

Propositions pour l'organisation et l'animation de stages en direction des élèves de l'Éducation prioritaire

Quelle formation pour accompagner les enseignants dans la prise en charge des difficultés d'apprentissage ?

Ce document prend appui sur des actions de formation menées depuis presque 20 ans auprès d'enseignants du premier et surtout du second degré de différentes académies - dont Créteil, Versailles, Paris - ainsi qu'auprès de personnels ayant en charge des jeunes en difficulté - notamment scolaire – comme les enseignants de classes relais et les éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Elaborées à partir des besoins exprimés par des éducateurs en charge de publics en difficulté, les propositions réunies dans ce document reprennent différents axes travaillés soit dans des stages de regroupements, soit sur les sites mêmes des établissements à la demande d'équipes d'enseignants. Leurs contenus peuvent faire l'objet de propositions au niveau national pour mettre en œuvre des stages de formation en direction des enseignants et formateurs des sites d'éducation prioritaire ou en grande difficulté. Les choix opérés dans les activités menées en différents stages peuvent aussi inspirer les amis du mouvement désireux d'initier des actions de formations dans différentes régions ;

Objectifs poursuivis

Ils sont de différents ordres

- A) Appréhender des modèles explicatifs qui permettent de comprendre les origines des difficultés des élèves
- B) Interroger les contenus et la conception du savoir d'une part, les effets induits par les pratiques d'enseignement d'autre part
- C) Construire des situations d'enseignement redonnant sens au savoir pour impliquer les élèves dans l'apprentissage et dépasser la litanie du manque de motivation
- D) Porter une attention particulière à la question des pratiques langagières et de la langue en toutes disciplines, comme condition essentielle de la réussite scolaire
- E) Articuler les savoirs dans une approche culturelle. (ateliers d'arts plastiques, d'écriture) pour oser créer, inventer
- F) Aider les élèves à restaurer une image positive d'eux-mêmes (attentes, situations-défis)

Contenus de formation possibles

Les contenus et dynamiques de stages évoqués font évidemment référence aux travaux des différents groupes et secteurs du GFEN (en mathématique, en lettres, en langues, en philosophie, en histoire, en sciences, en technologie, en musique, en arts plastiques, poésie-écriture ...) qui les ont mis en partage dans de nombreux ouvrages et revues disponibles au GFEN. On trouvera aussi des emprunts à différents ouvrages de chercheurs en particulier en sciences de l'éducation : une bibliographie accompagne ce document.

A) Porter l'attention sur les difficultés des élèves

Mettre à jour les origines des difficultés des élèves à partir de documents tels que les réponses à des enquêtes, ou leurs productions lors de séquences de leçons et d'exercices.

- **Analyser le rapport à la scolarité et aux apprentissages des élèves.**

* Présentation et analyse critique des théories explicatives de l'échec scolaire.¹

Les deux registres du rapport au savoir : identitaire et épistémique².

* Analyse, par groupes, des enquêtes réalisées auprès des élèves en début d'année dans des classes de différents cycles pour comprendre les logiques qui pourraient expliquer les attitudes et postures de ces élèves en classe.

Questions posées aux élèves :

- 1 – « *Y a-t-il des choses que tu aimes apprendre ? Lesquelles et Pourquoi ?* »
- 2 – « *Qu'est-ce qui peut gêner l'apprentissage en classe ?* »
- 3 – « *Pour toi, que veut dire apprendre une leçon ?* » (**But** de l'activité d'apprentissage)
- 4 – « *Comment fais-tu pour apprendre ?* » (**Moyens** mis en œuvre pour apprendre)
- 5 – « *Pourquoi faut-il apprendre ?* » (Nature des **mobiles**)

Seules les questions 5 (mobiles d'apprendre), 4 (moyens) et 2 (but) seront exploitées : peut-on, au-delà de la singularité des réponses, opérer des classifications ?

* Synthèse des réponses sur la nature des mobiles et les moyens mis en œuvre pour apprendre selon les classes. Où l'on découvre des invariants dans toutes les classes et niveaux concernés...

* Synthèse magistrale sur **le rapport au savoir des élèves³ : quels éléments différenciateurs ?**

Pour essayer de comprendre le pourquoi des attitudes et postures des élèves pendant les cours nous les avons interrogés sur leurs mobiles d'apprendre, le sens qu'ils donnent à leur scolarité et aux apprentissages ainsi que les moyens qu'ils mettent en œuvre pour apprendre. Moyens qui sont en étroite corrélation avec leurs mobiles.

¹ Cf. article de Jacques BERNARDIN : « Le "rapport au savoir" : nouveau handicap ? », revue « Echec à l'échec » N°160 de la Confédération Générale des Enseignants de Belgique, Bruxelles, mars 2003 (annexe 1)

² Le sens de l'expérience scolaire, Rochex Jean-Yves, PUF, 1995 - Travaux de l'équipe ESCOL (Paris 8) : Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Charlot Bernard, Bautier Elisabeth et Rochex Jean-Yves, A. Colin, 1992 - Du Rapport au Savoir : éléments pour une théorie, Charlot Bernard, Anthropos, 1997 - L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, A. Colin, 1998 - Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, Stéphane Bonnéry, la Dispute, 2007, Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires, Jacques Bernardin, Ed de boeck, oct. 2013

³ Cf. document de synthèse distribué : « Rapport à l'école et au savoir : quels éléments différenciateurs ? » (Jacques BERNARDIN)

- D'un côté des collégiens avec des *mobiles externes* pour qui apprendre prend sens pour avoir de bonnes notes, passer, réussir l'examen, avoir un métier plus tard... et de l'autre des collégiens avec des *mobiles internes* qui apprennent pour savoir le monde, pour transmettre... et qui désirent, eux aussi, dans le même temps, avoir de bonnes notes et réussir aux examens.

- Les premiers, pour qui l'école ne vaut que pour plus tard, une fois qu'ils en seront sortis, sont plutôt dans une démarche d'effectuation de tâches qui se succèdent sans véritable lien. De leur point de vue, l'important est d'apprendre par cœur pour pouvoir restituer à l'identique le jour du contrôle. D'où les malentendus quand le contrôle ne porte pas exactement sur ce qu'il a été demandé d'apprendre et, au fil du temps, leur perte d'intérêt pour ce qui se passe en cours, les contenus de savoirs.

- Les seconds savent que les tâches prescrites à accomplir, les exercices, ne sont qu'un prétexte pour construire de nouveaux savoirs. L'important est de comprendre. L'école vaut pour ici et maintenant. Et c'est cette volonté de compréhension qui les rend performants dans les apprentissages car ils sont engagés dans un véritable travail intellectuel requis par les études et, de ce fait, se construisent des stratégies opératoires d'apprentissage.

