26 L'histoire des plans d'études des classes enfantines: une drôle de cuisine!

A une école publique à vocation culturelle et sociale créée par des Etats-Providence, se substitue peu à peu une école publique à vocation économique, tournée vers l'observation comptable de sa production, évaluée par des Etats actifs, entrepreneurs, qui en attendent des citoyens taillés à cette mesure.
Danièle Périsset

29 Deux visions différentes de l'école enfantine…

Interview croisée de Christine Passerieux et Charles Pepinster

32 L'école enfantine au Tessin, la force de la tradition et le défi de l'innovation

La richesse des modèles pédagogiques qui se sont ancrés dans l'histoire de l'école enfantine tessinoise a garanti un terrain fertile pour l'enracinement d'une méthodologie qui s'est progressivement constituée à travers un dialogue entre l'institut de formation des enseignants et l'école «réelle».
Gianna Miotto Altomare et Veronica Simona Benhamza

Enfantine, maternelle, élémentaire… Ecole déjà!

34 Les enjeux des premiers degrés de la scolarité: apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes

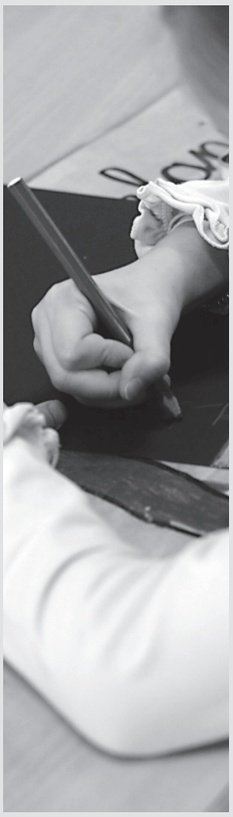
Il s'agit d'offrir à chaque enfant la possibilité de passer d'une vision de lui-même interagissant dans un système naturel offrant des situations d'apprentissage fonctionnelles et spontanées à une perception de lui-même en situation d'apprendre, dans un collectif, et la plupart du temps dans des situations construites par l'enseignant.
Anne Clerc-Georgy et Isabelle Truffer Moreau

36 Des jeux «clé en main» pour faire apprendre: pas si évident!

Pour qu'un jeu soit efficace en terme d'apprentissage, l'enseignant doit maîtriser plusieurs choses. Il faut d'abord qu'il soit très au clair à propos de l'objectif de l'apprentissage, qu'il ait identifié les raisons qui conduiront à la réussite.
Interview de Béatrice Maire Sardi

38 Comment les pratiques enseignantes les plus banales peuvent consolider les inégalités sociales face à l'école dès la préscolarité

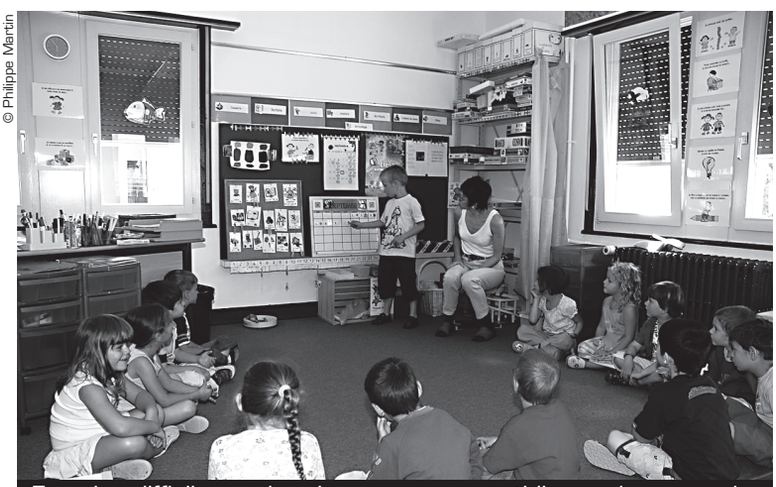
Nous présentons une réflexion sur les conséquences en termes d'inégalités scolaires de certaines pratiques enseignantes qui sont devenues aujourd'hui très banales dans les écoles maternelles françaises.
Christophe Joigneaux



Danièle Périsset, HEP-VS et Université de Genève

L'histoire des plans d'études des classes enfantines: une drôle de cuisine!

Au fil du temps, les objectifs assignés à l'école enfantine se sont mofifiés, en fonction de l'évolution de son rôle social. Mais ce rôle n'a pas toujours été perçu simultanément de la même manière par les différents acteurs. La superposition des objectifs successivement définis se retrouve dans les pratiques actuelles. Au moment où le Plan d'études romand voit le jour, avec des changements importants à la clé, un coup d'œil dans le rétroviseur s'impose!



© Philippe Martin

Exercice difficile que la mise en œuvre quotidienne des prescriptions et injonctions.

Les plans d'études, reflets des aspirations socio-politiques

La question de ce que l'école sait (ou croit savoir) des connaissances qu'elle dispense (ou est censée dispenser) et que les plans d'études matérialisent reste une question délicate. La mise en œuvre, au quotidien, des prescriptions et des injonctions, qu'elles proviennent du monde politique, scientifique ou simplement de la culture professionnelle, est un exercice difficile, où parfois l'eau et le feu doivent être alliés. Ce que chacun-e dit, fait, montre dans l'espace intime de sa classe reste relativement caché, voilé aux yeux de l'observateur curieux. Vouloir connaître ce qui s'y passe est relativement nouveau. La tradition ne s'embarrassait guère de cette question. Alors, il y avait des programmes détaillés, des leçons modèles transmises exactement, puis un inspectorat chargé d'évaluer leur application lors de visites souvent impromptues. Les bons maîtres étaient ceux dont la pratique correspondait aux intentions politiques en matière d'instruction publique. Point de discussion: à chacun de tenir un rôle dont l'autre connaissait assurément le fonctionnement et les attentes. La confiance était implicite, mais elle existait. Chaque enseignant-e savait jusqu'où aller, quelles étaient les limites de sa liberté pédagogique.

Aujourd'hui, le modèle applicationniste des programmes n'a plus cours. Dès les années 1960, le développement social et l'irruption des politiques visant à démocratiser les études provoquent la remise en question des modèles qu'on pensait éprouvés en matière de scolarité. Les connaissances en psychologie, sociologie ou psychosociologie ont transformé une certaine manière de penser l'école à tous les niveaux; la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales fait l'objet de nombreux travaux et de mises en œuvre d'innovations pour les combattre. Les années 1990 voient émerger, timidement d'abord, avec force aujourd'hui, un autre paradigme: celui de la *redevabilité*. Pisa sur le plan international, HarmoS en Suisse, avec les standards à l'aune desquels les élèves sont évalués, sont l'aboutissement de ce processus de transformation de la forme scolaire. A une école publique à vocation culturelle et sociale créée par des Etats-Providence, se substitue peu à peu une école publique à vocation économique, tournée vers l'observation comptable de sa production, évaluée par des Etats actifs, entrepreneurs, qui en attendent des citoyens taillés à cette mesure par des enseignants *professionnels* capables de rendre compte, concrètement et publiquement, de l'efficacité de leur enseignement (Keely, 2007).

L'évolution de l'idée de l'école enfantine

Comment se situe, dans ce tableau brossé à grands traits, l'enseignement dans les écoles premières, nos écoles enfantines? Si l'on observe le rétroviseur du temps, nous voyons bien que l'école première a toujours été d'abord investie d'une mission de socialisation conjuguée à celle de l'instruction. Mais cette socialisation n'a pas toujours été de même nature. Dans un passé relativement lointain, les finalités de l'école des tout-petits se résumaient à des questions de garde, d'éducation et d'hygiène de ces adultes en miniature dont il fallait contrôler la croissance désordonnée s'ils étaient laissés à eux-mêmes. Avec Rousseau, puis Pestalozzi, Fröbel et enfin Montessori et les pédagogues de l'Education nouvelle dès le début du XXe siècle, une approche attendrie puis scientifique du jeune enfant est revendiquée et réalisée.

Mais les scientifiques n'ont pas vraiment le fin mot du contenu des plans d'études. Ainsi, dans un ouvrage désormais classique, Plaisance (1986) montre que la manière dont l'école maternelle française est mise en œuvre n'est sociologiquement pas innocente. Les buts politiques de l'éducation publique et les modèles éducatifs privilégiés sont lisibles à travers les rapports d'inspection (1945-1980). Un premier modèle, dit *productif*, introduit le jeune enfant dans le monde du travail: «Par sa présence à l'école maternelle, il (l'enfant) acquiert de nouvelles connaissances, il accède plus ou moins rapidement et avec plus ou moins d'effort à la *réussite*» (pp. 137-138). Puis, dans les années 1960, la signification sociale de l'école maternelle se transforme. Le modèle *expressif*, celui que privilégiaient au début du siècle les différents courants de l'Education nouvelle, fait alors seulement son apparition: «Les attitudes supplantent ainsi les productions, (…) l'expression de la personne domine les qualités techniques de réalisation» (p. 138). La motivation principale de l'école maternelle ne relève dès lors plus uniquement de l'opportunité d'effectuer des apprentissages précoces (lecture, écriture), mais bien de fournir à l'enfant des expériences favorables à un développement psychologique optimal grâce aux apports d'un contexte éducatif spécialement aménagé. L'apprentissage par le jeu se généralise, notamment en raison de l'évolution des références à la psychologie moderne du jeune enfant.

