule à neige, on demande d'apporter un moyen. Le moyen apporte une réponse à un problème pragmatique (comment faire ?). Ce n'est pas une hypothèse, c'est un moyen.</p> <p>Cette précision semble peut-être « jouer sur les mots », mais elle est révélatrice d'une confusion plus grande qui porte sur le sens même des activités scientifiques et sur ce qu'est la science d'une manière plus générale. Comme évoqué plus haut cette activité en l'état reste une activité de production, les enfants construisent quelque chose, qui présente toutefois des intérêts de plusieurs ordres, mais si on reste dans le « comment faire » sans passer au « comment expliquer que » on est dans le <i>rond</i>, pas dans le <i>carré</i> de la construction de savoirs en sciences.</p>
--	---

Commencer un livre par la fin

(Un loup génial)

Nicole WAUTERS

<http://click.in.ua/Y6>

Dans cette séquence on observe une institutrice qui présente la dernière page d'un livre que les enfants ne connaissent pas encore. Elle sollicite les enfants pour qu'ils fassent des liens avec les histoires qu'ils connaissent déjà et des hypothèses sur le début de l'histoire et les différents personnages en présence.

Les faits	L'analyse
<p>I : Le livre le voilà. J'ai une image à vous montrer.</p> <p>Tristan évoque les trois petits cochons.</p>	<p>La réaction de l'élève indique une connaissance préalable d'un classique de la littérature enfantine. Tous les élèves partagent-ils cette culture ? Si oui, grâce à quoi ? Grâce à qui ?</p> <p>L'image particulière montrée par l'institutrice fait référence, appartient à un mythe universel de notre culture ; elle est connue et reconnue rapidement par l'élève qui la positionne dans la littérature. Ainsi, il entre déjà dans le registre <i>carré</i> de l'universel.</p>
<p>I : Pas possible.</p> <p>Tristan : si, parce que quelqu'un est tombé dans la marmite</p>	<p>Tristan est stimulé par la réponse dubitative de l'enseignante. Il est en capacité d'argumenter sa réponse en évoquant le point de ressemblance entre l'image et l'histoire des trois petits cochons. La structure et le contenu de la réponse témoignent d'une maîtrise de la structure argumentative (parce que...) nourrie par une culture littéraire déjà installée (allusion au personnage du loup).</p> <p>Cet élève fonctionne de manière <i>carrée</i> : il mobilise son registre cognitif, il exécute des opérations intellectuelles de comparaison et de choix argumenté dans son stock de connaissances.</p>
<p>I : À votre avis, c'est qui qui est tombé dans la marmite ?</p> <p>Es : Un loup ?</p> <p>I : Pourquoi vous pensez à un loup ?</p>	<p>La question du pourquoi invite les élèves à entrer dans le registre cognitif, car elle les incite à chercher à comprendre un problème.</p> <p>Plusieurs enfants évoquent le loup. La culture littéraire semble donc partagée par l'ensemble des élèves.</p> <p>Dans des milieux multiculturels, certains enseignants hésitent à reprendre cette histoire sachant l'aversion que les familles de culture musulmane peuvent éprouver à l'égard du cochon. La sélection des albums de jeunesse est sujette à maints débats. Les choix permettent cependant aux élèves de cultures autres de s'inscrire dans une culture d'ici et de se construire au sein du groupe un fond culturel commun.</p> <p>De plus en plus, les enseignants incluent dans ce choix des</p>

	<p>histoires appartenant à un fond culturel élargi englobant des traditions d'ailleurs (Nasreddine, contes africains...)</p> <p>Cette ouverture vers d'autres cultures particulières est nécessaire si l'on veut pouvoir s'appuyer sur le <i>rond</i> (les goûts, les croyances, les convictions particulières) pour emmener tous les élèves vers le <i>carré</i>, vers la culture universelle qui, ici et maintenant, est celle de l'Europe occidentale francophone.</p>
<p>I : Est-ce que nous on a des histoires où l'on voit le loup tomber dans la marmite ?</p> <p>Es : Oui. C'est dans les trois petits cochons.</p>	<p>Cette connaissance est partagée par l'ensemble du groupe. D'où leur vient cette connaissance ?</p> <p>Le recours au « nous » est une nouvelle invitation à entrer dans le <i>carré</i> du registre professionnel : la classe forme un groupe où chaque enfant revêt le statut d'élève dès qu'ensemble ils construisent des connaissances communes, ici concrétisées par la possession collective des histoires et des livres.</p>
<p>I : Hugo, tu peux aller me la chercher ? On l'a quelque part dans la classe, cette histoire ?</p> <p>Au moins 4 élèves se dirigent vers le coin lecture et retrouvent plusieurs histoires qui semblent faire référence à un loup qui tombe dans une marmite.</p>	<p>Il est intéressant de pointer l'approche de la littérature en réseau que l'enseignante a mise en place déjà l'année précédente avec son groupe (voir commentaires de la séquence). Dans un coin de la classe, familier aux élèves, où ils peuvent toucher, prendre, feuilleter les albums se retrouvent des écrits choisis selon des critères réfléchis, qui favorisent des mises en liens et invitent donc les élèves à des démarches de catégorisation. L'écrit devient ainsi un potentiel support de construction intellectuelle auquel sont invités tous les élèves. Même l'enfant qui peine à s'exprimer peut développer des indices de distinction d'écrits parmi d'autres. Ce travail de catégorisation est une démarche <i>carrée</i>, cognitive, qui introduit l'enfant dans son métier d'élève.</p> <p>Outil <i>carré</i> par excellence, l'écrit est à la fois le moyen et la condition de cette action intellectuelle capitale qu'est le classement.</p>
<p>I : Montre-moi. Alors, vous m'avez tout trouvé !</p>	<p>Attitude de renforcement positif.</p> <p>L'enseignante reste dans le registre <i>carré</i> de l'évaluation de l'action : elle la vérifie, la sanctionne en disant qu'elle a vu que les élèves ont correctement effectué la recherche.</p>
<p>I : Qu'est-ce qu'on cherche dans ces livres ?</p> <p>Es : Le loup qui tombe dans la marmite.</p>	<p>Rappel de l'objectif soutenant l'attention ciblée de très jeunes élèves, rappelant l'enjeu de l'action.</p> <p>Lorsqu'il devient systématique, ce rappel de l'objectif est un soutien précieux au passage du <i>rond</i> vers le <i>carré</i>.</p>
<p>I : Parce que cette image nous fait penser à quoi, Margot ?</p> <p>M : Il tombe dans la marmite, le loup</p>	<p>Sollicitation d'élèves plus effacés. Le petit groupe permet d'être attentif à l'expression de chaque élève.</p> <p>En interpellant des élèves par leur prénom, l'enseignante réaffirme l'importance de leur individualité, de leur personne <i>ronde</i> ; en leur posant individuellement la question, elle met en exergue la nécessité <i>carrée</i> que tous et chacun, en tant qu'élève, prenne part à l'activité. Ainsi ils deviendront des collègues c'est-à-dire des personnes qui</p>

	travaillent ensemble à résoudre un problème.
<p>I : Est-ce qu'on sait si c'est un loup qui tombe dans la marmite ?</p> <p>Es : C'est le truc noir, sa tête. Ou alors sa tête elle est dans la marmite. Il est passé par la cheminée à l'envers.</p>	<p>Cette question cruciale entraîne les élèves dans un travail de rupture avec leurs certitudes <i>rondes</i>, car elle les invite à dépasser ce qu'ils croient et à entamer un processus de vérification en se basant sur le référent, à savoir ici le livre. Ce travail est spécifiquement <i>carré</i> ; il permet aux élèves de façon explicite de mener une démarche intellectuelle de comparaison : qu'est-ce qui est semblable ? Qu'est-ce qui est différent ? Cette démarche est soutenue par le choix d'albums qui se distinguent par certaines différences par rapport à un canevas commun.</p>
<p>I : Donc on ne sait pas, pour le moment si c'est un loup ou si c'est peut-être un autre personnage. Jean a dit tout à l'heure que c'était peut-être autre chose qu'un loup. Et vous autres, vous dites c'est un loup parce que ça ressemble trop à l'histoire des trois petits cochons.</p>	<p>L'enseignante fait une pause dans ses questions. Elle résume ce qui précède et, via le « donc », elle établit un état de la situation. Sa médiation les met en doute par rapport à leurs affirmations et en chemin vers une démarche de vérification.</p>
<p>I : Maintenant, je voudrais que vous me parliez du reste de l'histoire. Toi, Jade, sur cette image est-ce que tu veux me dire autre chose sur cette histoire ?</p> <p>J : Je crois que... il est monté jusqu'au ciel et est tombé dans la cheminée</p>	<p>L'enseignante est attentive à la réponse de Jade ; elle l'accepte et s'appuie dessus pour faire progresser la réflexion. Elle suit pas à pas les réactions des élèves en les guidant dans leur réflexion.</p>
<p>I : Justement, là, c'est la dernière image de mon livre. Alors à votre avis quand vous regardez cette image-ci, qu'est-ce qui se passe avant ? Jade nous a dit...</p> <p>Comme ça ressemble très fort à l'histoire des trois petits cochons, cela pourrait nous aider à savoir ce qui se passe avant... Qu'est-ce qui se passe avant ?</p>	<p>L'enseignante dévoile sa stratégie aux élèves : elle a commencé par la dernière page du livre et il s'agit à présent de découvrir le début de l'histoire. Elle s'appuie sur la curiosité des enfants pour motiver les élèves à écouter cette histoire avec grande attention, alimentée notamment par le désir de vérifier l'exactitude des idées émises.</p>
<p>I Tout à l'heure, vous avez eu une très bonne idée. Vous avez dit : « c'est</p>	<p>L'enseignante prend en compte toutes les propositions des élèves. Elle reformule les diverses hypothèses : cette reformulation structure la pensée des élèves et les invite à</p>

