

## Compte-rendu de l'AFEF

9èmes  
Rencontres  
Nationales



Pour que la Maternelle fasse école  
9èmes Rencontres nationales du GFEN  
Apprendre à comprendre le monde :  
le pari de la complexité dès l'école  
maternelle

*Pour que la maternelle  
fasse école*  
Apprendre  
à comprendre  
le monde : le pari de  
la complexité  
dès l'école maternelle

[Lire le programme](#)<sup>1</sup>

[Lire le reportage de la journée sur le site  
du GFEN](#)<sup>2</sup>

**Isabelle Lardon** ouvre la journée en rappelant les attaques que subit l'école depuis un an, attaques qui poussent le GFEN à réaffirmer le choix de démocratisation de l'école.

**28 janvier 2017**

### Conférence introductive

**"Apprendre à parler-penser ensemble à l'école maternelle",  
Véronique Boiron**, enseignante-chercheure, Université de Bordeaux,  
Lab-E3D

Apprendre à parler-penser à l'école maternelle : une question de points de vue.

VB part de quelques constats : l'oral est posé comme une priorité à l'école maternelle dans les programmes, mais malgré ces préconisations un tiers des enfants parlent peu, ou ne parlent pas. La part importante d'étrangeté de l'école fait que pour ces enfants l'enseignement explicite de l'oral représente un risque. Enseigner l'oral est très compliqué par manque d'outils ; trop de matériel tourne autour des livres, de fiches, de devinettes, réponses qui ne sont pas à la hauteur de l'enjeu. L'école française est une école de l'écrit, n'est-ce pas trop tôt à l'école maternelle de se centrer autant sur l'écrit ? Ce n'est pas parce qu'on fera entrer les enfants dans l'écrit tôt que cela ira mieux pour l'oral. Il y a une confusion entre ce qui relève de la langue et ce qui relève des langages : évaluer le nombre de mots, c'est de la langue. Tel enfant peut réfléchir, comprendre, avec un nombre limité de mots ; tel autre peut avoir une langue plus riche en mots et produire un oral moins élaboré.

Pourquoi est-ce important de faire parler à l'école ? Parce que c'est le seul moyen d'accéder à la boîte noire des enfants. On ne sait pas ce que pense l'enfant en le regardant dans les yeux. Le langage est le moyen de développer la pensée. Le

<sup>1</sup>[http://www.gfen.asso.fr/images/documents/actions/actions\\_nationales/rencontre\\_maternelle\\_2017\\_gfen.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/actions/actions_nationales/rencontre_maternelle_2017_gfen.pdf)

<sup>2</sup>[http://www.gfen.asso.fr/fr/apprendre\\_a\\_comprendre\\_le\\_monde\\_maternelle\\_2017](http://www.gfen.asso.fr/fr/apprendre_a_comprendre_le_monde_maternelle_2017)

langage articulé caractérise l'humain, à partir du moment où il est capable de parler, l'activité langagière est incessante, on n'arrête pas de parler. Le langage est l'activité du sujet à partir d'une langue ; l'activité langagière permet de parler, de se parler, et donc de penser, douter, rêver... Le langage permet à l'enfant l'accès à la vie psychique. Face à un enfant qui ne parle pas on ne peut se satisfaire de l'explication de timidité.

Le langage ne rend pas compte du monde mais le construit, il constitue un point de vue sur le monde. Il donne accès à sa propre pensée. Le langage permet de nous extraire de l'ici et maintenant, il permet de dire l'absent, il raconte, nous passons notre temps à raconter. Le langage humain nous permet de dire, faire des choses, qu'aucun autre type de langage ne permet. Il est porteur d'une dimension sociale, psychologique, cognitive, méta, symbolique.

Les humains ne sont pas réductibles à leur activité langagière. Mais l'activité langagière met en mouvement par rapport à son histoire personnelle, met en pensée, donne à penser. Quelle que soit la langue, la question est : cet enfant est-il en langage ? comment pense-t-il ?