Et en Suisse romande?

En Suisse romande, ainsi que le montre Schärer (2008), si les idées de Fröbel ont fait quelques apparitions, notamment dans les programmes de l'Ecole normale de Vaud jusqu'en 1925, c'est bien la pédagogie de Maria Montessori qui va durablement imprégner les pratiques pédagogiques des maîtresses enfantines romandes dès l'entre-deux-guerres, et ceci jusque dans les années 1970.

Avec la publication du Plan d'études romand en 1972 (CIRCE I[1]), une rupture est nette à propos des méthodes prescrites. Exit Maria Montessori et son ouvrage de référence *L'enfant*, publié en 1935. Bien que l'école enfantine soit reconnue facultative, elle n'est pas oubliée, et ceci «pour des raisons pédagogiques». Trois finalités lui sont reconnues:

– assurer une transition harmonieuse entre le milieu familial et le milieu scolaire et préparer l'insertion de l'enfant dans la société;
– favoriser l'épanouissement et le développement de chaque enfant;
– seconder la famille dans l'éducation des enfants.

L'école doit remplir ces missions «en créant un milieu spécifique et favorable, en entraînant les perceptions sensorielles, la psychomotricité, les moyens d'expression, les fonctions mentales qui préparent aux acquisitions futures». Plusieurs activités sont recommandées et des pistes dites méthodologiques sont données dans les domaines de l'éducation sociale (autonomie, sens social, sens moral), l'éducation des perceptions (perceptions du corps, des objets, des sons et du langage), l'éducation intellectuelle (langue, prélecture, préécriture, jeux et manipulations mathématiques), l'éducation artistique et l'éducation physique. La méthode préconisée est «fondée sur les motivations profondes de l'enfant», son besoin d'agir, de tâtonner, d'expérimenter à travers le jeu, «mode d'activité naturel», dans des activités de groupe ou individuelles discrètement encouragées par la maîtresse, qui «guide

© web

Avec Rousseau, Pestalozzi et Fröbel, entre autres, Maria Montessori a prôné une approche attendrie puis scientifique du jeune enfant

Dans le Plan d'études romand, l'école enfantine est intégrée au premier cycle

l'enfant sans jamais forcer sa progression mais en respectant au contraire les étapes d'une maturation normale» (CIRCE I, EE, p. 1). L'empreinte de l'interprétation pédagogique des travaux de Piaget est indéniable. Mais de Montessori et de Fröbel ne restent que quelques principes très généraux dont la mise en application est laissée au libre arbitre des cantons.

La CIIP adopte en 1989 un nouveau plan d'études cadre romand, dit GRAP (Groupe romand pour l'aménagement des programmes). Clairement orienté vers la mise en évidence des objectifs d'apprentissage et leur acquisition échelonnée (un acquis des pédagogies issues du courant *béhavioriste*), leur progression est conçue degré par degré, un pas après l'autre pour ne pas risquer l'erreur. Aucune ligne n'est consacrée à l'école enfantine, et ceci, explicitement, en raison de l'absence d'obligation légale concernant sa fréquentation. Aucun apprentissage ne saurait donc être recommandé préalablement à l'entrée à l'école obligatoire[2] – ce qui a donné lieu à des situations absurdes, où aucun écrit, aucun mot, aucun chiffre, aucune comptine numérique ne devaient être présentés à l'enfant, ce *pré-élève* juste capable de faire de la *pré*-écriture, de la *pré*-lecture, page blanche sur laquelle les enseignants de l'école primaire écriront en temps utile les lettres justes, les bons calculs….

Le texte de 1972 est donc caduc, il faut attendre encore quelques années avant qu'il soit actualisé pour les écoles enfantines sur le plan romand (chaque canton a édité le sien en attendant). En 1992 est enfin publié un fascicule intitulé *Objectifs et activités préscolaires*. Le texte précise la double mission de l'enseignement *préscolaire* (l'appellation béhavioriste, dénoncée par le préfixe «pré», persiste): assurer l'épanouissement de l'enfant par une action de socialisation et une action d'éducation, sans que l'une prenne le pas sur l'autre ou se trouve isolée. La méthode proposée reste dans la ligne de 1972, quoique le vocabulaire ait été adapté: le jeu, «mode d'action le plus spontané de l'enfant», reste privilégié et «sert à l'approche du symbolisme sous différentes formes»; l'organisation de la classe alterne «harmonieusement» démarches individuelles ou de groupe. L'explicitation de l'approche interdisciplinaire représente la principale innovation du document.

Et demain?

Joyeux assemblage de béhaviorisme, de pédagogie active, de modèle expressif, de modèle productif, de pédagogie de la réussite, ce document est hybride. Ses fondements théoriques sont multiples et implicites. Il est porteur à la fois des propositions scientifiques béhavioristes des années 1970 et du souvenir des idéaux de l'Education nouvelle. Il est encore en vigueur en 2010 – une longévité qui est à saluer.

Il sera remplacé sous peu par le PER, le Plan d'études romand, qui prend cette fois en compte l'école enfantine devenue obligatoire par la force de la loi HarmoS. L'école enfantine y est intégrée au degré élémentaire, dans un cycle d'études partagé, les 1P et 2P. Les moyens d'enseignement y relatifs sont en cours d'écriture; des maîtresses enfantines y participent, mais qui aura le dernier mot? Les praticiennes? Les experts, universitaires et disciplinaires? Sauront-ils, ensemble, trouver les mots qui satisferont à la fois les apports scientifiques et les besoins des enseignantes sur le terrain à qui le document est finalement destiné?

A ce moment de l'histoire, nous ne pouvons que nous questionner. L'âme de l'école enfantine, avec son modèle *expressif* et ses apprentissages fondamentaux, résistera-t-elle aux pressions du degré primaire? Quelle identité, quels contours, quelles couleurs pour l'école enfantine dans ce degré *élémentaire*? C'est que HarmoS sous-tend de nouveaux présupposés pédagogico-politiques qui s'ajouteront aux précédents dans le chaudron des multiples injonctions adressées aux maîtresses enfantines.

Qui peut dès lors leur reprocher d'avoir des pratiques diverses, pragmatiques, pour le meilleur et pour le pire, dans une gamme de nuances qui va du jardin d'enfants à peine surveillé à l'école primaire trop stricte avant l'heure? Le bon sens des maîtresses enfantines et la considération qu'elles portent aux élèves en tant qu'enfants, et non en tant que futurs citoyens actifs et productifs, résisteront-ils à la *primarisation* tant redoutée de l'école enfantine? ●

[1] Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement primaire sous l'égide de la CIIP/SR/TI.

[2] Il en est de même lors de la parution du plan d'études de mathématiques 1P-6P où sont laconiquement énoncées, sur le rabat de couverture, trois intentions d'activités concernant les mathématiques (COROME, 1997).

Bibliographie

B. Keely (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les Essentiels*, Paris: OCDE.
E. Plaisance (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: PUF.
M. E. Schärer (2008). *Friedrich Fröbel et l'éducation préscolaire en Suisse romande: 1860-1925*. Lausanne: EESP, Les Cahiers.

© Gianni Ghiringhelli

Nouvelles préoccupations, nouveaux intérêt, nouvelles manières d'agir…

Deux visions différentes de l'école enfantine…

Interview de Christine Passerieux[1] et Charles Pepinster[2]

Selon vous, quels sont les enjeux liés à l'école enfantine?

Christine Passerieux: C'est l'avenir des enfants qui se joue dès l'école enfantine (ou maternelle), car cette institution est le premier maillon d'un accès pour tous à la culture. C'est le lieu où la confrontation à l'autre que soi, à l'autre que son milieu familial, va permettre à chacun de s'émanciper pour se construire comme sujet singulier.

