

TEXTE N°1

Tous les enfants sont des V.I.P. : traitez leurs comportements comme des traces, importantes pour eux, intéressantes pour vous

Comme l'indique le titre que j'ai choisi où j'ai osé un verbe à l'impératif, je vais faire des propositions aux maîtresses et aux maîtres que vous êtes. Voici le plan que je vais suivre :

Le but

Ce que font les maîtres, des traces

Définition de « traces » dans mon travail

Conditions de réussite de l'interprétation des traces

I - Le but

Le but de toutes mes propositions est d'aider vraiment tous les enfants, dès la maternelle.

On sait que les enseignants connaissent les enfants prioritaires de leur classe, quelques semaines après la rentrée, pratiquement sans aucune évaluation formelle.

Voici une recherche qui le montre.

Menée par une équipe de l'hôpital Sainte-Anne en 1999¹, elle consiste à demander à des maîtres de GS de maternelle, d'écrire sur un papier qui sera mis sous enveloppe cachetée pendant 1 an et demi, le nombre d'enfants de leur classe pour qui ils ont un pronostic négatif de réussite en CP et le nombre pour qui ils ont un pronostic positif. Une chose tout à fait intéressante est qu'il n'y a pas d'autre consigne, encore moins des grilles ou des listes d'items. A la fin du CP, une évaluation standard de lecture – écriture est faite auprès de tous les enfants et les chercheurs comparent les pronostics venant de maternelle aux résultats de fin de CP.

FIN GS avis des maîtres	
Prédictions négatives	Prédictions positives
52	52
31 garçons + 21 filles	24 garçons + 28 filles

FIN CP épreuves lecture	
43 résultats positifs	48 résultats négatifs
35 prédictions positives	36 prédictions négatives
8 négatives	12 positives

¹ Genèse et fabrication des difficultés en lecture : chronique d'un échec annoncé. Equipe de recherche Unité de bio- psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, Hôpital Sainte Anne, Paris 1999. Rapport rédigé par Claire Meljac, Marie Kugler, Jean-Luc Mogenet, Lionel Bailly, CNEFEI 2000.

Les prédictions sont extrêmement fiables : environ 80% correspondent aux constats de fin de CP.

Voilà le constat... qui montre que vous croulez sous des évaluations inutiles. Car, pour l'instant, on a beau évaluer, l'impuissance de la maternelle ressemble à une fatalité. On sait même que l'école maternelle aggrave les écarts, à l'insu des maîtres qui y travaillent². La question urgente est donc, non pas d'en rajouter aux évaluations mais de vous montrer comment vous faites et comment vous pouvez faire, parce que vous ne pouvez pas le savoir si des observations très fines ne sont pas faites.

Par ailleurs, de nombreuses recherches montrent comment ça se passe dans les milieux favorisés, avec des parents qui expliquent, démontrent, comparent, durant les repas, durant les jeux, durant les sorties, ou avec des livres³. Dans les conseils aux maîtres j'ai choisi de « faire comme » ces parents là. Ce qui est analogue c'est la manière d'être et de faire avec les enfants. Ce qui est différent, ce sont les objectifs des maîtres qui sont ceux des Programmes, pas ceux des parents.

Les parents, quand tout va bien, savent se caler exactement sur ce qui est bon pour leurs enfants, du point de vue développemental. C'est un mystère de comprendre cet accordage puisqu'ils n'ont pas eu de formation de parents et que pourtant, ça fonctionne.

Je vous propose des passages de ce que Daniel Stern⁴ écrit évoquant un de ces moments magiques : Joey, 1 an, a cherché son lapin doudou sous une couverture et il vient de le trouver.

Tout excité, il le brandit pour que sa mère le voie, et il la regarde, transporté de joie. En un lent crescendo, son visage s'ouvre. Ses yeux s'écarquillent et ses lèvres s'épanouissent en un large sourire, pour montrer à sa mère ce qu'il a découvert et, plus important encore ce qu'il éprouve. Quand elle a vu son visage, il laisse lentement ses traits reprendre leur expression habituelle. Alors elle s'exclame : « Youpii ! » avec une intonation montante puis descendante. Joey semble satisfait de sa réponse et se met à jouer tout seul. Qu'aurait-elle pu faire d'autre ?

