

# Comment l'enfant devient élève... à l'école

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou est Docteur en sciences de l'éducation, chargée de cours à l'université de Provence.

Co-auteure, avec René Amigues, de « *Comment l'enfant devient élève* »<sup>(1)</sup>, elle nous livre ici ses réflexions sur la question des apprentissages à l'école maternelle et plus largement du processus qui permet à l'enfant de devenir élève.

Que signifie devenir élève ? Entrer à l'école maternelle, ce n'est certes pas abandonner son statut d'enfant, c'est s'approprier un mode de vie inédit, des façons de faire et de penser spécifiques. Il ne s'agit pas d'adopter simplement des comportements sociaux mais d'élaborer un premier rapport aux objets de savoir qui s'effectue dans des situations d'enseignement-apprentissage originales où ils sont mis en scène de façon collective pour une appropriation individuelle. L'enfant établit à la fois un rapport concret et abstrait à ces objets, concret par des activités de manipulations, abstrait parce que médiatisé par les systèmes symboliques, notamment les langages, mais aussi par les modalités de fonctionnement de la classe. Ce n'est pas la nature du savoir qui fait que les élèves distinguent les activités entre elles, c'est le lieu et le moment de la journée, les façons de faire qui permettent de donner des significations aux actions. La classe génère une véritable « organisation cognitive »<sup>(2)</sup> qui propose un certain type de rencontre avec le savoir sélectionné par ses agencements, le choix des supports et tâches pédagogiques, le dialogue pédagogique... La question est de savoir si ces dispositifs assurent une fonction structurante ou seulement attractive dans les apprentissages.

## Questionner les pratiques

Se pencher sur le processus d'apprentissage en maternelle, c'est se demander si les situations pédagogiques et les tâches proposées aux élèves, qui s'inscrivent pour la plupart dans une

continuité historique, sont adaptées aux problèmes que rencontrent les jeunes élèves pour apprendre. Car, devenir élève, c'est pouvoir se repérer dans l'univers problématique des tâches scolaires, se représenter correctement le travail : « une des conditions de la compréhension du discours du maître est que les élèves identifient correctement l'objet de la transmission et le distinguent des formes pédagogiques de sa transmission (de son "habillage" pédagogique) »<sup>(3)</sup>. On peut craindre que bien souvent, la centration sur les aspects concrets de la tâche ne fasse écran aux enjeux didactiques, l'absence d'une consigne explicite et d'une évaluation rigoureuse laissant penser aux élèves que là réside le vrai travail.

Du questionnement de S. Cèbe et R. Goigoux<sup>(4)</sup> sur le mode de fonctionnement et le rôle de certaines pratiques, il ressort que ces formes de travail ne garantissent pas toujours l'efficacité cognitive supposée, et pourraient même y faire obstacle. Leur affaiblissement supposé peut provenir d'une insuffisance de la structuration du milieu de travail, d'une baisse d'exigence ou encore d'une faiblesse des contenus de savoir. Leur limite réside dans le fait qu'on leur a souvent attribué des fonctions intrinsèques, comme s'il suffisait de mettre les élèves en contact avec un dispositif ou un matériel pédagogique « riche » et attrayant pour que s'effectuent les apprentissages. Cette conception se révèle hasardeuse pour



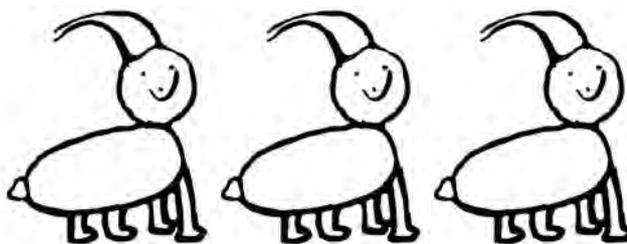
les élèves, et plus particulièrement pour les élèves en difficulté. Ce qui conduit à se demander comment adapter les dispositifs habituels pour répondre au mieux à ce problème.

## Apprendre à écrire

La plupart des élèves éprouvent de sérieuses difficultés pour aborder l'écriture cursive en grande section, alors que les exercices graphiques considérés comme préparatoires sont quotidiens, soigneusement organisés et hiérarchisés, suivant en cela les conseils des formateurs ou des revues pédagogiques. Or, ces exercices ne semblent pas remplir pleinement leurs fonctions, le transfert des habiletés graphiques vers l'écrit ne se produit pas toujours et leur examen montre en quoi ils peuvent être problématiques. Dans cette activité, le plus souvent autonome, les élèves doivent reproduire le plus fidèlement possible et répéter avec régularité, diverses lignes et formes : cercles, boucles, traits... censés représenter des fragments de lettres. Ces exercices sont majoritairement présentés sous forme ludique de dessins à décorer ou à compléter. C'est ainsi que les tuiles du toit figurent les arceaux, traditionnellement nommés 'ponts' ou 'cannes', considérés comme les parties des lettres 'm' ou 'n'. De ce fait, les compétences motrices pour l'acte d'écriture sont exercées hors contexte écriture. L'usage immo-



# e maternelle



déré de fiches photocopiées et stéréotypées, pas toujours adaptées aux besoins des élèves, rend ces exercices routiniers, sans offrir de véritables situations d'apprentissage. Il s'ensuit que les intentions didactiques des enseignants sont déguisées, l'enfant étant confronté à une activité de remplissage, de dessin à compléter, rarement à une activité d'étude de forme et encore moins à une activité préparatoire consciente à l'écriture.