<p>comme l'histoire des trois petits cochons » Est-ce que ça ne peut pas nous aider pour savoir ce qui se passe avant ? Tristan nous a expliqué que ça ne pouvait pas être comme l'histoire des trois petits cochons à son avis... Jean, toi tu avais une autre idée... On pense que comme dans les trois petits cochons, il y a un méchant... Un loup ou un renard, on ne sait pas... Puis là, il y a aussi les trois petits personnages... qui se sont construits une maison... Des ours ou des petits chiens... On ne sait pas... Et le méchant, qu'est-ce qu'il avait l'intention de faire ? Si ce personnage tombe dans la marmite, on pense que comme dans les trois petits cochons...</p> <p>Alors on regarde cette histoire ?</p>	<p>ouvrir le champ des possibles.</p> <p>« Moi, je ne suis pas d'accord. Parce que... » Confrontation des élèves entre eux : pour les uns, il s'agit de loups, un enfant évoque un renard... Il y a trois petits personnages et un méchant... L'institutrice autorise les élèves à émettre leur avis personnel, à dire leur accord ou désaccord : elle construit ainsi un dispositif <i>carré</i> où le conflit est et reste cognitif. C'est un combat d'idées, pas de personnes.</p> <p>Ensemble, les élèves et l'institutrice mettent en lumière de nouveaux indices, ce qui continue à élargir le champ des possibles et nourrit d'autant l'intention d'écoute.</p>
<p>L'enseignante dévoile la couverture du livre.</p> <p>E : Eh oui, c'est un loup. J'avais raison</p> <p>I : Ça veut dire que celui qui tombe dans la marmite, c'est qui ? Oui, c'est un loup... Pas un renard. Parce que, écoutez bien le titre : « Un loup génial ».</p>	<p>La référence explicite au titre du livre constitue la preuve de la vérité sur la nature de l'animal tombé dans la marmite. L'écrit, appuyé par le dessin, sert à vérifier scientifiquement les hypothèses posées.</p> <p>On passe ainsi du <i>rond</i> « je crois » au <i>carré</i> « je sais ».</p>
<p>I lit l'histoire</p> <p>E : moi, je suis Valentine.</p>	<p>Les élèves écoutent l'histoire avec grande attention, voire concentration. Vérification des hypothèses.</p> <p>En s'identifiant à l'héroïne Valentine, la petite fille montre qu'elle est retournée dans le registre <i>rond</i> de l'affectif, du personnel, de l'appréciatif.</p>

La séquence de six minutes environ introduit un véritable travail de réflexion à partir d'un album. Une réflexion subtile conduit les élèves à dépasser l'approche uniquement *ronde* du plaisir issu d'une histoire racontée pour mobiliser des compétences cognitives de comparaisons, de confrontations, de mises en relation qui s'expriment au travers de la verbalisation étayée par la médiation de l'enseignante. L'écrit devient ainsi objet d'apprentissage. Ceci touche au rôle spécifique de l'école maternelle en encourageant des attitudes de lecteur avant

même l'apprentissage formel du code : mise à distance, recul critique, vérification, argumentation dont les élèves auront besoin pour entrer dans la lecture de la majorité des écrits scolaires.

Une classe au Canada

(Gestion de la classe)

Sandrine GROSJEAN

<http://click.in.ua/Qs>

Cette séquence tente de montrer ce qu'une enseignante met en place pour gérer son groupe-classe au niveau de la discipline. Une bonne partie de la séquence est consacrée à l'explication des intentions de l'enseignante.

Les faits	L'analyse
<p>I : Combien vous pensez qu'il y a de syllabes dans le nom « Neten » ?</p> <p>Es - Deux</p> <p>I : Vas-y y, Neten on y va. On peut frapper dans nos mains.</p> <p>Elle touche le bras de l'enfant qui saute, frappe dans ses mains deux fois au son des syllabes.</p> <p>I ; Vas-y, on recommence ? NE - TEN</p> <p>Elle montre deux doigts</p>	<p>I pose clairement sa question et indique de manière explicite la façon d'y répondre : il faut sauter dans un cerceau pour marquer chaque syllabe. L'objectif d'apprentissage est immédiatement dit : repérer et compter les syllabes, segmenter les mots.</p> <p>Cet objectif est typiquement <i>carré</i>, représentatif de la pédagogie scolaire : il s'agit de réfléchir sur le savoir lui-même, ici la structure de la langue française et plus précisément la segmentation des sons dans les mots. L'opération mentale attendue est le repérage des syllabes, tandis que la preuve de l'exactitude de ce repérage se situe dans l'action de sauter et de frapper dans les mains. Cette opération permet d'entrer doucement dans l'écrit via une activité qui prend la forme d'un jeu et d'une action physique.</p> <p>À ce stade, les élèves sont partants pour ce genre d'activité, surtout lorsque I les invite à soutenir l'élève actif en frappant dans les mains : ainsi, elle forme les élèves à participer à l'apprentissage de manière collective, même s'ils ne sont pas au centre de l'attention. C'est une aide précieuse qui permet aux enfants de devenir élèves, de passer du registre <i>rond</i> individuel et personnel au registre <i>carré</i> collectif et professionnel.</p>
<p>I : Qu'est-ce que vous remarquez ? Levez la main pour répondre.</p> <p>I lève la main elle-même pour illustrer sa demande.</p> <p>I : Qu'est-ce que vous remarquez ?</p> <p>I Se tourne vers l'élève qui est sur une chaise à l'écart : tu ne parles pas, mon ami sur la chaise de réflexion.</p> <p>I : Qu'est-ce que tu remarques ?</p>	<p>Après un temps de travail individuel, où les élèves ont formé une série de blocs de couleurs différentes, I invite les élèves à une observation collective des sons contenus dans les mots.</p> <p>Ce dispositif permet, par un rapide coup d'œil circulaire sur les productions des élèves, de vérifier si chacun a réellement réalisé ce qui est attendu.</p> <p>Ce travail permet de se créer dans la classe un capital commun d'expériences et de savoirs dans lequel chaque élève pourra puiser par la suite. Il permet à nouveau le passage vers une attitude et un comportement plus professionnel, qui vise à créer un groupe dont l'objectif premier est d'apprendre ensemble.</p>

<p>Es : le même son</p> <p>I : tu remarques le même son ?</p> <p>Es : réponses fusent.</p> <p>I : Lesquels sont pareils ?</p> <p>Es avec I – – -- Le premier et le troisième son. Excellent.</p> <p>I accompagne la parole du geste en montrant avec ses doigts l'ordre des sons qui sont pareils.</p>	
<p>I montre une photo A4 à une élève.</p> <p>I : Qu'est-ce que tu vois ?</p> <p>E : Neten boit de l'eau.</p> <p>Un E bouge et fait du bruit. I ouvre la main paume vers l'enfant qui la dérange en signe d'arrêt.</p> <p>I : Excuse-moi Catherine, j'ai mon ami qui me dérange. Il sait très bien ce qui va lui arriver s'il continue.</p>	<p>I interrompt son action parce qu'elle se sent dérangée, mise en position de ne pas pouvoir continuer à enseigner. Son geste est clair : c'est une main qui arrête, pas un doigt qui menace.</p> <p>Sa phrase est elle aussi très explicite : elle demande à C de l'excuser d'interrompre leur interaction, elle dit la cause de cet arrêt et rappelle la règle et sa sanction.</p> <p>Ce faisant, I montre sa maîtrise <i>carrée</i>, professionnelle : elle ne s'énerve pas, n'entre pas en colère, met l'accent sur l'acte de l'élève davantage que sur la personne de son auteur (qu'elle appelle son ami, montrant par là qu'elle ne lui en veut pas) et précise que ce comportement l'empêche d'enseigner.</p> <p>Un cran plus loin aurait été de dire que ce comportement dérange tout le groupe qui est ainsi empêché d'apprendre.</p>
<p>I : On est ici pour apprendre et tous les amis doivent bien écouter. Les trois étapes pour écouter c'est quoi encore ?</p> <p>I tient le bras de l'élève perturbateur pendant qu'elle rappelle cette consigne, alors que tout son corps et son visage sont tournés vers le reste du groupe.</p> <p>Es : J'arrête, je regarde, j'écoute.</p> <p>I touche une autre petite fille qui était en interaction avec un autre élève pour ramener son</p>	<p>Cette triple règle relève du registre <i>carré</i> en ce qu'elle vise essentiellement à rendre possible l'action scolaire fondamentale : apprendre ensemble, élèves et enseignant. Elle précise d'emblée la position hiérarchique de chacun : lorsque Je parle, vous m'écoutez. Le but de cette règle est de capter l'attention des élèves en leur demandant de poser des actes précis, physiquement et intellectuellement, et limités à trois. Les règlements à rallonge sont moins efficaces.</p> <p>L'enseignante revient régulièrement sur cette consigne générale d'écoute. Elle est explicite quant aux attitudes attendues pour pouvoir se mettre au travail et les répète aussi souvent qu'il faut.</p> <p>Le fait de donner aux élèves le nom « amis » pourrait créer un malentendu : on pourrait croire que l'on doit tous s'aimer pour travailler ensemble. Que cette condition <i>ronde</i> prévaut dans la classe. Il n'en est rien, évidemment, même si l'amitié pour certains collègues ou l'attirance pour certaines matières peuvent devenir des motivations qu'il s'agit alors de valoriser</p>