- ***Débusquer les malentendus en cours de séquences d'apprentissages ou d'exercices d'entraînement***

Explorer en groupes :

- *Un cours de SVT : la respiration*
- *Un cours de Géographie : la carte⁴*
- *Un cours de grammaire : extraits de leçon et de séquences d'exercices⁵*

Qu'est-ce qui se joue à l'insu de l'enseignant comme de l'élève dans chacune de ces séquences et qui crée un malentendu :

L'absence de sens intrinsèque à l'activité, la posture de soumission à la question posée, l'activité sans finalité autre que l'exécution d'une tâche ...

- ***Prendre conscience des limites des modalités usuelles de l'aide dans et hors l'école***

Deux constantes :

- 1) l'externalisation de l'aide hors du cours et la classe...
- 2) ... dans une logique de remédiation conçue comme soutien-rattrapage (logique de « manque »).

Trois intentions principales : essayer de les motiver, s'adapter à leur niveau, les aider davantage.

Essayer de motiver les élèves en multipliant les intervenants extérieurs, proposant des projets d'activités attrayantes dans et hors l'École... sans changer les modalités de transmission pendant les cours, ce qui a pour conséquences :

- d'impliquer les élèves dans ces espaces mais sans incidence sur leur posture dans le cours « ordinaire » (ils veulent bien faire mais résistent toujours au moment du passage à l'écriture, à la théorisation) ;
- un renforcement de leur tendance à l'activisme sans véritablement déplacer les habitudes et capacités réflexives requises pour apprendre.

S'adapter à leur niveau en simplifiant le programme, en segmentant les tâches, ce qui a pour effets :

- un émiettement, une dilution de l'enjeu et une perte de l'unité des activités (jusqu'où peut-on réduire la complexité d'une tâche sans la dénaturer ?) ;
- une réduction progressive des exigences et des ambitions ;
- et finalement, un accroissement des écarts.

⁴ Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, Stéphane Bonnéry, la Dispute, 2007

⁵ Culture écrite et inégalités scolaires Bernard Lahire, POL, 1993

De fait, l'évitement de la confrontation à la complexité leurre les élèves, accrédite l'idée d'une école où il suffirait d'accomplir une suite de micro-tâches pour répondre aux exigences de l'apprentissage, sans mises en lien ni ressaisie des enjeux sous-jacents aux situations proposées.

Les aider davantage. Des temps de prise en charge spécifiques (hors cours ou dans l'espace classe), qui bien souvent se caractérisent par :

- un souci de valoriser leur bonne volonté, leur engagement dans la tâche ;
- des relations « privilégiées » avec l'adulte, plus disponible aux besoins des élèves ;
- ... mais une amplification des demandes (ils arrêtent de travailler dès que l'adulte s'éloigne).

Quels effets des divers dispositifs ?

Dans l'école : une satisfaction des élèves (vivant des activités sans lien avec l'ordinaire de la classe ; rencontrant des adultes à leur disposition, compétents et bienveillants voire chaleureux) ; des parents (satisfaits qu'on s'occupe plus particulièrement de leur enfant) ; des enseignants, enfin disponibles aux élèves qui les préoccupent et contents de les voir venir travailler avec plaisir...

MAIS des constatations générales:

- 1) peu de retour dans l'ordinaire de la classe (ou des effets qui s'atténuent assez rapidement) ;
- 2) un désinvestissement de certains élèves, qui attendent l'heure d'aide personnalisée !

→ Des effets positifs pour beaucoup d'élèves considérés comme « moyens faibles » (ceux qui ont mal assimilé telle ou telle notion) mais relativement peu d'effets voire des effets contreproductifs pour les élèves en « grande difficulté » qui, d'ailleurs, sont les plus rétifs à s'inscrire dans les dispositifs basés sur le volontariat.

→ Pour ceux-ci, il faudrait penser en terme de re médiation plutôt que de remédiation, tisser un autre rapport au savoir et aux apprentissages plutôt que consolider des savoirs en cours d'apprentissage.

Or les pratiques usuelles d'accompagnement renforcent trop souvent leurs représentations et les malentendus... qui sont un obstacle à leurs apprentissages (cf. rapport au savoir)

Réduisant les exigences, elles installent finalement une attitude attentiste et une dévalorisation de l'image de soi pour les élèves et de leurs potentialités pour leurs enseignants !

B) Interroger les contenus et pratiques d'enseignement

Savoir conçu comme objet construit par les générations précédentes et que l'École a pour fonction de transmettre aux générations actuelles. Mais quelles conceptions avons-nous de la nature – et de la fonction – de cet « objet » ?

- ***Interroger notre conception du savoir : pour une approche culturelle***

Quelques exemples de situations à explorer en groupes pour ensuite échanger les recherches.

La leçon sur le thermomètre :

Où l'on apprend à « décrire » le thermomètre, à le dessiner, à lire la température ... (critique d'une double page de cahier d'élève de l'élémentaire). On a appris à observer l'objet fini, à l'utiliser, mais en aucun cas à comprendre le concept qui préside à la fabrication de cet objet technologique.

Mise en situation pour approcher la conception atomistique de la matière indispensable à la compréhension de la notion de « dilatation » qui fait approcher la notion de *représentation et d'erreur juste*⁶. Où l'on passe d'apprendre à comprendre, de la technologie à la culture technique.

*Documents : extraits de Bachelard

Le pull :

Quand l'évidence de l'expérience nous empêche de comprendre la notion d'isolation.

Passer de l'évidence, du ressenti subjectif à l'interrogation sur la pertinence d'une réflexion scientifique.

La respiration des poissons :

Savoir, c'est s'interroger : « *La science commence avec l'interrogation, quand on constate qu'on ne sait pas ce qu'on croyait savoir, quand on trouve insolite ce qui semblait aller de soi* » - Brecht

Savoir, c'est être capable de faire des mises en relation pertinentes : « *En fait, on connaît contre une connaissance antérieure (...) Il ne s'agit pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne (...) Toute culture scientifique doit commencer par une catharsis intellectuelle et affective* » G. Bachelard⁷

Savoir, c'est être capable de faire des mises en relation pertinentes des situations et des savoirs antérieurs pour répondre à des situations nouvelles : la pensée est logique parce que rationnelle/relationnelle

Que s'est-il passé le 8 mai 1945 ? :

À partir des réponses des élèves obtenues en questionnant leur entourage, exploration des différentes compréhensions comportant des approches historiques en questionnement constant : la définition de la *notion d'évènement historique* et les transformations qui apparaissent dans la *construction de savoirs* en histoire.

