

Conférence de Mme Sylvie Cèbe

*Maître de conférences en sciences de l'éducation, thèse en psychologie du développement
Directrice Adjointe de l'IUFM de Lyon, chargée de la recherche
Enseignante pendant plusieurs années dans les quartiers nord de Marseille*

Travail en collaboration avec M Jean-Louis Paour (Professeur des Universités de psychologie, à l'Université de Provence, et M Roland Goigoux (Professeur des Universités de sciences de l'éducation à l'IUFM d'Auvergne)

Introduction

- L'école maternelle a la mission ambitieuse d'engager tous les élèves dans la première étape des apprentissages fondamentaux.

L'école maternelle française reste une exception :

- On y pratique un accueil gratuit et de qualité.
- Les enfants sont scolarisés très tôt avec l'idée que les interactions sociales précoces influent considérablement sur la qualité du développement de l'enfant.

Les travaux récents sur l'évaluation prouvent que l'hypothèse « plus on entre tôt à l'école, plus on réduirait les inégalités sociales » est un pari gagné contrairement aux idées reçues. *Mais si ce constat se vérifie pour une grande majorité des élèves, il reste que l'école peine encore à assurer le rôle compensatoire des inégalités sociales que la loi lui assigne.*

- Caractéristiques des élèves qui inquiètent les enseignant/e/s les plus expérimenté/e/s.

Attention, concentration, hyperactivité, comportement	88%
Violence, enfant agressif, enfant roi	55%
Inhibition, mutisme	46%
Non maîtrise de la langue, problèmes d'expression	21%
Non compréhension des consignes	18%
Problèmes familiaux, soucis personnels	10%
Paresse, manque de motivation ou de curiosité	8%

- Or l'école n'est pas un lieu de soin mais d'apprentissage. Si elle a peu de prises sur les problèmes familiaux, elle peut donner les clés de l'apprentissage qui vont permettre d'aider l'élève à en résoudre un certain nombre.

Comment participer à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignant/e/s ?

Tous les apprentissages systématiques, programmés ne sont pas synonymes de souffrance, de contraintes. Les jeunes enfants adorent apprendre.

- Refusons de choisir entre le développement personnel de l'enfant et les apprentissages. Tous les jeunes enfants naissent programmés pour avoir très envie de savoir et tout petits, ils passent leur temps à chercher à savoir. Il y a une forte corrélation entre la réussite scolaire telle qu'elle est perçue par les jeunes enfants et l'estime de soi. Cette connaissance de sa valeur par rapport à celle des autres apparaît vers 4ans, dès la moyenne section.
- Il existe des différences d'efficacité très précoces. L'hétérogénéité est une donnée du métier d'enseignant.

Recherche menée dans le réseau de recherche « RESEiDA » : Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages

- Certains enfants arrivent à l'école maternelle, dotés de connaissances spécifiques très développées (vocabulaire, culture, jeux) quand d'autres ont besoin que l'école les aide à les apprendre et leur enseigne les compétences qui fondent la réussite scolaire.
- Certains enfants, très petits, sont capables d'autorégulation ou d'autonomie face au travail, et cette capacité est décisive parce qu'on a établi que ceux qui l'ont acquise s'adaptent toujours mieux aux changements et à l'école que les autres et, partant, y réussissent mieux car ils peuvent faire face tout seuls aux demandes scolaires — l'aide qu'ils ont reçue dans leur famille devient « *invisiblement présente et impliquée dans [leur] résolution apparemment autonome du problème* » (Vygotski, 1985, p. 28). Si certaines pratiques parentales centrent l'attention de l'enfant sur la réussite immédiate et le résultat, d'autres privilégient la transmission de procédures efficaces et mettent en œuvre un guidage plus centré sur la compréhension que sur le résultat.
- Certains enfants sont très tôt dans une connivence extrême avec l'enseignant, quand d'autres ont besoin que celui-ci leur transmette le code, les règles. S'il ne le fait pas, il laisse à la charge de l'élève le soin d'interpréter ceux-ci et tous n'en sont pas capables : nombreux sont ceux qui interprètent parfois de façon erronée les attentes de l'enseignant, les comportements efficaces... (certains croient par exemple qu'à l'école, l'important est de répondre le plus vite possible, peu importe la qualité de la réponse donnée).

• C'est à l'école maternelle d'enseigner les gestes d'étude

S'il est désormais acquis que l'expérience joue un rôle fondateur dans le développement, il l'est aussi que *certaines apprentissages ne peuvent se faire sans l'action de l'enseignant* (ex : la conscience phonologique, l'apprentissage de la lecture...).

Enseigner les compétences requises par et à l'école.

On émet l'hypothèse que tout au long de la scolarité, l'école requiert des savoirs et savoir-faire et des compétences qu'elle n'enseigne pas ou enseigne peu.

On fait aussi l'hypothèse que tous les élèves ne profitent pas également des tâches scolaires.

Pourquoi ?