Elle aurait pu dire : « Oh ! Joey, je sais que ça t'a fait plaisir. Moi aussi, je sais ce qu'on éprouve dans ce genre de situations. Mais bien que Joey puisse comprendre certains de ces termes, in ne comprend pas encore cette formulation du concept.

Alors, que pourrait-elle faire d'autre ? Peut-être l'imiter. Cela ne nécessite aucun langage. Mais cela ne marcherait pas non plus.

... Il penserait peut-être : « D'accord, tu sais de quoi on a l'air en faisant ce que j'ai fait – après tout tu m'as imité fidèlement. Mais puis-je être sûr que tu sais vraiment quelle sensation j'éprouvais à être moi quand je l'ai fait ? Comment savoir si tu n'es pas un miroir ? Comment savoir si tu as vraiment un esprit, ou des sensations qui ressemblent aux miennes ? » Bref, les imitations fidèles ne feront pas l'affaire.

Alors comment peut agir sa mère, devant ce dilemme ?

Elle s'écrie « Youpii ! » et, par l'intonation, reproduit la sensation intérieure de Joey, la vague qui s'élève et tombe. Elle reproduit également avec soin la durée et la courbe temporelle du crescendo et du diminuendo.

Evitant une simple imitation physique, elle crée intuitivement l'imitation complexe, déterminée avec soin, que l'on appelle un **accordage**.

Ici on est dans l'émotion, un cadre qui ne suffit pas pour nos objectifs scolaires, même si ça compte aussi. Je vais définir le métier d'enseignant de maternelle comme un professionnel de la petite enfance qui doit faire progresser le plus loin possible tous les enfants sur deux plans :

- dans la construction des sujets (c'est leur équilibre ultérieur qui en dépend),
- dans la construction des savoirs (c'est leur devenir social qui en dépend).

² Rocheix J.Y. & Crinon J., La construction des inégalités scolaires, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

³ Par exemple, Lacroix V., Pomerleau A., Malcuit G., Properties of adult and adolescent mothers speech, children's verbal performance and cognitive development in different socioeconomic groups : a longitudinal study. First language, 2002, 65, 173-196.

⁴ Stern D., Journal d'un bébé, Pocket Calmann-Lévy, 1992.

A partir de là, je vais contraster des manières de faire des enseignants pour montrer que ne pas prendre en compte les « traces » (que je définirai tout à l'heure), contribue, malgré eux, à la construction d'un futur échec scolaire. Parce qu'ils vont rater quelque chose, soit sur un plan, soit sur l'autre, soit sur les deux.

II - Ce que font les maîtres, des traces

Pour illustrer le contraste possible entre deux attitudes magistrales, je vais raconter quelques épisodes de la vie scolaire de deux enfants virtuels. Je dis 'virtuels' parce qu'ils n'ont pas existé mais je vais les appeler avec des vrais noms :

- celui qui n'a pas de chance s'appellera **Nicolas**, en référence à cet enfant que vous pouvez voir en grande difficulté en GS dans le DVD ministériel « Apprendre à lire » 2006, séquence 'écriture de un parapluie »,
- celle qui a de la chance s'appellera **Sirine**, une petite fille que j'ai vue pendant 3 ans en maternelle en ZEP.

Ces deux enfants, comme tous les enfants dont nous avons la charge sont des V.I.P. : cela veut dire que, nous enseignants, avons la chance de faire le plus beau métier monde, celui d'être responsable de leurs progrès qui vont compter pour toute leur vie.

Je vais montrer de courts moments de classe durant lesquels cette action se joue. Et je précise que tous ces moments sont réels, j'y ai assisté dans différentes classes.