L'école maternelle est un espace de rupture, une rupture progressive qui permet de se développer, de grandir, de passer d'un espace communautaire nécessaire, la famille, à un espace collectif, où les différences se percutent pour engager dans de nouvelles relations aux personnes et aux objets du monde sans être soumis au familier, au déjà là. C'est cela, devenir élève: entrer dans un nouveau mode de socialisation en étant confronté à de nouvelles préoccupations, de nouveaux intérêts, de nouvelles manières de réagir, d'agir et de penser, s'émanciper de ses expériences quotidiennes pour les analyser, les penser, les modéliser, et se bâtir une pensée autonome, désengluée de l'habitude, ouverte à du questionnement. Devenir élève, c'est se transformer sans se renier, c'est entrer dans un rapport au monde où il s'agit de comprendre, pour ne plus être soumis aux évènements, et de découvrir que grandir c'est gagner en liberté de pensée et d'action. Cette découverte est essentielle, car elle détermine ce qu'ils deviendront: inventifs, réfléchis, critiques ou très vite enfermés dans un rapport normalisant au monde.

Charles Pepinster: Fondamentalement, l'enjeu de toute éducation, donc celui lié à l'école enfantine, c'est la formation de citoyens créatifs et solidaires aptes à affronter les périls et à soutenir les espoirs du siècle présent.

Il s'agit de déscolariser une école qui prépare encore trop les générations du XIXe siècle, ceci en faveur d'un lieu de vie décidément culturel.

Vous pointez tous deux, me semble-t-il, un enjeu culturel. Est-il le même?

Charles Pepinster: Le mot culture est devenu synonyme d'art. Le jardin d'enfance, comme l'appellent les Portugais, tend à imposer la culture du petit bourgeois gentilhomme à tous: les belles couleurs «sans déborder», les bonnes façons de se présenter, d'être propre sur soi, de bien découper, de bien se tenir, de se taire et de bien écouter quand la maîtresse parle…

Pourtant, une différence existe entre la culture de tous et la culture, que je préfère, pour tous et par tous, bref, le distinguo est de mise entre l'art reconnu et la culture populaire. Or l'école maternelle veut imposer ce qui n'est pas «kitsch», le bon goût; elle apprend donc aux enfants à quitter leur culture familiale très diversifiée pour apprécier le culturellement correct dans notre société postmoderne. La créativité est canalisée, les enfants sont appelés à produire des tâches formatées… avec pourtant des moments soupapes de sûreté comme ces absurdes récréations minutées, absurdes puisque tous les moments de la journée devraient être voués à la re-création, à beaucoup de choix libres… pas seulement à heures fixes.

On comprend dès lors le risque majeur d'une école enfantine «scolarisante»: le nivellement culturel… au profit d'un rendement sociologiquement déjà orienté: beaucoup de feuilles dans les dossiers de chaque enfant pour montrer aux parents qu'on est sérieux, des grilles d'observation individuelles, voire des tests pour repérer les carences à signaler aux parents, dits premiers responsables donc premiers accusés. Ceux-ci sont fortement invités à assurer, chez eux, la continuité

© Gianni Ghiringhelli

Le rôle spécifique de l'école enfantine est de fortifier l'estime de soi chez tous les enfants

de l'éducation orthodoxe fournie par une «bonne» école, l'école de la culture de l'institutrice, sinon…

Christine Passerieux: Pour moi, l'enjeu culturel se pose différemment. Le risque majeur est que l'école maternelle ne permette pas à tous les enfants de devenir élèves. Deux écueils sont à éviter, qui sont les deux faces d'une même médaille et qui s'avèrent particulièrement discriminants pour les enfants issus des classes populaires.

La première face est la culture d'un pseudo-spontanéisme où le développement des enfants serait naturel, hors de tout contexte socio-culturel, laissant ainsi à l'écart ceux qui ne sont pas les «héritiers» et ne sont pas en connivence avec les pratiques socio-culturelles de l'école. L'autre pôle est une technicisation des apprentissages qui évacue la complexité des savoirs réduits à des savoir-faire à restituer et vidés de toute leur dimension anthropologique et qui réduit les élèves à des machines sans imaginaire ni pensée.

L'école maternelle est une passerelle, d'où la nécessité de clarifier ses finalités et de réfléchir aux pratiques qui permettront à chacun le passage de pratiques socio-culturelles familières à de nouvelles pratiques, passage qui ne peut incomber aux seuls élèves et nécessite un accompagnement. Sans quoi, dès les premières années de scolarisation, les écarts se creusent et l'école participe à construire de la difficulté, à ségréguer sur des critères socioculturels.

Pouvez-vous expliciter alors quel est le rôle de l'école enfantine dans votre perspective?

Christine Passerieux: Des travaux convergents de la recherche[3] montrent que tous n'arrivent pas à l'école dans les mêmes conditions. L'école maternelle doit provoquer la rencontre avec de nouveaux objets culturels, mais aussi travailler avec tous les enfants les modalités de cette rencontre. L'école maternelle se doit, en tenant compte de l'âge des enfants, de donner à tous les outils cognitifs, culturels, organisationnels, méthodologiques qui leur permettront d'entrer progressivement dans la culture scolaire, non pour elle-même mais en ce qu'elle renvoie à une conception du monde où il s'agit de rendre le monde intelligible.

Charles Pepinster: L'articulation entre l'école enfantine et la suite de la scolarité s'éclaire, à mes yeux, d'un concept simple: *Primum vivere*, ou son équivalent, *Carpe diem,* ce qui signifie l'abandon de l'idée de «préparatoire» (dont on affuble l'école maternelle), qui est le prétexte à des exercices scolaires prématurés qui rabotent les cultures familiales. Plus on veut préparer à l'école primaire, plus on favorise les enfants dociles qui ont l'école à la maison, donc, malgré des intentions démocratiques, on dessine dans la classe enfantine une courbe de Gauss avec évidemment des «socioculturellement défavorisés» en queue de peloton… chez qui des «spécialistes» prétendront combler les handicaps.

Le rôle spécifique de l'école enfantine est, décidément, de fortifier l'estime de soi chez tous les enfants par la réussite de tous dans le seul champ exempt d'échec, celui du jeu et de l'expression. Là, le fils du ferrailleur et celui du notaire sont à égalité.

Le but visible à atteindre est que chaque enfant, sûr de ses immenses capacités jamais mises en doute, désire quitter l'école des petits par amour du risque pour affronter l'école des grands, comme ses aînés l'ont fait: rendre fort pour rencontrer la rupture entre la maternelle et le primaire. On ne peut pas préparer l'enfant, aîné de son groupe, à devenir le cadet de l'école primaire, pas plus qu'à faire des devoirs ainsi que tout le cortège d'exigences surajoutées aux prescrits ministériels, tels parfois des bulletins et des redoublements.

Quelle est selon vous la relation entre le jeu et l'apprentissage à l'école enfantine? Le jeu est-il une bonne manière d'apprendre, et, si oui, à quelles conditions?

Charles Pepinster: C'est la richesse des apprentissages intégrés dans l'action que les institutrices montreront aux parents et aux pouvoirs hiérarchiques, afin que ceux-ci comprennent l'importance des conquêtes mentales des petits dans le jeu, admirent donc et les enfants et les expertes qui les éveillent. Ceci loin du souci inconsidéré de combler les soi-disant carences individuelles: «Il confond encore les couleurs, il faudrait lui apprendre à nouer ses lacets, il écrit ses chiffres à l'envers…» Non.

Le jeu, pour le jeune enfant, c'est l'élément décisif du développement que l'Evolution a choisi pour toute la vie, mais principalement pour la prime enfance. Il est comme le lait maternel, tout s'y trouve.

Dans le jeu, en effet, on trouve la construction de l'espace, du temps, de l'initiative, du risque, de la communication, de l'invention, du rythme, de la précision, de l'adresse, de la motricité fine, de la lenteur et de la vitesse, de la vocalisation, de la concentration, de la persévérance, de l'anticipation, de la gratuité, de la liberté, du jugement, des nombres, des couleurs, des hiérarchies, des classements, des exceptions, des propriétés physiques, des capacités corporelles, de l'égalité, de la somme, de la soustraction, de la division, de la multiplication, de l'échange, de la rivalité, de la soumission, des règles, des rapports sociaux, du charme, des limites à intégrer pour respecter le groupe et s'y sentir accepté, de la maîtrise de son ego, de la lecture des sentiments sur les visages, de l'estime des autres et de soi.

Dès lors, à l'école enfantine, il ne faut pas laisser jouer les enfants, il faut tout faire pour qu'ils jouent le plus possible.

En effet, c'est quand ce besoin ludique irrépressible sera comblé, c'est lorsque cette soif sera assouvie que l'enfant sentira qu'il est temps de passer à autre chose, la scolarisation. C'est lui qui sait quand son heure du passage est venue, comme c'est lui qui a donné le signal de sa naissance.