La recherche montre que le langage est une activité cognitive ; il participe de la relation de soi à soi, et de soi aux autres. Langage et pensée sont les deux faces d'une même pièce. Selon la recherche, les interactions verbales sont fondamentales, interactions avec le maître, puis avec les pairs. La compréhension est bien plus développée que la production, vers 4 ans l'enfant comprend tout ce qu'on lui dit, mais le vocabulaire passif est bien plus développé que le langage produit. Le travail de l'école maternelle est de décontextualiser pour faire passer le vocabulaire de passif à actif ; on a tort de se centrer sur les noms, les verbes sont fondamentaux. Le langage de l'adulte est très important, aussi bien en vocabulaire, construction syntaxique et rythme, nous parlons trop vite ; la reformulation est fondamentale. L'apprentissage est long, le plus gros de l'apprentissage est fait vers 15 ans et l'oral est fondamental. Et c'est l'intérêt qui va motiver l'enfant, c'est se calquer sur les affects de l'enfant qui va le mobiliser et le mettre en langage. C'est quand l'adulte explique comment il pense, qu'il permet aux enfants de se calquer, modeler leur langage qui va leur permettre de penser. Le langage de l'école est un langage qui est spécifique : amener l'enfant à dire les stratégies qu'il utilise lui permet de les élaborer ; même si une certaine dose d'étrangeté crée de l'opacité qu'il est nécessaire d'explicitier. Ce qu'on vise à l'école, c'est qu'on dise, pas seulement qu'on parle ; certains enfants parlent tout le temps sans rien dire. L'école contraint à dire. Elle construit un rapport intellectualisé au faire : pas seulement faire mais dire ce qu'on fait.

Parler-penser ensemble : les enfants participent à une expérience psychique partagée et à la construction d'une culture langagière commune, « la parole de nous » qui se construit ; c'est acquérir des formes irréductibles d'autonomie intellectuelle ; cela deviendra plus difficile au CP où les apprentissages sont plus formels. À l'école maternelle il faut organiser des espaces-temps dédiés ; dans un mouvement collectif les enfants vont comprendre, grâce à l'adulte, ce que c'est que de penser ; ça pense en moi, comment ça pense en moi, le je pense viendra plus tard ; peu à peu se construit la singularité, puis en grande section se pose la question de ce qui se passe dans la tête des autres. Les récits de fiction sont une

manière de reconstruire l'action. À travers la fiction, les enfants cherchent le sens, font référence aux expériences de la vie quotidienne qu'ils mettent en réseau.

Il faut enseigner à tous, et à chacun... Aucun enfant ne devrait quitter la petite section en ayant peur de parler. L'école maternelle, c'est du collectif, et de temps en temps du singulier, c'est du maître, du maître, du maître... du maître qui scolarise, explicite, du langage, du langage, du langage...

### **Atelier 3**

#### **L'imagination, ça s'apprend ? Anne-Clerc-Georgy, enseignante-chercheuse, Haute école pédagogique de Lausanne**

Les rencontres « Maternelle » du GFEN nous ont souvent invité·e·s à mettre à distance les deux modèles dominants, celui d'une école maternelle centrée sur l'expression personnelle, la créativité et l'épanouissement de chaque enfant et celui d'une école maternelle primarisée visant la performance dans l'acquisition des savoirs. La tension entre ces deux modèles aboutit selon Anne Clerc-Georgy à « un double paradoxe : d'un côté la croyance que les élèves doivent découvrir seuls quand il est question de savoirs, c'est-à-dire d'outils qu'on n'invente pas et que l'humanité a mis des centaines d'années à créer, de l'autre l'attente de modalités d'expression conformes à des normes que l'on ne construit pas davantage. »

Pour elle, la relation entre imagination et apprentissage est à la fois complexe et indispensable.

#### **D'apprentissages « spontanés » vers des apprentissages « volontaires »**

Vigotsky montre que, jusque vers 3 ans, l'enfant apprend selon son propre programme, l'apprentissage est "spontané". Il faut entendre par là que l'adulte ne peut, par exemple, programmer le moment où l'enfant marchera, son rôle est de stimuler ces apprentissages, d'en créer les conditions.

Entre 3 et 7 ans, l'enfant apprend à entrer dans des apprentissages qu'il n'a pas choisis mais il a besoin de suivre son propre programme et donc de projets pour entrer dans les apprentissages volontaires que l'on vise. C'est pourquoi on part de ses intérêts pour lui permettre d'investir ce que l'adulte a choisi. Ces apprentissages ne se font pas seuls.

#### **Imagination/apprentissage une relation complexe**

« Il n'y a pas d'apprentissages sans imagination ; il n'y a pas d'imagination sans apprentissage », insiste Anne Clerc-Georgy. D'autant plus si l'on considère que savoir, c'est développer ses capacités en s'appropriant des outils culturels à fort enjeu cognitif : « Réciter la comptine des nombres jusqu'à 30 n'est pas un outil mais c'est de penser le lien entre un nombre et une quantité, comparer, ordonner ces quantités etc. qui importe ».

Or l'effectuation de la tâche ne garantit pas l'acquisition de ces outils cognitifs. La chercheuse en fait la démonstration autour d'une fiche avec des vignettes à remettre dans l'ordre pour reconstituer l'histoire des *Trois petits cochons*. À partir du résultat l'enseignante qui n'a pas vu les enfants travailler (elle était occupée avec un autre atelier) infère l'acquisition ou non de compétences. Or seul l'échange collectif permet de comprendre les choix, révélant des réussites qui cachent des incompréhensions et des échecs qui masquent d'autres méconnaissances que celles auxquelles on

pense : l'enfant maîtrise la trame narrative mais les vignettes ont été collées de gauche à droite sur la première ligne, de la droite vers la gauche sur la seconde.

Anne Clerc-Georgy abonde ainsi dans le sens des propos de Véronique Boiron lors de la conférence inaugurale : les enfants qui ne sont pas encore entrés dans les savoirs disciplinaires, ne pourront les apprivoiser, les désirer, se les approprier que par l'utilisation du langage dans un cadre collectif. Le collectif est celui des pairs mais un collectif dont l'activité est préparée, étayée par un enseignant au fait des enjeux cognitifs et qui prend en charge l'explicitation du savoir, l'explicitation de pourquoi on utilise tel ou tel outil.

### **Pas d'apprentissages sans imagination**

Imaginer c'est faire exister par la pensée des choses qui n'existent pas, dont on n'a pas l'expérience. Cela implique la construction d'un élargissement du temps hors de l'ici-maintenant, grâce auquel l'enfant peut se projeter dans des apprentissages qu'il n'a pas encore faits. Il ne s'agit pas seulement d'avoir envie d'apprendre mais de s'imaginer marcheur, lecteur, etc. pour nourrir son propre projet d'apprentissage et investir les apprentissages choisis et organisés par l'adulte. Imaginer permet aussi d'acquérir des connaissances sans l'expérience par la construction de représentations à partir de ce qui est raconté, décrit.

### **Pas d'imagination sans apprentissage**

L'imagination se construit à partir de la réalité et de l'expérience mais elle modifie le rapport à la réalité. Ainsi se construit la fonction symbolique qui permet qu'un bout de bois devienne thermomètre et le lit la jungle... Elle permet d'explorer la réalité pour mieux la comprendre, de tester les apprentissages proposés (cf. les associations de lettres qui, au début, font des non-mots).

L'imagination a besoin de matériau et de matériel interne. Si on ne la nourrit pas, elle s'arrête comme le montre le tarissement des dessins lorsque les adolescents développent leur regard critique. Tous les apprentissages, y compris les apprentissages artistiques, doivent être abordés dans leur sens profond : il est indispensable d'expliciter par exemple qu'en musique le tempo permet de nous accorder tous, nous apprend à nous mettre ensemble (et c'est cela l'apprentissage fondamental visé). Tous les apprentissages sont nécessaires et doivent être explicités comme outils.

### **Fonctions du jeu**

L'imagination se développe surtout dans le "vrai" jeu que l'enfant choisit d'investir (*play*, celui dont les règles ne sont pas prédéfinies, et non *game*). L'évolution sociétale fait que beaucoup d'enfants, de tous milieux, entrent à l'école sans savoir jouer, soit qu'ils attendent l'incitation adulte, soit qu'ils soient accoutumés à rester passifs devant des écrans.

L'adulte doit offrir un matériel propice et varié (des briques de *Lego* toutes simples et pas de modèles à reproduire), des situations riches qui favorisent les interactions, l'expérimentation et l'exploration des savoirs pour que le jeu développe l'abstraction, l'autorégulation, l'empathie...

Ce jeu, qui n'a rien à voir avec les « apprentissages ludiques » qui disqualifient les savoirs et diluent les apprentissages, est un « lieu de trituration et d'appropriation des savoirs ».