Nicolas

Nicolas arrive complètement perdu en petite section, en larmes, cherchant désespérément sa mère contre la porte de la classe qui vient d'être fermée brusquement, sans langage de la part des adultes présentes (maîtresse et ATSEM). Il s'accroche à son doudou et la maîtresse le lui prend en disant :

« maintenant que tu es grand et que tu es à l'école tu as plus besoin de doudous, à l'école, les doudous, on les met là ».

Et elle pose le doudou dans une boîte .

Nicolas ne va pas cesser de pleurer derrière la porte durant toute la matinée.

Que rate la maîtresse ? Elle ne prend pas en compte une trace importantissime, celle de la détresse de cet enfant. Elle ne le fait ni consciemment ni volontairement. Si on lui demande les raisons de son attitude elle dira sans hésitation qu'elle aide l'enfant à grandir dans un nouveau milieu. Sauf que cet enfant est un sujet. Il montre qu'il est mal. Il montre qu'il a encore besoin de cet objet qui le relie à sa mère. Prendre en compte ce fait serait, pour cette maîtresse, accepter de changer de point de vue, mettre de côté son objectif pour l'instant, et en prendre un autre, du point de vue de l'enfant. Il faudrait qu'elle se mette à la place de Nicolas et qu'elle lui dise :

« je sais que tu es malheureux pour l'instant, c'est normal. Alors garde ton doudou Nicolas et viens voir ce que j'ai préparé pour toi » .

Cette parole ne serait destinée qu'à Nicolas et elle ne serait bonne qu'à ce moment-là. De plus, en lui disant qu'elle a préparé quelque chose pour lui, elle lui montre qu'elle l'attendait, lui, et qu'il est ici chez lui, comme dans sa maison.

Sirine

Pendant ce temps, Sirine arrive en PS dans la classe de Thierry⁵. Elle hurle littéralement avec un bruit de sirène. Le maître essaie de jouer avec elle mais elle se retire violemment et continue. Le hurlement durera 3 jours successifs. Le maître est inquiet de ne pas trouver de solutions. Il décide de l'observer plus attentivement et il se rend compte alors que la fillette exprime, non pas du désespoir, mais de la colère. Il écoute précisément et entend « iiiiiiiii ». Il se met à sa hauteur et la conversation suivante a lieu :

M – *tu dis quelque chose Sirine, et je sais que c'est important pour toi mais je n'arrive pas à comprendre*
S – *veux une fille !!!!!*

M – *ah tu veux une fille !!! oh alors il faut que je te dise un secret, moi je suis un garçon mais je suis gentil comme une fille, tu verras. Allez, viens, je vais jouer avec toi.*

Après cet épisode Sirine n'a plus pleuré et sa scolarité a été magnifique.

Ces deux exemples jouent sur le versant de l'affect. Je vais en prendre deux autres sur le versant cognitif.

Nicolas

Nicolas est en GS. Sa maîtresse, qui a eu une bonne formation, sait qu'elle doit mettre les enfants en essai d'écriture pour qu'ils puissent découvrir le code. Par ailleurs, sachant que Nicolas fait partie des enfants prioritaires, elle choisit volontairement une consigne pour lui en particulier. Elle dit:

M – *aujourd'hui vous allez essayer d'écrire le nom d'une petite fille que je connais dans une autre école, elle s'appelle Nini. Vous allez essayer d'écrire, comme vous savez, Nini.*

Tout est parfait dans cette consigne.