Christine Passerieux: Mon regard sur le jeu est différent. Le jeu est l'activité « spontanée » des enfants. Et les élèves doivent pouvoir jouer à l'école, sans être soumis des heures durant aux contraintes d'apprentissages structurés qui ne peuvent être menés qu'avec l'accompagnement de l'adulte. Pour autant, ils ne jouent pas pour apprendre mais pour… jouer. Bien sûr, ils font des apprentissages en jouant. Henri Wallon a montré en particulier le rôle fondamental de l'imitation dans le développement, mais il montre aussi que la seule expérience pratique ne suffit pas et que la médiation de l'activité mentale est indispensable pour passer de connaissances intuitives à la connaissance représentationnelle. Le réel, nous dit Wallon, doit être interprété pour devenir objet de connaissance, c'est pourquoi les apprentissages par le jeu ne sont pas de même nature que les apprentissages scolaires qui invitent (ou devraient inviter) à un retour critique sur ses actions.

Par ailleurs, de nombreuses activités sont qualifiées de jeux à l'école maternelle alors qu'elles sont «imposées»: jeux de société, par exemple, qui deviennent à l'école des activités scolaires à part entière. Nous avons pu observer dans des classes sur une recherche de plusieurs années, que cette utilisation de jeux familiers aux élèves à des fins d'apprentissage scolaire a des effets ségrégatifs. En effet, alors que certains comprennent bien qu'il y a derrière le jeu des objectifs cognitifs, d'autres se focalisent sur le désir légitime de gagner, reproduisant ainsi des pratiques familières. L'enseignant et ces élèves sont alors dans un malentendu qui a des effets durables pour certains, lorsque le premier a des objectifs d'apprentissage et que le second reste dans le jeu et n'identifie pas ces apprentissages.

© Philippe Martin

Il ne faut pas seulement laisser jouer les enfants, il faut tout faire pour qu'ils jouent le plus possible!

Cette interview a été réalisée à partir de questions adressées à Christine Passerieux et à Charles Pepinster. Leurs réponses débordent largement ce qui a été présenté dans cet article. Il est possible de les télécharger sur le site de l'Educateur: www.revue-educateur.ch ●

[3] Ceux de l'équipe Escol de l'Université Paris 8 (*Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, *La Chronique Sociale*, 2006); ceux d'Olivier Maulini et Michèle Bosterli de Genève (*«L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. De Boeck, 2007); ceux de René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (*Comment l'enfant devient élève*; Retz, 2000) ou de Sylvie Cèbe (Université de Genève).

[1] Christine Passerieux est conseillère pédagogique dans le XXe arrondissement à Paris, chargée de la formation continue d'enseignants d'école primaire. Elle a préalablement enseigné plusieurs années en école maternelle. Elle est responsable nationale du Groupe français d'éducation nouvelle et collabore à un groupe de recherche sur le rapport au savoir des élèves d'école maternelle dans l'équipe ESCOL.

[2] Charles Pepinster est l'instigateur du GBEN (Groupe belge d'éducation nouvelle – 1983),
fondateur de la Maison des Enfants, à Buzet (Floreffe, Belgique) et ancien inspecteur cantonal.

Gianna Miotto Altomare et Veronica Simona Benhamza

L'école enfantine au Tessin, la force de la tradition et le défi de l'innovation

Dans l'école tessinoise, comme dans d'autres, l'approche pédagogique en vigueur dans les petits degrés est à la croisée de plusieurs influences. Mais la spécificité de l'école tessinoise est de faire de ce «patchwork» une approche cohérente où les enseignants occupent une place centrale. Cette approche est présentée dans cet article.

© Gianni Ghiringhelli

A l'école réelle…

Dans la réalité de l'école tessinoise, il existe une cohabitation de différentes manières de concevoir la formation des petits enfants. De par son histoire, l'école enfantine tessinoise s'est constituée comme une synthèse personnelle et créative d'approches pédagogiques qui naissent dans différents contextes historiques et géographiques (*Kindergarden* de Fröbel, *Casa dei bambini* de Montessori, *Scuola materna* d'Agazzi). Dans les plans d'études (*Orientamenti programmatici*) de l'an 2000, l'Institut d'éducation préscolaire a essayé de donner une certaine visibilité de cette réalité en l'insérant dans un encadrement conceptuel d'inspiration socio-constructiviste, tout en sauvegardant la dimension ludique et une centration sur le développement socio-affectif de l'enfant. Aussi, sur le plan officiel, l'école enfantine tessinoise s'est située solidement à la jonction entre modèles différents, tirant profit du meilleur de chacun de ces derniers.

La richesse des modèles pédagogiques qui se sont ancrés dans l'histoire de l'école enfantine tessinoise a garanti, à notre avis, un terrain fertile pour l'enracinement d'une méthodologie qui s'est progressivement constituée, à partir des années 1990, à travers un dialogue entre l'institut de formation des enseignants (actuelle SUPSI-DFA) et l'école «réelle» (sur le terrain). Cette méthodologie a su se présenter comme un discours sur les méthodes, en les reliant entre elles, en référence à la théorie de la complexité et à l'épistémologie de la connexion.

Nous avons eu la chance de participer activement à ce processus en réalisant, dans le cadre de la formation continue des enseignants du préscolaire, un projet de formation capable de valoriser le rôle des bonnes pratiques. Dans ce but, nous avons constitué des communautés d'apprentissage où le groupe, à travers des processus réflexifs, a pu développer la croissance professionnelle désirée. Viser ce résultat ambitieux nous a posés face à l'exigence de créer des conditions de travail particulières dans lesquelles un climat de confiance réciproque permettait de considérer les compétences de chacun comme des ressources pour tout le groupe.

Ce que nous venons de décrire représente seulement un des lieux d'application de cette méthodologie qui se réfère au projet de co-évolution qui est l'intention de cet article. Cette même approche, tout en sauvegardant les spécificités des traductions didactiques dictées par l'âge des apprenants (de l'enfant de l'école enfantine jusqu'à l'enseignant en formation continue), est en fait appliquée à la formation initiale des ensei-

gnants. L'approche est elle-même objet de formation (principe de transversalité qui caractérise notre choix). L'approche par projets de co-évolution représente en fait un élément, à notre avis important, de l'innovation du système préscolaire au Tessin; le chaînon, peut-être, qui permettra au Tessin de fournir une réponse locale aux défis d'harmonisation lancés par HarmoS.
Dans ce cas également, il ne s'agit pas de faire un choix entre l'affectif et le cognitif, mais de sauvegarder l'attention sur la personne dans sa globalité, ce qui constitue, avec l'intégration et la centration sur le sujet qui apprend, l'un des buts principaux de l'approche par co-évolution.
L'approche de projet co-évolutif est à considérer comme une démarche:
– de **recherche-action**, où les acteurs sont invités à participer en fonction de leurs moyens et de leurs buts et où la relation se construit grâce à la reconnaissance des richesses de chacun. Cette méthodologie, qui prévoit une alternance et une simultanéité entre activités d'analyse et activités de mises en action, requiert la sélection et l'identification d'occasions d'apprentissage qui sont choisies en fonction des intérêts et des points de force des apprenants, en particulier de ceux qui nécessitent une attention formative particulière (finalité charnière d'une école qui se veut démocratique). Dans ce contexte, l'enseignant, porteur d'une sensibilité pédagogique spécifique, exerce des compétences telles que l'écoute et l'observation pour se syntoniser (synchroniser) avec l'élève, pour construire un rapport sincère et engagé, en promouvant une attitude d'acceptation et de profond respect de l'altérité et de l'unicité de chacun. Le désir de «comprendre» (grâce à un regard multifactoriel) sera son meilleur compagnon;
– **institutionnelle**, où les sujets sont assumés avec toute leur complexité, en valorisant les expériences vécues dans les différents cadres de formation fréquentés avant l'école en question (histoire individuelle et culturelle). Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle central dans la recherche d'une multitude de médiateurs didactiques (l'espace, les matériaux, les situations-problèmes, les projets…). Il s'ouvre ainsi aux principes de l'autogestion pédagogique (les protagonistes s'accordent sur les rituels, les règles pratiques et les décisions);
– **symbolique, au moyen de récits:** elle s'inscrit dans le travail éducatif d'une structure en réseau reliant la multitude de vécus du système-classe. La narration, où s'inscrivent divers éléments (lieux, temps, parcours), constitue un «collant» reliant les vécus de chacun par rapport aux différents moments de l'activité didactique, une toile de fond qui contribue à la construction du sens qui soutient la motivation. Ce maillage doit être ouvert et flexible, il doit se maintenir constamment perméable à la subjectivité et à la pluralité des perspectives.

