

Développer le langage explicatif à l'école maternelle

pour mieux apprendre

Monographie réalisée par l'équipe enseignante de l'école maternelle d'application Gabriel Leroy de MELUN (77) : Myriam Aubert-Moreau, Mylène Bacquet, Diane Dutertre, Danièle Jublot, Patricia Schummer, Catherine Trachet.

En maternelle, le langage narratif est celui qui est le plus spontanément travaillé. On le retrouve dans de nombreuses situations, qu'il s'agisse des activités autour des histoires et des albums, de leur compréhension ou de l'évocation d'une situation déjà vécue. Dans sa vie de famille, avec ses parents, l'enfant vit le plus souvent des situations de communication, dans un but utilitaire avec très peu de phrases complètes.

Il s'agissait donc de développer le langage explicatif chez tous les élèves de l'école, à travers des activités spécifiques mises en œuvre par chaque enseignant et discutées en équipe. « Expliquer » est une compétence des programmes qui engage l'élève dans un processus de réflexion rarement sollicité en dehors de l'école.

L'équipe s'est donc engagée dans « ce grand chantier pédagogique » à la rentrée de septembre 2007. Aujourd'hui, à l'issue de cette expérimentation, nous sommes encore six enseignantes présentes dans cette école et sommes en mesure de vous présenter cette « épopée ».

Malgré tout le sérieux de notre recherche, nous avons appelé à l'aide un petit élève « le p'tit curieux » qui va vous guider tout au long de votre lecture.

En prenant du recul, quatre axes de réflexion se sont imposés à nous :

- La démarche pédagogique
- Le temps
- Le travail d'équipe
- L'image de soi

Les origines de la réflexion

En maternelle, comme dans la vie de famille, le langage narratif est celui qui est le plus travaillé. Développer le langage explicatif est indispensable pour construire la réflexion de chaque élève.

Durant les réunions de travail qui rassemblent les collègues de maternelle et ceux de l'école élémentaire, les enseignants ont fait le bilan de leurs évaluations : les élèves sont à l'aise pour rapporter un évènement en se faisant clairement comprendre mais il leur est beaucoup plus difficile de reformuler une consigne ou de fournir une explication sur un travail qu'ils viennent de réaliser, voire d'expliquer les difficultés qu'ils rencontrent dans la réalisation d'une activité. Il paraît pourtant indispensable de maîtriser cette compétence pour pouvoir progresser efficacement dans les apprentissages.

« S'approprier le langage »¹ est l'objectif essentiel de l'école maternelle, le langage oral est le « pivot des apprentissages de l'école maternelle », comme il est dit dans les programmes de 2008, « La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit [l'enfant] à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser)² ».

Le langage est donc défini dans les textes officiels comme un véritable outil pour penser, et l'acquisition de compétences langagières est un enjeu majeur de la maternelle.

Les enjeux du projet

Il s'agissait donc de développer cette compétence à utiliser puis à produire du langage explicatif chez tous les élèves de l'école à travers certaines activités spécifiques mises en place pour l'expérimentation.

L'école maternelle Gabriel Leroy ayant de gros effectifs (plus de deux cents élèves) et une organisation spatiale ne favorisant pas les échanges entre les élèves et entre les maîtres (trois cours de récréation et des classes éloignées les unes des autres), le développement de cette compétence a été intégré dans la deuxième orientation de notre projet d'école : « améliorer la communication interclasses, développer les compétences langagières des élèves ».

Pour être tout à fait cohérente l'équipe a souhaité aussi réfléchir à la pertinence des gestes professionnels entre enseignants. Il s'agissait d'analyser les pratiques professionnelles, les actions du maître afin de les ajuster au mieux au travail de cette compétence langagière. Pour cela nous

¹ MEN, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BOEN N° 3 du 19 juin 2008, hors-série.

² Ibid.

pensions nous filmer mutuellement puis analyser les prises de vues. Certains éléments filmés auraient pu être présentés aux familles afin de renforcer le lien avec elles en leur montrant ces activités de langage pour lesquelles il est si difficile d'avoir des traces. Quelques séances filmées leur ont été présentées lors d'une exposition « portes ouvertes ». Mais il n'a pas été possible de filmer systématiquement dans les classes, essentiellement par manque de temps ou de personnel.