La vaccination :

Différencier une connaissance et un contenu notionnel/conceptuel : quel(s) contenu(s) derrière le titre d'une leçon, dans un programme prescrit (IO) ?

*Document : Information – connaissance – savoir (Cf. J.-P. Astolfi dans le document « Interroger notre conception du savoir »

- ***Faire découvrir la dimension anthropologique, partie intégrante des savoirs.***

Tout savoir est le résultat d'une construction humaine, or l'école le propose comme un produit fini à accepter et non comme une *réponse à des problèmes rencontrés par l'humanité* : en somme à l'école on passe son temps à apporter des réponses à des questions que les élèves ne se posent pas.

2 types de situations à faire vivre successivement, l'une en mathématique, l'autre en orthographe :

Comprendre le théorème de Pythagore

De la corde à nœuds au théorème de Pythagore quel processus de construction d'un savoir : le faire pragmatique pour répondre à une situation qui fait obstacle comme genèse d'un savoir conceptualisé en passant par des savoirs en géométrie pour aboutir à l'abstraction apportée par l'algèbre ... Le savoir est à la fois produit et processus ... Lorsque les savoirs sont coupés de la connaissance des conditions socio historiques de leur naissance, ils deviennent des connaissances inopératoires.⁸

Comprendre l'accord des participes passés

La norme aujourd'hui... résulterait des erreurs du passé ?

⁶ Gaston Bachelard : extraits de *La formation de l'esprit scientifique* et Descartes sur la détermination du mâle et de la femelle Editions Vrin 1975

⁷ G. Bachelard, « La formation de l'esprit scientifique », 1938/1993

⁸ Concepts clés et situations-problèmes : géométrie, mesures et processus cognitifs, Tome 2, Odette Bassis, Hachette éducation, 2004, p. 92 à 95.

Faire découvrir que les normes indispensables à la communication écrite ont, comme tout savoir, fait l'objet d'une construction historique ; que les variations orthographiques acceptées dans le passé ont été laborieusement érigées en règles pour masquer les erreurs des générations antérieures que l'Académie a dû entériner.⁹

Faire de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison... nécessite de passer d'une posture de lecteur-scripteur à la recherche du sens du message (langue outil de communication) à celle du scientifique à la recherche d'une grammaire de la langue (objet d'étude)

Tout enseignement transmet autre chose que le contenu explicitement enseigné :

*Documents : Citoyens dans le savoir¹⁰

« Savoir, c'est reconstruire. Comprendre, c'est inventer » - extraits de Jean Piaget et d'Henri Wallon.¹¹

- **Explorer les effets induits par les pratiques pédagogiques**

Une mise en situation de jeu (dite « démarche des allumettes »¹²) permet de dégager en quoi les pratiques pédagogiques les plus usuelles installent souvent, à l'insu de l'enseignant comme des élèves un rapport consumériste au savoir et ne permettent pas une réelle activité intellectuelle. Dans un second temps, l'analyse permet de dégager les conditions d'un travail de groupe en d'en déjouer les avatars les plus classiques : quand expliquer, montrer, questionner peut empêcher de comprendre.

Une intervention magistrale peut ensuite faire le point sur les différentes conditions à réunir dans une séquence pour un apprentissage réussi : le temps de recherche individuelle incontournable pour pouvoir apporter une production lors de la mise en groupe (d'où la nécessité d'apporter une aide plus spécifique aux élèves en difficulté pendant cette phase individuelle), un travail en groupes qui formalisent les cheminements, une confrontation collective des travaux des groupes aboutissant à la conceptualisation qui pourra être transférée dans des situations nouvelles

Apport sur les **amonts historiques du travail d'équipe et du travail de groupe**, des dispositifs pédagogiques inventés par des mouvements d'Education Nouvelle

LE TRAVAIL D'EQUIPE : Célestin FREINET_ (*Pour l'école du peuple*)

C. FREINET, crée son mouvement d'Education Nouvelle (aujourd'hui ICEM – Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) autour d'une idée : « *on ne comprend bien que ce que l'on transforme* ». Autrement dit, le savoir et l'apprentissage doivent développer et prendre appui sur les expériences de vécu de l'enfant, avoir un sens pour être compris et retenu par lui. Ce que confortent les travaux de la psychogénétiques de l'époque (principalement Piaget et Wallon en France) qui développent l'idée que « *le savoir naît de l'action pour retourner à l'action* ».

L'axe central est la **pédagogie de projet**. Des projets axés sur la transformation du monde (physique et social) qui entoure l'élève. Le savoir est conçu comme pouvoir d'action sur le monde.

Le conseil d'élèves (renaissance, après Cousinet, de l'idée de vie coopérative) élabore les projets d'action, en définit les modalités, procède à leur évaluation.

Un outil est inventé : **le travail d'équipe** basé sur la division du travail. Les tâches sont réparties démocratiquement entre équipes. Chacune doit rendre compte de l'état de ses travaux devant le conseil coopératif qui évalue leur pertinence et peut influencer sur leur déroulement.

⁹ Faire réussir les élèves en français de l'école au collège Jeanne Dion Marie Serpereau Delagrave 2009

¹⁰ Extrait du Dialogue n° 67 Article d'Odette Bassis *Devenir citoyens dans le savoir*

¹¹ Extraits de Jean Piaget et d'Henri Wallon.

¹² Henri Bassis Je cherche donc j'apprends Messidor 1984 , épuisé, Odette Bassis Se construire dans le savoir ESF éditeur 1998 *Expliquer, montrer, questionner, les pièges de la transmission ... p.175*

LE TRAVAIL DE GROUPE : Henri Wallon et le GFEN

En parallèle le Groupe Français d'Education Nouvelle, essaie de donner forme aux travaux d'Henri Wallon (son président de l'époque) sur « les origines de la pensée chez l'enfant » et la formation d'une pensée logique.