© Gianni Ghiringhelli

La formation des enseignants de l'école enfantine du Tessin se structure sur deux versants: d'un côté, l'on trouve l'enseignant, chercheur perpétuel, chercheur de regards (chaque élève mérite de rencontrer le juste regard au bon moment), chercheur de pratiques de qualité; de l'autre côté, il y a l'enseignant homme/femme avec une mission qui implique une sensibilité pédagogique forte, une attitude d'accueil et d'écoute, un intérêt réel pour l'autre (qui se traduit souvent en souvenir vivant de l'autre), mais aussi l'incarnation d'un système de valeurs.
Notre désir, en tant que formatrices de formateurs serait de contribuer, grâce à un choix précis de paradigme, à la construction d'un mode d'accompagnement de chaque acteur (enfant, étudiant, maître…) et à la construction d'une sensibilité concernant:
– le thème de **l'identité/différence** (styles d'apprentissage, méthodes de travail, rythmes, avec tout ce que ces éléments comportent en termes de différences socio-économiques, ethniques et de genre);
– le thème de la **sensibilité religieuse et spirituelle** dans une perspective capable d'intégrer l'éducation religieuse dans le respect d'une société multiculturelle;
– le thème de **l'éthique de la profession** (sens de justice et d'impartialité, loyauté et intégrité, bienveillance et soin de l'autre, empathie et respect de la personne).

●

Bibliographie

M.G.Berlini et A. Canevaro (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. La Nuova Italia, Firenze.
G. Bocchi et M. Ceruti (a cura di) (1988). *Sfida alla complessità*, Milano Feltrinelli.
P. Crespini et N. Serio (1996). *Manifesto della progettazione*. Armando, Roma.
E. Damiano (2007). *L'insegnante etico*. Cittadella editrice. Assisi.
M. Beltrani, G. Miotto Altomare (2003). La scuola dell'infanzia nel Canton Ticino: sviluppi storici e modelli pedagogici. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*. 25(2), 211-233.
G. Miotto Altomare et V. Simona Benhamza (2008). *L'apporto che il riferimento al paradigma della complessità può dare allo sviluppo della persona in formazione*. In www.dilit.it/allegati/MiiottoESimona.pdf
V. Severi et P. Zanelli (1990). *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, Firenze, *La Nuova Italia*.
V. Simona Benhamza (2004). Le préscolaire au Tessin. L'Educateur, 1, 11-13
W. Fornasa (2005). *Oltre l'occhio di Polifemo. Costruzione, cambiamento e processi educativi*. In http://www.costruttivismoedidattica.it/didattica/didattica_presentazione.htm

Anne Clerc-Georgy[1], HEP-Vaud, et Isabelle Truffer Moreau[2], HEP-Valais

Les enjeux des premiers degrés de la scolarité: apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes

C'est durant les premières années d'école que l'enfant devient élève, qu'il s'approprie ou pas les règles de l'apprendre à l'école et les outils requis par celle-ci. Si différentes conceptions du rôle de ces degrés cohabitent au sein des mêmes institutions, si la logique d'une école enfantine avec une identité propre s'oppose souvent à la logique de sa fusion avec l'école primaire, notre propos n'est pas d'opérer un choix partisan, mais de réfléchir aux enjeux de continuité entre ces différents degrés, au rôle que peut jouer cette école première dans la scolarité de l'élève. Nous allons tenter de clarifier les enjeux de ces degrés pour l'élève avant d'aborder différents aspects du rôle de l'enseignant et des modes de travail qui favorisent ces apprentissages fondamentaux.

Les apprentissages fondamentaux à l'école enfantine

L'enfant qui entre à l'école porte en lui la culture, les habitudes et les valeurs de sa famille et de sa communauté. Celles-ci peuvent différer de celles véhiculées par l'école. Pour s'intégrer de manière harmonieuse à cet autre système, l'enfant va devoir le reconnaître comme différent et en saisir les règles de fonctionnement. De plus, pour devenir élève, il devra s'approprier un certain nombre d'outils nécessaires à la poursuite de son parcours scolaire. Il convient donc de clarifier la nature des outils requis par l'école et, plus précisément, les conditions susceptibles de favoriser ses futurs apprentissages. Pour définir ces enjeux, nous privilégierons trois axes, tels qu'ils apparaissent dans le Plan d'études romand (PER) et dont les effets sur la réussite scolaire de l'élève ont été démontrés: la socialisation, la construction des savoirs et l'appropriation des gestes de l'apprendre.

Le premier enjeu, la *socialisation*, est un objectif affirmé de ces premiers degrés. Si tous s'accordent sur l'espace de transition qu'offre l'école enfantine, le sens donné à la socialisation peut différer selon les conceptions. Se socialiser à l'école, c'est, d'une part, s'approprier les savoirs nécessaires à la vie dans notre société et, d'autre part, apprendre les normes propres au travail intellectuel et les règles de l'apprendre. Plutôt que d'apprendre à «vivre ensemble», l'objectif de la socialisation scolaire est de développer sa compétence à «apprendre ensemble» (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000).

Ainsi, il s'agit d'offrir à chaque enfant la possibilité de passer d'une vision de lui-même interagissant dans un système naturel offrant des situations d'apprentissage fonctionnelles et spontanées, à une perception de lui-même en situation d'apprendre, dans un collectif, et la plupart du temps dans des situations construites par l'enseignant.

Le deuxième enjeu de ces degrés est *la construction de savoirs et d'un rapport spécifique au savoir*. L'école est par essence le lieu de la transmission de savoirs, objets culturels construits par d'autres, socialement déterminés et dont l'appropriation permet d'appréhender soi, les autres et le monde. L'école première devrait permettre à l'enfant d'entrer dans le monde de l'apprentissage scolaire, de s'approprier des savoirs imposés et définis par les plans d'études, de construire les compétences et le rapport au savoir nécessaires à l'apprentissage disciplinaire et d'intérioriser les modes scolaires de l'appropriation de ces savoirs (Bautier, 2006).

Le troisième enjeu est la compréhension de ce qu'est l'école, de ce que signifie apprendre à l'école. Il s'agit de permettre à l'élève de s'approprier *les outils cognitifs requis par l'école*, d'intérioriser les gestes de l'étude nécessaires à la réussite de ses apprentissages et de sa scolarité (Cèbe, 2001). Apprendre à l'école, c'est mettre en œuvre un certain nombre d'habiletés cognitives, affectives et métacognitives qui permettent l'appréhension scolarisée d'objets familiers (passer de la pomme que je peux manger à la pomme comme objet d'étude, c'est-à-dire comme fruit, concept biologique qui permet de comprendre des phénomènes naturels), l'appropriation d'outils sémiotiques (écriture, nombres…) et l'intériorisation de formes de pensée qui visent le développement de l'autonomie (Vygotski, 1985).

De nombreux travaux ont démontré l'importance d'une éducation cognitive initiée dès les premiers degrés de la scolarité dans la perspective d'une lutte contre les inégalités.

Enseigner dans les premiers degrés de la scolarité

L'école enfantine est une étape de transition. Cela suppose au moins deux attentions particulières de la part des enseignants. Premièrement, il convient de reconnaître deux groupes d'appartenance (famille/école) différents bien que partenaires (Curonici et McCulloch, 2004). Deuxièmement, il est essentiel de respecter le temps de cheminement, propre à chaque enfant, durant lequel vont se succéder processus de séparation, d'intégration et d'appropriation, que ce soit au niveau des constructions identitaires (autonomie affective) (Levine, 2004) ou au niveau des apprentissages scolaires (autonomie cognitive).

Cependant, respecter le temps de cheminement ne signifie ni attendre, ni laisser faire. Les travaux de l'équipe ESCOL démontrent que certains élèves ne parviennent pas à identifier les objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs des tâches proposées par l'enseignant. Pour permettre au plus grand nombre de saisir ce qui est à apprendre et ce qu'est apprendre dans les situations scolaires, l'enseignant doit absolument rendre visibles ces éléments. Cela implique que lui-même soit au clair avec ces objets d'apprentissage et les modalités de leur appropriation.

Pour rendre visible ce qu'est apprendre et ce qui est à apprendre, l'élève doit pouvoir différencier, dans les situations proposées, ce qui est de l'ordre du «faire» de ce qui est de l'ordre de «l'apprendre». Ensuite, il importe de centrer son attention sur l'objet d'apprentissage, le traitement des procédures et son fonctionnement cognitif, en évitant de cacher les enjeux d'une tâche par un *habillage* inadéquat (Cèbe, 2001) ou d'égarer l'élève par différents *brouillages* induits par la multiplicité des tâches ou par l'absence de liens entre tâche et objectif (Bautier, 2006).

Des modalités de travail propices aux apprentissages fondamentaux

L'approche systémique (Curonici et McCulloch, 2004), les apports de l'équipe ESCOL et les recherches liées à la psychoaffectivité mettent en évidence le besoin de développer une pédagogie de la transitionnalité (Levine, 2000). Dans ces perspectives, nous proposons de distribuer les modalités de travail en trois grandes catégories: les activités libres, les activités d'apprentissage et les activités d'entraînement.

Les *activités libres*, très présentes en classe enfantine, diminuent progressivement jusqu'à la fin de la 2e primaire. Ces activités, librement choisies par l'élève, sont des opportunités, soit d'extérioriser sa réalité intérieure pour l'adapter au monde réel et développer ainsi son langage intérieur (jeux symboliques), soit de réinvestir, faire évoluer ou créer de nouveaux savoirs (ateliers créatifs, bibliothèque…) et d'exercer ses compétences langagières et sociales. L'élève y joue seul ou avec quelques camarades. L'enseignant propose un cadre sécurisé, observe les élèves et prend les informations nécessaires à la conception et à l'organisation de séquences d'apprentissage plus systématisées, visant le passage du familier à l'objet d'étude.

Les *activités d'apprentissage* sont souvent collectives pour favoriser la visibilité des processus cognitifs et permettre un guidage répété des modes de pensée à intérioriser. Ainsi, l'enseignant n'attend pas que les élèves soient *prêts* pour apprendre, mais intervient pour stimuler tous les élèves. Ces activités ont lieu durant des temps identifiables par l'élève (rituels du matin, regroupements…), sous le contrôle de et *avec* l'enseignant. Elles augmentent progressivement et sont réservées à la construction de savoirs, à l'appropriation d'outils cognitifs et à l'intériorisation de processus de pensée. Ces temps visent la socialisation (en lien étroit avec les contenus proposés), l'appropriation de la forme scolaire (apprendre ensemble) et le développement de l'autonomie. Ces moments sont organisés, gérés et guidés par l'enseignant, l'élève ne les choisit pas et la différenciation vient du fait que chacun s'approprie ses outils à son rythme.

Les *activités d'entraînement* (ateliers, jeux éducatifs…) permettent à l'élève de consolider ses apprentissages, de construire des routines et d'intérioriser des procédures. Normalement, l'élève y travaille *seul*, sans le guidage de l'enseignant qui choisit et organise les activités, observe, prend des informations, évalue les acquis des élèves, régule et guide les élèves au besoin. La différenciation est ici organisée en fonction des évaluations et l'enseignant peut proposer des situations d'apprentissage individualisées.

Des défis pour ces prochaines années

Une école qui se soucie d'offrir à tous les élèves la possibilité d'acquérir les fondements nécessaires à la réussite de leur scolarité et de construire les outils requis par l'école devra aussi réfléchir à la formation de ses enseignants. Ces derniers doivent pouvoir prendre conscience des enjeux et de l'impact de leurs pratiques sur les apprentissages des élèves, apprendre à conceptualiser des séquences d'apprentissage en lien avec les disciplines de référence, développer un rapport au savoir propice à l'enseignement et acquérir des outils pour prendre en compte ce qui se passe dans la tête de l'élève, le questionner et le guider dans ses apprentissages. ●

[1] anne.clerc-georgy@hepl.ch
[2] isabelle.truffer@hepvs.ch

Bibliographie

A. Amigues, M.-T. Zerbato-Poudou (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris: RETZ.
E. Bautier (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école.* Lyon: Chronique Sociale.
S. Cèbe (2001). *Apprends-moi à comprendre tout seul*. X. Y. Zep, 11, 3-6.
C. Curonici, P. Mc Culloch (1997) *Psychologues et enseignants*. *Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
Lévine (2000). Je est un Autre. *Revue de l'AGSAS* (10, mai).
L. Vygotski (1985). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute. (Edition russe de 1934.)

Nicolas Perrin

Des jeux «clé en main» pour faire apprendre: pas si évident!

Interview de Béatrice Maire Sardi[1]

Vous êtes enseignante à Bassins, mais aussi praticienne formatrice et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Dans le cadre d'une recherche, vous avez posé un regard critique sur certains jeux permettant de favoriser des apprentissages fondamentaux au préscolaire. Pourquoi cette recherche vous amène-t-elle à interroger l'idée qu'un jeu puisse être proposé «clé en main» aux enseignant-e-s?

Toute la question est de savoir pourquoi l'enseignant souhaite utiliser un jeu, quel qu'il soit. S'agit-il pour l'élève juste de «faire» et de «réussir» ou s'agit-il pour lui de comprendre comment et pourquoi il a réussi? Trop souvent, nous ne nous posons pas cette question. L'enfant et l'enseignant-e abordent le jeu sous le seul angle de la réussite. L'enfant est focalisé sur cette dernière et l'enseignant régule également l'activité de l'élève en fonction de ce paramètre.

Mais ce n'est en effet pas parce que l'enfant réussit qu'il a forcément compris. Tout d'abord, il peut réussir par hasard, en tâtonnant, en imitant les autres enfants… Cela ne signifie pas forcément qu'il a mis en œuvre l'habileté que l'enseignant souhaite travailler. Mais même s'il réussit «par lui-même», cela ne signifie pas forcément qu'il a compris comment et pourquoi il a réussi. Il n'a pas conscience des procédures qui ont amené ce résultat correct. Tant que la situation est familière, cela ne pose pas de problème. Mais si la situation est moins évidente, seule une maîtrise consciente des habiletés sera réellement efficace.

Par exemple, au jeu du Jenga, ce n'est pas parce que l'enfant parvient à construire un édifice en équilibre qu'il a compris ce qui influence l'équilibre. Certes, l'enfant qui parvient à élaborer des constructions qui défient les lois de l'équilibre a vraisemblablement bien compris comment jouer avec les différents paramètres. Il est capable d'anticiper l'effet de chaque pièce ajoutée, tant ses constructions jouent avec les limites de la stabilité. Par contre, un élève qui simplement «réussit» n'appréhende que quelques cas très particuliers (édifices quasi symétriques…) sans comprendre les conditions de l'équilibre, et donc sans avoir la possibilité d'anticiper les effets de son action, sans saisir les limites de la règle qu'il applique…

Or, comprendre consiste à dégager les raisons de la réussite ou de l'échec.

Il est donc important que l'enseignant régule l'activité de l'enfant non pas au niveau de la réussite, mais au niveau de la compréhension. Pour cela, il est essentiel qu'il ait clairement identifié les habiletés qu'il souhaite travailler. Il faut qu'il comprenne lui-même les raisons de la réussite, auxquelles il ne fait plus attention parce qu'elles sont devenues un automatisme. Cela lui permet de vérifier si l'enfant met en œuvre réellement ces habiletés et de l'aider à centrer son attention sur ce qu'il y a d'essentiel dans la tâche.

Mais alors, pourquoi un jeu «clé en main» ne peut-il pas être proposé aux enseignant-e-s?

Pour qu'un jeu soit efficace en terme d'apprentissage, l'enseignant doit maîtriser au moins trois choses.

Tout d'abord, comme nous venons de le voir, il faut que l'enseignant-e soit très au clair à propos de l'objectif de l'apprentissage, qu'il ait identifié les raisons qui conduiront à la réussite. Or, très souvent, dans la présentation des jeux, les objectifs énoncés sont trop généraux. L'enseignant peut alors avoir l'impression de travailler plusieurs objectifs à la fois… alors que l'enfant n'accède pas à la compréhension de ce qui fait sa réussite, c'est-à-dire à ce qui devrait constituer les différents objectifs d'apprentissage à travailler explicitement. Pour ce qui est de ce premier point, il est donc possible et souhaitable d'améliorer les informations proposées aux enseignant-e-s. Dans ce sens, pouvoir bénéficier d'un jeu «clé en main» serait une bonne chose.

Mais il est également essentiel que l'enseignant ait identifié dans quelles conditions la tâche proposée à l'enfant permet réellement de développer cette habileté. Le jeu en lui-même est rarement une situation autosuffisante pour définir une tâche permettant de travailler une habileté clairement définie. C'est pourquoi, justement, l'enfant peut être amené à réussir sans avoir mobilisé/acquis l'habileté souhaitée. L'enseignant doit préciser les règles ou adapter le matériel, ce qui permet de contraindre l'activité de l'enfant, de manière à travailler effectivement l'objectif poursuivi. Par exemple, pour un jeu comme CATEGO qui permet d'apprendre à catégoriser, l'enseignant peut jouer sur le choix des cartes (pour forcer l'élève à chercher des manières non stéréotypées de classer…), sur le nombre de cartes, sur les règles du jeu (énoncer le critère de classement qu'on va utiliser avant de commencer le