L'expérimentation devait mettre les élèves en condition de produire le type de langage permettant d'expliquer la démarche utilisée pour résoudre un problème ou pour réaliser une construction. La situation proposée par le maître devait les conduire à réfléchir pour trouver la technique la plus efficace mais aussi à échanger entre pairs afin de comparer les démarches et à se questionner sur les moyens de dépasser une difficulté.

L'enjeu pour l'enseignant était de trouver les bonnes questions à poser pour que les élèves puissent présenter leur démonstration et y réfléchir en groupes, confronter leurs réponses à celles de leurs pairs et ~~arriver~~ parvenir parfois à abandonner leur propre technique au profit de celle, plus rapide ou plus efficiente, d'un camarade.

Cette démarche de présentation logique de la réflexion est le moyen d'apprentissage puis d'utilisation du langage explicatif. C'est un « *acte langagier qui structure la pensée* »³, un des éléments indispensables pour entrer dans les apprentissages. Les capacités à réfléchir, à questionner les camarades, le maître, à être curieux, actif face à une nouvelle compétence, à un nouveau projet à appréhender, aide le jeune élève à se construire une attitude positive de recherche de sens qui sera pour lui un facteur de réussite jusqu'au collège, dans la poursuite de sa scolarité, et plus tard dans sa vie d'adulte.

Cette attitude donne aussi **une autre valeur à l'erreur** qui devient une étape de l'apprentissage, un tremplin à la recherche de nouvelles solutions. La confrontation des idées est productive, générant une nouvelle dynamique puisque toutes les propositions seront écoutées, aidant le groupe à cheminer jusqu'à la solution finalement retenue, dont le choix sera argumenté.

Ces étapes de bilan actif, de temps ritualisés en début de séance (pour relancer le projet en cours ou en fin de séance pour le synthétiser) où le langage explicatif est utilisé par les élèves pour avancer dans la bonne démarche ou pour synthétiser, permettent à chacun de prendre sa place dans la construction commune du savoir. C'est aussi un moyen de lutter contre la mauvaise habitude, comme l'évoque Serge Boimare, de s'arrêter d'écouter et de penser dès lors que l'activité de la classe se mène à l'oral.

³Documents pour mieux maîtriser la langue, outils des apprentissages, CRDP d'Ile-de-France-Créteil.

Outre le fait qu'il renforce les compétences langagières, ce projet peut donc agir sur les attitudes des élèves et **anticiper la prévention du décrochage scolaire** des collégiens. L'enjeu était donc de taille et le travail à accomplir important pour parvenir à mettre chaque élève en situation d'oser prendre la parole et d'être compris de ses pairs, puis de rester dans le propos, enfin de posséder le lexique suffisant pour produire un discours qui explique une démarche ou une technique.

Un projet pour tous

La mise en place du projet, son élaboration avec les collègues a nécessité de nombreux moments de réflexion.

Il paraissait indispensable à l'équipe enseignante que cette action sur le langage explicatif, si importante dans les effets attendus, soit menée avec tous les élèves de l'école, même si leurs compétences et leurs besoins sont très différents selon les âges et bien que cela risque de complexifier l'action. Il s'agissait aussi d'inclure tous les maîtres, qu'ils soient débutants ou tout à fait expérimentés. De plus, c'était un projet dont il faudrait présenter l'intérêt aux familles, avec simplicité durant les réunions⁴ de début d'année, alors qu'à ce moment la question principale est de répondre à leur inquiétude, celle de se séparer de leur enfant. C'était aussi un projet qu'il faudrait présenter à notre hiérarchie pour validation en argumentant cette fois sur son aspect expérimental et son utilité pédagogique.

La première étape s'est déroulée, entre maîtres.

Il fallait définir quelles actions pouvaient être mises en place pour que tous les élèves de l'école soient en situation de parler et d'être dans le registre de l'explicatif. Si l'enjeu en était évident, il nous fallait encore identifier le discours explicatif, savoir quels éléments du langage nous allions retenir comme constitutifs de ce registre. La seule intention des élèves de vouloir expliquer leur expérience serait-elle suffisante ?

Cette réflexion sur la mise en situation des élèves afin qu'ils puissent produire un tel discours a donc été notre première recherche mais elle s'est poursuivie tout au long de ces années.

⁴ Chaque début d'année scolaire, des réunions parents/enseignants sont organisées pour présenter les projets de classe, en lien avec les programmes et le projet d'école. Il s'agit aussi de répondre aux diverses questions des familles.

Une expérience toute fraîche!



Jeudi dernier la maman de Gabrielle me dit : "Vous fabriquez des pots à crayons en argile?".

- "Oui, c'est passionnant de les observer et de les écouter !"

- "Gabrielle m'a tout expliqué, je suivais vraiment pas à pas les étapes de la fabrication! Je suis impressionnée par le vocabulaire qu'un si jeune enfant peut utiliser ! Fond, bords, technique, gabarits ... »

Objectif atteint ! Non pas que cette maman vienne me narrer son expérience mais que Gabrielle soit capable d'expliquer à un tiers sa façon de procéder et que ce tiers comprenne !

Identifier le registre explicatif

Nous nous sommes vite aperçus que ce registre de langage était très lié au questionnement du maître. La première interrogation a donc été de déterminer son rôle exact. Devait-il laisser la parole ou fallait-il qu'il questionne et de quelle manière ?

Lorsqu'il répond à une question, l'élève produit une explication. Catherine Le Cunff parle aussi de « conduite explicative ». Cette question peut commencer par « *comment* » ou par « *pourquoi* ». Selon le cas, le lexique utilisé par l'élève pour répondre ne sera pas le même.

Durant une première partie du projet, afin de stimuler la parole, les enseignants ont posé la question « *Comment as-tu fait pour réaliser ton projet ?* ». Ce « *comment ?* » était incitatif et aidait bien les élèves, ce qui rassurait les enseignants. Mais le langage produit était peu explicatif. Après discussion et réflexion avec une collègue extérieure à l'école, nous avons découvert que nous ne posions pas la bonne question. Il aurait fallu demander « *pourquoi ?* » sur le choix des matériaux ou sur le rôle des différentes étapes de la réalisation. Nous avons compris qu'à la question « *comment ?* », la réponse produite est généralement construite comme une narration. Alors, « l'intention d'expliquer » de l'élève est-elle suffisante pour dire qu'il est bien dans le registre de l'explicatif ? Ne doit-on plutôt parler de langage « à visée explicative » ?

A la question « *pourquoi ?* » l'élève répond « *parce que* » en restant parfois bloqué à cette locution. Ceci oblige l'enseignant à relancer sa question, mais le guide davantage vers l'émission de véritables propositions qui peuvent être liées entre elles grâce à des connecteurs à mesure que l'habileté langagière grandit.

La réflexion sur ce point fut ardue mais nous avons finalement tranché !

Les deux productions seront acceptées puisque l'élève se trouve à chaque fois « en situation » d'expliquer. Et le lexique utilisé, la syntaxe, la complexité des propositions, l'utilisation des connecteurs seront étudiés et travaillés avec la classe. Des lexiques seront constitués et affichés. Les élèves s'entraîneront en échangeant avec des groupes de leur classe ou d'une classe voisine, ils devront réfléchir à ce qu'ils ont déjà construit (ex : projet de construction de ponts qui doivent être assez solides pour permettre à une petite voiture de passer en dessous) et à ce qu'ils doivent transmettre. Il leur faudra « *Penser à ce que l'on doit dire pour que l'interlocuteur comprenne bien* »⁵ et utiliser des repères temporels pour organiser chronologiquement l'explication.

⁵ C. Le Cunff et P. Jourdain, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Hachette Education, 1999.

Le rôle du maître

Questionner, stimuler

Dans un premier temps, le rôle du maître est de stimuler de manière bienveillante, d'accompagner la prise de risque que représente la prise de parole pour certains élèves. La taille des groupes est un élément déterminant. Plus le nombre des élèves qui écoutent est important plus la prise de parole est difficile et demande une bonne maîtrise langagière. Les enfants travailleront donc dans certains cas en relation duelle avec l'adulte ou en présence d'un ou deux camarades qui écoutent l'explication et apprennent en même temps comment résoudre le problème. Leur rôle étant de questionner, afin d'obtenir des précisions ou des reformulations jusqu'à ce que l'explication soit opératoire. Mais il pourra y avoir aussi des groupes de 4 à 6 élèves, des demi-classes ou des classes entières.

Prévoir et organiser des temps de bilan

Chaque maître dans la conception de ses séances d'apprentissage a dû penser à intégrer ou à systématiser des temps de bilan, de synthèse, permettant aux élèves de présenter leur travail, leur démarche ou bien de questionner leurs pairs sur leurs démarches personnelles et les procédés utilisés pour résoudre les problèmes rencontrés. Les allers retours entre les phases d'expérimentation et les retours réflexifs en groupe étant le principe d'organisation des séances. Sachant qu'à chaque étape une petite synthèse sera faite des acquis à retenir ou des actions à éviter. Enfin, ces éléments seront présentés par les élèves en début de séance suivante.