<p>attention.</p> <p>I - Est-ce que mes deux amis ici... (inaudible)</p>	<p>de manière <i>carrée</i>.</p>
<p>Le groupe marche sur place au rythme de la musique.</p> <p>I fait les gestes qu'elle attend des élèves.</p> <p>I : Attention... une jambe, une jambe, l'autre jambe...</p>	<p>I alterne régulièrement le type d'activité ; elle s'appuie sur sa connaissance du <i>rond</i>, ici les besoins de mobilité des enfants de cet âge, pour leur offrir sur la journée une alternance d'activités physiques et intellectuelles, individuelles et collectives, affectives et cognitives. Ainsi, elle part du <i>rond</i>, s'appuie dessus comme sur un tremplin, et s'en éloigne en emmenant ses élèves vers le <i>carré</i>.</p> <p>Les deux temps de danse montrent que quand les enfants ont besoin de bouger, ils bougent...</p>
<p>I : Qu'est-ce que je fais quand j'écoute quelqu'un ?</p> <p>I montre 3 3 doigts</p> <p>Es : Je m'arrête, je regarde et j'écoute.</p> <p>I : Ah ! Trois choses à faire.</p> <p>I : (s'adressant à un élève qui gigote) Es-tu prêt ?</p> <p>E (toujours en gigotant) : Oui</p> <p>I : Parce que si tu n'es pas prêt, sais-tu ce qui va arriver ?</p> <p>E : Aller dehors</p> <p>I : tu vas aller sur la chaise, tu vas retourner sur la chaise. Est-ce que tu aimes ça, ou tu préfères rester avec nous ?</p> <p>E : j'aime mieux être là.</p> <p>I : Alors, fais le bon choix. Fais le bon choix. Parce que la prochaine fois que tu retournes sur la chaise ce n'est pas une fois le sablier, c'est deux fois. Fais le bon choix.</p>	<p>Dans l'entretien, I précise sa propre règle, celle des trois C : cohérent, consistant, conséquent. Elle répète que les élèves sont des éponges, qu'ils prennent ce qu'ils voient, et donc qu'elle se doit d'être un modèle et d'être ferme dans sa gestion de la classe.</p> <p>Cette volonté est parfaitement professionnelle : elle trace les limites du <i>carré</i> tant pour les enseignants que pour les élèves. Les deux sont intimement liés : ce qui se passe dans la classe est régi par les dispositifs mis en place par l'enseignante.</p> <p>C'est ainsi que la sanction de la chaise et ses modalités d'application (le temps limité, le silence) apparaissent connues de tous. C'est cette connaissance de la « loi » qui permet d'offrir aux élèves le choix de leur comportement et qui indique clairement que le <i>bon</i> choix correspond aux attentes de l'enseignante.</p> <p>En demandant à l'élève quelle est sa préférence, I fait le lien entre le registre <i>rond</i> appréciatif de l'enfant (il aime ça, il préfère ceci) et le registre <i>carré</i> évaluatif : il est invité à évaluer sa propre action et à la mettre en lien avec les objectifs collectifs.</p>
<p>I s'adressant au groupe : Maintenant, écoute bien ce que je vais te demander. Je vais te demander d'aller t'asseoir</p>	<p>I s'adresse à tout le groupe en disant « tu », comme si elle voulait que chaque élève comprenne bien que c'est à lui aussi qu'elle s'adresse. Ce choix de forme grammaticale (sans doute influencée par la proximité anglophone et l'usage du You) est très intéressant, même s'il n'est pas immédiatement</p>

<p>à ta place. Oh ! quand je vais le dire. Je vais te demander d'aller t'asseoir à ta place. Calmement. Je vais mettre une petite assiette de blocs au milieu de la table. Est-ce qu'on va toucher aux blocs ?</p> <p>Es : Non</p> <p>I : Non, on ne touche pas aux blocs.</p>	<p>transposable en français de Belgique.</p> <p>Le passage du <i>rond</i> Je au Nous <i>carré</i>, du registre personnel au professionnel, se fait lentement, car les petits doivent en même temps s'individuer, c'est-à-dire se considérer comme un individu à part entière, séparé de Maman et papa.</p>
--	--

Les rituels

(Les rituels)

Marie MORETTI

<http://click.in.ua/Qt>

Cette séquence nous montre 4 fois le même déroulé d'un enfant qui doit indiquer la date du jour au tableau. 4 enfants et donc 4 jours différents. Elle inclut également une prise de présence faite avec ou par un enfant. C'est manifestement l'enseignante qui filme elle-même. On ne la voit donc pas interagir, mais on l'entend.

Les faits	L'analyse
<p><i>Quel est le jour de la semaine ?</i></p> <p>(jour 1)</p> <p>L'élève doit prononcer la litanie des jours en montrant le jour correspondant. Le jour qui est positionné plus haut que les autres correspond au « bon » jour de la semaine. Il doit être placé par l'élève dans le haut du tableau.</p>	<p>L'élève se trompe dès le départ dans l'énonciation des jours de la semaine, et ne s'en rend compte que lorsque l'institutrice intervient. À la fin de l'énoncé des jours (dits comme une comptine), l'institutrice interroge l'élève sur le jour de la semaine, mais il ne sait pas répondre. Elle donne de suite la réponse.</p> <p>Les difficultés que manifeste cet élève nous questionnent sur l'adéquation entre l'activité proposée et l'âge de l'élève : un élève de 4 ans est-il en mesure de se repérer dans le temps, de connaître les jours de la semaine et de désigner ce jour avec son code écrit ?</p> <p>Par ailleurs, l'enseignante ne prévoit pas d'outil de médiation pour l'élève qui ne parvient pas à effectuer la tâche (pas de référentiel). De cette activité, l'élève comprend qu'à chaque mot prononcé, il doit avancer son doigt ; il respecte aussi l'ordre de lecture (de gauche à droite), cependant, malgré une répétition vraisemblablement quotidienne de l'activité, il n'a pas saisi que le mot positionné plus haut que les autres correspond à aujourd'hui.</p>
<p><i>Quelle est la date ?</i></p> <p>L'élève doit procéder de la même manière pour trouver la date du jour. Pour cela, il énumère les nombres et avance son doigt sur la bande numérique jusqu'à ce qu'il arrive sur le chiffre positionné en hauteur par l'auparavant.</p>	<p>L'élève n'associe pas le nombre à ce qu'il représente et ne le reconnaît pas visuellement. Quand on lui demande de le placer à côté du lundi, il le place au-dessus (manque de maîtrise de l'espace et de ces indicateurs) et à l'envers.</p> <p>De la même manière que pour les jours de la semaine, il ne parvient pas à effectuer son activité de manière autonome et l'institutrice doit intervenir. L'enseignante ne fait pas appel à d'autres ressources pour parvenir à son objectif (que la date soit placée au bon endroit) alors qu'elle pourrait par exemple faire comparer par l'élève la date placée et le calendrier pour qu'il se rende compte par lui-même que le chiffre est à l'envers. Quand la tâche est réalisée convenablement, l'institutrice change</p>