Il développe le concept de **processus d'objectivation** :

Dans son rapport à un objet (à concevoir au sens large : un texte, un arbre...) le sujet se construit une connaissance, une représentation subjective de cet objet. « *Le réel, pour être objet de connaissance, ne se donne pas directement à voir, il doit être représenté, construit, interprété, faire l'objet d'une élaboration...* » ajoutant, quelques lignes plus loin « *... encore faut-il qu'il (le langage) soit produit par un sujet qui se pose comme tel, c'est-à-dire comme un sujet inscrit dans un procès de personnalisation qui le rend apte à la confrontation et au retour critique sur sa propre pensée comme sur la pensée d'autrui* ». ¹³

La confrontation de sa connaissance de cet objet à celle des autres l'incite à interroger sa propre représentation et à la modifier, à la « dé-subjectiver » en quelque sorte. Jean Piaget, dans son livre *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*¹⁴, précise que c'est seulement « *le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire. Il naît en nous constamment un nombre énorme d'idées fausses, de bizarreries, d'utopies, d'explications mystiques, de soupçons et de mégalomanies qui tombent au contact des autres...* », ajoutant que « *C'est le besoin social de partager la pensée des autres, de communiquer la nôtre et de convaincre, qui est à l'origine de notre besoin de vérification. La preuve naît de la discussion.* »

Sur ces bases théoriques, issues du champ des recherches en psychogénétique, les enseignants du Groupe Français d'Education Nouvelle inventent « un dispositif pédagogique » qui permette la formation d'un esprit logique et critique, l'élaboration d'une pensée rationnelle car relationnelle : le travail de groupe.

- Premier temps : un temps de travail individuel pour que chaque sujet se construise une représentation, nécessairement subjective, de l'objet.

- Deuxième temps : le temps de confrontation des pensées subjectives au sein de petits groupes, puis au sein de groupes élargis (la classe) où chacun est amené à argumenter.

- Troisième temps : un temps de retour au travail individuel car ce n'est jamais un groupe qui apprend mais un sujet qui construit son savoir par la médiation du social.

Incidences pédagogiques :

* Le travail de groupe n'a de sens que dans le cadre d'une construction de savoirs nouveaux.

* Les groupes, à tous niveaux, doivent CONFRONTER des pensées. Aussi leur constitution n'est pas anodine (éviter de mettre dans le même groupe des élèves qui ont une même relation à l'objet travaillé !)

* Dans sa posture l'enseignant doit favoriser, à tous les étagements du travail, le débat - dit conflit « sociocognitif ». Il joue un rôle de miroir en reformulant si nécessaire les hypothèses divergentes et en retardant le moment de la réponse attendue pour que chacun puisse cheminer intellectuellement. Il poussera chacun, puis chaque groupe à argumenter pour justifier sa réponse car « *la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale (...) L'utilisation fonctionnelle du mot ou d'un autre signe comme moyen de diriger activement l'attention, de différencier et de dégager les traits caractéristiques, de les abstraire et d'en faire une synthèse est une partie fondamentale et indispensable du processus de formation des concepts dans son ensemble* »¹⁵.

¹³ Extraits de Henri Wallon, l'enfant et ses milieux, E. Bautier et J.-Y. Rochex, Hachette éducation, p. 58-60 à partir des ouvrages de Wallon : De l'acte à la pensée (p. 15) et Les origines de la pensée (p. 487)

¹⁴ Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Jean Piaget, Delachaux et Niestlé, 1967/1971.

¹⁵ L. S. Vygotski, Pensée et langage, Editions Sociales, 1934/1985.

En conclusion :

* Le travail de groupe commence et se termine par un temps de travail individuel.

* L'absence de travail individuel préalable au travail de groupe produit un double effet de rapt et de délégation de pouvoir de penser. Il s'y échange souvent plus de la récréation que de l'élaboration intellectuelle...

* L'importance est mise sur la capacité à oser s'exprimer et confronter sa pensée avec celle des autres – s'y joue là de la citoyenneté. L'enseignant est garant du dispositif pour que s'y pratique le débat d'idées, la confrontation non des personnes mais des idées à propos d'un objet commun. L'objet de savoir est ce qui médiatise la confrontation.

> La pratique du travail d'équipe et du travail de groupe sont des pratiques pédagogiques qui trouvent leur origine dans les champs de la philosophie de l'éducation et de la psychogénétiq.

C) Construire des pratiques d'enseignement pour impliquer les élèves en redonnant sens au savoir

Dans de telles séquences il s'agit de faire vivre aux adultes des situations-problèmes qui ont pour objet

- d'établir une homologie entre les vécus en formation et les séquences d'enseignement qu'ils proposent en classe
- de mener l'analyse des processus sur des vécus communs

De multiples démarches en toutes disciplines peuvent être les matériaux d'une telle séquence Parmi celles qui ont fait l'objet des ouvrages explicitant et analysant les pratiques en différentes disciplines, nous retiendrons une séquence courte qui se prête aisément au travail de dégagement des conditions et processus de conceptualisation.

Mesurer une durée¹⁶

Mise en situation de comparaison de durées en excluant tout appareil de mesure (montre, chronomètre, portable ...)

Démystification de la montre, objet du quotidien, dont on a appris à se servir sans comprendre son « secret » de fabrication. Vécu des différentes étapes de construction du concept de mouvement uniforme et apports historiques

Analyse par groupes des éléments essentiels :

- Les caractéristiques d'une situation de départ : insolite, ludique (la course), obstacle (pas de montre), engageant chaque participant à s'inventer un « faire » ...
- Les différentes étapes de la recherche individuelle et collective de la manière la plus fiable de résoudre le problème, avec différentes expérimentations. Importance de l'invention des hypothèses par les participants : différences avec les méthodes actives qui ciblent l'activité sur l'expérimentation...
- Les étapes de la construction de la formulation : la langue comme opérateur cognitif jusqu'à la conceptualisation.

Pour surmonter les freins et obstacles inhérents aux pratiques usuelles de transmission des savoirs, nous ferons référence à l'ouvrage d'Odette BASSIS pour la compréhension de la démarche d'auto-socio-construction élaborée au GFEN notamment par Henri et Odette BASSIS, et qui a été depuis réinvestie en de nombreuses disciplines¹⁷

¹⁶ Concepts clés et situations-problèmes : géométrie, mesures et processus cognitifs, Tome 2, Odette Bassis, Hachette éducation, 2004, p186 à 195

¹⁷ Odette Bassis Se construire dans le savoir, à l'école et en formation d'adultes ESF éditeur Collection pédagogies 1998 , première partie, page 19 à 90.

D) Former des lecteurs et des scripteurs compétents

Ce type de stage est au Plan Académique de Formation dans plusieurs rectorats, et est demandé par de nombreux enseignants conscients que la maîtrise de la langue conditionne tous les apprentissages et la réussite des élèves dans des études secondaires et supérieures, et, à ce titre, ne peut plus dépendre de la seule responsabilité des professeurs de lettres.