Nicolas ne fait rien et après plusieurs sollicitations, écrit :

A, B, C, D, E

La maîtresse regarde et commente :

M - *Ou c'est bien ! tu sais l'alphabet ! c'est bien Nicolas !*

J'ai pris cet exemple pour montrer que la prise en compte des traces d'activité cognitive ne va pas de soi. Commençons par remarquer que cette maîtresse a de l'empathie pour les enfants, tout comme Thierry. On le voit puisqu'elle « choisit » de la féliciter. Mais ça ne va pas parce que ce qu'elle valorise est la connaissance de l'alphabet. Il lui manque des éléments théoriques. Sa bonne formation est incomplète : elle ne sait pas que la découverte du principe alphabétique consiste à découvrir que les lettres de l'écriture française sont essentiellement des substituts de sons et que cette découverte est décisive pour ce qui va se passer en CP où –hélas- nombre d'enfants vont être mis rapidement devant des listes de correspondances son – lettre et son – groupe de lettres. Nicolas ne montre pas, dans sa réponse, qu'il a la moindre idée du principe alphabétique. Il « récite » l'alphabet par écrit. Il faudrait toute une palette de savoirs à cette maîtresse :

1 – il faudrait distinguer la tâche, ce qui est demandé et qui donnera lieu à une réalisation matérielle observable (un tracé), de l'activité au sens d'activité cognitive. Notion empruntée aux ergonomes⁶, qui permet de comprendre les malentendus dans les classes .

2 - il faudrait saisir l'écart cognitif qu'il y a entre apprendre à tracer une suite de formes mémorisées visuellement en appui d'une mémorisation mentale automatisée (comptine des lettres de l'alphabet) ET la découverte du statut de signifiants des lettres qui « valent » du sonore. Ces deux activités cognitives sont sans commune mesure. La première est simple parce qu'elle ne met en jeu que de la mémoire, la seconde est complexe parce qu'elle nécessite d'aller au-delà du réel perçu pour aller « derrière » l'apparence. La découverte des signes est une activité abstraite décisive pour l'avenir scolaire.

⁵ Je ne remercierai jamais assez Thierry (maître à Gennevilliers) pour ce qu'il m' a appris.

⁶ Très bien théorisée et illustrée par Aline Robert & al., Une caméra au fond de la classe de mathématiques, Presses universitaires de Franche-Comté, 2012.

3 – il faudrait savoir que nombre d'enfants n'arrivant pas à faire cette activité de découverte de haut niveau, se réfugient dans la mémorisation sous toutes modalités, de formes saisies visuellement, de scènes figées « engrammées », de récitation par cœur, etc. Et là, ils deviennent experts. Ce n'est pas bon signe. On voit comment fonctionne l'enkystement de l'échec : l'enfant est dans la tâche et on lui dit que c'est bien. La bonne volonté et les bons sentiments vont alors à l'encontre de l'intérêt de l'enfant.

Sirine

Sirine, elle aussi en GS, a eu une commande équivalente dans sa classe :

M – aujourd'hui vous allez essayer d'écrire le nom d'une petite fille que je connais dans une autre école, elle s'appelle Sissi. Vous allez essayer d'écrire, comme vous savez, Sissi.

Et Sirine, après une longue réflexion, trace I I.

Réaction de la maîtresse :

M – Super ! Je vais te dire ce que je lis , i, i. Et bien quand on dit Sissi on entend effectivement deux fois i, on entend i, i. C'est bien, tu as écouté dans tes oreilles et tu as tracé les lettres qui font des sons. Alors maintenant, écoute et regarde, je vais écrire Sissi devant toi. Quand je dis « ssssi », on entend d'abord « ssss » et c'est la lettre S qui fait ce sont et après on entend i, alors je l'écris. Voilà, j'ai écrit « SI » et comme il fallait écrire Sissi, tu peux finir.

Cette maîtresse, grâce à son empathie ET grâce à ses connaissances théoriques, peut interpréter la trace qu'elle a du cheminement cognitif de la fillette. Et elle fait plus parce qu'elle lui explique, d'une part ce qu'elle a fait, elle dans sa tête, et d'autre part comment font ceux qui savent lire et écrire. Elle est exactement dans la « zone proximale » d'apprentissage de Vygostki.

Je peux maintenant définir ce que j'appelle traces, importantes pour les enfants et intéressantes pour les maîtres.

III - Définition de « traces »

Il faut commencer par bien différencier les traces DE l'enfant des traces DES adultes.

On remarque que dans les deux cas, je parle de « traces DE ». Les « traces » tout court n'existent pas. Il s'agit de ce qu'on appelle en épistémologie « un construit », c'est-à-dire la décision d'un sujet observateur. A un moment donné, face à un élément empirique, quelqu'un décide qu'il s'agit d'une trace de. Cela veut dire qu'il y a un sujet énonciateur qui dit / pense : « voilà une trace de ». Dans notre cas, le sujet énonciateur-décideur est l'enseignant et il interprète un fait relatif à un autre sujet, l'enfant. Tout ça pour souligner le fait que prendre en compte des traces à l'école maternelle est une décision intellectuelle, ce n'est pas pour faire joli, ni parce que la trace est jolie...



En 1978, en Tanzanie, Mary Leakey a fait ce même travail lorsque, devant cette forme, elle l'a interprété comme une empreinte d'adulte marchant avec un enfant tenu par la main, il y a peut-être 3 millions et demi d'années⁷.

D'un certain point de vue, l'activité de cette archéologue est plus simple que la votre parce que l'empreinte est permanente : elle peut y revenir, en prendre un moulage, l'étudier avec des collègues, etc. En classe, nous pouvons avoir à faire à des traces que je classe en 3 catégories, stables, un peu stables, éphémères :

- des traces stables. Ce sont les tracés, dessins et essais d'écriture. La condition pour nous, de les considérer comme des traces, est d'avoir été présent au moment de leur exécution. Car sinon on n'a accès qu'à un produit et non à l'activité de l'enfant. C'est le cas par exemple lors de cette tâche qui consiste à demander à un petit de composer son prénom avec des lettres mobiles à partir du modèle. Comme d'une part, il n'a aucun problème de reconnaissance visuelle, il retrouve les lettres qu'il veut parmi toutes les lettres, et comme d'autre part il n'a en rien construit du principe alphabétique, il les pose sans ordre commençant par le A de Lucas, puis le C à côté, puis en les déplaçant, etc. Son activité intellectuelle est strictement la même que lorsqu'il fait un puzzle avec modèle, ça nous dit que ça n'a rien à voir avec l'écrit. En étant à côté de lui pendant sa manipulation, le maître pourrait interpréter l'activité de l'enfant (reconnaissance visuelle d'éléments un à un) et en tirer les conclusions (abandonner cet exercice).

- des traces un peu stables. Ce sont des moments où nous repérons quelque chose qui concerne plusieurs fois le même enfant. Un exemple sur le versant affectif, lorsqu'un petit mord un copain régulièrement. Un exemple sur le versant cognitif, quand un moyen écrit toujours son prénom en commençant par la droite. Il faut alors se demander si ça devient stable où si ce n'était que passager.

- des traces éphémères. C'est le cas chaque fois que nous entendons des énoncés oraux d'enfants qui nous alertent.

Par exemple dans cette conversation, sur laquelle je reviendrai :

M – *je vais vous lire cette histoire, le titre c'est Petite Poule Rousse*

Enfant – *moi je la connais c'est une histoire pas vraie*

M – *pourquoi tu dis ça ?*

Enfant – *parce qu'une poule ça peut pas porter une pierre*

M – *et ben si*

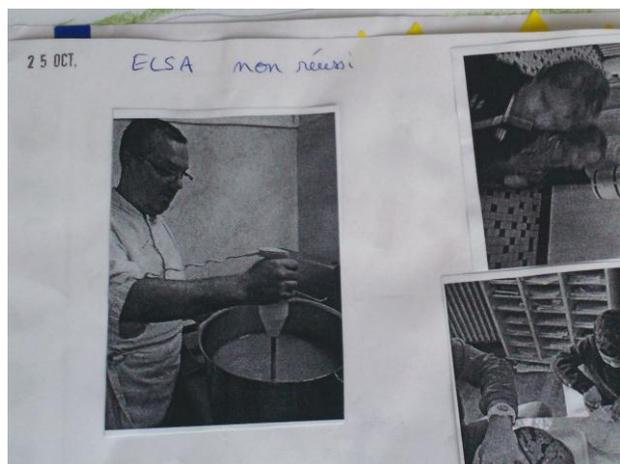
J'appelle « comportement devant être traité comme une trace » une attitude, un énoncé ou un tracé d'enfant, souvent non volontaire et non conscient de sa part, que vous interprétez comme un

⁷ Deloison Y., Les empreintes de pas de Laetoli, Tanzanie, *Biométrie Humaine et Anthropologie*, 2004, 22, 1-2.

Il y a discussion sur la bipédie et sur le fait qu'il s'agit d'enfant tenu par la main.

ressenti ou une activité intellectuelle qui mobilise cet enfant, à ce moment-là, qui est important pour lui et sur lequel, laquelle, vous allez vous appuyer pour l'aider à aller plus loin. Votre démarche sera, elle, consciente et volontaire.

Cette définition me permet de souligner le désastre que peuvent provoquer les traces des adultes apparues ces dernières années en maternelle : smileys, commentaires écrits et notations en rouge sur les fiches de travaux d'enfant. Il faut arrêter avec ça. Si c'est pour les parents, ceux qui ont des enfants performants n'en ont pas besoin et les autres n'en tireront que de la gêne ou de la honte. Si c'est pour les enfants, ça ne fait que créer de la concurrence dans la classe, la pire des choses dans une école qui est républicaine.



Photos de visite chez le boulanger, PS

IV - Conditions de réussite de l'interprétation des traces

Je vais évoquer 5 conseils.

→ 1 – Observer, écouter et savoir renoncer

Etre sensible aux « traces » c'est être observateur et attentif. A partir du moment où un quelque chose vous alerte, vous étonne, vous pouvez soit prendre note (c'est ce que j'ai appelé les post-it dans la recherche Prog), soit prévenir l'enfant que vous parlerez avec lui bientôt, soit réagir à chaud. Dans tous les cas, il y aura prise en compte de cette trace. Cela veut dire que vous acceptiez l'idée de vous détourner de vos manières habituelles de réagir, de vous détourner de ce que vous aviez prévu. Au début c'est très difficile. Les collègues disent « il faut s'obliger ». Pourquoi ? Parce que les ergonomes nous ont appris que le métier qui consiste à enseigner, comme tous les métiers, met rapidement le professionnel dans des routines. Une routine (terme non-péjoratif) est une compétence incorporée à l'action chez un expert, c'est un automatisme qui ne nécessite plus d'attention ou de raisonnement⁸ chez le travailleur:

« compétences tacites, difficilement explicitables, qui font corps avec les actions et sont très liées au contexte. Elles sont mobilisées essentiellement dans des situations connues de l'acteur et s'apparentent à des « routines » réalisées sans nécessité de raisonnement. »

Devant un comportement d'enfant que nous interprétons comme important pour lui, on peut –on doit ?- renoncer à être ou à faire comme d'habitude. Renoncer un peu (« je vois bien que tu n'as pas envie de

⁸ Jacques Leplat, Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage, 2005. En ligne : <http://www.activites.org/v2n2/leplat.pdf>

travailler avec ces images aujourd'hui »), ou beaucoup. Par exemple, dans l'exemple de tout à l'heure avec la réaction d'un enfant à l'annonce de « Poule rousse » :

M – *je vais vous lire cette histoire, le titre c'est Petite Poule Rousse*

Enfant – *moi je la connais c'est une histoire pas vraie*

M – *pourquoi tu dis ça ?*

Enfant – *parce qu'une poule ça peut pas porter une pierre*

M – *et ben si*

Il ne faut pas rater cette occasion, très fréquente en GS, qui montre que la notion de « fiction » est problématique pour l'enfant. Génial ! On est dans une bonne zone. Au lieu de le laisser prendre une mauvaise voie, uniquement pour continuer le projet de lecture prévu, on renonce. Il suffit de dire aux enfants que ça c'est important. Puis leur expliquer que les histoires des livres sont inventées par un auteur et qu'elles mêlent toujours des choses de la vraie vie et des choses inventées, pas possibles. On peut faire un jeu pour vérifier ce qu'on trouve dans nos livres : les vrais renards mangent-ils les vraies poules ? les vraies poules découpent-elles un sac avec des ciseaux ? etc.

Dans le fait de renoncer beaucoup, il y a aussi la possibilité de renoncer définitivement. C'est le cas de la tâche que j'ai évoquée consistant à reconstituer des mots avec des lettres et des phrases avec des étiquettes. Dans la mesure où seul un presque lecteur peut y déployer une activité intellectuelle, il faut tout simplement arrêter définitivement ces tâches qui ne font que qu'aggraver les écarts.

→ 2- sur le versant socio-affectif, être attentif et aller jusqu'à demander de l'aide

Je ne vais pas développer ce point parce que je pense que les maîtres sont des professionnels dans ce domaine. Ils savent alerter, demander de l'aide aux partenaires et parler aux familles. Encore faut-il de la précaution quand il s'agit d'expliquer à des parents que leur enfant montre des signes d'excitation hors du commun. J'ai toujours donné aux débutants le même conseil : demandez-vous ce que vous pourriez entendre si c'était votre propre enfant...

→ 3- sur le versant cognitif, comprendre la logique de l'enfant

La question de l'interprétation métacognitive est décisive pour le cursus scolaire, surtout pour les enfants de milieu défavorisé. Parce qu'alors il y a des chances pour que vous soyez, vous enseignants, les seuls à pouvoir le faire. L'interprétation métacognitive consiste à chercher – trouver la logique d'un comportement d'enfant, de son point de vue à lui. Il faut des théories pour arriver (connaissances du développement, connaissances de l'objet et de la notion dont il est question) et il faut de l'entraînement car, là non plus, ce n'est pas « naturel ». J'en ai donné des exemples et on en verra encore un plus loin. Voilà ce qu'en dit Bruner :

*« là où le tuteur humain excelle ou se fourvoie, c'est dans le fait d'être capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et de **converger** souvent sur elles ».* Jérôme Bruner⁹

→ 4- jouer sur des moments-clés

A partir d'une interprétation métacognitive, on a la chance de pouvoir aider les enfants qui sont loin de notre culture scolaire, en leur expliquant, avec des mots simples, des notions complexes qui sont invisibles et qui restent opaques à leurs yeux. En maternelle, il faut le faire pour tous les symboles abstraits que nous utilisons, nous, comme des évidences : les nombres, l'écrit, les repères temporels, les schémas, etc.

⁹ J. Bruner, *Savoir-faire, savoir-dire*, traduction française PUF, 1983, p. 276

Il arrive qu'un enfant, spontanément, vous montre son étonnement ou de l'insistance à comprendre : des traces ! C'est génial ! Il faut en profiter. Parce que s'il s'étonne c'est que quelque chose remet en cause ses croyances et son savoir : on est dans la bonne « zone proximale d'apprentissage » théorisée par Vygostki.

D

MS, février, ZEP¹⁰

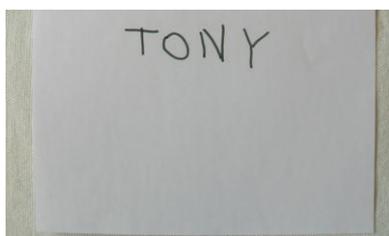
M (à Tony Almeida) – *est-ce que tu pourrais écrire ton prénom pour que je voie comment tu fais*

T – (trace)



M – *très bien, maintenant je voudrais que tu essaies d'écrire tout seul le prénom d'un enfant de la classe. Parce que ça m'aiderait à savoir où tu en es*

T – (trace)