Mais le rôle de l'adulte ne se limite pas à créer les conditions de véritables situations de jeu. Le jeu est le cadre pour observer de façon privilégiée les apprentissages, les

évolutions des capacités de chacun. En effet, les enfants y prennent plus qu'ailleurs le risque de l'expérimentation ; dès qu'il n'y a plus cette liberté, qu'il y a des enjeux, il y a des risques et donc des blocages, des retenues. Anne Clerc-Georgy invite donc à proposer des situations et laisser le temps de l'imagination, des apprentissages.

Prenant appui sur son expérience de chercheuse-formatrice en Suisse où la maternelle se concentre sur les deux années équivalant à nos moyenne et grande sections, avec des classes brassant des enfants de ces deux classes d'âge et où l'enseignant·e est seul(e) sans d'ATSEM, avec une moyenne de 24 élèves par classe, elle propose de travailler en trois temps.

D'abord tous jouent. L'enseignant·e a un rôle de stimulateur, il observe, écoute. Dans un deuxième temps la classe se réunit autour d'un événement pour attirer l'attention sur les processus. Par exemple, l'enseignante ayant laissé du papier et des crayons dans tous les espaces, au coin docteur un enfant trace sur une feuille 3 bâtons et dit à son camarade « Tu as de la fièvre. Tu donneras ce papier à ta mère et tu lui diras qu'elle doit t'acheter du da/fal/gan ». L'enseignante a pu observer que l'enfant a compris que le mot se décompose en unités sonores (du niveau des syllabes et pas encore des phonèmes) et que l'écrit est un équivalent d'un message oral qui permet de communiquer avec une personne absente. Le troisième temps est consacré à un apprentissage collectif ou un entraînement. Ainsi s'instaure une nécessaire articulation entre « vrai » jeu et apprentissages structurés.

### **Évaluer les apprentissages en maternelle (et au-delà)**

Il ne pas confondre quantité des savoirs –mots, nombres...– connus, et compréhension. Les apprentissages fondamentaux c'est comprendre un texte, un nombre, revenir sur une expérience, se projeter, modifier un point de vue... Jusqu'à 7 ans, quand on sort un enfant du contexte on n'obtient au maximum que 25% de ses acquis. Évaluer ses apprentissages, c'est observer ce qu'il fait et dit, prendre des notes sur les compétences manifestées et l'intériorisation des savoirs.

## **Atelier 5**

### **Quelles idéologies derrière les « innovations » en vogue qui menacent l'école maternelle dans ses missions ? Christine Passerieux, GFEN**

De quoi sont porteuses ces « innovations » ?

Quatre groupes travaillent autour de ces quatre thèmes repris en synthèse :

#### **1. Nature et culture**

Cette question s'inscrit dans les courants inné/acquis ; soit les enfants ont des talents à développer (C. Alvarez), soit les compétences se construisent dans le collectif. Les nouveaux courants ont tendance à penser qu'il faut pousser les enfants à faire ce qu'ils aiment, dans une déformation de la « bienveillance », et une opposition entre l'individuel et le collectif. Le rôle du maître est alors minoré.

#### **2. Apprentissage et développement**

Un débat apparaît entre une méthode naturelle du laisser-faire (Montessori-Alvarez) et une vision constructiviste prenant appui sur les des centres intérêts des élèves. L'idéologie du don ouvre un débat sur les utilisations politiques de l'éducation, et sur le renvoi vers un traitement médical. Le biologique sert l'idéologie du don.

#### **3. Faire penser et apprendre**

Montessori met en avant l'absence du rôle du maître, du langage, et du collectif (mais attention, c'était à une époque où le maître occupait une place lourde). Une certaine indigence didactique apparaît chez Alvarez quand elle parle de lois naturelles, d'une culture « qui aseptise », de clivage social.

4. Le rôle de l'enseignant

On constate un effacement de l'enseignant au profit d'un matériel pédagogique basé sur les talents et dons. Les enseignants qui s'emparent du matériel sont ceux qui sont le plus en difficulté, en souffrance, or sans recul pédagogique qu'est-ce qu'ils en font ? L'expérience du monde est différente selon les enfants. Le maître peut-il s'effacer ainsi ? Alvarez : « pour une plus grande clarté cognitive, si nous évitions le langage et montrions sans parler ? » La question est : qu'est-ce qu'on va dire comme enseignant ? Parler pour expliciter.