	<p>d'activité sans revenir à l'apprentissage ni aux difficultés de l'élève.</p>
<p><i>Calendrier.</i> L'élève entoure le jour et barre le jour passé sur un calendrier mensuel</p>	<p>L'intérêt de cette activité est justement de pouvoir se repérer dans le temps, mais l'enseignante accorde plus d'importance sur les détails que sur la compétence temporelle (crayon jaune, une croix...). Elle montre elle-même la case à barrer (alors que l'élève pourrait retrouver le chiffre 6) et ne fait pas appel à la raison pour laquelle on doit rayer cette case (c'est le passé, c'est terminé...). Enfin, elle n'évoque pas le vécu personnel de l'élève pour qu'il fixe le jour (le dimanche, c'est le jour où l'on reste avec ses parents...).</p> <p>Pour que chaque élève puisse accéder aux apprentissages, l'attitude bienveillante et valorisante de l'enseignante est indispensable et favorise la motivation de l'élève. Cependant, un souci apparaît ici : l'enseignante se focalise sur la réalisation de la tâche sans vérifier que l'objectif cognitif est atteint. Par ailleurs, une série de mesures doivent être envisagées pour que chaque élève puisse, à son niveau, réussir par lui-même le travail.</p>
<p><i>Présences.</i> L'élève compte le nombre de filles, de garçons puis le nombre total de présents. Il dessine ensuite les points représentant le nombre de présents dans un carré (schème).</p>	<p>Cette activité a du sens dans la vie de la classe puisqu'elle permet de savoir combien d'élèves sont présents. L'enseignante valorise régulièrement l'élève.</p> <p>L'élève peut compter par lui-même le nombre d'élèves, car il est restreint (désignation par le doigt de chaque carte). Par ailleurs, l'élève symbolise ce chiffre par des points ce qui lui permettra de prendre progressivement conscience du lien entre le chiffre et le symbole (schème). Cependant, on note que dans cette activité l'élève ne respecte pas le sens de lecture (peut-être parce que les prénoms sont placés trop hauts dans le tableau) et ne respecte pas non plus le sens de l'écriture.</p> <p>De plus, l'élève ne indique pas quelle est la procédure utile pour compter, c.-à-d. pointer et nommer.</p>
<p><i>Prise de présences.</i> Un élève est chargé de noter les présences. Pour cela, il met un point gris en face du prénom de l'élève</p>	<p>La séquence ne nous permet pas de comprendre avec exactitude le fonctionnement de ce rituel, néanmoins on peut soulever l'importance de ce type d'activité qui permet à chacun de passer du statut d'enfant au statut d'élève présent dans la classe.</p> <p>La participation active de l'élève qui prend les présences est intéressante, il semble cependant que la forme ne soit pas la plus adéquate. L'élève ne peut se référer à l'écrit qu'il ne sait pas déchiffrer ; on a l'impression qu'il se réfère à ce qu'il voit pour citer les noms des présents et à sa mémoire pour évoquer les absents. Un tableau reprenant la photo de l'élève, son prénom et une case vide pour noter la présence de l'élève, lui permettrait d'effectuer les présences en toute autonomie.</p>

	<p>Très régulièrement, l'institutrice félicite les élèves qui répondent à l'appel en disant « Bravo ! ».</p> <p>Ce rituel de prise de présence est important, car il sert de sas entre la famille et l'école et permet à chaque enfant (<i>rond</i>) de prendre sa place d'élève (<i>carré</i>) dans la classe. Mais il manque ici la prise de conscience de tout ce que la présence en classe va rendre possible, bien au-delà des comportements observés et attendus (les élèves sont assis, sans trop bouger, face au tableau ou à l'institutrice). Il est important que cette prise de présence dépasse la simple routine administrative pour devenir un moment où les enfants sont invités à se transformer véritablement en élèves. Qu'ils comprennent - qu'on leur explique - qu'ils sont là pour apprendre ensemble et que pour cela ils vont devoir fonctionner dans un registre <i>carré</i>. Qu'ils comprennent aussi que les absents font partie de leur classe et qu'il s'agit de voir comment leur transmettre ce qu'ils n'ont pas vécu aujourd'hui afin qu'ils puissent continuer tous ensemble demain. Encore faut-il, évidemment, que cette promesse d'apprentissages variés et multiples soit réellement tenue...</p>
--	---

Les trois exercices du début de la séquence sont typiques de la pédagogie scolaire qui consiste à isoler une « matière », ici le repérage temporel, à la décliner en tâches spécifiques et successives, puis à répéter l'ensemble, jusque parfois en faire un rituel. Le risque est de se focaliser sur l'activité, souvent émiettée en mini voire micro tâches, et de perdre de vue l'objectif d'apprentissage, le savoir visé et la compétence attendue. Dans ces conditions, l'élève ne donne à cette activité qu'un sens strictement scolaire, *carré* : il est contraint de faire une série de gestes et dire une liste de paroles dans un cadre étroit fixé par l'enseignante. Du coup, il est renforcé dans une conception institutionnelle du savoir et de l'école, où il importe davantage d'obéir et de suivre les consignes que de comprendre le sens social et culturel de son activité. L'enseignante se présente dès lors comme la seule détentrice du savoir : en l'absence de référence systématique et argumentée à la culture (ici concrétisée par le calendrier), c'est elle seule qui dit ce qui est juste ou faux. Cette conception institutionnelle, excessivement *carrée* et insuffisamment socioculturelle mène bien des élèves à croire que pour réussir il suffit d'être sage, d'obéir à Madame, de bien faire ses exercices et de passer de classe chaque année. Ils n'établissent guère de liens entre l'école et la société, entre le scolaire et le culturel. Pour eux, l'école est importante parce qu'elle donne un diplôme qui ouvre la porte à une bonne vie ; mais elle est embêtante parce qu'on n'y apprend rien d'intéressant pour la vraie vie.

Une matinée en maternelle

(Une matinée en maternelle)

Danielle MOURAUX

<http://click.in.ua/Qy>

Ce petit film semble être un outil de promotion pour l'école maternelle de la ville de Pessac en France. Il suit avec très peu de commentaires une matinée complète des enfants d'une classe de maternelle.

Les faits	L'analyse rond/carré
<i>L'appel</i>	
L'institutrice appelle par leurs prénoms les élèves des trois sections	<p>I se limite à dire les prénoms et cherche des yeux l'enfant, puis note sa présence dans son cahier. C'est tout.</p> <p>Les enfants ne font rien, ne disent rien. I ne sourit pas, ne salue pas, ne fait aucune remarque sur la présence ou l'absence. Cette activité n'a, apparemment, pas de sens pour les enfants. I réclame à plusieurs reprises leur attention.</p> <p>Cet appel pourrait devenir un moment symbolique de l'entrée dans le carré : pour cela, il s'agirait que l'enseignante invite les enfants réunis dans ce local à se voir et se vivre en tant qu'élève dans une classe. Il s'agit qu'ils comprennent que maintenant, grâce à leur présence dans ce lieu et à ce moment, ils vont pouvoir se transformer en écoliers. Et ce passage peut devenir un acte volontaire et conscient par le simple fait de répondre « présent » à l'appel de son nom.</p>
<i>La psychomotricité</i>	
I annonce qu'on est lundi, le jour des parcours	L'attribution d'une activité psychomotrice précise à chaque jour de la semaine permet aux enfants de se situer dans le temps et d'acquérir petit à petit une structuration temporelle. Mais d'un autre côté, elle dispense l'enseignante d'installer un dispositif de participation des élèves. Si la succession des activités sur la semaine et la journée est régie par le simple écoulement du temps, elle ne permet pas l'appui sur les besoins, les envies, les désirs des élèves.
I : les filles au parcours et les garçons au toboggan. Quelques voix protestent I : c'est comme ça ! On changera après	<p>Le genre est le critère de formation des groupes, avec une alternance qui sauve l'égalité.</p> <p>La règle qui organise l'activité semble impartiale et non discutable.</p> <p>Aucune interaction n'est autorisée ni encouragée entre les élèves : chacun agit individuellement, pour soi, sans regarder les autres, sans rien en attendre. Aucune solidarité ne prend place dans l'activité. On aurait pu se</p>

	servir de la coexistence des trois groupes d'âge pour installer un tutorat et donc faire en sorte que les plus grands montrent aux plus petits et les entraînent à réussir des apprentissages.
Les garçons se succèdent au toboggan	<p>L'un descend sur son derrière, l'autre sur le dos, un troisième sur le ventre, un dernier fait un cumulet. Cette variété de comportements reste essentiellement ronde, uniquement liée à la personnalité, aux goûts et talents de chacun. Le plaisir immédiat de l'acte de glisser se traduit par des rires.</p> <p>L'activité ne propose pas d'objectif d'apprentissage. On aurait pu se servir de l'inventivité des enfants pour proposer des défis aux élèves et donc leur donner des buts cognitifs associés à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage, long, lent, parsemé d'erreurs, d'essais, de recherches... Et en bout de course, offrir aux élèves le plaisir d'avoir appris quelque chose de nouveau.</p>
Les filles se suivent sur le parcours	<p>Ce parcours semble pauvre en apprentissages ; cela ressemble davantage à de l'exercice physique et récréatif. Les cris et les rires se multiplient.</p> <p>I donne la main aux plus petites filles pour les passages plus difficiles ; oriente quelques égarés ; réclame silence et calme (Chhhh !).</p>
<p>I : allez sur le carré jaune</p> <p>I : les garçons vont au parcours, mais sagement, sans crier et sans parler</p>	<p>Le carré est en fait un rectangle. Les enfants s'assoient.</p> <p>La demande de silence est paradoxale, car si les enfants sont cantonnés dans leur statut d'enfants ronds, s'ils ne sont pas volontairement, consciemment, placés dans un dispositif d'apprentissage, où ils pourraient devenir des élèves carrés, il est inévitable qu'ils agissent comme des enfants, qu'ils se laissent guidés par leur affectif (Oh ! j'ai peur !), leur personnalité (Hé ! t'as vu ça ?), leur langage particulier (Waouw ! Vroum !) et leur appréciatif (Ah ! j'adore !)</p>
I : On va laisser la place aux grands	Le temps qui passe stoppe la séance ; aucune synthèse n'est faite, puisqu'aucun apprentissage n'a eu lieu...
<i>Les coquillages</i>	
<p>L'institutrice (I) demande à Norma d'aller chercher sa poche ³; elle contient des coquillages.</p> <p>I : Des co-quil-la-ges</p>	<p>Cet apport rond, qui vient du milieu particulier de Norma, n'est ni valorisé ni contextualisé : où Norma a-t-elle ramassé ces coquillages ? À quelle occasion ? Avec qui ? Pourquoi ? Quelles émotions a-t-elle ressenties ? En fait-elle la collection ? En est-elle fière ?</p> <p>L'institutrice (I) ne pose pas de question ; elle ne s'appuie pas sur le registre particulier ni sur l'affectif de cet apport rond.</p> <p>I articule le mot (elle peut laisser croire que l'important</p>

³ "poche" est utilisé ici au sens de sac.

	ici est la prononciation et que l'on est dans un cours de français)
I : C'est lourd, c'est très lourd	<p>Cette réflexion sur le poids de la poche reste dans le rond, dans le registre de l'apprécatif. La lourdeur n'est pas le poids ; c'est une appréciation subjective, personnelle, relative à sa propre corpulence, à sa propre force.</p> <p>I n'entre pas dans le cognitif, qui aurait pu consister à peser la poche et à le comparer au poids des enfants et de l'adulte. On serait alors entré dans une leçon de mathématique, de mesure, de relativité.</p>
I : Regardez ce coquillage, qu'est-ce qu'il a ? Il a un trou !	<p>I focalise l'attention des enfants sur le trou. De ce fait, elle élude la découverte tant affective (par les sens et le ressenti) que cognitive du coquillage en tant que tel, de sa matière, de sa nature (minéral ? animal ?), de sa fonction... pour mettre l'accent sur un détail pas nécessairement visible pour les élèves.</p> <p>Elle montre le coquillage de loin, ne permet pas d'autres investigations : à peine par la vue, pas du tout par le toucher, l'odorat, l'ouïe ou le goût éventuellement.</p>
Quelques élèves se lèvent et s'approchent pour voir le trou	<p>Le groupe classe se rompt, sans remarque ni sanction de la part de l'I : elle permet donc la rupture du registre professionnel et le retour dans le registre personnel. Ce sont les plus curieux qui bougent, s'offrant ainsi plus de chances que les autres de capter un éventuel élément de savoir. Le collectif n'est pas investi ; il n'y a pas d'interaction professionnelle entre les élèves ni avec I.</p>
I : Alors qu'est-ce qu'on peut faire avec un coquillage qui a un trou ?	<p>L'idée de I se précise : pour elle, l'intérêt de ce trou est qu'il permet de « faire » quelque chose. Ils seraient bel et bien occupés, mais ils n'apprendraient rien concernant ces coquillages. Cela relève d'une conception occupationnelle de l'école maternelle, pas d'une conception éducative.</p> <p>Le détournement des objets de la vie courante vers une utilisation didactique pose problème, car ces objets ainsi dénaturés acquièrent un sens que tous les élèves ne perçoivent pas.</p>
Un ou deux élèves disent quelque chose d'inaudible ; I : Chhht	<p>I pose une question, mais elle impose immédiatement le silence.</p> <p>En posant une question, elle ouvre la porte vers le registre personnel et particulier, qui pourrait servir de tremplin pour emmener tous les élèves vers un savoir universel. Mais dans le silence le processus se rompt.</p>
Un élève : on peut mettre du scotch	<p>Réponse inattendue, originale, pertinente, qui vient d'un enfant qui se démarque de l'élève attendu en osant proposer toute autre chose que l'idée fonctionnelle de l'enfilage.</p> <p>Sans doute cet élève observe-t-il dans sa famille des habitudes particulières de véritables bricolages (Activité manuelle non professionnelle consistant en travaux de</p>

	réparation, d'installation ou de fabrication effectués dans la maison) : il est pertinent, car quand il y a un trou, on le bouche !
I : rit	Le rire est ambigu : il montre que I a entendu la réponse et qu'elle y réagit de manière affective (cela lui donne de la joie) ; mais comme il n'est suivi de rien, il peut être interprété comme une marque de moquerie, de dédain. Si cela se reproduit de manière régulière, cela peut avoir comme effet chez l'élève une réaction de désengagement et de décrochage : si ses réponses ne sont pas avalisées, il n'en donnera plus du tout. Reprendre une réponse d'un élève et la renvoyer vers la classe, c'est entrer dans le registre professionnel.
I : Allez vous assoir	I impose le retour à la position de groupe, mais elle n'en fait pas pour autant une classe d'élèves puisqu'elle ne lui offre pas de savoir. Les élèves restent des enfants.
<i>Le marron d'Inde</i>	
I montre un marron : c'est quoi ce truc qui pique ?	I ne questionne pas les circonstances rondes, particulières et affectives, qui ont amené cet autre élève à présenter le marron.
Un élève : un hérisson ? I : oui, on pourrait en faire un hérisson	La réponse de l'élève est pertinente : il a remarqué un élément commun aux hérissons et au marron, à savoir les piquants. I aurait pu le féliciter pour cette ébauche de classement, donc pour cette entrée dans la pensée abstraite ; elle aurait pu aussi embrayer sur le danger des piquants, sur le réflexe de peur, sur le ressenti de la douleur... donc, faire du cognitif sur de l'affectif, comprendre pourquoi on ressent des émotions, des sensations. I anticipe le détournement scolaire de cet objet de la nature, mais ne l'explique pas. Sa remarque peut rester incompréhensible pour bien des élèves. Elle n'amène pas d'élément de savoir.
I : Ce n'est pas un hérisson, c'est une bogue. Et qu'est-ce qu'on trouve dedans ? Un élève : un marron I : le vrai nom, c'est un marron d'Inde. L'élève ouvre la bouche, fait des yeux ronds et lève les sourcils	I propose ici un nouveau savoir : le nom scientifique de la bogue et du marron d'Inde. Mais elle ne vérifie pas si ce savoir est arrivé dans la tête de ses élèves. L'expression d'étonnement de l'élève face à cette évocation de l'Inde passe complètement inaperçue pour I. Elle aurait pu s'appuyer sur ce symptôme physique qui dévoile la curiosité cognitive. Mais, elle ne porte pas attention au rond. Et elle ne mène pas ses élèves vers le carré.
Durant cette séance d'éveil, les élèves adoptent des positions peu scolaires :	Ces comportements physiques montrent que les enfants voient peu d'intérêt à cette séance « d'éveil », qui ne leur permet pas beaucoup d'apprentissages.

<p>couchés par terre, ils rampent, ils roulent.</p>	<p>Le fait qu'ils ne soient pas sanctionnés (c'est-à-dire vues et remarquées par I) confirme que l'on se trouve dans un simple groupe d'enfants et non dans une classe.</p>
<p>I passe devant les élèves avec une boîte où se trouvent bogues et marrons. Les élèves les touchent. I les encourage : le marron ne pique pas, tu peux y aller, c'est la bogue qui pique</p>	<p>Le fait de toucher les objets permet d'en prendre connaissance de manière ronde, par les sens. C'est donc utile et positif de faire ce tour des élèves. Mais ce n'est pas suffisant. Le critère « piquant » permet la différenciation nette entre la bogue et le marron : c'est un début.</p>
<p>I : Bon, maintenant, c'est l'heure d'aller faire les ateliers...</p>	<p>À la fin de cette séance, I ne fait pas de synthèse ni d'évaluation. Comme il y a eu peu d'apprentissages, il n'y a pas vraiment matière à en faire. S'il en avait eu plus, elle aurait pu se préoccuper de rappeler les actes posés (ce qu'on a fait), les savoirs évoqués (ce qu'on a appris), de mesurer leur progression chez les élèves (ce qu'ils retiennent) ; elle aurait pu aussi s'intéresser à leur appréciation (ce qu'ils ont aimé, détesté, etc.). Sur la seule base de l'heure, elle passe à une autre activité, les ateliers, qu'elle désigne par le Faire (du coloriage, de la peinture, et du travail à la table rouge avec moi) sans indiquer ni le savoir attendu ni les compétences visées.</p>

Ce que l'on perçoit de cette matinée en maternelle laisse à penser que les objectifs de garderie et d'occupation des enfants passent bien avant les objectifs d'apprentissages. Mais si les enfants apprennent et enregistrent que l'école c'est pour attendre que le temps passe avant d'être grand, ils vont être perdus lorsqu'on leur demandera de mettre en œuvre l'énergie cognitive nécessaire aux apprentissages. Mais tous ne seront pas aussi perdus, certains auront construit ce rapport au savoir en famille d'autres pas.

Des angles de vue

Sandrine Grosjean

L'analyse des séquences faite au chapitre 2 ? Parfois, ils transparaissent déjà dans l'analyse, parfois, c'est la mise en perspective des différentes séquences qui peut les mettre en lumière. Certains éléments paraîtront sans doute redondants pour le lecteur assidu, mais cela devrait simplifier l'accès à ceux qui prennent la lecture en cours.

Pour lutter contre les inégalités à l'école maternelle il faut permettre à tous les enfants, quel que soit le répertoire d'apprentissage qu'il a acquis en famille, de devenir des élèves-apprenants c'est-à-dire s'engageant cognitivement dans les tâches proposées par l'école. Il nous paraît important d'insister sur le statut « d'élève-apprenant » plutôt que le statut d'élève docile et conforme, celui qui fait bien ce qui lui est demandé, sans faire trop de bruit, sans trop bouger. Beaucoup d'injonctions des adultes poussent l'enfant à être sage, à bien écouter, à faire ce que « Madame » dit... mais l'enfant qui croit qu'être élève se limite à ce type d'attitude se fourvoie. Il ne suffit pas de faire ce qu'on lui demande, il s'agit de comprendre et d'apprendre ce qui se cache derrière la tâche. La carrière scolaire de cet élève docile risque de se briser sur les apprentissages abstraits auxquels il sera confronté tôt ou tard.

L'enjeu essentiel de l'école maternelle est de **faire comprendre** par l'expérience et non simplement par l'explication, à tous les enfants, **ce que c'est qu'apprendre à l'école**. Apprendre à l'école, c'est apprendre ensemble des choses qui sont vraies pour tous. Il faut partir de ce que chacun sait, pour l'inscrire dans un savoir d'abord collectif, qui ira ensuite vers l'Universel. Être un élève apprenant, c'est participer à la construction de ce savoir collectif. Cela demande à la fois des comportements d'élève et des gestes mentaux d'apprenant. Les premiers sont facilement observables, les seconds beaucoup plus difficilement.

Lorsque nous parlons d'« élève » dans ce texte, il s'agit bien d'« élève apprenant » dans toute la richesse de sa conception.

La suite de ce chapitre s'organise en 4 parties qui reprennent les différentes dimensions du passage du rond au carré et soulignent ce qui peut faire appui ou frein de la part de l'enseignant. Le découpage est arbitraire et certains exemples pourraient illustrer plusieurs dimensions.

Passer de l'affectif au cognitif

Au-delà des évidences, voyons comment soutenir l'enfant dans l'acquisition des opérations mentales d'apprentissage. Trier, classer, comparer, argumenter, abstraire... passer d'une culture orale pratique à une culture écrite et abstraite. Ce chemin doit se faire dans la tête de chaque enfant, rien n'est acquis au départ, tout s'apprend. Certains enfants ont déjà eu l'occasion de faire un bon nombre d'apprentissages de type scolaire chez eux ou à la crèche. D'autres non. Il va donc falloir mettre en place des stratégies qui permettent à tous de comprendre que derrière une tâche proposée il y a un engagement cognitif à fournir

Quelques points d'appui

— *Partir des expériences « rondes » des enfants pour en faire un savoir collectif en les triant et les classant.*

Exemple : La séquence des « *bateaux en plasticine* » ne montre pas comment les enfants avaient établi ce qui coule et ce qui flotte la fois précédente. Mais on peut imaginer qu'il ait été fait appel à leur expérience propre de choses qui coulent et qui flottent avant de le tester en classe. Chacun vient avec son expérience de l'eau personnelle (bain, piscine, mer, rivière). À partir de là et en en faisant collectivement l'expérience en classe, on peut créer un savoir collectif, voire universel à travers le tri de la flottaison. En prenant appui sur des choses connues, en acceptant la diversité des rapports avec l'eau et en donnant à chacun l'occasion de vivre des expériences en classe on permet à chaque enfant d'intégrer son expérience particulière dans le Savoir Scolaire sur l'eau.

— *Poser des vraies questions dont les réponses soient accessibles aux enfants. Savoir c'est avoir observé et compris quelque chose qu'on peut généraliser. En choisissant bien ses questions, on aide les enfants à observer et à inférer, ainsi on les aide à cheminer mentalement.*

Exemple : dans les *bateaux en plasticine* « qu'est-ce qu'il a fait pour que son bateau il flotte ? » Même si l'expression orale est imparfaite, la question pousse les enfants à observer les caractéristiques du bateau qui flotte et à inférer ce qu'ils pourraient faire pour que le leur flotte également.

À l'inverse dans la *Matinée en maternelles*, l'institutrice demande « Qu'est-ce qu'on peut faire avec un coquillage qui a un trou ? », sans avoir invité les enfants à observer les coquillages, leur forme, leur texture, leurs couleurs... Elle donne l'impression d'être seulement préoccupée de ce qu'on pourrait « faire » avec les coquillages. Elle rit de la réponse « on pourrait mettre du scotch ». Ce qui confirme qu'elle a entendu cette réponse, mais qu'elle ne l'attendait pas et elle ne semble pas savoir qu'en faire. Ce type de question et de réaction à la réponse

divergente peut conforter les enfants dans l'idée qu'à l'école on est là pour faire et non pour apprendre. Les enfants dont les familles sont particulièrement rondes, fort éloignées de la culture écrite et abstraite, vont être confortés par ce côté oral-pratique et ne pas comprendre que les apprentissages scolaires doivent les emmener dans une autre dimension du savoir.

— *Entrer dans l'écrit par l'utilité qu'il présente.* Nous verrons plus loin comment les temps d'accueil peuvent jouer sur l'appartenance au groupe. Ils permettent aussi d'identifier les absents. Prendre en compte les absents et se soucier de garder traces pour eux des apprentissages que l'on fait un jour pour les transmettre ultérieurement, c'est une façon d'entrer dans la culture de l'écrit. Les traces peuvent prendre des formes multiples, dessins, objets récoltés, fabriqués, photos... Prendre appui sur l'absence de certains peut donner sens à cette culture de la trace qui deviendra petit à petit un écrit.

— *Même tout petit, favoriser le conflit cognitif.* Faire vivre la rupture entre ce qu'on croit et ce qu'on sait est difficile en petite section où l'imaginaire prend encore une place prépondérante. Pourtant *Les bateaux en plasticine* nous montrent que c'est possible. La plasticine coule et pourtant on va arriver à la faire flotter. En ce faisant, on montre aux enfants qu'apprendre à l'école ce n'est pas juste faire des bateaux ; c'est passer de ce qu'on croit à ce qu'on sait.

— *Organiser des moments et des lieux de langage,* où les élèves peuvent pratiquer le langage rond qui parle du quotidien, et le langage carré qui parle sur les choses. Ils pourront ainsi comprendre la différence qui les sépare et surtout la manière de passer de l'un à l'autre. La pédagogie institutionnelle instaure de tels dispositifs où les élèves apprennent petit à petit à passer d'une conversation à bâton rompu vers un débat organisé, un échange d'idées en vue de résoudre un problème collectif, où la contradiction débouche sur un conflit cognitif, c'est-à-dire une confrontation interne entre une ancienne conception et un nouvel élément, conflit qui mène à l'apprentissage.

— *Pour l'enseignant, penser le produit fini non comme but de l'activité, mais comme preuve de l'exactitude des représentations mentales des élèves.* Dans *l'analyse de pratique*, on voit comme l'obtention du coloriage d'une seule vache prend de l'importance sans qu'on ne sache plus exactement pourquoi ni à quoi cela correspond dans la tête des élèves.

Quelques freins

— *Se présenter comme seule référence au savoir.*

Exemple : dans le *rituel d'accueil*, on voit l'institutrice corriger le choix des enfants, sans leur proposer de se référer à un calendrier ou un autre support pour vérifier leurs dires. L'enfant peut en déduire que ce qu'il fait « plait » ou « ne plait pas » à Madame. Il peut rester dans une lecture ronde de ce qui se passe, où ce qu'il fait est jugé en terme de bien/mal et non de juste/faux par rapport à un savoir objectivé et extérieur à la relation.

— *Mobiliser un geste mental sans point d'appui sur le rond ou sur ce qui a déjà été construit ensemble.*

Exemple dans *l'analyse de pratique* : « Alors, regardez ce qu'on va faire, on va tous les mélanger et on va mettre tous les petits éléphants ensemble. Tous les

petits éléphants ». Trop préoccupée par la gestion de son autre atelier, l'institutrice donne une tâche de tri, sans lui donner aucun sens ni même vérifier que chacun sait ce qu'est un éléphant.

– *Ne pas confronter les enfants aux véritables objets de connaissance.*

Exemple des *boîtes à neige*. Alors que la démarche se veut participative et basée sur l'observation, les prémices du travail faussent l'expérience. Les boîtes à neige montrées en exemple sont des bricolages préparés et non les véritables objets. Les enfants sont peu susceptibles de connaître ces objets. Il ne leur est d'ailleurs pas demandé s'ils ont déjà vu cela ailleurs.

