

Du faire au **comprendre**

Créer les conditions pour que tous les élèves construisent les attendus socio-cognitifs de l'école

Christine PASSERIEUX
GFEN



À l'école maternelle, comme dans l'ensemble du cursus scolaire, les injustices sociales se traduisent trop souvent en inégalités scolaires. C'est donc bien pour lutter contre un échec socialement ségrégatif, qui prend en maternelle la forme d'un "non accrochage" scolaire qu'il nous faut sans relâche poursuivre le chantier commencé depuis de longues années, afin que tous les enfants découvrent au plus tôt le plaisir d'apprendre.

C'est dans les conceptions même des savoirs à transmettre, des modalités de cette transmission que résident les conditions de l'entrée de tous dans les apprentissages dès la PS.

Pour cela, au quotidien de la classe, tous les enfants doivent construire les attendus sociocognitifs de l'école, s'inscrire au long de cette première scolarité dans une posture telle que la définit Dominique Bucheton : "une structure préconstruite du penser-dire-faire qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée"¹.

Construire un cadre ...

... sécurisant ...

Pour les enfants les plus éloignés de l'univers scolaire, le chemin à parcourir est semé d'embûches, d'inquiétudes, de prises de risques. Très jeunes ces enfants sont sensibles aux attentes à leur égard, en particulier quand le pari est fait de leurs immenses capacités. La valorisation de leurs productions (corporelles, matérielles, langagières),

l'incitation à aller plus loin par des défis (traverser la poutre sans aide, écrire son prénom pour qu'il soit lu, dire une comptine devant ses camarades...) sont autant de leviers indispensables pour qu'ils osent un geste, un mot, une question, une hypothèse.

Pour cela, la confiance en soi et en ses capacités est déterminante mais il ne suffit pas de la décréter. Les élèves ont besoin d'expérimenter et de comprendre qu'apprendre c'est ne pas (tout) savoir, que l'erreur est source d'apprentissages, que se risquer est jubilatoire, que la réussite est possible pour tous. En ces périodes où remontent des idéologies nauséabondes il est essentiel de favoriser des pratiques qui intègrent le long terme dans la formation des individus.

Cela a pour conséquence première de penser l'évaluation non comme un contrôle de productions achevées (peuvent-elles l'être ?) mais comme une observation fine, dans différents contextes, des cheminements de chacun, des déplacements opérés, des réussites, et de la nature de ce qui peut poser problème.

... d'apprentissage

Nous affirmons depuis des années qu'il s'agit à l'école d'apprendre ensemble. Mais sans doute faut-il le rappeler pour plusieurs raisons :

- Lorsque les risques grandissent d'une confusion entre les différents lieux d'éducation il importe de rappeler la mission spécifique de l'école, d'organiser l'entrée de tous les enfants dans les apprentissages scolaires.

¹ D. Bucheton, *Les postures enseignantes*
<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

- L'école n'a pas pour finalité elle-même mais participe au devenir de chacun tout autant qu'au devenir de la société.

- Si c'est un individu singulier qui apprend c'est toujours avec les autres qu'il le fait, c'est dans la rencontre et la confrontation qu'il se construit comme individu singulier, dans un long processus d'émancipation.

Une nécessaire clarification des missions de l'école maternelle

Il est temps de remettre en cause l'idée fautive selon laquelle, particulièrement pour les jeunes enfants, les apprentissages scolaires seraient inmanquablement synonymes de contraintes étrangères à leur développement et dont ils devraient être protégés pour s'épanouir. Masquer, maquiller les situations d'apprentissages sous des formes ludiques par exemple permettrait de les "motiver". Mais alors comment faire découvrir le plaisir d'apprendre, y compris avec ses exigences, avec les efforts qu'il requiert, efforts qu'ils sont très jeunes capables de fournir lorsqu'ils sont intéressés par ce qu'ils font parce qu'ils en perçoivent le sens (faire et refaire une roulade, recommencer plusieurs fois l'écriture de leur prénom).