- Certains enseignants mesurent mal ce qui fait difficulté et connaissent mal les savoirs savants sous jacents aux concepts qu'ils font manipuler.
- Certaines compétences sont « naturalisées » : les enseignants estiment que tous les élèves en disposent. Au CP, certains enseignants considèrent qu'à l'école maternelle, on a développé la conscience phonologique et que tous les enfants maîtrisent les compétences qui la sous-tendent. Or, quand on procède à des tests systématiques, on constate que 20% des enfants n'ont rien compris de cette conscience phonologique, de cette correspondance grapho/phono, phono/grapho.
- Dans de nombreuses tâches, on ne livre à l'élève que la consigne : charge à lui de savoir quelles procédures mobiliser et ce qu'il est en train d'apprendre. Pour certains élèves, la tâche « moyen » devient la tâche principale, c'est-à-dire que toute l'activité de l'élève est centrée sur la tâche « découpage » (par exemple) alors que l'activité est une activité de

lecture ou de tri. Si la tâche moyen devient la tâche principale, l'attention des élèves ne sera par portée sur l'apprentissage mais sur ce qui l'entoure. Il y a une grande différence entre faire découper et apprendre aux élèves à découper efficacement. Il y a une nette différence entre faire ranger des phrases dans l'ordre et transmettre les procédures efficaces qui permettent de réaliser cette activité sans tâtonner.

On a coutume de dire qu'il faut « donner du sens aux apprentissages parce que les élèves, spontanément, n'en donnent pas ; cette vision est erronée. Le problème n'est pas que les élèves ne donnent pas de sens (ils en donnent tous un) mais, parfois, ce n'est pas celui donné par l'enseignant. Certains croient par exemple que le but est de faire une jolie couronne des rois pour maman, quand l'enseignant vise à faire raisonner les élèves sur la sériation (alternance de gommettes).

• On présuppose parfois à l'école maternelle qu'il suffit de faire, de voir, de multiplier les tâches pour que l'élève apprenne, comprenne et mémorise. La répétition d'expériences et la réalisation de tâches, pourtant pertinentes du point de vue du développement, sont efficaces pour une grande majorité d'élèves mais ne le sont pas toujours pour tous. De même que nous ne nous souvenons pas du nom des trois otages français qui ont été détenus en Irak, que nous avons pourtant entendu pendant des semaines, de même, certains élèves sont incapables de lire le nom des jours de la semaine à l'entrée au CP, alors que durant les trois ou quatre années de maternelle, la date a été écrite au tableau quotidiennement. La répétition seule n'entraîne pas automatiquement la mémorisation. Si on n'aide pas les élèves à encoder les mots (le nom des lettres, comment elles se disent, comment elles s'écrivent et leur ordre dans les mots), certains élèves ne les mémorisent pas. Pourtant les programmes sont clairs : l'école maternelle doit doter **tous les élèves** d'un capital mots ou d'un petit lexique mental.

Exemple : plusieurs noms sont proposés à des élèves de CP

<ul style="list-style-type: none"> o la o mardi o Coca-cola o papa o une o dans o école o lecture o maman o prénom de l'enfant 	<p>On s'est aperçu que le nom « mardi » n'était pas mémorisé par certains élèves, ce qui signifie que si l'on n'aide pas les élèves à encoder les mots qu'on leur soumet, certains ne le font pas spontanément et qu'il ne suffit pas de voir le mot reproduit pour le mémoriser. Constituer un lexique mental, orthographique, suppose une construction longue et un travail spécifique de la part des enseignants.</p>
--	--

On sait qu'il y a des compétences spécifiques (vocabulaire, concepts verbaux) sur lesquelles il est important de travailler régulièrement et systématiquement à l'école maternelle.

La catégorisation



Recherches sur le développement cognitif

L'enfant aborde toujours un concept dans une situation donnée. L'idée qu'on pourrait apprendre un concept sans contenu est une aberration. Tous les concepts se construisent en situation.

Le travail de l'école est d'amener l'enfant à sortir de la situation donnée pour essayer de généraliser ce concept à d'autres situations.

Dans nos interventions, nous ne laissons pas le transfert à la charge de l'enfant, nous l'entraînons et aidons les élèves à prendre conscience des situations favorables : c'est la répétition sans répétition.

On va amener l'enfant à construire un concept dans une situation donnée et proposer d'autres situations qui sollicitent la même procédure ou le même concept pour lui donner une valeur plus générale que celle qu'il avait apprise dans la situation particulière.

Les élèves apprennent en action une série de réussites, c'est-à-dire que dans l'activité, ils vont développer des procédures qui vont lui permettre de réussir.

Avec d'autres (Piaget, Karmiloff-Smith, Vergnaud, Case et Okamoto, Campbell et Bickhard...), nous considérons que le développement cognitif prend naissance dans la formation d'un répertoire de procédures efficaces. Grâce aux expériences qu'il fait sur le monde, l'enfant apprend progressivement des suites organisées d'actions qui lui permettent de réussir. Ces séquences d'actions qui régissent le fonctionnement opératoire quotidien des jeunes enfants (3-4 ans) sont extrêmement puissantes. Faciles d'accès et cognitivement peu coûteuses, elles n'exigent pas (ou exigent peu) de contrôle intentionnel n'ayant pas à s'exprimer autrement que par l'action. Elles permettent de réussir même sans aucune théorie. Grâce à elles, on peut très bien traiter des relations (quand on compare en pareil et différent), catégoriser (quand on rassemble différents animaux), ordonner (quand on aligne des objets les uns derrière les autres), égaliser (quand on construit deux collections de même quantité en les rangeant terme à terme).