Nous présentons ici la dynamique d'un de ces stages

a) Ce que lire n'est pas :

Place de la lecture à haute voix

Texte de Berthold Brecht extrait de « La distanciation »: lecture à haute voix successivement par 3 personnes volontaires qui n'en ont pas une connaissance antérieure, (tandis que les autres participants ont pu en faire une lecture silencieuse), puis questionnement simple sur le contenu. Constat : aucun des lecteurs à haute voix ne peut répondre aux questions malgré les compétences manifestées (ponctuation respectée, flux régulier, variations dans l'intonation : toutes qualités mesurant une bonne « lecture courante » à haute voix)

Quels obstacles à la compréhension :

- attention centrée sur la mise en voix
- impossibilité de retours en arrière
- pas d'anticipation possible non plus
- pas d'inférences possibles ...
- quelle différence entre déchiffrer/ épeler et lire/ comprendre

Texte « CUOCUO » : on lit sans déchiffrer

*Documents : « La confusion lecture/lecture à haute voix et oralisation »¹⁸

« Une enquête sur la lecture en SEGPA » synthèse INRP : les postures et représentations qui empêchent de lire. (à partir de l'étude de Roland Goigoux)

« Lire/écrire : difficultés et malentendus » Jacques Bernardin¹⁹

b) Des pratiques pour construire des postures de lecteurs efficaces

Le texte à dévoilement progressif

Pour ressaisir et mémoriser la partie lue, émettre des hypothèses, confronter avec le passage suivant, valider ou remettre en cause avec retour au segment précédent ... rompre la lecture linéaire et créer une activité d'exploration et de construction de sens. (lecture enquête) (# du texte de Goigoux). D'autres possibilités pour les mêmes buts : lecture-puzzle, lecture théâtre (très utile pour impliquer), lecture avec intrus, dialogues à insérer ...

Les intentions du lecteur

¹⁸ Extrait d'un texte publié sur le blog d'Eveline Charmeux, en date du 29 septembre en réponse à la consultation sur les programmes.

¹⁹ In Dialogue hors-série « Prendre pouvoir sur l'écrit » déc. 2011

Le même texte à deux groupes différents avec des questions différentes. : surligner les éléments qui répondent aux questions puis échanger les textes : surprise (les questions étaient donc différentes : et si on cherchait les questions posées à l'autre groupe !)

Les intentions de l'auteur « Critique de témoignage »²⁰

2 groupes A et B travaillent à partir de deux textes différents : dessiner le personnage évoqué et imaginer l'auteur du texte.

auteur A : description d'un paysan par un aristocrate du XIIIe s.

auteur B : description des nobles par un « intellectuel contestataire » vers 1360

Après exposé et confrontation des productions des groupes des contradictions sont explicitées qui posent le problème de l'utilisation de documents (historiques ou non !)

Apprendre à recontextualiser à confronter, à lire entre les lignes **en imaginant leur auteur.**

*Document : « Les barbares, quels barbares ? »²¹

Interroger les dictionnaires

Interroger les manuels

c) *Qu'est-ce que lire ?*

- **Atelier de lecture dans une langue étrangère : le polonais**

Analyse des différentes étapes d'une situation de lecture : un repérage d'indices (linguistiques ou non : typographiques, lexicaux, grammaticaux) base d'élaboration d'hypothèses (sur le support, la situation de communication et le champ sémantique). La confrontation de ces hypothèses en petit groupe puis en grand groupe (vérification de la pertinence) valide ou oblige à un nouveau repérage d'indices ouvrant à d'autres hypothèses.

Une démarche d'auto socio construction de savoirs sur la posture de lecteur²². Une situation défi que chacun ne peut résoudre seul mais qui trouve sa solution dans un apprentissage solidaire. Travail réflexif sur les étapes qui ont permis d'aboutir à la « traduction »

- **Le message secret** : une autre situation pour développer l'envie de faire du sens avec signe : prises d'indices > élaboration d'hypothèses, confrontation, validation ou retour au texte pour d'autres prises d'indices ...²³

*Document : Restituer au signe sa valeur d'énigme Au-delà du signe, la signification²⁴

d) *Ecrire, dire pour lire*

- **Lecture silencieuse avec questions préalables**

Passer des questions de contrôle posées après la lecture d'un texte, à des questions préalables. Susciter de la part du lecteur un questionnement qui engage de multiples relectures et mises en relation, confronter de multiples interprétations pour construire le sens ou ...

« Lire comme on fait une enquête policière »²⁵ ...

Documents supports de lecture possibles

en histoire sur le « Discours du 30 octobre 1940 de Pétain »

²⁰ In L'histoire indisciplinée nouvelle Michel Huber Syros 1984

²¹ *Enseigner l'histoire à l'école Cycle 3*, P 36 et 37 A. Dalongeville Hachette Education

²² Article *Des outils pour les réunions de parents*, Bulletin Spécial Lecture », GFEN Normandie-Centre, 1988

²³ Faire réussir les élèves en français de l'école au collège J. Dion et M. Serpereau Delagrave 2009

²⁴ Idem J. Dion

²⁵ Selon l'expression d'une élève !

en littérature par ex. sur un extrait de Jeanne Benameur : « Les demeureres » Denoël, 2000.

Réinvestissement : Plage d'élaborations possibles en groupes sur trois supports

- en histoire :
- en arts plastiques sur un tableau de Rivera
- en philosophie sur un extrait de Diderot Jacques le fataliste

- **En contrepoint, la place de la lecture à haute voix :**

Extrait de « Présent ? » Jeanne Benameur, Denoël, 2006

La nécessité de lire des textes en classe, pratique recommandée par Serge Boimare²⁶, pour un véritable « nourrissage culturel »

e) La question du vocabulaire : Lire c'est aussi réécrire ...

Comment faire du sens quand les mots leur manquent?

Ce n'est pas parce qu'un enfant utilise le mot « juste » qu'il en maîtrise le sens que nous, adultes, donnons à ce mot.

La « leçon » de vocabulaire consiste à travailler sur des concepts (dont le mot ne sera que « l'étiquette »)

Une situation vécue : la pratique **des textes à trous**

Des réinvestissements existent en différentes disciplines : documents en histoire, en sciences, textes en littérature, en langues...

Travail en groupes : 3 supports possibles

Le discours de Périclès devant les Athéniens (histoire)

Le code noir (texte juridique en histoire)

Une scène affreuse d'André Gide (littérature)

Voir sur le site du CarMaL²⁷ : Texte en physique par Patrick Avel

*Documents pour un débat

Approche historique (Quillet)

Introduction dans les classes du dictionnaire d'étymologie (orthographe sémantique).