Une observation similaire peut être faite par rapport à la neige. L'institutrice demande aux enfants ce qu'on pourrait mettre pour faire la neige, mais sans s'assurer que tous savent ce qu'est la neige ni mettre en évidence qu'ici on cherche à « faire comme » la neige, mais que celle-ci ne doit pas fondre (contrairement à la vraie).

Passer de l'individuel-personnel au collectif-professionnel

Pour entrer dans le savoir scolaire, l'enfant doit comprendre que ce savoir est extérieur aux relations personnelles qu'il développe ici et maintenant. Ce savoir a été construit par des générations d'humains, il est stable, mais peut être questionné, falsifié ou validé. Le groupe classe peut reconstruire ce savoir ensemble.

Pour réaliser ce travail collectif, il va falloir entrer dans ce collectif et pour ce faire, endosser le statut d'élève. Ce statut peut être comparé au statut professionnel d'un adulte, dans la mesure où il demande à l'enfant de se mettre au travail avec ses camarades (ou collègues) pour résoudre des problèmes. Ceci ne demande pas de s'aimer ou de s'apprécier, même si l'un n'empêche pas l'autre. Cela demande simplement un certain nombre d'attitudes de respect et un objectif commun : apprendre.

Quelques points d'appui

– *Le rituel d'accueil*

Prendre le temps de s'accueillir mutuellement d'une façon ou d'une autre, en disant les prénoms, en se comptant, en affichant sa photo... C'est permettre à l'enfant d'arriver en classe. Montrer que maintenant on est là pour travailler tous ensemble en nommant le jour de la semaine, en faisant la météo, en chantant une chanson... c'est dire aux enfants qu'il est temps de revêtir leur costume d'élève et de passer dans le carré. Ce temps est fort important pour permettre aux jeunes enfants de se transformer, mais il prend parfois un côté tellement routinier qu'il peut perdre son sens. Il est alors urgent de le revisiter.

– *Accueillir et prendre en considération les réponses de chaque enfant.* La séquence des *boîtes à neige* montre bien que l'institutrice prend en considération toutes les propositions des élèves et qu'elle prévoit qu'ils les testeront ensuite. Il

n’y a pas de bonnes et de mauvaises réponses à priori, c’est la confrontation au réel qui fera le tri et permettra le passage de « je crois » à « je sais ».

– *Mobiliser chaque enfant pour qu’il participe au collectif.* On voit cela dans plusieurs séquences. Dans *un loup génial*, on voit combien l’institutrice sollicite les enfants qui s’expriment peu pour les intégrer dans la recherche de sens. Dans la *gestion de la classe*, on voit que l’enseignante demande à tous de frapper dans les mains alors qu’un seul fait l’exercice de sauter dans les cerceaux.

– *Dire et redire l’objectif de la classe* : on est là pour apprendre ensemble.

– *Dire et redire les comportements attendus pour pouvoir atteindre cet objectif*, les règles et les sanctions liées à la vie en classe. Faire vivre ces règles avec cohérence, mais sans jugement sur la personne. La séquence sur la *gestion de la classe* tente d’en faire la démonstration.

Quelques freins

– *Accepter des attitudes ou des comportements centrés sur les besoins personnels durant les temps d’apprentissage.* Dans la *matinée en maternelle*, on voit les enfants se coucher par terre, s’affaler sur les chaises pendant que d’autres viennent voir de près les coquillages, sans y avoir été invités. Ceci implique un accès différent au savoir pour les uns et pour les autres en fonction de leurs ressources propres : un premier pas important vers les inégalités.

– *Demander le silence et l’attention pour quelque chose qui n’a pas de sens pour les enfants.* Dans la *matinée en maternelle*, on demande aux élèves d’être silencieux pour faire les présences, mais on ne leur demande pas de répondre à l’appel de leur nom. Ce moment n’a probablement pas beaucoup de sens pour les enfants. Ceci peut vraiment les conforter dans leur rôle d’élève docile et non d’élève-apprenant.

– *Favoriser le travail individuel, sans confrontation au collectif.* Le moment du tri au début de la séquence de *l’analyse de pratiques* ne montre pas comment les enfants font pour trier, mais le silence qui règne et le résultat obtenu nous laisse penser que chaque enfant a travaillé seul et silencieusement. Cela ne leur permet pas d’entrer dans le conflit cognitif et de prendre éventuellement conscience de leurs erreurs.

– *Parler d’« amis » ou de « copains » en parlant des élèves.* Cela peut induire l’idée qu’il faut s’aimer pour pouvoir travailler ensemble. Ce qui n’est pas le cas. Et il faudra apprendre ensemble, même si on ne s’aime pas.

Passer du particulier à l’universel

Le savoir scolaire appartient essentiellement à la culture écrite-abstraite. Il est construit, objectif, vu comme une réalité extérieure à la relation des individus en présence. Amener chaque enfant à inscrire son expérience personnelle dans ce savoir collectif, c’est lui permettre de concevoir comment passer du rond au carré et devenir élève apprenant.

Un travail essentiel des enseignants en maternelle (et ailleurs) va consister à se créer un capital d'expériences collectives qui petit à petit pourra devenir un capital culturel commun.

Quelques points d'appui

— *Faire des expériences et les verbaliser dans le groupe.*

Dans les *bateaux en plasticine*, on entend les élèves dire à mi-voix des paroles qui sont reprises par l'enseignante pour faire entendre une hypothèse ou valider une tentative. La verbalisation de l'enseignante valorise la parole de l'élève et lui permet d'avancer dans son cheminement intellectuel.

Dans d'autres situations, on a évoqué la possibilité pour les élèves de faire leurs propres expériences « scientifiques » dans un coin d'exploration et de ramener leurs observations au groupe classe.

— *Créer des « écrits » collectifs*

Dans la même séquence, on voit un tableau récapitulatif où sont collés, au bas du dessin représentant l'eau, des objets qui coulent et, en haut, des objets qui flottent. Ce tableau est une synthèse des découvertes et donc des apprentissages précédents. C'est également une façon d'entrer dans l'écrit.

— *Relever les concepts qui émergent et leur donner corps*

Quand on arrive au constat que pour que le bateau flotte il faut qu'il soit aplati (fin), que ses bords remontent et aussi ne pas faire trop de vagues en le posant, les élèves disposent de concepts accessibles pour penser la flottaison d'un objet.

Par contre dans la séquence des *boîtes à neige*, l'institutrice ne se saisit pas du fait qu'un élève dit qu'il choisit le sel parce qu'il est blanc, mais les autres élèves le font. En proposant ce concept de blancheur pour penser ce que l'on cherche, il aide ses camarades à trouver des idées.

Quelques freins

— *Demander d'abstraire sans vérifier que les prémices sont connues.*

« Vous prenez tous les petits éléphants ». Est-on sûr que tous les élèves savent à quoi ressemble un éléphant ? Ceux qui savent déjà seront capables de répondre à la consigne, les autres non et ils n'auront pas les moyens de comprendre pourquoi eux n'ont pas bien fait.

— *Prendre pour acquis que le sens donné par l'enseignante est partagé par les élèves.*

Dans la séquence des *boîtes à neige*, on a l'impression que l'enseignante est convaincue par son sujet, mais pas les élèves. Leur envie de bien faire et de réaliser la même chose est éveillée, mais pas nécessairement leur curiosité.

Passer de l'appréciatif à l'évaluatif

Apprécier, c'est dire si on aime ou non, si on est d'accord ou non, si on est pour ou contre. Évaluer, c'est dire l'objectif et mesurer le chemin parcouru et à parcourir en direction de cet objectif. Pour passer du rond au carré, il faut donc aider les élèves à évaluer ce qu'ils n'ont pas nécessairement appris en famille.

Quand on parle d'objectif, il s'agit de clairement distinguer l'objectif d'apprentissage et le produit fini. Autrement dit, démêler l'apprendre du faire. Il importe de faire comprendre à l'élève qui a rempli son bol avec des objets multicolores qu'il n'a pas respecté la consigne de tri sur base du critère de couleur (*analyse de pratique*). Si l'enseignante ne dit rien à l'élève qui n'a pas respecté la consigne, elle lui laisse croire que faire suffit et qu'il n'y a pas de savoir derrière la tâche. Elle le trompe sur le chemin à prendre pour la suite.

Quelques points d'appui

— *Dire et redire les objectifs de chaque activité à différents niveaux.*

Dans la séquence *un loup génial*, on entend l'institutrice reposer la question « qu'est-ce qu'on cherche ? » ce qui permet aux élèves de se recentrer sur l'objectif de la discussion.

Dans la gestion de la classe, l'institutrice rappelle l'objectif de la classe « On est ici pour apprendre et tous les amis doivent bien écouter » et elle rappelle les trois attitudes qu'elle attend pour écouter.

— *Vérifier si chacun a réalisé la tâche attendue et le dire*

Le dispositif mis en place dans la *gestion de classe* permet d'évaluer en un coup d'œil rapide si chacun a pu accomplir la tâche individuelle. L'enseignante peut alors généraliser le feedback. Dans *l'analyse de pratique*, ce feedback manque.