classement…). Parfois, il suffit d'ajouter une carte: les élèves ne peuvent plus répéter ce qui vient d'être fait, ça demande une nouvelle réflexion; parfois, c'est une autre consigne avec les mêmes cartes. Si certains éléments peuvent être précisés dans une présentation du jeu, leur rôle est tellement fondamental qu'il est nécessaire que l'enseignant puisse rester ouvert aux apports des élèves et de leur logique. Il faut par exemple pouvoir s'adapter aux difficultés spécifiques des enfants, rester ouvert aux apports des élèves et de leur logique. Aussi, plus qu'un jeu «clé en main», c'est un jeu dont l'enseignant maîtrise le fonctionnement. L'expérience de l'enseignant joue un grand rôle. Mais cela met aussi en lumière l'importance de faire le jeu soi-même, d'anticiper les difficultés qui peuvent survenir et d'identifier les paramètres sur lesquels on peut agir.
Enfin, il faut mettre en évidence le rôle fondamental du questionnement adressé à l'enfant en s'appuyant sur les opportunités offertes par le jeu à chaque instant. Il ne suffit pas de dire: «C'est bien»… On se focaliserait à nouveau sur la réussite et non sur la compréhension. Il est préférable de demander: «Comment as-tu fait?»… même si on a l'impression de comprendre la démarche de l'enfant. L'enjeu est d'entrer dans sa démarche à lui. Dans ce cas, l'enseignant n'a plus un rôle de contrôle et d'acceptation de la démarche spontanée de l'enfant, mais il le pousse à réfléchir et à verbaliser ce qu'il a fait. L'enseignant essaie de voir comment il a raisonné, comment il fait des connexions, sans se contenter de ce qui est fait. Parfois, l'enseignant peut proposer d'autres solutions: «Si je prends cette carte-là, est-ce que je peux aller plus loin?» Il faut alors pouvoir saisir l'opportunité, identifier que c'est avec ça que je peux rebondir. Or, il me semble que cette maîtrise du jeu et du questionnement est contraire à l'idée d'un jeu «clé en main».

Cette manière de travailler semble très exigeante. Elle demande de pouvoir réagir dans l'instant de manière appropriée.
En effet! Le jeu n'est pas une ressource facile à utiliser si on souhaite le faire de manière adéquate. Il faut à la fois être très au clair quant aux habiletés qu'on souhaite travailler et ne pas postuler que l'enfant mobilise ces habiletés lorsqu'il réussit. Cela permet de poser des questions judicieuses – bien focalisées mais qui n'induisent pas! – pour accéder à ce que fait réellement l'enfant et pour l'aider à prendre conscience de ce qu'il fait.
Mais si cela impose une vigilance de la part de l'enseignant, c'est aussi exigeant pour l'enfant. Ce dernier doit également aller au-delà de la satisfaction de la réussite. Cela donne aux enfants une responsabilité qu'ils ne prennent pas toujours ou qu'on ne leur donne pas toujours dans les apprentissages. Pour certains d'entre eux, on vient à l'école, la maîtresse va dire et puis après je sais. Or, un des buts du préscolaire est de mettre les enfants en situation d'être acteurs de leurs apprentissages.
Lorsqu'on leur demande d'aller au-delà de la réussite, lorsqu'il faut dire pourquoi et comment ils réfléchissent, les enfants sont parfois désemparés. Pour eux, ils ont fait ça et ça suffit. Verbaliser son action requiert donc un entraînement pour les enfants. Mais c'est à cette condition qu'ils peuvent comprendre en profondeur ce qu'il faut apprendre. Ils pourront ainsi maîtriser non seulement ces habiletés dans des situations habituelles, mais également pouvoir chercher à résoudre des situations plus difficiles en adoptant une démarche consciente.
Cela dit, parfois, il est aussi souhaitable de jouer pour jouer, de favoriser la coopération, une découverte… L'enjeu est vraiment de savoir pourquoi on souhaite recourir à un jeu. ●

[1] beatrice.maire-sardi@hepl.ch

A défaut de jeux «clé en main»

– Trois choses sont essentielles… même si elles semblent évidentes:
1) être très au clair quant à l'objectif précis qui est poursuivi de manière à pouvoir réguler finement l'activité de l'élève;
2) choisir le matériel et définir les règles du jeu qui favorisent un travail conforme à l'objectif poursuivi;
3) questionner ce que fait l'enfant, de manière à l'aider à prendre conscience de ses stratégies et à focaliser son attention sur ce qui est important pour obtenir un résultat.
– Cela implique de faire la différence entre faire et apprendre, entre «réussir» et «comprendre»… Comprendre consiste à dégager les raisons de sa réussite ou de son échec.
– Il est important de clarifier ce qu'on attend aujourd'hui avec cet élève-là et avec ce jeu-là. La définition de l'objectif implique de savoir ce qui est visé et ce qui doit être contrôlé.
– Il est important de ne pas projeter sa propre démarche, mais de chercher à identifier comment l'enfant s'y prend. Cela requiert une ouverture d'esprit, car on s'attend à une stratégie. Il faut également rester très ouvert pour ne pas induire des comportements. On a tendance, par des petites questions, à diriger l'enfant dans notre manière de faire à nous…
– L'enjeu est de poser des questions qui obligent à rendre explicites les stratégies. Par exemple, pour le Jenga, on questionnera sur le montage et sur l'équilibre, de manière à anticiper ce qui va se passer: «Si tu ôtes celui-là, qu'est-ce qui va se passer?», «Pourquoi ça va se passer?», «Comment tu sais quand tu peux les bouger?», «Qu'est-ce qui se passe si tu mets encore trois étages?» ●

Christophe Joigneaux, RECIFES, IUFM de Lille et Université d'Artois

Comment les pratiques enseignantes les plus banales peuvent consolider les inégalités sociales face à l'école dès la préscolarité

Certaines pratiques scolaires semblent aller de soi. Ce peut paraître même surprenant de chercher à les décrire tant elles sont évidentes. Mais quand elles sont à la source de difficultés pour les élèves…

© Philippe Martin

Un travail à deux, un petit atelier

Contrairement à ce que son titre pourrait laisser penser, le propos de cet article n'est pas d'incriminer ou de culpabiliser qui ce soit, et encore moins les praticiens des premiers niveaux du cursus scolaire. Il s'agit plutôt de présenter une réflexion sur les conséquences en termes d'inégalités scolaires de certaines pratiques enseignantes qui sont devenues aujourd'hui très banales dans les écoles maternelles françaises[1]. A cette fin, nous procéderons en deux temps. Dans le premier, nous présenterons deux grandes configurations de pratiques – que nous qualifierons de dispositifs – qui sont très répandues dans les écoles maternelles françaises. Dans le second, nous analyserons comment ces dispositifs peuvent consolider les inégalités sociales face à l'école dès les tout premiers niveaux du cursus scolaire.

Des ateliers, des regroupements… et des fiches

Rien n'est plus difficile que de caractériser des pratiques enseignantes, surtout celles qui semblent être les plus banales. D'une part, parce qu'en raison de leur banalité ces pratiques passent souvent inaperçues… y compris aux yeux des praticiens. D'autre part, parce que le chercheur, qui tente malgré tout d'aller voir sur le terrain celles qui sont banales parce que communes à beaucoup de classes, s'expose alors à ne saisir que les pratiques les plus quotidiennes des classes qu'il peut visiter. Pour tenter de réduire ce double risque, nous avons systématiquement cherché à comparer nos observations entre elles, mais aussi avec celles qui ont pu être menées par d'autres chercheurs ainsi que celles qui sont évoquées, parfois à demi-mots, dans des revues pédagogiques spécialisées. Plus précisément, notre corpus est composé de nos propres observations réalisées durant toute une année scolaire dans deux classes de Grande Section d'écoles parisiennes, des observations plus ou moins contemporaines réalisées par d'autres chercheurs à d'autres niveaux de classe de maternelle et dans d'autres régions françaises[2] et enfin de numéros, échelonnées entre la fin des années 1920 et 2006, de la revue *Education Enfantine*.

Ces séries de comparaisons nous ont permis de dégager deux grands dispositifs pédagogiques, présents, dès la Petite Section, dans un grand nombre de classes de maternelle depuis au moins le début des années 1990. Ce qui est qualifié d'ateliers en maternelle correspond au premier dispositif. Ce qualificatif désigne les moments de la journée durant lesquels les élèves travaillent par groupes, au sein de petits ensembles de tables dispersés dans la salle de classe. Le plus souvent, les élèves réalisent une activité spécifique au sein de chaque atelier. Autrement dit, durant chacun de ces moments, les élèves d'une même classe ne réalisent pas tous la même activité (le même exercice). Ce

qui cesse d'être le cas dans le second dispositif, qui correspond à ce qui est souvent qualifié de moments de regroupement. Durant ces périodes d'activité, les élèves sont «regroupés» face à l'enseignant et (très souvent) au tableau. Ils réalisent alors des activités sous la conduite de ce dernier et sous le regard des uns et des autres.

Si on peut trouver trace de l'alternance de ces deux grandes configurations dans beaucoup de classes depuis le début des années 1980, ce qui caractérise davantage les pratiques enseignantes de maternelle depuis le début des années 1990, c'est la façon dont ces deux dispositifs sont articulés. D'après les témoignages d'enseignants qui ont vécu professionnellement ce moment de bascule et ceux plus indirects qu'on peut repérer dans les numéros de l' *Education Enfantine* de cette période, il semble en effet que les fiches soient devenues alors un des principaux supports de l'articulation de ces deux dispositifs.