Travail sur les registres de langue

Approche linguistique (Marina Yaguello)

Travailler sur la phrase comme signification minimale

Jouer avec les mots et sur les structures (fonction poétique de la langue – polysémie)

Enchâsser un mot dans différents textes

Faire des mises en lien à l'intérieur des phrases (mot caché)

Approche sociologique (Pierre Bourdieu)

Sortir le mot d'un contexte pour en explorer la multiplicité des facettes, pluraliser le sens

Elargir le vocabulaire (et la syntaxe)

Jouer sur la signification (sens commun / sens scientifique)

Effectuer un travail de compréhension et d'interprétation

Approche psychologique (Vygotski)

Tolstoï: « le mot est presque toujours prêt quand le concept a préalablement été construit »

²⁶ *L'enfant et la peur d'apprendre* Dunod 2004, *Ces enfants empêchés de penser* Dunod 2008, *La peur d'enseigner* Dunod 2012

²⁷ Centre académique de ressources sur la maîtrise des langages www.langages.crdp.ac-creteil.fr

f) Développer la vigilance du lecteur sur le fonctionnement de l'écrit

Dans cette approche de l'écrit, on insiste particulièrement sur des aspects qui font peu l'objet d'étude particulière : la ponctuation et les marques orthographiques qui sont abordées seulement comme signes à respecter mais pas comme aide à la lecture.

Des signes pour faire du sens

1) la ponctuation, un signe pour l'œil

- Un ex : à partir d'une phrase dictée « *J'aime les filles qui sont belles* », constater, après collecte des sens recueillis auprès des participants, qu'il y a deux possibilités :

ou bien « elles sont toutes belles »

ou bien « il y a deux catégories et on n'aime que celles qui sont belles »

et que pour lever toute ambiguïté il faut user de la virgule ! (proposition déterminative ou proposition explicative !)

- faire jouer des textes ponctués différemment, faire ponctuer des textes écrits sans ponctuation

*Document : Histoire de la ponctuation

Histoire de la virgule

2) l'orthographe et ses bizarreries qui s'expliquent²⁸ !

Deux exemples pour travailler cette question :

- les « anomalies » de l'orthographe du futur

- LA règle d'accord des participes passés

*Documents : Quelques éléments de l'histoire du français

Fixation des règles d'usage en orthographe

- la démarche du « S »

Où l'on se construit la structure de l'orthographe : un plurisystème²⁹

*Documents à travailler: « Normativité Normalisation »³⁰

« Sens et signification »³¹

3) Pratiquer la dictée autrement

Construire vigilance et compétence orthographique³²

- Classification des difficultés récurrentes des élèves en orthographe.

- La pratique usuelle de la dictée : un thermomètre qui mesure quoi ?

- Objectif : ne pas faire d'erreurs ou apprendre à ne plus en faire ?

Faire de la dictée une activité d'apprentissage et renverser le rapport à la langue des jeunes :

- Dictée de phrases puis « justifier l'orthographe des mots »

²⁸ Faire réussir les élèves en français ...

²⁹ Voir les travaux de Nina Catach

³⁰ *Les classes relais* E. Martin et S. Bonnéry, ESF, 2002

³¹ *Activité, conscience, personnalité* A. Léontiev Editions de Moscou

³² Article de Jean Bernardin : « *Faire ou ne pas faire de dictée ?* », et de Marie Serpereau: « *L'écriture phonétique : un stade de l'apprentissage ou une erreur de pédagogie ?* » - revue *DIALOGUE* n° 118 « *Apprendre ensemble, réussir ensemble : spécial pratiques n° 2* » - sept. 2005.

- La vigilance orthographique (4 messages semblables : qui en sont les auteurs ?)
- Prendre conscience des évolutions de la langue (classement chronologique de textes)
- * Document Les grandes lignes de l'histoire de l'orthographe - Les mots invariables (liste distribuée)
- Retour réflexif sur l'activité.

Un bond considérable est fait quand, dans l'approche de cette discipline normée, les élèves ont construit et compris la nécessité de codes pour communiquer à distance. Ils ne sont plus dans l'exécution de tâches avec le respect de normes auxquelles ils ont des difficultés à se soumettre parce qu'elles n'ont aucun sens pour eux, mais dans la maîtrise de codes dont ils ont pris conscience qu'ils ne leur étaient plus imposés mais partie intégrante des savoirs sur l'écrit, codes inventés par l'homme à un moment donné de l'histoire, parce qu'indispensables pour éviter toute ambiguïté.

E) Articuler les savoirs avec une approche culturelle des œuvres

Développer chez les élèves des capacités à chercher, inventer, tenter des stratégies diverses dans la construction de leurs savoirs implique une place importante à des activités telles que l'écriture, les arts plastiques, la musique ...

3 ateliers qui figurent toujours en bonne place dans les stages de formation :

1) atelier d'écriture

De nombreux ateliers sont à disposition, le GFEN ayant été un des premiers à les initier : on pourra en trouver dans différents ouvrages (cf. : bibliographie jointe)

a) Quand on nous rogne, la rogne : sous le trésor des mots, des pages et des pages ...³³

En trois étapes, de la lecture d'une information, à l'écriture d'un texte personnel

Lecture silencieuse « Les 1138 mots du « français élémentaire »³⁴ **et écriture d'un texte** en réaction, échangé ensuite et lu à haute voix par les participants. On annonce alors la date exacte de parution de l'article 24 juillet 1954

Ecoute de textes d'auteurs lus par l'animateur et des participants ayant rapport avec la lecture : Annie Ernaux, Calaferte, Neruda, R. Rolland, Eluard, Michel Lefevre, puis chacun a déposé dans une « boîte aux trésors » les mots précieux auxquels il tient

Écriture individuelle d'un texte d'un type choisi dans une liste de types élaborée ensemble.

Analyse des étapes de l'atelier, de ce qui a facilité ou bloqué l'écriture ...

Tous les textes seront réunis dans une production remise à chaque stagiaire après le stage

b) Tous capables en « poésie »

Une invitation à se lancer dans l'écriture poétique qui démarre avec les mots des autres, ceux des poètes qui ne sont pas nommés mais dont on emprunte les mots qui prennent place sur une grande fresque, première étape qui se termine par un moment de lecture effervescente. Une seconde phase fait

³³ Atelier pour le colloque du Livre Passerelle « les mots passants 2004

³⁴ Article paru dans le Monde en 1954, augmenté en 1964

rupture en demandant de recouvrir certains mots ou expressions de la fresque avec des étiquettes puisées dans une collection à disposition : détournement de l'écriture première ... Chacun(e) est ensuite invité à produire une poésie en puisant autant qu'on le veut dans la fresque, les mots de départ ...