Mais ces réussites-en-actes ne doivent pas leurrer : si l'enfant réussit et a conscience du résultat de ses actions, il ne peut expliciter ni les règles ni la suite des opérations qui l'ont amené à la bonne réponse. Les raisons de son efficacité (mettre en équilibre, égaliser, aligner, rassembler...) — ce que Piaget désigne comme la « logique de l'action » — ne lui sont pas connues : elles restent implicites. Par exemple, il peut parler le français sans connaître aucune règle de sa grammaire.

On peut donc savoir faire sans savoir et réussir sans comprendre. Est-ce gênant ? Non, tant que la procédure amène au résultat visé et que l'enfant se contente du succès : l'absence de compréhension ou de prise de conscience ne rend pas l'action moins efficace. Tout va donc bien tant que tout va bien, c'est-à-dire tant que la situation est familière, que les contenus sont connus et que la perception n'est pas trompeuse. Mais que la situation change (soit parce que les traits de surface sont inconnus, soit parce que survient un incident critique au milieu de la séquence d'actions) et les automatismes apparaissent comme tels : comme des connaissances stables sur des bases fragiles. Exemple : si un enfant qui sait ranger des bâtons par ordre croissant, doit ranger des chiffres dans ce même ordre, il est incapable de le faire, ne discernant pas la parenté logique (la sériation) des deux tâches. Enfin, si la solution exige une modification de la procédure, le problème devient intraitable. En conséquence, une procédure, même si elle réussit, est inopérante à long terme du point de vue du sujet qui ne la comprend pas.

C'est pourquoi on s'accorde aujourd'hui pour penser qu'une bonne partie du développement consiste à dégager (ou à expliciter) la logique implicite contenue dans les procédures, abstraction qui permet d'acquérir progressivement *un ensemble de cadres conceptuels relativement généraux* (série, catégorie, nombre, espace, temps...).

Ce processus d'explicitation n'a rien d'automatique et n'est pas une conséquence obligée de l'action, de la réussite ou du jeu : il résulte nécessairement d'un traitement actif par l'enfant. Aussi pensons-nous qu'il ne suffit pas de laisser les élèves agir librement (de les mettre en activité, de leur faire faire des exercices) mais qu'il est nécessaire de les aider à déplacer leur attention de la performance (du résultat) à la procédure elle-même.

Il ne suffit pas non plus de faire répéter inlassablement les mêmes exercices en se bornant à augmenter le nombre de détails ou d'informations : dans ce cas, l'action tue toujours la compréhension. Il faut différer l'action et amener l'élève à s'arrêter sur les propriétés des objets (formes, couleurs, fonctions, même famille que, etc.) et sur les stratégies qui rendent l'action efficace, en d'autres termes à découvrir par quels mécanismes on arrive (et ils sont eux-mêmes arrivés) à la bonne solution. Une fois dominé ce type de logique, l'enfant peut s'attaquer à n'importe quelle tâche analogue, de quelque manière qu'on l'habille, passer par exemple de la sériation de bâtons à celle de chiffres ou de lettres.

La compréhension permet aussi d'inhiber les réponses « dangereuses ».

« **Catégoriser des catégories** »

Tous les élèves savent catégoriser à la sortie de l'école maternelle, mais ils n'ont pas tous compris les logiques des procédures qu'ils manipulent quand ils catégorisent.

Catégoriser consiste à considérer de manière équivalente des objets, des personnes ou des situations qui partagent des caractéristiques communes. Enfants et adultes peuvent ainsi réduire la complexité du monde et mettre de l'ordre dans leurs connaissances en les subdivisant en catégories. Ces catégories sont impliquées dans toutes les activités cognitives, des plus simples aux plus complexes : identifier, déduire, désigner, représenter, abstraire des relations, mémoriser, rappeler, apprendre... Savoir catégoriser permet donc de réussir un grand nombre de tâches scolaires et de situations de la vie quotidienne.

Chez l'enfant, comme chez l'adulte, ces catégories cohabitent harmonieusement et elles sont fortement contextualisées : en d'autres termes, elles dépendent des expériences qu'ils réalisent quotidiennement. C'est pourquoi parents et enseignants doivent stimuler les pratiques enfantines, c'est-à-dire veiller à compléter et à diversifier les catégories dont l'enfant dispose quand il rentre à l'école maternelle. Mais cela ne suffit pas : ils doivent également accroître le degré d'organisation de ces catégories et la prise de conscience, par l'enfant, des modalités de cette organisation. *Catégo* répond à **ces objectifs** à travers un ensemble de jeux et d'activités guidés par l'adulte.