Maintenant que le projet est arrivé à son terme, que ces temps d'échanges et d'explications avec des **interactions entre élèves** sont devenus une étape indispensable dans une séance d'apprentissage, nous sommes bien conscients que cette démarche de questionnement peut être étendue à tous les autres domaines du programme, ce qui est déjà le cas dans certaines classes.

Le choix de l'activité, support du langage explicatif

Parallèlement à cette réflexion sur le questionnement des élèves, le travail des maîtres a porté sur la mise en situation d'activité des élèves : il était indispensable de placer l'élève en situation de résoudre un problème puis de le placer dans une situation de communication authentique pour apprendre explicitement à expliquer. Le questionnement du maître et des camarades aurait ainsi du sens et la motivation à expliquer serait évidente.

Durant une première année, les enseignants de chaque niveau (Petite Section, Moyenne Section, Grande Section) ont décidé de domaines d'activité différents⁶ pour l'expérimentation : les élèves de petite section devaient être questionnés sur des activités menées dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps ». Ils devaient, en situation d'activités sportives, expliquer à leurs camarades ou à la maîtresse, comment ils réalisaient une action motrice donnée, afin qu'un autre élève puisse la réaliser à son tour.

Les élèves de moyenne section, en situation de production en arts visuels, devaient expliquer la technique de réalisation qu'ils avaient choisie et son intérêt.

Les élèves de grande section devaient travailler sur la découverte du monde, le monde des objets, de la matière ou du vivant, en émettant des hypothèses et en expérimentant des techniques.

Après expérimentation, il s'est avéré que les « petits » n'utilisaient pas spontanément les mots mais plutôt les gestes pour montrer comment ils avaient fait leur roulade, par exemple. Spontanément, ils mimaient le geste et ne comprenaient pas la demande de verbalisation formulée par l'enseignant.

Les « moyens » ont aussi rencontré des difficultés. Dans la présentation de leur création, ils décrivaient leurs choix de matériaux et de technique, leurs intentions d'artistes en herbe, parfois leurs émotions, mais sans véritable contrainte à dépasser, ils n'avaient pas à de choix à justifier.

A côté de cela, dans le domaine de « *la découverte du monde* », la technologie permettait à l'enseignant de questionner les élèves sur les étapes de la construction d'un objet. Pour que le pont soit assez haut pour faire passer un camion, pour que le toit tienne sur la maison ou pour que les roues de la voiture roulent, il faut faire un choix technique qui peut être expliqué à des pairs. Les temps de recherche individuels ou en petits groupes puis les retours en classe entière ou à la

⁶ Les activités sont classées en cinq domaines d'apprentissages autour desquels se structurent les enseignements de l'école maternelle : « *s'approprier le langage* », « *devenir élève* », « *agir et s'exprimer avec son corps* », « *découvrir le monde* » et « *percevoir, sentir, imaginer, créer* ». Voir les programmes d'enseignement de 2008, page 12 à 16.

maîtresse uniquement, pour présenter les choix et expliquer les difficultés rencontrées se prêtaient tout à fait à notre expérimentation.

C'est donc ce domaine qui a été retenu pour les expériences suivantes dans les trois niveaux.

Le domaine précis, les objets, la matière, le vivant, seront en lien avec le thème annuel d'un des axes du projet d'école. A chaque fois que cela sera possible, les mêmes projets d'activité seront développés au moins par niveau de classe.

Et l'expérimentation dans tout ça?

C'est la deuxième fois que je propose cette activité à mes élèves. La première, c'était dans le cadre de l'expérimentation pédagogique. Je m'étais lancée, les risques étaient calculés. Cette situation remplissait à priori les critères favorisant l'usage d'un langage à visée explicative, les élèves ont au final bien réussi.

La deuxième fois, c'est dans le cadre d'un outil demandé par l'UPEC à la rentrée de septembre, une vidéo à destination des futurs professeurs des écoles.