### Atelier 8

Lire le [billet personnel](#) de Dominique Seghetchian : **Pluridisciplinarité, interdisciplinarité : migrer d'un langage à l'autre ou la difficulté de l'interculturalité disciplinaire**<sup>3</sup>

### Atelier 10

**Recréer un texte et entrer dans la compréhension du sens**, GFEN Paris

Les collègues présentent la démarche de reconstruction de texte. Après une lecture à voix haute d'un texte, les personnes du groupe disent ce qu'elles ont retenu. Dans un premier temps, le groupe rappelle ce qu'il a retenu et compris du texte. Après une deuxième lecture, le groupe reconstitue le texte que l'animatrice écrit au tableau en faisant reformuler.

Cet exercice permet de travailler la mémoire, le vocabulaire, le collectif, la structure du texte qui lui donne sens. Il montre la nécessité du collectif, et ouvre la parole à ceux qui ne parlent pas.

### Conclusion

**Apprendre pour réussir et comprendre, grand témoin, Anne Clerc-Georgy**, enseignante-chercheuse, Haute école pédagogique de Lausanne

Dans sa conclusion, Anne Clerc-Georgy reprend certains éléments déjà développés dans l'atelier 3. Elle rappelle en ouverture que son approche se situe dans un cadre vygotskien.

Selon elle, les mots qui ont traversé la journée sont : apprendre, comprendre, dire, agir, penser, complexité ; on est toujours à l'école dans apprendre à agir,

---

<sup>3</sup> <http://www.afef.org/blog/post-pluridisciplinarite-interdisciplinarite-migrer-dyun-langage-y-lyautre-ou-la-difficulte-de-lyinterculturalite-disciplinaire-p1860-c33.html>



comprendre ; et dans apprendre comment on apprend à l'école, donner les règles du jeu.

### **Les apprentissages fondamentaux**

Ce sont ceux qui devraient fonder la scolarité de l'enfant, un enfant qui compte de 1 à 20 sait juste compter, celui qui a compris les nombres est entré dans ce qui lui permettra de comprendre ce que c'est que compter. À l'école on regarde l'objet comme un objet à décrire..., on entre peu à peu dans une posture disciplinaire. Là se joue toute la capacité d'identifier ce qui est important dans ce qu'on fait, les savoirs, les processus en jeu dans ce que l'enfant a à apprendre. Les langages permettent de dire ce qui est, ce qui a été fait, ce qui n'a pas encore eu lieu, ce que j'imagine que je pourrais faire. À l'école primaire, un élève devrait être capable de se projeter dans un apprentissage que l'école lui propose. Il faudrait que les élèves de primaire puissent mettre les mêmes énergie et motivation dans les apprentissages qu'en maternelle quand ils commencent à apprendre et comprendre.

### **La complexité**

En quoi ces apprentissages vont-ils augmenter mes manières de penser, agir. Il faut que nous fassions avec eux pour qu'ils comprennent l'intérêt, comment faire. Cela se fait par l'usage du langage qui permet de rendre accessible cette complexité : à quoi ça me sert, comment je peux entrer dans ces éléments qui me sont proposés. Les élèves de maternelle ne sont pas entrés dans les disciplines, ce qui pose la question de l'articulation entre savoir et discipline : parce qu'on n'arrive pas à travailler les disciplines, on en oublie de travailler les savoirs avec les enfants, de leur dire les savoirs.

### **Le temps, les temporalités**

Vigostky rappelle qu'il y a un temps nécessaire de plusieurs années pour entrer dans la complexité. Le temps des apprentissages est le temps où on va faire ensemble, refaire... c'est aussi le temps de l'intériorisation, cet espace où l'enfant joue, triture, explore sa vie, revient sur, décide de ce qu'il va faire... C'est la même chose pour les savoirs scolaires.

### **La question de l'évaluation**

Si vous voulez savoir où en est l'enfant, il n'y a pas d'endroit plus efficace que le mime, l'observation. Mais l'évaluation c'est aussi la possibilité que l'on peut donner à l'enfant de faire un retour sur ses progressions, d'avoir une image de ses progressions. La pression des parents au bout de la chaîne a tendance à réduire la complexité à des éléments quantifiables très simples qui font perdre les enjeux véritables des apprentissages.