Comprendre la logique de la catégorisation, c'est comprendre qu'un même objet est porteur d'une multiplicité de relations avec lequel on peut l'apparier avec une multiplicité d'autres objets. Savoir catégoriser, c'est comprendre qu'une fois qu'on a choisi une relation (une règle de tri ou de catégorisation), il est nécessaire ce l'appliquer jusqu'au bout du tri, sans en changer, sans accepter d'intrus même s'ils partagent une propriété commune avec l'un de éléments de la catégorie (rares sont les jeunes élèves qui refusent d'intégrer la carte « pneu » dans la catégorie « véhicules » ou la « cage » dans la catégorie « oiseau »). On dit que les catégories du jeune enfant sont **perméables**.

De plus, les jeunes enfants sont généralement peu flexibles : lorsque vous leur demandez, par exemple, si la carotte va bien avec la salade, ils acquiescent, certains sachant même expliquer pourquoi : « *les deux sont des légumes* ». Si, peu après, vous leur demandez : « *Et la carotte, tu trouves qu'elle va bien avec le lapin ?* », ils répondent « *non, parce que le lapin n'est pas un légume* ». En d'autres termes, ils ne sont pas capables de changer rapidement de critère pour catégoriser. Cependant, si vous renouvez l'expérience le lendemain en commençant par le lapin, ils diront cette fois que le lapin va très bien avec la carotte parce qu'il mange des carottes (et qu'ils n'ont pas vu la salade).

Ce constat n'a rien d'inquiétant cependant ; les connaissances des jeunes enfants sont encore peu nombreuses, il est légitime qu'ils y tiennent et qu'ils s'y tiennent. Et s'ils ne parviennent pas à changer de règle, c'est surtout parce qu'ils n'ont pas encore compris ce que sont les **relations catégorielles** (même s'ils les utilisent avec succès dans certaines circonstances).

On a longtemps pensé que les jeunes enfants ne savaient pas catégoriser, notamment parce qu'on constate qu'avant six ans ils ont du mal à classer de manière logique un ensemble de formes géométriques. Au lieu de les regrouper en fonction de leur couleur, de leur taille ou de leur forme, ils ont tendance à les aligner ou à les utiliser pour représenter des objets familiers, bâtir une maison par exemple en plaçant un triangle sur un carré.

Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont incapables de catégoriser puisqu'ils parviennent à le faire lorsqu'on remplace les formes géométriques par des images d'objets, de personnages ou d'animaux familiers. Même s'ils introduisent parfois des intrus dans leurs catégories, même s'il ont du mal à donner un nom aux catégories qu'ils réalisent et même s'ils peuvent difficilement envisager d'autres tris que ceux qu'ils viennent de faire, les jeunes enfants peuvent catégoriser dès lors que le matériel qu'on leur propose correspond à **des catégories qu'ils connaissent**. Chez le jeune enfant, la catégorisation est donc davantage contrôlée par les associations suggérées par le matériel que par la recherche délibérée de relations. On peut dire que **le jeune enfant réagit au matériel plutôt qu'il ne l'organise**. Lorsqu'il regroupe des images d'animaux puis désigne son regroupement par l'étiquette « *Animaux* », il n'est pas nécessairement conscient de la nature des relations catégorielles (règles et critères) qu'il vient d'utiliser.

C'est pourquoi, le plus souvent, **il a du mal à planifier ses rangements** (il ne se fixe pas une règle dès le départ) : il se laisse volontiers guider par ce qu'il voit et ne se demande qu'après coup quelle est la propriété commune aux éléments rassemblés. Ce n'est qu'à l'issue du rangement que la règle lui « saute aux yeux » et qu'il peut énoncer la règle qu'il a implicitement suivie et expliquer pourquoi ces éléments « vont bien ensemble ».

Les connaissances catégorielles du jeune enfant demeurent longtemps lacunaires et les frontières de ses **catégories sont floues** et donc perméables. C'est pourquoi il accepte facilement l'introduction d'intrus si ceux-ci partagent un point commun avec l'un des membres de la catégorie qu'il a constituée (ainsi il n'hésite pas à ranger *le pantalon* dans la catégorie « *êtres humains* » ou *la cage* dans la catégorie « *animaux* »). C'est pour la même raison qu'il refuse de mettre le loup dans la boîte des « animaux ». Il sait bien que le loup est un animal, mais il sait aussi que c'est un animal dangereux qu'il ne peut raisonnablement pas introduire dans une boîte où il a déjà rangé le cochon dodu, le tendre lapin et l'innocent mouton ! À quatre ans, il n'est pas facile de conserver sa logique de catégorisation quand la « vraie vie » vient la contredire ; pas facile de se centrer sur la seule dimension cognitive du langage sans prendre en compte **sa dimension affective**.

Tant que les jeunes enfants n'ont pas compris la logique des procédures qu'ils manipulent, ils ne peuvent pas utiliser leurs connaissances de façon **flexible**. Ainsi par exemple à 4 ans, lorsqu'on leur donne un ensemble d'images qui représentent des exemplaires de trois catégories taxonomiques (humains, animaux et véhicules) que l'on peut également insérer dans deux schémas connus (celui de la plage et celui de la ferme), ils ont du mal à adopter successivement deux règles de tri différentes.

Bref, si les jeunes enfants savent bien trier, ranger, catégoriser, il s'agit davantage d'une maîtrise de type procédural (savoir-faire, réussite en actes) que d'une compréhension conceptuelle de leur activité : la difficulté à anticiper les tris, à les expliciter en les nommant, à modifier les tris réalisés, à trouver d'autres tris possibles, à justifier les intrus, à utiliser leurs connaissances catégorielles de manière stratégique (pour planifier ou pour mémoriser, par exemple) en atteste.

Fichier CATEGO



Nous avons fait le pari qu'il fallait impérativement s'appuyer sur des procédures que les élèves maîtrisent et donc sur du matériel qu'ils ont l'habitude de catégoriser. C'est en partant de leurs réussites, de leurs procédures efficaces qu'on aura les meilleurs résultats.

Quelques règles

- on utilise du matériel connu (images, objets de la vie courante ou de domaine familiers des élèves)
- on n'utilise pas de matériel géométrique parce que le jeune élève n'a pas encore construit de procédures sur ce matériel (difficulté supplémentaire)

« Comprendre consiste à dégager la raison des choses tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès ce qui est certes une condition préalable de la compréhension mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède de l'action et peut se passer d'elle. » Piaget, Réussir et comprendre, 1974

Dans nos interventions, on s'appuie sur les connaissances procédurales des jeunes enfants pour les amener à redécrire leurs réussites.

Dès que l'action est réussie, il faut passer à l'étape supérieure qui est l'étape de cette prise de conscience des raisons qui rendent cette action efficace.

La prise de conscience résulte d'un déplacement de la conscience de l'élève, du résultat, de la procédure, de la bonne réponse, à l'adoption d'une nouvelle finalité : comprendre la procédure.

Puisqu'on ne s'intéresse pas au résultat mais à la procédure, on va arrêter l'activité en GS : on va les empêcher de faire... pour travailler l'explicitation. On va permettre à une procédure présente de devenir flexible et comprise.

Les principes de « Catégoriser des catégories » (Paour et Cèbe, en préparation)

On déplace l'attention de l'élève non plus sur la réussite mais sur la procédure elle-même.

On ne fait pas trier mais on demande aux élèves de trouver la règle de tri.

On utilise un matériel simple : boîte à chaussures et images ou de vrais objets.

Cet instrument poursuit deux objectifs : faire construire un concept de catégorie et d'appartenance catégorielle flexible et relativement détaché des extensions des catégories particulières que l'enfant connaît, induire le développement de prises de conscience métacognitives relatives aux conduites de catégorisation et à l'auto-régulation. Nos activités visent à faire comprendre aux élèves 1° que tout item est porteur d'une multitude de propriétés en fonction desquelles il peut être apparié à une multitude d'autres items ; 2° qu'un groupe d'items donné peut faire l'objet d'une multitude de regroupements selon les propriétés prises en compte ; 3° que l'étendue d'un groupement est définie par une règle.

Le prétexte de l'activité consiste à demander aux élèves (en petit groupe de 6) d'aider l'enseignant à terminer un rangement. Pour cela les élèves sont mis face à des boîtes dont ils ne voient pas les contenus. Une boîte (BT) contient les rangements commencés (mais non finis) par l'enseignant, la deuxième (NT) contient les items qu'il leur reste à ranger et la troisième (FT pour Fourre Tout) recevra ceux qui ne correspondent pas à la règle de tri et qu'il faudra jeter. Les élèves savent que l'enseignant a fait un bon rangement : la boîte (BT) ne contient que des items qui vont bien ensemble. Puisqu'ils ne peuvent voir qu'un seul item à la fois, les élèves vont devoir utiliser ce qu'ils savent des propriétés des catégories pour déduire le contenu des boîtes en fonction des items sortis successivement. Face à un item isolé, les élèves doivent en effet utiliser leurs connaissances catégorielles de manière instrumentale pour inférer le contenu invisible : si l'item est un chien, que peut-il y avoir d'autre avec lui ? Il y a bien des chances pour qu'ils ne donnent pas la même réponse : l'un peut dire des animaux, un autre des chiens, un troisième une niche... À ce stade, tout est quasiment possible, sauf, ce qui de l'avis du groupe (supervisé par l'enseignant), ne pourrait vraiment pas se trouver associé à un chien ! Le chien retourne dans la boîte dont on sort... une vache. Sachant maintenant qu'il y a un chien et une vache, que peuvent dire les élèves du contenu de la boîte ? Toujours des animaux, peut-être la ferme ou les animaux de la ferme mais pas seulement des chiens...

On voit comment d'un tirage à l'autre, les élèves sont amenés à utiliser leurs connaissances catégorielles pour trouver une règle de tri compatible avec chacun des éléments déjà tirés. On l'aura compris, l'important n'est pas la découverte de la règle elle-même mais la mobilisation des connaissances catégorielles pour découvrir la règle et le contenu de la boîte (et non pour trier) : pour rejeter les réponses antérieures à la découverte d'un nouvel item, il faut en effet mobiliser la compréhension qu'une catégorie est organisée par une règle. D'autre part, cette activité aide à prendre conscience de la diversité des propriétés portées par un objet, propriétés sur la base desquelles on peut imaginer une grande variété de tris possibles.

Précisons que ce sont les élèves qui décident quand il faut arrêter de sortir les objets de la boîte, c'est-à-dire quand ils pensent que tout nouveau tirage ne modifiera plus leur compréhension du contenu de la boîte. Cette caractéristique a deux conséquences intéressantes. La première est d'ordre métacognitif : dans nos activités c'est toujours à l'élève 1° de dire quand il pense avoir fini et 2° de faire connaître son critère d'arrêt. Ici, ce qui importe n'est pas la découverte de la règle mais la mobilisation des connaissances catégorielles et le contenu de la boîte qui la font trouver. Notons d'ailleurs que les élèves n'auraient aucun mal à la déceler si on leur présentait d'emblée le contenu de la boîte. Dans ce cas, l'activité n'aurait pas d'autre intérêt que de révéler s'ils connaissent ou non la catégorie en question et ne leur donnerait pas l'occasion d'exploiter leurs connaissances de manière réflexive.

De la même manière, nous sommes partis de l'idée selon laquelle à l'entrée en Grande Section, la plupart des connaissances relatives à la langue sont des connaissances-en-actes, largement implicites. Or, pour que les jeunes élèves puissent aborder la lecture dans de bonnes conditions, il ne suffit pas que les élèves sachent « à quoi sert la langue écrite », il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre « comment elle marche » et les liens qu'elle entretient avec la langue orale notamment. Il faut en particulier qu'ils aient découvert le *principe alphabétique* (relation entre graphèmes et phonèmes) qui rendra possible l'étude du *code alphabétique* proprement dit. C'est dans ce but que nous avons construit « **Le Petit Corbillon** » en faisant l'hypothèse que la conceptualisation des procédures de catégorisation que nous travaillons devrait faciliter celle des procédures langagières dans leurs dimensions phonologiques et sémantiques. Le dispositif utilisé est le même pour les deux instruments : des boîtes à chaussures.

Là, les objets sont remplacés par des mots (prononcés par l'enseignant). Dans un premier temps, les mots sont triés selon leurs propriétés phonologiques. Les élèves doivent donc inhiber un traitement sémantique pour abstraire la règle qui permet de grouper, dans une même catégorie « *un bonbon, un coton, un champignon* » (mots qui riment) ou bien « *un pot, un sac, un rat* » (monosyllabiques) ou encore « *un chat, une chou, un chapeau* »

(attaque identique). Une fois la règle abstraite, les élèves, comme précédemment, doivent poursuivre le tri : ranger les mots que l'enseignant « sort » de NT. Dans un second temps, on mélange les deux dispositifs pour introduire des éléments de complexité qui obligent les élèves à distinguer les critères phonologiques des critères sémantiques. Une réelle flexibilité est requise pour comprendre que la série « *chien, chameau, cheval, chat* » peut répondre à deux règles de tri également correctes.

Nous faisons l'hypothèse que la stabilité, la cohérence du type de tâches au regard des objectifs conceptuels visés, la progressivité de la difficulté des exercices et le nombre élevé de séances de travail favorisent les prises de conscience touchant la conceptualisation des procédures catégorielles et langagières.

Il est important que les élèves comprennent que lorsqu'on catégorise, on ne peut pas tout ranger.

À l'école maternelle, on travaille trop tôt le concept d'intrus, sans avoir d'abord travaillé la catégorisation.

Souvent, l'enseignant a une catégorisation logique quand l'élève a une catégorisation sémantique.

Tant qu'ils n'ont pas une conscience claire de ce que c'est qu'une catégorie, on ne peut pas travailler sur l'intrus.

Le format des séances doit être bien identifié par les élèves et les consignes très explicites. Une séance de catégorisation comprend :

- une comparaison avec les activités antérieures
- une analyse de la tâche
- une anticipation systématique et détaillée de la résolution
- une anticipation des critères d'arrêt.

L'apprentissage graphique (*cf.* Zerbato-Poudou) : redécrire les procédures sans les **activer (sans faire écrire les élèves)**

Exemple : les élèves doivent écrire un mot donné, le prénom Malika

On arrête de faire pour apprendre de faire. La médiation de l'enseignant est essentielle.

Tu fais, on redécrit, tu refais sans modèle

Que doit faire ma main pour écrire Malika ? Combien de lettres ? Lesquelles ? Comment elle s'appelle ? Comment elle se dit ? Comment elle s'écrit ? Comment elle se trace ?

Comprendre

Texte de Zouzou le lapin (Brigaudiot, M., 2000, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Paris : Hachette)

Il était une fois un bébé lapin, tout blanc, qui s'appelait Zouzou

Un jour, il avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout. Sa maman l'envoya dehors pour se laver.

Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe, il entendit un bruit. C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger.

Zouzou eut très peur et il appela :

« Maman !!! ».

Elle arriva tout de suite et vit le renard.

Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que, s'il le mangeait, il deviendrait, lui aussi, tout vert.

Le renard fut effrayé en pensant qu'il deviendrait un renard vert, et il partit en courant.

Les origines des difficultés des élèves détectées par les enseignants débutants

- attention, concentration, comportement

- vocabulaire (effrayé, malade)
- syntaxe (et que s'il mangeait, il deviendrait)
- traitement des inférences (se laver dans l'herbe, la rosée)
- anaphores (pronoms)
-

On doit préparer les élèves à ces difficultés connues (ex : on peut résumer l'histoire aux élèves en difficulté avant la séance collective)

Mais il manque à cette liste

- la temporalité (où est le renard quand zouzou peint ?)
- la spatialité
- les connaissances du domaine invoqué (maladie, alimentation, peinture, animaux, sentiments humains ...)
- le traitement des relations causales implicites (la transmission de la maladie)
- la connaissance du récit de ruse
- la théorie de l'esprit

On constate des pratiques insuffisantes si on se limite à cela

- la lecture à haute voix
- les échanges collectifs
- la remise en ordre d'images

Il faut un travail de redescription, une démarche intellectuelle, un accompagnement important.

Pratiques alternatives.

- Lecture à haute voix du texte complet.
- Plusieurs lectures avec explication du vocabulaire et syntaxe adaptée.
- Premiers échanges « que raconte cette histoire ? »
- Relecture de la première page : reformulation, rappel immédiat (lapin, bébé, blanc, zouzou).
- Relecture de la seconde page : reformulation puis rappel des deux premières pages. « C'est l'histoire de Zouzou. C'est un bébé lapin, il est blanc. Il aime faire de la peinture mais il se salit beaucoup ».
- Relecture de la troisième page...

Ecueils à éviter en maternelle

- Sous estimation des difficultés de compréhension des élèves. Ne pas oublier les enfants masqués par la forêt.
- Evaluer la mise en ordre d'images avant d'avoir appris la procédure pour mettre en ordre les images et la compréhension sous tendue dans le texte.
- Survalorisation du questionnement au détriment de la reformulation
- Multiplication des expériences littéraires : privilégier la qualité à la quantité. La répétition sans la répétition : *il est important de passer du temps sur un texte pour en vider la substantifique moelle plutôt que de sauter d'un texte à l'autre... d'ailleurs les enfants redemandent le même* (rassurance affective créée par la répétition : ils connaissent donc ils peuvent anticiper et ils savent que dans leur monde qui n'est pas très stable, là au moins, le petit chaperon rouge se fait toujours manger). Ils réclament car c'est rassurant, les choses reviennent à l'identique. Ils détestent quand on saute une page. *Ils comprennent chaque fois un peu mieux d'où un sentiment de compétence très important chez les enfants tout petits.* Eviter donc une surabondance des expériences, il vaut mieux traiter en profondeur que beaucoup.
- Confusion entre comprendre et interpréter qui amène certains enseignants à rester en retrait là où il faut parfois un guidage ferme.
- Confusion sur la construction des apprentissages : il ne faudrait pas enseigner, expliquer, montrer ! (mauvaise interprétation de Piaget).

Une fois qu'on a lu plusieurs fois l'histoire et que les élèves l'ont reformulé, nous proposons de passer du récit au dialogue, de théâtraliser à l'aide d'un plan, d'objets et de marionnettes. Des objets sont dans une boîte, on lit l'histoire et on demande aux enfants de venir chercher au fur et à mesure ce dont on aura besoin pour raconter l'histoire... (on prend soin de placer dans la boîte des intrus).

Pourquoi ne prends-tu pas cela ? Parce que le texte nous dit que... Aller jusqu'au bout du texte.

Ensuite, la maîtresse va raconter l'histoire avec les élèves qui la connaissent bien et les élèves déplacent les personnages. Quand Zouzou peint, où est maman ? Pas dans la même pièce sinon elle lui aurait fait mettre un tablier. On peint le lapin en vert : c'est sûr, il est vert parce qu'il a peint ! Qu'est-ce que maman a pu dire à Zouzou quand elle l'a vu tout sale ? Qu'a ressenti Zouzou ?

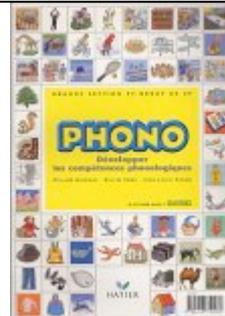
Dehors, le lapin se roule dans l'herbe (pour se laver ou pour faire le fufou ? Et pendant ce temps, le renard arrive : les 2 actions sont en même temps ! Or, les livres et les histoires ne codent jamais le « en même temps ». (idem dans « Le petit chaperon rouge » : certains enfants ne peuvent imaginer le pendant que). Grâce à la mise en scène les enfants voient bien cette simultanéité.

Il est important que l'école aide les élèves à se faire le film dans la tête.

...A l'arrivée du renard, que pense et que sait le lapin ? (c'est la théorie de l'esprit pour un jeune enfant : se mettre à la place de l'autre et imaginer son état)...Il appelle sa mère car il sait que les renards mangent les lapins. Et le renard pense... Le lapin appelle sa mère... (anecdote) La mère pense (le texte ne le dit pas)...Il faut inventer quelque chose...mais le texte ne le dit pas alors il faut aider les jeunes élèves à remplir ces blancs, à étendre le récit.

Quand on a redécrit l'histoire, qu'on a rempli les blancs, qu'on a pris l'habitude de travailler sur les textes, alors on voit les effets sur les croyances des élèves : comprendre, c'est compliqué, ça demande un travail intellectuel guidé par l'enseignant et un accompagnement des procédures en cours de compréhension.