Pourquoi ne pas partager cette expérience avec d'autres ? Bien au contraire :

- ***Montrer « comment » les élèves apprennent.***
- ***Montrer qu'ils n'apprennent pas en une séance, qu'il faut du temps, qu'il faut répéter...***
- ***Montrer qu'il doit y avoir matière à réfléchir, à résoudre pour qu'il y ait matière à parler, matière à expliquer.***
- ***Montrer "que les élèves doivent être prêts, préparés, habitués à cet exercice.***



Alors, tous les mardis de janvier et février, Patricia (mon binôme pédagogique) est venue filmer les séances de fabrication de pots à crayons. Elle a entendu Ruben :

"Faut d'abord faire le fond"

-« Comment ? »

-« Faut faire une crêpe avec la paume de la main ».

- « On prend une grosse boule de terre ? »

- « Non ! Sinon ça fait "comme une piscine "comme une tarte ! »

-« Et ... ? »

-« Les crayons ne tiennent pas debout ! Y sont couchés ! »

-« Ah! Et » ?

-« Faut faire les bords »

-« Comment? »

-« Moi j'ai choisi la technique à Josselin (3 ou 4 crêpes disposées à la verticale sur le bord extérieur du fond) ».

-« Pourquoi ? »

-« Parce qu'elle est plus rapide ! »



Alyson, elle, expliquera qu'il faut rajouter de l'argile parce que les bords ne sont pas assez hauts ("grands") pour que les crayons "tombent pas!"

« J'ai réussi, dit Jeanne souriante en levant les bras au ciel ! »

C'est à l'école qu'ils ont tous appris, tous progressé, grâce à eux-mêmes et grâce aux autres.

Pour moi l'expérimentation pédagogique continue !

L'expérimentation a été un espace de construction, d'échange voire de « déconstruction » et de prise de risque surtout.

Aujourd'hui, je ne pourrai plus avancer sans retrouver ces "habitudes" de travail. Etre 8 ou 10 collègues autour d'une table c'est bien. Mais à deux, c'est pas mal non plus ! Ce qui compte c'est de ne pas être seul, on risque de tourner en rond !



La mise en commun :

le travail d'analyse des productions des élèves... et ses limites

Il s'est avéré que la mise en commun pour l'évaluation statistique au niveau de l'école et l'analyse comparée des productions des élèves était facilitée quand toutes les classes avaient travaillé dans un même domaine disciplinaire et sur un même projet. Le lexique travaillé devenait plus ou moins commun d'une classe à l'autre, avec juste les différences de maîtrise dues à l'âge des élèves. Mais il devenait possible de comparer les niveaux de communication, verbale ou non et les structures syntaxiques utilisées. Il devenait également possible à une plus grande échelle de comparer l'incidence des différentes formes du questionnement du maître sur les réponses des élèves, ainsi que la reprise ou non, des techniques présentées en grand groupe.

Il est resté malgré tout une difficulté : celle de l'utilisation des résultats chiffrés de manière fine. En effet, ceux-ci permettaient de définir des profils de classe et des compétences pour lesquelles les élèves étaient plus ou moins performants, mais ils n'étaient utilisables que par classe, pour comparer des élèves ayant été évalués par la même personne. En effet, les critères d'évaluation ont prêté à interprétation notamment sur les types de phrases simples ou complexes utilisées pour expliquer la démarche. Peut-être n'étaient-ils pas assez finement définis ?

Peut-être tout critère prête-t-il à interprétation ?

Un outil, le dictaphone

Pour faciliter ce travail d'analyse des productions langagières, les enseignants ont utilisé un outil nouveau dans leurs pratiques de classe : le dictaphone. Une collègue de l'école l'ayant déjà utilisé avec ses élèves, elle réussit à convaincre les membres de l'équipe de l'efficacité de son utilisation.

Jusque-là, les enseignants faisaient des transcriptions manuelles, ce qui manquait de rapidité et ne permettait pas toujours de garder l'intégralité du discours. Les enregistrements ont permis de garder une trace complète et fidèle des propos des élèves mais aussi de leurs hésitations ou silences. Ils permettaient aussi de justifier à leurs yeux, la demande de l'enseignant « *d'expliquer avec des mots* », puisque le dictaphone « *n'enregistre pas les gestes* » !

Analyse de pratique

Concevoir une situation qui doit être support de langage, on pourrait penser que pour l'enseignante que je suis ... rien de plus facile. Voilà déjà quelques années que je le fais ou que je pensais le faire.

Oui mais attention ! Il s'agit d'une situation qui va permettre à chacun de mes jeunes élèves de développer du langage explicatif. Il faut donc qu'il y ait matière à expliquer.



Expliquer quoi, à qui, pourquoi ?

Quelles sont donc les situations qui le permettent ?

- « Catherine, tu dis qu'il faut qu'il y ait un problème à résoudre, qu'il faut travailler le « pourquoi ? » mais aussi le « comment ? »

Tiens ! J'ai entendu « situation problème » ... tiens donc, qu'est-ce que c'est ? Un truc que mes élèves ne vont pas réussir à résoudre ? Un truc qui va les amener à proposer des solutions ? Une usine à gaz ?

Tout est-il explicable ? Probablement pas. Il va donc falloir que je réfléchisse ... Pourquoi ne pas demander aux élèves « d'expliquer », de « raconter » comment ils réussissent à faire une roulade ? Je le fais déjà, mais est-ce bien cela qu'on attend ? Est-ce seulement cela ? Peut-être que si je demandais à mes petits élèves de faire une roulade sans les mains, là, je leur poserais un problème à résoudre... Certes m'ont répondu mes collègues mais là tu vas placer tes élèves en situation de ne pas réussir, de ne pas progresser. La situation problème, c'est permettre à chacun de progresser. Elle doit avoir du sens, être à la portée des élèves.

Mais comment je fais pour les mesurer, ces progrès ?

Catherine, encore toi ? Quoi ? Le dictaphone ? Quel est donc ce nouvel outil de mesure pédagogique ? Si on mesure, on évalue, si on évalue, c'est qu'on s'est donné le temps de construire. Il faut donc concevoir des situations dans lesquelles apparaît une progression, pour lesquelles on a anticipé un maximum d'obstacles, des étapes incontournables ont été définies. Mais pour mesurer un progrès, il faut donc deux mesures, cela veut dire deux situations distinctes dans l'année. Quoi ! Il va falloir que j'enregistre tous mes élèves individuellement deux fois dans l'année !!! Est-ce bien utile ? Et bien oui, cela nous permet d'avoir un regard objectif et affiné sur chacun de nos élèves. Cela nous permet de respecter la production orale de l'élève et de mener un vrai travail d'analyse sur notre étayage : « Mais pourquoi j'ai dit ça ? Pourquoi je lui coupe toujours la parole ? »

Créer une situation problème

Chaque enseignant devait construire une situation qu'il aurait à présenter aux élèves afin que ceux-ci se mettent en recherche pour la résoudre.

Voici les différentes étapes d'une situation proposée en début d'année en « moyenne section » :

Fabriquer un pot à crayons en papier d'aluminium qui puisse contenir 10 crayons.

Pour la deuxième période de l'année scolaire, la situation sera transformée :

Que faire pour que les crayons tiennent debout dans le pot ? Comment faire le pot ?

On comprend bien que la situation va demander un tâtonnement, une période de plusieurs essais ainsi que des confrontations entre élèves sur les techniques possibles. La solution n'est pas évidente à trouver, les élèves devront manipuler et expérimenter avant de pouvoir définir la technique la plus efficace pour obtenir le résultat souhaité.

Pour qu'une situation soit utilisable, elle doit demander aux élèves de chercher, de réfléchir, de se poser des questions. Ils seront dans une réelle situation de production du langage explicatif puisqu'il leur faudra échanger avec leurs camarades pour savoir « comment ils ont fait ».

La démarche

Engager l'élève dans la complexité grâce à une démarche et un cadre pédagogiques cohérents

Engager l'élève dans la complexité, le rendre acteur et conscient de ce qu'il sait faire, a constitué l'enjeu de cette expérimentation.

A mon sens l'apprentissage ne se "saucissonne" pas ! Il est faux de véhiculer l'idée qu'à la maternelle, on mettrait l'élève en contact avec des matériaux, qu'en élémentaire il y mettrait du sens et qu'au collège il serait à même de résoudre un problème.

De même pour le langage : à la maternelle on formulerait des phrases simples, on pourrait les enchaîner à l'élémentaire et au collège on accéderait enfin à la critique ... Non! A chaque niveau d'enseignement il faut permettre à l'élève d'avoir accès à la totalité de l'acte d'apprentissage technologique ou langagier et à ce qu'il engage de réflexivité.

Comme nous y invitent les programmes, j'ai adopté une approche intégrée du langage.

Comme l'affirme J. Bruner " la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer". Le langage s'intègre à toutes les activités parce qu'il s'acquiert en situation et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des leçons.

Ce qui fait problème dit P. Bourdieu "ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phases cohérentes mais la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée une infinité de phrases dans un nombre infini de situations".

Or, les familles sollicitent leurs enfants sur des tâches langagières simples du type: "Tu t'es bien amusé ?", "Qu'est-ce que tu as mangé ?" ...

Catherine Le Cunff affirme "que les différences voire les inégalités entre enfants sont importantes et c'est à l'école d'enseigner ce qui est le moins familial, de corriger les inégalités".

La construction de situation didactique nous incombe, elle relève de notre compétence et de notre responsabilité.

Le discours à visée explicative constitue une tâche très complexe. Quelle situation mettre en œuvre pour que l'élève l'utilise ? La situation problème répond à ce cahier des charges.

Attention ! Il ne s'agirait en aucun cas de mettre l'élève en difficulté. Il est faux de croire que sous ce type d'appellation se cachent des "usines à gaz" où au final tout le monde se perd.

Les situations problèmes les plus simples sont souvent les meilleures : fabriquer un pot à crayons en argile, transporter du sable, fabriquer des colliers de perle en papier d'aluminium, etc ...

Philippe Meirieu et Gérard de Vecchi les définissent très bien, mais pour faire court, il faut au minimum:

- Un obstacle
- Le franchissement d'un palier cognitif (apprentissage).
- L'utilisation par les élèves de différentes stratégies.

Il est clair que le travail sur papier ne correspond pas à cette attente. Si nous prenons les pots à crayons par exemple, le cahier des charges était clairement défini :

- Des crayons doivent pouvoir tenir debout.
- Il doit être transportable et résistant.

L'obstacle était net. Les élèves en moyenne section au départ fabriquent des "crêpes", au mieux des cendriers dans lesquels ils plantent les crayons. Au fur et à mesure des séances, des échanges et des étayages, ils réussissent tous à le fabriquer (donc ils ont franchi un palier).

Les stratégies utilisées pour la fabrication ne sont pas forcément les mêmes, certains utilisent la technique des "crêpes", des colombins, des boules ou des morceaux ...

Du point de vue langagier, ils peuvent expliquer à l'adulte comment procéder à sa construction et ils peuvent répondre à des questions logiques du type : "pourquoi les crayons tiennent debout ?", « parce que les bords sont assez hauts » (« grands » disent-ils).

Une fois définie la situation technologique en l'occurrence, comment la mettre en œuvre ?

La situation ne fait pas tout, en effet sa mise en œuvre est l'autre volet de la réussite. Elle doit respecter l'élève, son rythme. La séquence, c'est-à-dire l'ensemble des séances consacrées à un apprentissage, est un élément déterminant. Le temps est l'allié de la réussite de tous.

C. Le Cunff souligne bien que l'obstacle majeur pour l'élève est de comprendre la situation discursive dans laquelle il se trouve, mais également la tâche discursive donc l'attente de l'enseignant quant au discours à produire.

Si l'enseignant a défini une situation pertinente qui doit donner matière à parler, à expliquer, il ne doit pas oublier de lui fournir un cadre pour le faire.

Je suis effectivement convaincue que les élèves doivent être habitués, entraînés, ils ne doivent en aucun cas être surpris, donc mis en difficulté.

Au début de chaque séance, la consigne est donnée en grand groupe, un élève vient en faire la démonstration devant tous les élèves, le maître verbalise les étapes, les gestes ... En fin de séance, un élève ou deux viendront montrer au groupe comment (en action) ils ont réussi. Le maître verbalisera à nouveau. Entre temps celui-ci aura apporté du langage pendant que les élèves agissent sur leur production.

Ce schéma trouve son fondement, je pense, dans le scénario dont parle J. Bruner. Il affirme en effet que le véhicule principal du système de support à l'acquisition du langage est le scénario. Il le définit comme un "modèle" d'interaction standardisé microscopique entre un adulte et un tout petit enfant. Il s'agit au début d'exercices familiers et routiniers. Puis avec le temps et une systématisation accrue J. Bruner affirme que ces scénarios sont regroupés dans des pratiques familières d'un ordre supérieur. Avec le temps et une abstraction accrue J. Bruner écrit que ces scénarios deviennent comme des "foires itinérantes".