Les textes affichés sont finalement socialisés par la mise en voix des participants qui ont choisi un texte à partager.

c) Le support d'oral

Un autre atelier pour travailler l'oral et la prise de parole « organisée » dont l'objectif est de créer les conditions pour que chacun(e) se construise un oral réussi et puisse en dégager les règles de la communication orale. L'analyse permettra d'envisager les transferts possibles en différentes disciplines. (Y compris dans le but de préparer des prestations orales lors d'examens !)

Cette activité peut aussi se poursuivre par un atelier d'écriture prenant appui sur la séquence précédente.

2) Tous capables en « arts plastiques »

Le portrait : où il s'agit au pas à pas d'essais successifs menés rapidement, accompagnés de sollicitations à faire « sans regarder la feuille » le portrait de son vis à vis. Pendant ce temps des quelques courtes citations d'artistes (Picasso, Giacometti etc.) sont lues aux participants qui, à un moment donné de la démarche sont invités à choisir certaines de leurs productions et à les proposer au regard des autres qui visitent l'ensemble en portant des annotations positives sur les travaux des autres. Plusieurs medium sont proposés successivement et on attire l'attention sur les transformations qu'ils apportent. Une rupture est donnée à vivre quand l'animateur propose aux participants à l'atelier d'aller poser près des portraits qui viennent d'être réalisés, des œuvres d'artistes, portraits de différentes époques. Force est alors de reconnaître que les moments vécus parfois comme contraintes dans cet atelier ont été générateurs d'œuvres qui étonnent par les échos qu'elles produisent avec celles des artistes reconnus !!

Ces ateliers dans un stage dont le thème est « l'aide dans la classe » ont le double objectif de

- Restaurer chez chacun une image positive de ses capacités
- Faire réfléchir au rôle indispensable de la pratique de création au cœur des apprentissages

F) Aider les élèves à restaurer une image positive d'eux-mêmes

1) En leur proposant des situations-défis

La recreation de texte à l'interface entre lire et écrire, dire.³⁵

Démarche fondée sur le défi du tous capables de réfléchir et de comprendre. Une situation ouverte, impossible à résoudre seul mais qui peut l'être à plusieurs, au niveau d'un groupe classe qui engage chacun de ses membres dans une approche d'apprentissages solidaires.

Choix de textes possibles :

La plus drôle des créatures de Nazim Hikmet

Le retour au pays de Jacques Prévert

³⁵ In Je cherche donc J'apprends Messidor Messidor Editions Sociales 1984 épuisé , et dans Faire réussir les élèves en français, déjà cité, où l'on trouvera un décryptage complet d'un texte recréé uniquement à l'oral dans une classe.

Extrait de Homère : L'Odyssée Premières lignes du Chant I
Extrait de la mère de Berthold Brecht : Eloge de l'instruction
Boris Vian : Extrait de l'oiseau et la locomotive
Francis Bebey : Un jour tu apprendras

Pour créer surprise et jubilation d'avoir réussi, il est souhaitable de proposer des textes de poésie à la récréation : rythme, images, parfois rimes aident à la récréation en même temps qu'elle convoque les imaginaires divers de tous les participants.

Retour réflexif :

Vécus subjectifs des participants.

Caractéristiques d'une **situation défi**.

Moyens mis en œuvre pour réussir la tâche : prises d'indices au niveau des procédés littéraires utilisés par l'auteur (rythme et musicalité, registre de langue, disposition graphique, répétitions, ruptures, utilisation des temps...) qui se travaillent en articulation, va et vient permanent avec la globalité du texte, les intentions de l'auteur (émotion, sens de l'histoire...)

De nombreux réinvestissements :

Cette pratique de récréation de texte a donné lieu à de nombreux réinvestissements :

- Sur de multiples types de textes : récit, article de journal, document historique, textes philosophique et scientifique ... lettre administrative ...
- Mais aussi dans des champs bien plus inattendus :
 - En mathématique où toutes les lignes particulières dans le triangle (médiannes, médiatrices, hauteurs) ont été présentées ensemble pour aboutir à leur reconstruction en sachant les différencier !
 - Elle a inspiré l'élaboration de la *démarche « cuisine » ou de l'atelier « Béton »* où l'on part du gâteau ou du plat que l'on consomme au début de la séquence, des dalles en béton présentes au démarrage de l'atelier, pour se poser la question des matériaux nécessaires et des processus à mettre en œuvre pour recréer qui le plat, qui l'objet en béton !
 - En arts plastiques : récréation de tableaux

...

Enjeux de la pratique de « re création » de texte :

*Document : Texte d'Henri BASSIS³⁶

« Il s'agit de s'approprier des formes et des niveaux de langage produits par des auteurs qui se sont exprimés avec une maîtrise reconnue telle par beaucoup... »

Les élèves sont mis dans la situation de l'écrivain, qui à chaque instant doit choisir, ce mot-là et pas un autre, à cette place et pas à une autre. Et pas seulement le mot mais la tournure, l'idée ou l'image, et le morceau et le passage, tous les éléments et tous les étages, dans la dynamique sensible de l'ensemble ! C'est le but que se fixe la reconstitution de texte, une approche intériorisée, dans un va-et-vient constant entre les élèves, entre les élèves et le maître, entre les choix bruts proposés et la réalité incontournable du texte même...