C'est le rôle de l'école maternelle de les mobiliser sur des activités qu'ils n'envisagent pas spontanément car ils en ignorent l'existence, de les entraîner là où ils n'ont pas "spontanément" envie d'aller, de les aider à se décentrer de leur posture habituelle en apprenant à scolariser les objets du monde. Ainsi, si le recours aux jeux est nécessaire en maternelle, les enfants les moins en connivence avec l'univers scolaire ont besoin de comprendre qu'il est à l'école prétexte pour apprendre, qu'il relève d'une mise en scène pour faire autre chose que lui-même.

De l'action à la réflexion sur l'action

À l'école maternelle, comme dans les milieux sociaux à fort capital culturel, la réflexion sur l'action, très importante chez les jeunes enfants, se systématiser. Cela nécessite un apprentissage pour dire le faire, le formaliser c'est-à-dire le penser. Les enfants ont également à prendre conscience que la réflexion peut être antérieure à l'action elle-même, lorsqu'ils doivent, par exemple, aller chercher X objets en effectuant un seul

déplacement. Faire, dire, penser ne peuvent être isolés arbitrairement et interagissent dans les situations qui leur sont proposées. En PS, c'est l'enseignant qui prend en charge ce travail de formalisation, donnant ainsi à voir une fonction du langage qui n'est pas coutumière pour tous, afin qu'ils se l'approprient. Pour ce faire, l'action doit être identifiée par les élèves dans sa dimension cognitive d'apprentissage...

Pour une approche culturelle des apprentissages

Le terme de "savoirs" demeure étranger à l'univers de l'école maternelle. En lieu et place domine une vision de la transversalité, où prime l'acquisition de compétences sans références explicites à des éléments de culture dans leur traduction en disciplines scolaires. C'est ainsi que des élèves de maternelle font des parcours dans la salle de motricité ou de la peinture, sans savoir qu'ils apprennent là à sauter, grimper, courir ou ici les relations fond/forme, la fonction des différents outils, ou la spécificité de certains médiums... Y aurait-il des pré-savoirs ou bien ne peut-on penser qu'apprendre à dénombrer relève des mathématiques, écrire un court texte c'est se confronter à la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, entrer dans la culture écrite ?

Lever les implicites permet aux enfants qui ne sont pas encore tout à fait élèves d'identifier les objets d'apprentissage, de se projeter, d'ajuster leurs réponses pour viser à l'efficacité et l'efficaciter. Sans quoi le risque est grand d'une approche formelle des programmes, où l'exécution de tâches prescrites fait empêchement à une véritable activité au sens de mouvement de pensée, réflexion, manière d'investir la tâche. C'est alors qu'ils rencontrent des difficultés et que les écarts se creusent.

Quel est le sens de l'activité scolaire pour les jeunes enfants et comment le construire ? Nombreux sont ceux qui dans la classe, et sans en avoir une claire conscience, disent lire alors qu'ils inventent ou répètent une histoire un livre à la main ; écrire alors que leurs traces sont encore loin de l'écriture codifiée, jouer au foot et crier qu'ils ont gagné dès qu'ils tapent dans un ballon². On a pu aussi observer combien l'histoire des lettres ou de

Comment faire découvrir le plaisir d'apprendre, y compris avec ses exigences ?

² Libratti M. & Passerieux C. (2000), *Les chemins des savoirs en maternelle*, Chronique Sociale.

l'écriture ouvre à une autre compréhension du sens de l'écrit, de l'apprentissage du geste graphique, quand ils découvrent que leur chemin du dessin à la lettre renvoie aux balbutiements de la naissance de l'alphabet. Il se joue là une inscription dans le social, qui dépasse chacun et en même temps le construit, qui dépasse chacun mais produit du commun. Il se joue là aussi la compréhension de ce qui fait l'école, de sa fonction, du pouvoir que donnent les apprentissages lorsque, au-delà de l'action, ils ouvrent à de nouveaux horizons et permettent de dépasser l'ici et maintenant d'une histoire singulière.

C'est à l'école de permettre à tous de faire ce chemin, et il y faut du temps.

Comment définir une culture littéraire à l'école maternelle ?

Si lire des histoires, nombreuses, diverses est indispensable, encore faut-il que les élèves s'en saisissent en se dégageant de l'immédiateté des mots prononcés ou des images qui défilent. C'est en privilégiant certaines manières de lire, qui insistent sur les formes narratives (phrase de conclusion/morale, structuration autour de relations de causalités...) et les caractéristiques de la forme imprimée (indices à prélever...) plutôt que sur les usages thématiques des livres que les élèves apprennent à maîtriser l'écrit en profitant au mieux de l'histoire qu'ils écoutent.

Commencer par les albums "explicites" (des récits simples tels que ceux qui racontent des histoires sur la vie quotidienne des enfants), permet de se constituer un patrimoine commun tout autant que de se familiariser avec un univers étranger pour certains.

Les contes, qui d'après une recherche de Stéphane Bonnéry sont moins présents dans les classes maternelle ZEP, sont également un bon support pour confronter les élèves à la culture patrimoniale en travaillant à identifier des éléments narratifs essentiels, des formes narratives similaires (des méchants clairement identifiables, des structures narratives répétitives, etc).

L'objectivation de ces phénomènes à l'école est nécessaire aux élèves, particulièrement pour leur permettre l'entrée dans des ouvrages plus complexes, où le récit fonctionne sur une connivence qui n'est ni évidente ni immédiate (Stéphane Bonnéry³).

Ces textes exigent des enfants qu'ils puissent, au-

delà de la compréhension du texte, en dégager les intentions, les interpréter. Cela est rendu possible par l'étayage de l'adulte qui les accompagne dans ce travail complexe, seul garant de la construction progressive d'une posture de lecteur, en interrogeant lui-même le texte, mettant l'accent sur ce qui n'y est pas explicitement dit, en apportant son propre point de vue interprétatif, se préoccupant des références utiles à l'entrée dans ce type de textes.

Faut-il fréquenter les nombres ou construire la quantité ?

Enseigne-t-on des mathématiques à l'école maternelle ou s'agit-il seulement de "découvrir le monde par des activités manipulatoires d'imprégnation" ? Si les nombres sont connus des enfants, on ne peut ignorer que "leur construction se fonde sur une genèse, celle des grandeurs depuis la toute petite enfance, puis passe par une appropriation progressive d'ensemble de signes, de règles, de modes de raisonnement, à un âge où la conservation des quantités n'est pas encore stabilisée"⁴. Joël Briand⁵ insiste sur la nécessité de construire un langage, par l'entrée dans l'écrit car "le but est l'acquisition de savoirs bien explicités".

Lorsque les enfants peuvent identifier l'objet d'apprentissage (dénombrer les objets d'une collection, comparer les objets de deux collections), il peut alors interroger ses représentations premières, s'autoriser à poser et se poser des questions. Il est aussi en mesure de mémoriser parce qu'il a compris.

Le groupe comme collectif de travail

"Devenir élève c'est aussi apprendre avec les autres pour se construire soi-même."⁶ (R. Amigues). À l'école le groupe n'a pas la même fonction que hors l'école. Loin d'être un supplément d'âme ou un simple dispositif organisationnel, il est indispensable et à l'individuation, c'est-à-dire la construction pour chaque sujet de son identité propre, et à la construction des apprentissages, l'un et l'autre étant en interaction étroite. C'est le groupe qui nourrit la nécessaire activité intellectuelle de décontextualisation/recontextualisation provoquée par l'enseignant car il entraîne chaque enfant à regarder autrement sa production, quelle qu'elle soit, la reconsidérer pour la valider ou l'invalider, la transformer.

³ Bonnéry S (2014), *La littérature de jeunesse à l'école : quels objectifs, quelles pratiques ?* in C. Passerieux (dir), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique Sociale.

⁴ Piaget J. & Szmeinska A. (1941- et éd.67) "*La genèse du nombre chez l'enfant*". Neufchâtel. Paris. Delachaux et Niestlé.