La phonologie



La recherche actuelle montre que le développement de la conscience phonologique (capacité à sortir du sens des mots pour s'intéresser au bruit que font les mots) est une compétence très impliquée dans l'apprentissage réussi de la lecture. C'est une compétence nécessaire pour rentrer dans le code mais ce n'est pas la seule : on sait aujourd'hui que cette capacité qui consiste à écrire ce qu'on entend est une compétence qui va aussi beaucoup jouer.

La phono est pratiquée mais parfois un peu au hasard : il y a nécessité de travailler de manière plus stable.

Je m'appelle Martine, j'aime bien les tartines.

Je m'appelle Sophie, j'aime bien...les frites.

On voit comment certains enfants ne parviennent pas à inhiber le traitement sémantique et disent ce qu'ils aiment vraiment au lieu.

Cette tâche est très compliquée (bien que certains fassent cela sans problème parce que dans leur famille, depuis toujours, on joue avec les mots, on marche en scandant... dans les milieux favorisés qui ont un rapport très écrit avec la langue, on va faire beaucoup d'activités de cet ordre, on va lire beaucoup de livres... il y a des pratiques sociales qui sont très différenciées.

Pour donner une réponse correcte à la tâche ci-dessus, il faut être capable d'inhiber le traitement sémantique, décomposer son prénom en syllabe, en extraire la syllabe finale, aller chercher dans son lexique mental un mot qui se mange et qui finit par la même syllabe que son prénom...c'est extrêmement difficile !

Cette tâche est pertinente à condition que l'école ait enseigné avant les compétences qui permettent de la traiter. Et, si un enfant se trompe, on ne peut pas savoir quelle est la compétence qui lui fait défaut et il est donc difficile d'apporter une aide.

Selon moi, il est important, en GS, de réserver dans l'emploi du temps des petites séances de temps décroché (10 min par jour) où on va adopter des progressions un peu plus systématiques avec des tâches qui se répètent et qui permettent de prendre en charge la construction des fameuses compétences requises pour le développement de la conscience phono et qui me paraissent importantes d'enseigner.

Les principes de « Phono » (Goigoux, Cèbe et Paour, 2004)

- Un matériel connu et épuré pour éviter que les enfants ne s'égarerent dans le traitement du matériel
- On stabilise le format des tâches c'est à dire qu'on fait plusieurs fois les mêmes tâches même si on alterne les objectifs qu'on leur assigne
- On retarde l'action
- On aide à inhiber les connaissances dangereuses
- On fait anticiper, décrire, expliquer, justifier...

Présentation de la progression en 21 semaine : On y retrouve le travail de Zorman. Le début est centré sur la syllabe. La deuxième partie concerne attaques, rimes et phonèmes (très peu sur le phonème). On joue beaucoup à transformer les mots, à fabriquer des mots, à parler en verlan...

A la fin, on travaille sur le phonème.

1 tâche principale

1 tâche de transposition dans laquelle on a changé le contexte

1 réflexion méta

1 tâche de transfert

On travaille en collectif mais chaque enfant a une carte dans la main et quelque chose à faire.

Exercice qui revient souvent : on donne un exercice déjà fait par un élève fictif et on demande aux élèves de corriger et d'interpréter les erreurs (pour centrer l'attention sur ce qu'on vient d'apprendre).

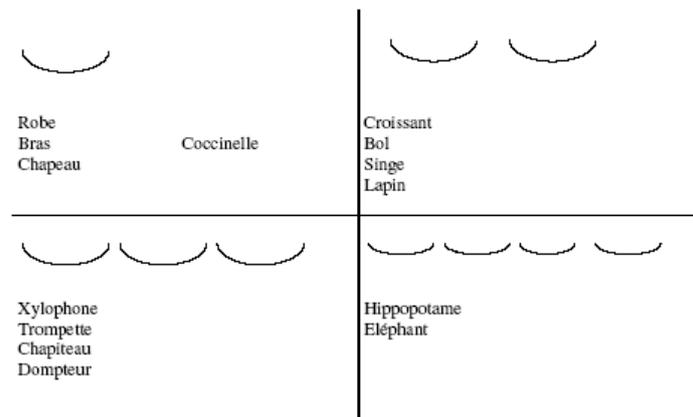


Table ronde et échanges avec la salle

La médiatisation de l'environnement est importante.

Il faut privilégier le raisonnement et ne pas se contenter de réussir mais aider les élèves à comprendre.

L'élève qui pense est en activité. L'activité ne se résume pas à l'activité concrète et à la manipulation.

Le développement n'est pas une affaire de temps mais de situations adaptées aux capacités des élèves et de stimulations.

On peut travailler sur les compétences phonologiques en collectif, les élèves les plus fragiles bénéficiant d'une prise en charge avant la phase collective.

Ne pas croire à la magie de l'outil. L'effet maître est bien plus fort que l'effet outil.

Synthèse de la journée:

Marie Christine Pellé IEN Landivisiau, Jean Luc Despretz et Jean Christophe Prou, CPC.

Travail relu et complété par Mme Sylvie Cèbe.

Publication avec son aimable autorisation.