C'est la logique sensible de l'auteur qu'il s'agit de retrouver. »

Henri BASSIS, Je cherche, donc j'apprends ! Messidor, 1984

« Lire un texte c'est se mettre en position de le récrire, en position d'échanger la lecture et l'écriture. La récréation... oblige à justifier chacune des expressions du texte, à en retrouver les raisons. Comme si le texte pour être lu devait être ramené au moment vivant où il s'écrit. Le moment où des décisions

s'exercent sur tel ou tel concept, telle ou telle tournure de phrase. Sous le texte écrit, il faut retrouver le brouillon. »

Nicolas LECHOPIER et Mathieu TRICLOT
« La recréation de texte, une démarche pour la philosophie », Dialogue N° 114

2) En manifestant des attentes positives à leur égard

Explorer la question des attentes et des « prophéties auto-réalisatrices »

Travail d'appropriation des travaux des psychologues américains Rosenthal et Jacobson sur le phénomène des prophéties auto réalisatrices³⁷

Dans un premier temps des petits groupes sont invités à explorer chacun une situation particulière : 1 - banque, 2 – sucre, 3 – pilule, 4 – médicament, 5 souris. Pour les 4 premiers groupes deux consignes :

- *A votre avis, que va-t-il se passer ?*

- *Formuler en une phrase ce qui vous paraît caractériser, quant aux conséquences de cette situation, son mécanisme.*

Pour le groupe 5, imaginez le dispositif concret pour entraîner les souris de chacun des 2 groupes d'étudiants

Situations 1 et 2 : modifications de comportement **sociologiques**. Les réactions individuelles se multipliant persuadent d'autres que la rumeur est donc bien fondée, accélérant le processus **jusqu'au moment où ce qui était prévu se réalise.**

Situations 3 et 4 (pilule puis médicament) l'importance accordée à une autorité (un médecin qui fait autorité) induit des modifications biologiques du comportement, à l'insu même de la personne concernée (effet placebo) quand **le psychologique produit du physiologique** : information sur le rôle de l'hypothalamus qui est dans une double relation avec l'ensemble du système nerveux (notre vie psychologique) et l'hypophyse (qui régule tous nos phénomènes hormonaux) Mis en évidence il y a plusieurs décennies.

Le groupe « souris » présente un dispositif simple pour les souris présentées comme ayant peu de dispositions pour l'orientation, tandis que, pour entraîner les souris présentées par le professeur comme porteuses de vraies qualités d'orientation, les « collègues- étudiants du professeur Rosenthal ont imaginé toute une succession de sollicitations, voire de sanctions, jusqu'à la réussite du parcours des souris dans leur labyrinthe!

Et l'on découvre alors la mystification dont furent victimes les étudiants : les 60 souris «étaient toutes rigoureusement identiques. »

La période de dressage écoulée, Rosenthal se rendit compte que les souris « surestimées » avaient accompli des performances étonnantes, tandis que les « sous-estimées » n'avaient pratiquement pas bougé de leur point de départ. Et il ajoute (p. 70) : « Quand l'expérience fut terminée, tous les expérimentateurs jugèrent l'attitude de leurs rats et leur propre comportement à leur égard. Les expérimentateurs qu'on avait amenés à croire en une meilleure performance de leurs rats les considéraient comme plus intelligents, plus agréables et plus faciles. Ces mêmes expérimentateurs s'étaient senti plus décontractés dans leurs contacts avec les rongeurs et décrivaient leur comportement envers eux comme plus cordial, plus optimiste et moins loquace. Ils déclarèrent

³⁷ Pygmalion à l'école, Ed. Casterman E3 1983).

également qu'ils manipulaient leurs rats plus souvent et avec plus de douceur que leurs collègues qui avaient eu a priori une mauvaise opinion des leurs. »

La situation créée par Rosenthal avec les enfants collectivement.

En mai 1964, Rosenthal et les membres de son équipe choisissent une école élémentaire du sud de San Francisco. Quartier pauvre, bas salaires, beaucoup de Mexicains, de Porto-Ricains, de familles « assistées ». Bref, des enfants « défavorisés » par le milieu dont il est généralement admis que les résultats scolaires en pâtissent. Rosenthal et son équipe disent aux enseignants que certains élèves (en réalité tirés au sort) avaient des Q.I. particulièrement élevés. Sur ces prémices, à la fin de l'année, tout s'est passé comme prévu : les élèves au quotient intellectuel prétendument élevé, non seulement avaient magnifiquement réussi, mais ils avaient atteint effectivement, aux tests, le quotient qui leur avait été attribué par feinte. Citons deux cas parmi beaucoup d'autres : José, un petit mexicain, avait un Q.I. de 61 avant de devenir, aux yeux de ses maîtres, une « vedette ». Un an après, son Q.I. atteignait 106. Élève retardé un an plus tôt, il devenait, par simple tirage au sort, un élève « doué ». Même bouleversement pour Marie, une autre petite mexicaine dont on vit le Q.I. grimper de 88 à 128. Invités à décrire le comportement de ces « cas intéressants », les professeurs insistent sur leur « gaieté », leur « curiosité », leur « originalité », leur « adaptabilité ».³⁸

(Pygmalion à l'école, p. 253) « Pour nous résumer, disons que grâce à ce qu'il dit, comment et quand il le dit, par les expressions de son visage, par ses gestes et peut-être son contact, le maître a pu communiquer aux enfants du groupe expérimental qu'il espérait une amélioration de leurs performances intellectuelles. Une telle communication, jointe à une modification possible des techniques pédagogiques, peut avoir contribué à l'apprentissage de l'enfant en modifiant la conception qu'il avait de lui-même, la confiance en ses propres possibilités, ses motivations, sa manière d'apprendre et ses aptitudes. »

Concept de « *prophéties auto réalisatrices* » : le degré de confiance (crédit) accordé à une personne ou une institution induit des attentes subjectives positives ou négatives qui contribuent à des modifications personnelles de notre comportement. Ces modifications d'ordre biologique, social, professionnel fabriquent une réalité « objective » allant dans le sens des attentes subjectives. Mais, par quel mystère s'opèrent ces modifications comportementales ?

Dans le livre du GFEN « En finir avec les dons, le mérite, le hasard »³⁹, Michel Duyme et Christine Capron écrivent page 45 : « Depuis une expérience pionnière effectuée chez les rats, il est maintenant bien établi qu'un environnement enrichi facilite non seulement les apprentissages mais développe les interconnexions synaptiques du système nerveux central. **Les apprentissages transforment biologiquement le cerveau.** Le vieux dualisme entre esprit et cerveau doit aujourd'hui être dépassé, **le fonctionnement cérébral influe sur les comportements et les apprentissages influent sur le développement cérébral...** »

« Un regard qui scrute pour trouver la marque du manque impose à l'enfant un statut péjoré.

Un regard qui ne cherche en l'enfant qu'un devenir instaure une dynamique de rencontre. »
Henri Wallon – 1965

³⁸ Qualités soulignées par nous !!

³⁹ Ed. La Dispute, 2009

NB :

- 1) Pas de propositions concernant la formation des enseignants de maternelle : un secteur du GFEN travaille des démarches et a produit des ouvrages
- 2) À partir des contenus décrits, toutes les combinaisons sont possibles et on peut imaginer aussi des stages de disciplines qui reprennent des séquences parmi les activités proposées ci-dessus
- 3) À suivre :
Une bibliographie complète renvoyant au site du GFEN et ... à la possibilité d'achat en ligne !