



Construire la signification des objets scolaires

Derrière l’affichage du célèbre « petit train des jours » dans les classes maternelles se cachent des interprétations bien différentes de la part des enfants.

Car l’apparente simplicité des dessins masque souvent un objet scolaire très symbolisé et finalement complexe.

Élisabeth Mourot attire notre attention sur la nécessité d’accompagner les enfants dans la construction de ces significations symboliques si nécessaires aux apprentissages premiers.

Un impératif pour réduire les inégalités d’accès au savoir.

UN TRAIN PEUT EN CACHER UN AUTRE

Une locomotive suivie de sept wagons encadrés de couleurs différentes. Sur certains de ces wagons, la photo de la maîtresse, sur d’autres une petite maison. Pour les enseignants l’objectif est clair, ce « train des jours » doit permettre aux élèves d’identifier, nommer et ordonner les jours de la semaine en repérant ceux où il y a école ou pas. Mais ce n’est pas si clair pour les nombreux élèves de grande section à qui Élisabeth Mourot a demandé à quoi servait cet affichage et ce qu’il disait. En effet, le support ludique et stylisé peut faire oublier aux élèves que le train doit servir à se repérer dans le temps, ils peuvent ne pas avoir compris que le dessin de la maison représente un jour sans école et la photo de la maîtresse un jour d’école. La chercheuse explique que plus ces dessins sont simples et

familiers, plus les élèves peuvent se laisser « piéger par le réalisme des représentations figuratives » et par leur proximité avec leur univers quotidien. Il sera d’autant plus nécessaire que l’enseignant enseigne les transformations que l’enfant doit opérer pour passer de « c’est une maison » à « c’est pour dire qu’on est à la maison et qu’il n’y a pas école ». La chercheuse montre d’ailleurs que des affichages a priori plus complexes et moins figuratifs comme les affiches sur les sons (j’entends / je vois) favorisent davantage des modalités d’interprétation symboliques et une mobilisation des connaissances de la part des élèves pour peu que « les codages conventionnels utilisés aient été enseignés ».

Pour une approche plus didactique de la question, on pourra lire « Les affichages à l’école maternelle, première entrée dans l’écrit » de Mireille Delaborde dans la collection *Doubles pages* pour l’école maternelle chez Canopé éditions.



« Favoriser les pratiques langagières plus élaboratrices »

ÉLISABETH MOUROT

Elisabeth Mourot est docteure en sciences de l'éducation et chercheuse au laboratoire CIRCEFT-ESCOL, de l'université Paris 8. Elle a été enseignante en maternelle, directrice d'école, conseillère pédagogique et a travaillé essentiellement dans l'éducation prioritaire. Son questionnement constant sur les inégalités d'apprentissage l'a conduit à s'engager dans la recherche. Elle s'interroge sur la symbolisation en maternelle et a récemment publié « Construire la signification des objets scolaires ».*

* in LARDON I. (coord.) GFEN maternelle. Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils, Chroniques sociales, 2017.



© MIRA / ALA

Comment définissez-vous les objets scolaires ?

EM. Ce sont tous les objets de la classe visibles et concrets comme par exemple le matériel, le mobilier, les jeux, les livres. Mais les objets scolaires ce sont aussi des abstractions liées aux finalités des enseignements, ce à quoi on a affaire lorsqu'on apprend quelque chose de précis. Dans ce cas, ces objets ont une relation invisible au savoir qu'il faut construire avec les élèves. Ce ne sont plus des objets ordinaires puisqu'ils sont en lien avec l'intentionnalité pédagogique de l'enseignant. Par exemple, une table n'est plus un simple meuble mais un espace de travail, une affiche n'est pas une simple image mais devient un support pédagogique. Or comme beaucoup d'objets de la classe sont potentiellement des supports pédagogiques cela crée des ambiguïtés.

C'est le cas avec les affichages ?

EM. Au même âge, dans une même classe, face aux mêmes affiches, tous les élèves ne voient pas la même chose car ils n'interprètent pas le sens porté par ces objets de la même manière. Ces supports ont en effet une double *valence*. Le dessin du brin de muguet figurant sur le calendrier de la classe peut être perçu par ses qualités extrinsèques et certains élèves vont y voir une fleur. Mais ce signe possédant une qualité intrinsèque liée aux

apprentissages fera que d'autres l'identifieront comme étant le symbole du mois de mai. On pense simplifier les affiches en y introduisant des dessins, des

« Au même âge, dans une même classe, face aux mêmes affiches, tous les élèves ne voient pas la même chose. »

marques de couleurs, des codages pour en faciliter la compréhension comme le muguet pour mai, le poisson pour avril, mais ce sont de fausses évidences. Car pour en construire la signification, les élèves sont censés mobiliser des éléments culturels qui ne leur ont pas forcément été transmis.

Comment les enfants interprètent-ils ces affiches ?

EM. Ma recherche a montré que les modalités que les élèves mettent en œuvre pour interpréter les signes peuvent se classer en trois catégories selon l'usage qu'ils font du langage et l'activité cognitive qui y est associée. Dans

la première, l'interprétation est *réaliste*. Le sens est porté par la représentation – une fleur est une fleur – et l'élève utilise le langage dans l'immédiateté de la situation pour dénommer, dire ce qu'il voit. Dans la deuxième, l'interprétation est *associative*. L'élève va faire appel à son expérience pour rapprocher ce qu'il ne connaît pas du support de ce qu'il connaît. Il pourra dire que le petit train des jours « *c'est pour les anniversaires* » se souvenant que l'enseignant s'en est approché à cette occasion. Le langage sert ici à se remémorer et redire les choses connues et non pas à explorer quelque chose de nouveau.

Et la troisième catégorie ?

EM. Elle correspond à une modalité interprétative *symbolique*. Pour parvenir à la signification symbolique, les élèves doivent changer de cadre de référence. Le langage n'est plus utilisé pour les associations ou les désignations d'objets mais pour la mise en relation de ces objets avec le contexte des apprentissages scolaires et les savoirs en jeu. Les objets prennent un autre sens qui inclut l'intentionnalité pédagogique de l'enseignant et suppose un autre rapport au monde : « *le train c'est pour apprendre les jours de la semaine* ». Cette transformation nécessaire, que j'ai appelé *symbolisation*, doit être accompagnée à l'école maternelle.

Comment la favoriser ?

EM. Je pense qu'il est intéressant que les enseignants aient en tête ces trois modalités interprétatives. Car il y a des situations qui vont parfois solliciter chez les élèves un usage spontané du langage et d'autres favoriser des pratiques langagières plus *élaboratrices*. Un travail sur les affichages constitue une belle opportunité de questionner les représentations et d'utiliser le langage d'une autre manière. Les élèves qui symbolisent ne disent plus seulement « *c'est* » ou « *c'est pour* » mais aussi « *c'est pour dire* ». Ils mettent alors à distance la signification première attachée à la représentation et ils élaborent avec le langage une autre signification. Cela ne peut se faire que si l'enseignant pratique lui-même ce type de langage avec les élèves, s'il explique pourquoi tel objet n'a pas la même signification dans telle situation. C'est une habitude à prendre et à faire prendre aux enfants qui n'ont pas ce rapport au monde. Se demander ce que les objets signifient dans le contexte scolaire peut même devenir une contrainte utile. On peut aussi pratiquer des activités de codage qui permettent de s'approprier ces manières de faire de l'école et de comprendre comment, quand on n'a pas recours à l'oral, la symbolisation permet de stocker l'information comme le fait aussi l'écrit.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSEKINE