

Rezensionen / recensions / recensioni

Amigues, René & Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Les apprentissages à l'école maternelle. Paris - Retz. 207 pages.

L'ouvrage comporte trois parties distinctes, la première et la dernière émanant de la plume de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, celle du milieu de René Amigues, les deux auteurs se revendiquant d'une approche socio-historique.

La première partie, «Evolution des formes de scolarisation de la petite enfance» retrace, comme son titre l'indique, l'histoire de ce qui va devenir l'école maternelle française actuelle depuis les salles d'asile rattachées à l'Instruction publique dès 1836, époque à laquelle une méthode très précise, pouvant être suivie à la lettre par des maîtres sans expérience et sans formation, était officiellement définie de sorte à conduire en même temps jusqu'à 250 enfants de 2 à 7 ans. Le temps et la disposition dans l'espace sont réglés à coups de sonnette, l'apprentissage reposant sur la répétition oralisée et «l'imitation passive» (p. 31). Non seulement ce qu'on nomme école maternelle dès 1881 sert d'asile aux enfants livrés à eux-mêmes, mais des contenus sont transmis sous des formes fortement ritualisées «les enfants reportant sous leur toit paternel des habitudes d'ordre, de propreté, de respect» (p. 32). Pour les élèves plus âgés, *lire, écrire, compter* sont enseignés. Le changement de nom est indicateur de nouvelles attentes sociales et institutionnelles; le jeu libre fait son entrée à côté de la nécessité affirmée d'une étude physiologique et psychologique de l'enfant. Cette transformation se traduit par un nouveau matériel adapté à la taille des élèves qui sera introduit très progressivement. Fenêtres et tableaux noirs seront abaissés. La «méthode française» s'inspire des «divers besoins de l'enfant» (arrêté de 1882) et repose sur «la leçon de choses» (p. 38-39) qui deviendra «centre d'intérêt» avec Decroly, se modifiera en «centre de vie», en «thèmes de vie», «ateliers», «chantiers». La voie est tracée qui «gomme les disciplines scolaires au profit des activités» (p. 45), processus à l'œuvre jusqu'aux dernières instructions de 1999. «Le rapport au savoir n'est plus tributaire de discours abstraits et exclusivement collectifs de l'adulte, l'enfant participe à cette construction en exerçant des actions. En effet, les apprentissages s'appuient sur l'action concrète, le rapport aux objets de savoir s'effectue par l'intermédiaire d'objets (manipulation de bâchettes en calcul), d'un matériel pédagogique...» (p. 49). Les *Activités* font simultanément place aux élèves, opacifient les contenus d'enseignement et gommant la différence entre la situation mise en place par l'enseignant et l'activité propre de l'élève. Le terme perdure. Jusqu'en 1986, il recouvre une conception du rôle de l'enseignant qui répond aux besoins des élèves. Dès lors, les instructions précisent: «les ateliers ou chantiers peuvent fournir des cadres efficaces à la communication (entre enfants). Toutefois, ils n'ont pas de vertu en eux-mêmes...» (p. 73). Deux ruptures sont mises en évidence, celle de 1881, avec la création de l'école maternelle et 1989 qui institue

une organisation scolaire en trois cycles, intégrant structurellement l'ancienne école maternelle à l'école élémentaire, appellation de l'école primaire française. En conclusion, selon Zerbato-Poudou, «la forme scolaire "formate" l'activité de l'enfant [...] le rapport au savoir s'élabore au travers d'[une] configuration stable» (p. 80). Dans notre commentaire nous reviendrons plus bas sur la définition donnée à la forme scolaire.

La partie de René Amigues, «Enseigner en maternelle: un acte d'institution» annonce la volonté de se démarquer d'une conception de la socialisation «présentée comme la mise en conformité de comportements à des normes scolaires ou à des règles externes à l'enfant et auxquelles il doit se soumettre pour devenir élève». Cette conception, «sociologique», «suppose que la socialisation serait une condition préalable à tout apprentissage scolaire. Dans cette perspective, les régulations sociales entre enseignants et élèves sont présentées comme déconnectées de la mise en jeu des savoirs et de leur transmission» (p. 83). Les élèves seraient modelés par des normes extérieures, alors que les enseignants ne le seraient pas. La partie historique, par le biais des instructions officielles et de l'inspection comme expression des attentes sociales extérieures à l'école, met en question cette conception. La socialisation à l'école est «une activité dynamique de construction de la personnalité» (p. 84). Si le rapport au monde est toujours une médiation, la maternelle médiatise un «dépôt d'outils», un «milieu» qui structure des «signes». Les *milieux* d'une classe, les différents coins délimitant son espace, sont présents en dehors des acteurs et en même temps construits par leur action. Le milieu se définit à partir de l'anthropologie des connaissances «comme environnement physique, symbolique et technique de travail distinct du *contexte*, considéré comme le résultat de l'accomplissement de l'activité collective» (p. 90). Différents exemples d'organisation de milieux propres à la moyenne section de la maternelle (élève de 4 à 5 ans) sont analysés et discutés à partir d'une recherche de Garcion-Vautor: ces différents milieux que sont le «regroupement sur le tapis», «le calendrier», «la météo» sont l'occasion d'activités rituelles de construction de connaissances. Selon Amigues, ces activités sont des organisations socio-techniques constituées par l'asymétrie des positions d'enseignant et d'élèves, la disposition spatiale, et les objets matériels et symboliques. «Les objets des activités prennent l'apparence de savoirs constitués. L'institution crée ainsi une fiction. Mais il est particulièrement intéressant de remarquer ici que cette fiction, ce "faisons comme si nous avions affaire à des vrais savoirs", permet, tout aussi bien que des situations structurées autour de contenus spécifiques, d'assujettir des élèves à un savoir, fût-il supposé ou "décoratif", dès lors qu'il est enseigné» (p. 107). Les rituels scolaires de la maternelle fournissent un cadre de pratiques collectives pour l'enseignement et l'apprentissage. Ils assignent des places d'élèves et des espaces d'activité opérant une transformation corporelle des élèves qui les disposent à une transformation intellectuelle. Les rituels définissent un lieu délimité dans lequel l'élève peut prendre des risques et s'exercer à des activités nouvelles. Leur caractère collectif structure l'action des élèves par laquelle ils se construisent individuellement comme élève,

selon la conception propre à Vygotski où le mouvement va de l'interpsychique vers l'intrapsychique.

La dernière partie traite de «l'apprentissage premier de l'écriture» et en retrace les grandes orientations. Son sous-titre indique un changement de point de vue, marqué par l'usage de déontiques (il faut, etc.); il y est question de «nouvelles conceptions». Des pratiques d'écriture en classe et une verbalisation partagée des manières de s'y prendre confrontent les productions d'élèves aux normes. La visée est de réduire la dichotomie entre la trace et le sens. Une étude comparative entre plusieurs classes étaye l'argumentation qui s'appuie sur un exemple, une production d'élève: un dessin d'élève et l'écriture de son prénom permet d'établir la différence entre dessin et écriture. L'élève manifeste une réelle aisance dans le dessin, une maîtrise des mouvements requis pour l'écriture cursive. Pourtant, les enchaînements nécessaires à l'écriture de son prénom ne sont pas maîtrisés. L'objet social étant différent, nécessitant «un bon culturel» – il s'agit d'écrire des lettres – l'élève n'est pas à même de résoudre une tâche qui ne se réduit pas à une simple activité perceptive et motrice. Pour clarifier la confusion entre dessin et écriture, qu'entretiennent les instructions officielles (exceptées les plus récentes qui semblent indiquer un tournant) et les manuels, un tableau est proposé comme grille de lecture des activités graphiques, établissant systématiquement les différences entre le dessin libre, les exercices graphiques et l'écriture.

L'ouvrage *Comment l'enfant devient élève* adopte un regard différent sur le rôle de la petite école. Il constitue un apport bien documenté et original. Cet ouvrage se démarque par son approche vygotkienne de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement. Par la médiation d'objets d'apprentissages, le développement se produit selon une logique qui lui est propre. Les rituels ou les dispositifs de l'école maternelle constituent un cadre collectif organisateur des apprentissages individuels. Cette perspective modifie radicalement le point de vue qui prédomine et qui met l'accent sur l'enfant-individu, les situations de jeu, les activités de découvertes et d'exploration libre qui répondraient aux besoins de l'enfant, engendrant épanouissement personnel et apprentissages. La structuration d'un milieu «capable de fournir les réponses aux questions qu'on lui pose» (p. 106) place l'enseignant face à son rôle dans l'aménagement de ce milieu contraint par les contenus d'enseignement propre à l'école maternelle.

Sans rien enlever aux qualités de l'ouvrage, on constate une (sur)accentuation des dimensions formelles, au détriment de la transmission culturelle propre aux usages des objets scolaires. La culture de l'école maternelle au sens de Chervel devient trop souvent forme scolaire sans que le lecteur puisse percevoir le contenu d'enseignement sous-jacent, modélisation de pratiques de comptage ou de reconnaissance d'un mot ou d'un prénom. Pour Chervel (1998), «le système éducatif [...] (peut) être à l'origine d'enseignement excédant largement les intentions de ses responsables et qu'il [...] (peut) créer de son propre fonds des contenus d'enseignement nouveaux et introduire des modifications parfois considérables par exemple dans les usages linguistiques, dans les pratiques littéraires...»(p. 7). La

médiation d'album de la littérature enfantine, autre rituel de *regroupement sur le tapis*, en constitue un bel exemple. La forme scolaire est essentiellement définie par des structures (p.17) ou par des mises en scène qui «miment» des activités de mathématiques ou de lecture (p. 106), comme s'il s'agissait de formes sans contenu, d'enveloppes vides. Difficile de comprendre la portée d'une affirmation comme celle-ci: «On a davantage affaire à une "réalité scolaire" qu'à "une activité mathématique" *stricto sensu*». (p. 106). Par une investigation systématique dans les instructions officielles et les rapports d'inspection, concernant, par exemple, l'apprentissage de l'écriture et l'observation de pratiques ordinaires concernant cet enseignement, des formes scolaires habillées de leur contenu s'observeraient. La prise en compte simultanée, dans une modélisation inspirée par la transposition didactique (Chevallard, 1991), premièrement des contraintes matérielles imposées par les instruments scripteurs et les classes, deuxièmement, les théories de référence – médicales et psychologiques – mettant l'accent sur les perceptions sensorielles pour la construction cognitive ou la rééducation, troisièmement, les attentes sociales concernant l'écriture et son enseignement, et quatrièmement, la conception de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, montreraient peut-être que les formes scolaires ou les rituels ne se réduisent pas à *mimer* des activités. Les outils et les techniques désignés comme tels dans l'ouvrage en question incorporent des usages et des savoirs sociaux qui ne sont pas rendus lisibles. Dans la même foulée, on peut regretter que symbole, signe et sémiotique ne se trouvent pas définis, leur signification différant au fil du texte.

Notre critique est (toujours) facile et certainement trop sévère, si l'on songe aux nombres réduits de recherche sur les pratiques d'enseignement en maternelle. Car, ce qui est particulièrement remarquable dans *Comment l'enfant devient élève*, c'est d'y trouver des démarches de recherche expérimentale et empirique qui augmentent nos connaissances de l'école maternelle et en proposent une modélisation. Ces investigations systématiques contribuent à constituer l'école maternelle comme champ en devenir des sciences de l'éducation. La conclusion débouche clairement sur cette perspective affirmant que les phénomènes mis en évidence se rencontrent également tout au long du cursus scolaire. Si *Comment l'enfant devient élève* traite exclusivement de l'école maternelle française, comme si elle s'était constituée dans un vase clos, on ne peut qu'espérer voir s'étendre les investigations aux autres réponses institutionnelles données pour l'éducation des jeunes enfants en devenir d'élèves.

Thérèse Thévenaz-Christen, FPSE, Genève

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique* (réédition augmentée de 1985). Grenoble: La Pensée sauvage.