⁵ Briand Joël (2014), *Les mathématiques du début de la scolarité sont-elles simples à enseigner ?* in C. Passerieux (dir), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique Sociale.

⁶ Amigues R. & Zerbato-Poudou M-T (2000), *Comment l'enfant devient élève*, Retz.

Le collectif joue un rôle moteur lors de la production commune d'un objet, de la résolution d'un problème, de l'installation d'un atelier, ou d'un débat d'interprétation. Les échanges concernant les stratégies adoptées par les élèves pour mener un travail, les procédures convoquées et mises en partage ouvrent des horizons nouveaux à l'ensemble des participants, donnent des idées aux plus en retrait, permettent à certains de conforter leur point de vue, à d'autres de viser à plus d'efficacité. Il participe ainsi à construire le sens de l'activité scolaire dans la rencontre avec d'autres points de vue nécessaires pour construire le sien, avec d'autres cultures, d'autres histoires singulières.

La constitution du collectif scolaire n'est pas spontanée. Elle peut représenter une rupture psychologique, rupture productive car elle a des incidences sur leurs activités, la perception qu'ils en ont, les buts qu'ils s'assignent.

Provoquer le désir d'apprendre : favoriser la mobilisation

Si tout est objet de découverte à l'âge de l'école maternelle, encore faut-il entretenir, souvent provoquer cette appétence à savoir. En effet la mobilisation dans une activité n'est pas toujours immédiate. C'est la mise en situation initiée par l'enseignant, portée par le groupe qui va provoquer le désir de s'engager plus avant. "Tant qu'il n'a pas été satisfait pour la première fois, le besoin 'ne connaît pas' son objet, il lui faut encore le découvrir." (Léontiev⁷). Et c'est bien le rôle de l'école, en tant que nouveau milieu destiné à l'étude, que de provoquer de nouvelles rencontres, mettre en scène des questions que les enfants ne se posent pas spontanément, les mettre en face de problèmes à résoudre qui piquent leur intelligence.

L'engagement dans l'activité scolaire n'est pas un préalable, ne relève pas d'une quelconque spontanéité mais est bien le produit de cette activité. L'appétence pour la littérature est rendue possible, pour des enfants qui n'ont pas fréquenté de livres avant l'école, lorsqu'ils découvrent que l'histoire leur parle, qu'elle s'adresse à eux, les fait rire ou leur fait peur, renvoie à leurs propres questionnements. Selon Léontiev toujours, "l'exécution réussie de la tâche ne dépend pas seulement du contenu objectif de cette dernière, mais avant tout du motif qui incite l'enfant à agir, autrement dit, du sens que revêt pour lui son activité."⁸

Les enfants se mobilisent d'autant plus, y compris dans une situation nouvelle, qu'ils ont des points de repère pour pouvoir faire le pas nécessaire à la consolidation ou la construction de nouveaux apprentissages.

Pour les y aider il faut à l'enseignant analyser en amont ce qui est requis dans telle ou telle situation, ce qui doit donc être enseigné pour que tous accèdent à la proposition qui leur est faite.

Pour conclure

Un enfant peut entrer dans la culture scolaire "dans la mesure où le programme du maître devient son propre programme."⁹ C'est bien de cela qu'il s'agit à l'école maternelle dans le passage de l'enfant à l'élève. Et au-delà, est en jeu le développement des enfants, étroitement lié aux apprentissages car structuré par eux (L. Vygotski¹⁰).

Pas plus que l'on ne devient spontanément élève on ne devient spontanément enseignant. Une véritable formation théorique, didactique et pédagogique est indispensable à l'exercice du métier pour que soient réunies, dans le cadre scolaire, les conditions de la réussite de tous. ◆

⁷ Léontiev A. (1975, trad. française 1984), *Activité, conscience, personnalité*, Editions du Progrès, Moscou.

⁸ *ibidem*.

⁹ Vygotski L. (1994), *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*, *Revue Société Française* n°2

¹⁰ *ibidem*.