Nous donnons ici au terme de fiches le sens qui est donné dans les milieux enseignants: il désigne les feuilles pré-imprimées que les élèves doivent compléter. Elles se sont diffusées dans les écoles maternelles à peu près au même moment que la mise en place des cycles dans l'enseignement primaire français. Ce n'est d'ailleurs sans doute pas qu'une simple coïncidence dans la mesure où cette réforme a été motivée entre autres par le souci de renforcer la continuité des apprentissages entre les différents niveaux et segments composant l'école primaire, donc en particulier entre l'école maternelle et l'école élémentaire. De ce point de vue, l'arrivée et la multiplication des fiches à l'école maternelle peuvent être perçues comme une des manifestations les plus tangibles de ce rapprochement, qualifié parfois d'«élémentarisation» de l'école maternelle.

Ce serait là aller un peu vite en besogne. Après tout, l'arrivée des fiches ne semble pas avoir bouleversé l'organisation pédagogique générale de l'école maternelle: elles ont pris place au sein de deux principaux dispositifs qui font l'identité (et la spécificité) de cette organisation pédagogique, à savoir les ateliers et les regroupements. En outre, on peut toujours lire dans les programmes que l'école maternelle n'est pas le lieu de l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture. On ne demanderait donc pas aux élèves de «lire» ou d'«écrire» sur ces nouveaux supports. Ou plutôt, on ne leur en demanderait pas plus sur ce point qu'avec d'autres types de support (matériel de tri, de numération, feuilles de dessin, gommettes…).

Pourtant, à regarder de plus près les textes, en particulier ceux qu'on peut trouver dans la littérature spécialisée, cette élémentarisation apparaît plus clairement. En effet, d'une part les programmes ont tendance à mettre de plus en plus l'accent sur la nécessaire autonomie des élèves à l'école maternelle, et plus spécifiquement durant les ateliers. De ce point de vue, les fiches semblent être des outils irremplaçables, car elles concentrent et organisent dans un petit espace graphique tous les éléments nécessaires à la réalisation de l'activité attendue. Et, d'autre part, différents articles de l'Education Enfantine donnent des indications intéressantes sur la façon dont les fiches sont utilisées pour assurer la continuité des apprentissages non plus seulement avec la suite de la scolarité, mais au cours des différents moments composant une journée ordinaire de classe de maternelle. En effet, alors que, dans les années 1970, la description des activités réalisées durant les ateliers et les regroupements laisse penser que ces activités restent relativement indépendantes les unes des autres, ce qui est aujourd'hui décrit – et ce qui est actuellement observable – montre au contraire que ces activités concourent souvent à la même visée didactique. Ainsi, les moments de regroupement sont de plus en plus utilisés pour présenter, répéter, évoquer, corriger les activités réalisées durant les ateliers. Et, de ce point de vue encore, les fiches semblent être devenues un support privilégié, dans la mesure où elles peuvent être facilement reproduites à l'identique, agrandies et permettent de conserver des traces des activités des élèves. Elles peuvent donc être utilisées pour présenter ou faire répéter en grand groupe les activités qui sont à réaliser durant les ateliers. Et la possibilité qu'elles offrent de conserver des traces graphiques des activités réalisées en autonomie par les élèves fait d'elles le support privilégié des reprises qui peuvent être réalisées durant les moments de regroupement de ce qui a été donné à faire au sein des ateliers. En d'autres termes, elles tendent à être de plus en plus utilisées comme des supports à la réflexivité des élèves, réflexivité qui est de plus en plus prônée dès ces premiers niveaux de la scolarité[3].

Les programmes mettent de plus en plus l'accent sur la nécessaire autonomie des élèves

© Gianni Ghiringhelli

Une trace graphique avant de passer à l'écriture

Des pratiques potentiellement inégalitaires

Nous sommes restés volontairement à un niveau assez élevé de caractérisation des pratiques enseignantes de l'école maternelle, dans la mesure où nous ne les avons étudiées qu'à partir de deux dispositifs et d'un support pédagogiques utilisés quotidiennement. Mais même à ce niveau d'analyse, on peut se faire une idée des conséquences en termes d'inégalités scolaires de ce type d'organisation pédagogique. Et il nous semble très important de procéder ainsi, car cela permet de saisir comment les dispositifs et les supports pédagogiques peuvent contraindre les pratiques enseignantes à être potentiellement inégalitaires. Malgré donc les tentatives (parfois) désespérées des enseignants pour tenter d'échapper aux effets inégalitaires de ces contraintes «organisationnelles».

Nous avons terminé la première partie de cet article en soulignant à quel point l'agencement ateliers-regroupements-fiches engageait beaucoup plus de réflexivité qu'auparavant de la part des élèves. Mais on peut ajouter maintenant que cette réflexivité suppose une certaine pratique de l'écrit, qui n'est pas socialement anodine. En effet, elle nécessite d'utiliser les marques graphiques présentes sur les fiches pour réfléchir à ce qu'il y a à faire ou à ce qui a été fait. Autrement dit, elle sollicite les dispositions des élèves à utiliser l'écrit pour anticiper ou revenir sur leurs pratiques, donc pour prendre de la distance par rapport à une situation donnée en faisant des liens entre des situations plus ou moins éloignées dans le temps et dans l'espace. Par exemple, lors de la présentation des ateliers à l'aide de fiches lors des moments de regroupement, les élèves doivent comprendre qu'on leur montre comment utiliser durant les ateliers les supports qu'ils auront alors à leur disposition. De façon symétrique, lors de la reprise de ce qui a été fait au sein des ateliers, ils doivent pouvoir se (res-)saisir des traces graphiques qu'ils ont laissées afin de réfléchir sur les procédures qu'ils ont employées pour réaliser une activité donnée. Or nos observations, comme celles qui ont pu être faites sur ce plan à d'autres niveaux de la scolarité[4] ou dans les milieux familiaux, montrent que ces dispositions à utiliser ainsi l'écrit sont inégalement réparties dans les différents milieux sociaux.

On pourrait arguer que cette façon assez surplombante de caractériser les pratiques enseignantes n'en dit pas assez sur ces dernières pour analyser leurs effets potentiellement différenciateurs. Comme nous l'avons déjà souligné au début de cet article, c'est sans doute là le prix à payer pour ne pas s'enfermer dans les singularités des pratiques de chaque enseignant. Mais cela n'est pas non plus sans avantages : ce haut niveau de caractérisation permet de saisir certains traits de l'organisation pédagogique qui pèsent sur les pratiques enseignantes, quelles que soient les singularités de ces dernières. Nous avons ainsi observé des enseignants qui tentaient de suivre régulièrement et sans trop d'interruptions les élèves composant un atelier donné. Ils se mettaient donc en situation d'intervenir en temps réel sur les activités de ces élèves. Mais, compte tenu de l'organisation pédagogique ateliers-regroupements-fiches, ils se coupaient alors des élèves des autres ateliers. Autrement dit, ils étaient matériellement contraints de laisser à ces derniers la responsabilité de bien utiliser les outils – souvent graphiques – qu'ils avaient mis à leur disposition pour être «autonomes». De ce fait, ils étaient tout aussi matériellement contraints à ne pouvoir intervenir qu'après coup, en temps différé, sur les activités de ces élèves, grâce en particulier aux traces graphiques qu'ils avaient laissées sur leurs fiches. Si ce type de pratiques enseignantes permet aux «bons» élèves de solliciter leurs dispositions à utiliser l'écrit de façon réflexive, il risque bien de contribuer insuffisamment à construire ces mêmes dispositions chez les autres élèves. Comme ce sont précisément ces dispositions qui semblent faire la différence aux niveaux ultérieurs de la scolarité, on peut penser que les pratiques enseignantes les plus banales à l'école maternelle consolident les inégalités sociales face à l'école. •

[1] Voire aux niveaux préscolaires qui amorcent les cursus scolaires d'autres pays. Comme nous n'avons pas réalisé d'études comparatives sur ce plan, nous laissons aux lecteurs le soin d'en juger.

[2] Voir en particulier le livre publié en 2006 sous la direction d'Elisabeth Bautier, *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Chronique sociale.

[3] Nous invitons le lecteur qui voudrait en savoir plus sur ce point à lire un de nos textes: Christophe Joigneaux, 2009: «L'école maternelle, une école à part ou une école à part entière?», *in* Passerieux C. (dir.): *La maternelle*. Première école, premiers apprentissages, *Chronique sociale*, pp. 75-85.

[4] Cf. en particulier les travaux de Bernard Lahire, dont *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

Références