— *Faire des synthèses en lien avec les objectifs*

Le tableau des objets qui coulent et qui flottent a dû permettre à chacun d'évaluer ce qu'il avait appris et sert de base pour démarrer l'activité suivante.

Quelques freins

— *Escamoter l'objectif d'apprentissage derrière la tâche* : « colorier une seule vache, on colorie bien une seule vache » (*analyse de pratique*). Derrière cette injonction, on sent l'importance de réaliser la tâche correctement, mais on a perdu de vue l'objectif d'apprentissage.

— *Neutraliser l'envie et le désir chez les enfants*

Dans la *matinée en maternelle* on voit comme le temps est le seul régulateur du passage d'une activité à l'autre. On fait telle ou telle chose simplement parce qu'il est temps de... Si cette organisation permet de structurer le temps, à aucun moment la curiosité, l'envie, le désir ne sont éveillés. Même quand un élève manifeste son étonnement, l'institutrice ne s'en saisit pas pour progresser dans les apprentissages. Dans une école où les choses avancent toutes seules dès que le temps passe, comment mobiliser le désir d'avancer et d'apprendre par soi-même ?

Les défis des maternelles

Les défis pédagogiques

Comme le montre Danielle MOURAUX dans son livre *Entre rondes familles et École carrée : l'enfant devient élève*, les enseignantes du maternel ont cinq défis pédagogiques à relever :

– Rendre tous les enfants fiers d'être l'enfant de leur famille et fiers d'être élèves dans leur école. C'est cette double fierté qui permettra à tous les enfants de ne pas se sentir pris dans un conflit de loyauté entre leur école et leur famille.

– Amener tous les enfants à entrer dans la culture de l'écrit et de l'abstrait. Une série d'exemples des séquences montre comment cela peut se faire : par la création d'un capital collectif de récits, par les traces laissées pour les absents, par les synthèses gardées sur un tableau...

– Permettre à tous d'acquérir le langage « universel » de l'école, inscrire chaque expérience particulière dans un savoir collectif.

– Permettre à tous de comprendre qu'il ne suffit pas de faire pour apprendre à l'école. Éclairer les élèves sur la « secondarisation » des apprentissages en leur montrant qu'il y a des savoirs derrière les tâches à réaliser.

– Permettre à tous (enfants et adultes) de nouer des relations professionnelles.

Pour ce faire, il s'agit d'accueillir chaque enfant tel qu'il est, avec toute sa rondeur et à partir de là, sans jamais réduire la qualité de ce rond, l'amener vers le carré. La gageüre est importante. Les particularités des enfants sont aussi ce qui fait leurs inégalités face à l'école. Car il est tentant pour l'enseignant de ne tenir compte que des apports d'enfants proches du savoir attendu, de la bonne réponse sans être explicite sur le choix qui est posé par l'adulte, sans mettre en lumière ce qui a amené ce choix ni ce qui a permis de faire cette proposition.

Il importe, donc que chaque proposition soit d'abord reconnue pour être soumise au travail collectif, pour tester sa validité au même titre que n'importe quel autre apport. Sans cela, le risque est grand pour certains de voir toutes leurs propositions rejetées sans en comprendre les raisons et empêchant tout passage entre le rond et le carré de se faire.

La formule de J. Cornet et N. De Smet⁴ : « reconnaître et exiger » peut d'une certaine façon résumer l'ensemble de ces défis. Il s'agit de travailler la tension irréductible dans laquelle se trouve tout enseignant. Il doit en même temps reconnaître son élève comme une personne avec une histoire et exiger de lui qu'il fasse ce qu'il faut pour apprendre. À trop reconnaître, on ne peut plus exiger (« pauvre petit, c'est normal avec tout ce qu'il vit, il ne peut pas faire autrement ») et à trop exiger, on ne reconnaît plus (« je ne veux rien savoir, quand on est en classe on s'assied et on ne bouge plus »). Le travail de l'enseignant se situe dans un va-et-vient constant entre ces deux pôles. Le défi est permanent.

Les défis du politique pour les maternelles

Après avoir souligné les défis à relever par les enseignants, il nous paraît important de souligner que les hommes et les femmes politiques ont leur part de responsabilité également. Les défis qu'ils ont à relever dans le cadre de l'enseignement maternel sont nombreux, mais nous voulons ici les rassembler sous une idée phare : faire de l'école maternelle le premier et principal SAS⁵.

Le Service d'Accrochage Scolaire. C'est bien à nos yeux la première mission de l'école maternelle : accrocher tous les enfants à l'école. Cela demande d'inverser des logiques, de mettre massivement des moyens là où les enfants ne posent pas encore trop de problèmes, là où la gestion des conflits est un apprentissage quotidien, là où on apprend à gérer sa violence à petite échelle. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas le faire occasionnellement encore plus tard, mais de se donner un maximum de moyens pour que ce soit fait au bon moment.

Pour pouvoir réellement travailler avec les maillons les plus faibles d'un groupe, il ne faut pas que la chaîne soit trop longue. Dans toutes les séquences que nous avons observées, les groupes sont bien moins nombreux que ce qu'on peut observer dans certaines classes de maternelle (bruxelloises entre autres). La question de la taille des classes et des lieux dans lesquels on accueille les élèves doit être prise à bras le corps.

Faire des maternelles un véritable sas (dans le sens de passage), c'est aussi protéger les maternelles d'une préprimarisation. Il faut apprendre aux enfants à devenir des élèves, pas les faire entrer dans des drills dont ils ne comprennent pas

⁴ CORNET Jacques et DE SMET Noëlle, *Enseigner pour émanciper et émanciper pour apprendre, une autre conception du groupe classe*, ESF, 2013

⁵ Les SAS sont des Services d'Accrochage Scolaire organisés par la Communauté Française pour les adolescents en profonde rupture avec l'École.

le sens. Apprendre à être lecteurs avant de savoir lire, c'est entrer dans l'Écrit avant de savoir déchiffrer les mots.

Nous tenons également à rappeler ici qu'à ce jour, l'enseignement maternel, même s'il est très fréquenté en Communauté française, n'est pas obligatoire. Si on veut que le travail décrit ci-dessus puisse être réalisé avec tous les enfants de manière équitable, il nous paraît indispensable de garantir l'accès à tous dans des conditions d'accueil de qualité. Cela demande un continuum de lieu et de temps, avec une équipe pluridisciplinaire et un ratio enfants/enseignant plus favorable. Il faut également revoir les « programmes » en fonction des objectifs de transformation de l'enfant en élève et sortir radicalement de la préprimarisation à l'œuvre à ce jour.

Conclusion

À la fin de cette étude, il paraît évident que le travail des enseignants de maternelle est essentiel dans la lutte contre les inégalités scolaires et en même temps que ce travail est très délicat et demande à être étayé.

En partant de l'observation des séquences, analysées à la lumière de la grille des familles rondes et des écoles carrées proposée par D. Moreau (référence), nous avons pu déterminer comment certains gestes pédagogiques des plus communs pouvaient être vecteurs d'inégalité.

Notre option de nous limiter à une grille d'analyse et le choix limité des séquences analysées nous amène à avoir un regard et une position circonscrite sur la question. Nous n'en avons pas fait le tour. Toutefois, l'exercice d'analyse opéré par le groupe de travail a été perçu pertinent pour développer un regard critique sur ces tous ces moments de la vie de classe qui contribuent petit à petit à l'exclusion. La lecture de ces analyses peut être éclairante pour des enseignants et des formateurs soucieux de développer ce regard sociologique sur leur pratique ou sur les pratiques de l'école. La prise de conscience des risques et le regard réflexif sur les pratiques sont un premier pas essentiel dans la lutte contre la reproduction des inégalités.

Ensuite, les défis sont nombreux et doivent être relevés à différents niveaux, mais là aussi un regard lucide et exigeant sera probablement plus porteur qu'une bienveillance anesthésiante.

L'avenir nous dira comment chacun s'empare de sa responsabilité.

Bibliographie

BAUTIER Elisabeth, Equipe ESCOL, *Apprendre à l'école - Apprendre l'école*, Chroniques Sociales, 2013

CORNET Jacques et DE SMET Noëlle, *Enseigner pour émanciper et émanciper pour apprendre, une autre conception du groupe classe*, ESF, 2013

DAEMS Martine, *Les pratiques enseignantes en petite section maternelle sont - elles vectrices d'inégalités scolaires ?* Mémoire à l'ULB en Sciences de l'éducation, 2013

MEERT Nathalie, *Quelles stratégies mettre en place pour favoriser le passage du statut d'enfant au statut d'élève pendant l'accueil du matin ?* Mémoire à l'ESPB, 2012

MOURAUX Danielle, *Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève*, De Boeck, 2012

PASSERIEUX Christine, *Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école*, Chroniques Sociales, 2011

PASSERIEUX Christine, *La maternelle - Première école, premiers apprentissages*, Chroniques Sociales, 2009

TRACeS de ChanGements, *Les maternelles - exuvies*, CGé, novembre-décembre 2012