Ainsi, en maternelle, les supports pédagogiques mal conçus ou inadaptés occultent bien souvent les intentions didactiques visées. D'où l'idée de proposer une situation d'apprentissage d'écriture qui s'affranchirait des entraînements moteurs, des automatismes exercés sur d'autres objets que l'écrit lui-même.

## Le dispositif pédagogique expérimenté...



Tout exercice graphique traditionnel a donc été supprimé de la classe dite « expérimentale »<sup>6)</sup>, les élèves ont appris à écrire leur prénom (en capitales d'imprimerie) selon les thèses énoncées par Vygotski<sup>6)</sup>. Pour que le langage exerce une fonction constructive, il fallait qu'il porte sur des éléments stables et pertinents à l'objet d'apprentissage afin que les élèves donnent du sens à leur activité tout en contrôlant leur geste d'écriture. Les travaux en évaluation conduits par l'équipe des sciences de l'éducation d'Aix-en-Provence, ont apporté une réponse à cette question. Concrètement, les critères de réussite et de réalisation de la tâche d'écriture étaient manipulés conjointement par les élèves et l'enseignante, en groupe,

lors de séances de copie du prénom. Les élèves devaient apprécier la conformité de leur copie en la comparant au modèle au travers des critères énoncés par l'enseignante. Suivait une analyse des procédures de réalisation, l'enseignante donnant toujours, *in fine*, les règles à respecter.

Un élément fort du dispositif était la dictée à l'adulte pour une tâche d'écriture d'un mot ou d'une lettre, où le rôle du langage prend une autre dimension que dans les échanges à propos du respect des critères. Dans cette situation, l'enseignante écrit elle-même le mot ou les lettres sous la dictée des élèves, ce faisant, ils s'engagent dans un double processus de décentration : ils sont libérés de la tâche concrète, mais aussi, en décrivant verbalement les actions, ils engagent un processus de décentration verbale, une mise à distance cognitive. En proposant des actions destinées à réguler l'activité d'autrui, ils peuvent par la suite les utiliser eux-mêmes, les règles sont exercées dans le social avant d'être reconstruites et appliquées pour soi. « *En signifiant à autrui son approche de la situation, l'enfant commence à se signifier à lui-même la situation – et donc d'une certaine façon à se la re-présenter* »<sup>7)</sup>.

## ... et son intérêt

Pour l'apprentissage de l'écriture, il apparaît clairement que la verbalisation des critères a porté ses fruits puisque les élèves ont réalisé les copies d'écriture cursive de façon statistiquement plus performante que ceux qui avaient fait beaucoup de graphisme traditionnel<sup>6)</sup>. L'explication la plus plausible est que les élèves ont développé des processus leur permettant d'analyser le modèle graphique grâce aux descriptions et diverses verbalisations de la structure du mot et des lettres, de leur organisation. De la sorte, ils ont appris à organiser leur activité perceptive, et ainsi savoir 'lire' les modèles et organiser les séquences motrices, le tout dans une tâche au but clairement identifié : l'écriture.

Ce dispositif de verbalisation dans un contexte signifiant, a permis aux élèves de dépasser la simple adéquation à la trace pour se centrer sur le fonctionnement d'un objet, ce qui permet de donner du sens non seulement à l'activité déployée mais aussi à la langue écrite. Ceci illustre la nécessité de concevoir un contexte de travail fonctionnel qui favorise les représentations des finalités de la tâche et contribue à la construction d'un rapport au savoir répondant efficacement aux missions éducatives.

Pour conclure, le dispositif traditionnel de préparation à l'écriture a montré ses limites, les exercices graphiques ne peuvent à eux seuls fournir aux élèves la possibilité de construire les processus permettant une représentation et une régulation suffisante de l'activité d'écriture. Ces exercices ne sont cependant pas à supprimer, ils sont légitimes au regard de leurs propres finalités, à condition que les compétences perceptives et motrices visées deviennent de véritables objectifs éducatifs. Leur rôle est d'éduquer la maîtrise gestuelle dans son intégralité, dans des tâches moins stéréotypées, plus créatives et culturelles que de coutume. Le rôle du dispositif pédagogique est indéniable, d'où l'importance des choix à effectuer pour conduire les enfants à élaborer une réflexion sur leur activité.

Ce qui est premier, ce n'est pas seulement la réussite concrète, les performances, mais bien les processus qui permettent ces réussites. ●

MARIE-THÉRÈSE ZERBATO-POUDOU

« Des rapports tout à fait originaux apparaissent entre la pensée et l'action, en particulier la possibilité de réaliser concrètement un projet, la possibilité d'aller de la pensée à la situation, et non pas de la situation à la pensée. Prenez les jeux, prenez les dessins, le travail : partout et en tout vous aurez affaire à des rapports absolument nouveaux qui s'établissent entre la pensée et les actes de l'enfant ».

Cette citation de Vygotski synthétise le processus qui conduit du statut d'enfant à celui d'élève et définit l'objet central de l'acte pédagogique en maternelle.

- 1) Aux éditions Retz.
- 2) R. Amigues, M.T. Zerbato-Poudou, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Dunod 1996.
- 3) M. Brossard, *Situations scolaires et apprentissage de l'écrit, L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*, INRP, L'Harmattan, 1993.
- 4) S. Cèbe et R. Goigoux, *L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté*, Cahiers Alfre Binet, n°4, 1999.
- 5) Classe de moyenne section, élèves de 4 ans.
- 6) La double construction des fonctions psychiques supérieures (passage de l'inter à l'intra), la médiation sémiotique du langage et la zone de prochain développement.
- 7) M. Brossard, L. Vygotski, *Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, PU du Septentrion, 2004.
- 8) D'après leurs performances au test de Bender, reproduction de formes géométriques complexes, et au test du bonhomme.