M – *ah oui, mais je t'avais demandé le prénom d'un enfant de la classe !*

T – *ben oui, c'est Tony Gérard !*

La maîtresse est obligée de réfléchir : sa réaction ne va pas de soi. Il lui faut mobiliser des éléments théoriques au sujet du langage écrit (codage phonographique) puis qu'elle interprète la réponse de l'enfant comme une conception toute autre de l'écrit (pour lui, un tracé graphique vaut l'objet référé, ici, en quelque sorte, l'écriture « vaut » le copain). Ce n'est alors qu'elle peut dire :

M – *ah oui ! alors il faut que je t'explique quelque chose. Ton copain et toi vous avez le même prénom et quand dans deux mots on entend exactement la même chose, ils s'écrivent souvent exactement pareil. Parce que l'écriture nous donne ce qu'on entend : (montre en cachant à droite) « t : o : j'entends « to » et « n : i » j'entends « toni ». Alors si je lis Tony je ne peux pas savoir si c'est ton copain ou toi, c'est pour ça que j'ajoute souvent votre nom de famille, toi tu t'appelles « Tony Almeida ». Mais les mots écrits ne donnent pas ce qu'on voit, ils nous donnent ce qu'on entend. Je vais écrire encore ton prénom devant toi en t'expliquant comment ça marche. (écrit en bruitant les syllabes)*

L'enfant en question est resté très longtemps devant son étiquette prénom et ne l'a pas quittée de la matinée. Il s'est passé quelque chose. Et le déclencheur est une explication magistrale. Ne vous en privez pas. C'est un véritable problème en maternelle où trop souvent, vous vous obligez à faire deviner au lieu d'expliquer clairement.

«Il peut se faire que le premier, le deuxième, le troisième, le quatrième maillon dans l'apprentissage de l'arithmétique soit de peu d'importance dans le développement de la pensée arithmétique et que seul le cinquième s'avère décisif. La courbe du développement s'élève alors brusquement...il s'est produit un

¹⁰ Exemple de Marie-Alix Defrance, recherche INRP PROG 1993-1997.

changement brusque dans le développement. L'enfant a définitivement compris quelque chose, il a assimilé quelque chose d'essentiel, dans une « expérience-déclic », un principe général est devenu clair. »

L.S.Vygotski¹¹

J'ai assisté maintes fois à ces moments magiques où on voit soudain des enfants pour qui tout s'éclaire d'un apprentissage complexe. On peut appeler ça un « Eureka ».

→ 5- continuer à se former

J'ai souligné plusieurs fois la nécessité de posséder des éléments théoriques, c'est la formation qui vous les apporte. Posséder les « bonnes » théories c'est pouvoir mobiliser des connaissances générales pour comprendre précisément le cas particulier qu'on a sous les yeux. Posséder les « bonnes » théories c'est avoir des connaissances qui vous permettent d'agir. Et ce n'est pas à la portée de n'importe qui, seulement à la portée des « pros » que vous êtes.

BILAN

Au fur et à mesure que vous pratiquez, dans la classe, vous automatisez des comportements et c'est ce qui vous permet de faire ce métier dans de bonnes conditions (pas de surcharge intellectuelle démesurée, pas de fatigue démesurée...). Ces habitudes professionnelles vous permettent également d'avoir une attente « moyenne » des réponses de la part des enfants : vous savez à peu près ce qui va se passer. Sauf que cette attente ne suffit pas pour être un vrai pro.

C'est parce qu'il y a de « l'attendu » que ce qui n'en fait pas partie peut vous surprendre, vous étonner, parfois vous désarçonner.

Tout se joue là. Si vous acceptez de devenir un peu « chercheur », si vous avez un back-ground théorique, si vous avez l'envie de comprendre le point de vue de l'enfant, alors vous allez interpréter, faire ce que j'appelle « miroir métacognitif » et lui renvoyer ce qui lui permettra d'avancer.

En résumé, non aux évaluations, oui aux interprétations de traces qui vont devenir des « traces de » quand vous allez « converger » avec les enfants.

¹¹ L.S. Vygotski, Langage et pensée, trad. française, Editions Sociales, 1985.