J'aime beaucoup cette image, qui m'a conduite dans ma classe à ritualiser ces instants où l'élève doit expliquer aux autres et dans tous les domaines.

C'est aussi l'attention conjointe de groupes qui se construit dans ces moments. Le temps, la répétition et la référence commune.

Je suis convaincue qu'une séance doit être cohérente, que les élèves ne doivent pas être éparpillés sur de multiples activités, sans lien entre elles, qui font que quand on les regroupe, ils ne sont pas concernés par la pièce qui se déroule devant leurs yeux. L'attention conjointe du groupe est encore plus difficile à construire. Cette attention conjointe est pourtant déterminante, elle permettra à l'élève d'associer un mot à un objet, une phrase à une étape.

Des moments en plus petits groupes seront indispensables. Les élèves qui expliqueront en début de séquence seront plutôt performants, cela laisse du temps à leurs pairs moins performants.

L'évaluation au final, ne sera qu'une répétition de ce qu'ils ont déjà connu. Le maître acceptera, bien sûr avec bienveillance, toutes les productions verbales (ou non verbales) même s'il essaye de pousser l'élève dans ses derniers retranchements afin d'obtenir un discours mis à distance de l'objet en cause. Après quelques années de pratique en maternelle, j'ai bien mesuré que l'oral était le domaine le plus difficile à appréhender, à évaluer et qu'en aucun cas il n'existe de recette. C'est plutôt la réflexion et l'échange qui portent leurs fruits.

Chouette alors ! On peut tous
réussir. En tout cas, y a des gens qui
le pensent...



Le calendrier, un outil pour mener un projet dans l'école

Le désir de l'équipe de faire progresser tous les élèves et de mener ce projet avec tous les maîtres, rendait le challenge encore plus difficile et demandait une organisation très rigoureuse. Une bonne gestion du temps est indispensable pour que chaque maître dans sa classe puisse mener à bien les apprentissages liés aux programmes. Pour une organisation harmonieuse et efficace du temps, la mise en place d'un calendrier a été un outil précieux. Il a permis de fixer à l'avance et pour l'année, les temps de rencontres pour les analyses des productions d'élèves mais surtout de définir sur quelle période et à quelle date lancer les différentes phases du projet.

Nous sommes arrivés à définir deux périodes d'expérimentation de six semaines chacune, une sur chaque semestre, suivies chacune d'un temps d'évaluation. La première phase du projet a été mise en place quelques semaines après la rentrée, la seconde en février.

Chaque période commençait par la présentation à la classe d'une situation problème qui demandait recherche et confrontation.

Une réunion en début d'année a permis à chacun de présenter son futur projet et de demander si besoin, l'aide de l'équipe pour le finaliser. La question la plus importante étant de savoir si la situation prévue allait être assez riche et surtout allait générer un problème, une contrainte, que les élèves auraient à résoudre. Non seulement cette situation posant problème devait permettre de motiver les élèves sur le plan du projet technologique mais il devait donner aussi matière à explication sur les stratégies de résolution, la justification des choix, les problèmes rencontrés, les recherches et les échecs. La richesse des échanges verbaux dépendant directement du problème à résoudre, cette première mise en place était très importante.

Pour la deuxième situation problème il fut décidé qu'elle serait un prolongement de la première ou la mise en place d'une contrainte supplémentaire (voir l'exemple ci-dessus).

Puis chacun s'engagea à ce que chaque phase de recherche en classe avec les élèves soit suivie d'une période d'évaluation individuelle, avec enregistrement et analyse des productions verbales permettant de remplir une fiche par élève. Cette fiche devait être un outil de connaissance fine des compétences langagières de chacun et permettre de renseigner le livret des compétences. Elle devait aider l'enseignant à définir le profil de sa classe, profil utilisé ensuite pour une analyse collective des productions des élèves.

D'autres réunions de régulation puis de préparation de l'exposition « portes ouvertes »⁷ présentant les réalisations aux familles devaient être également prévues.

⁷ Les portes ouvertes sont organisées chaque année afin de présenter aux familles les réalisations de l'année dans le cadre du projet d'école. Chaque enseignant présente des réalisations d'élèves illustrant la démarche pédagogique affichée. Des photographies prises en cours de réalisation et légendées par des propos d'enfants complètent la présentation. Des présentations de films ou d'enregistrement des élèves sont parfois à disposition.

Le temps

Pour mettre en place notre projet, il nous a d'abord fallu du temps. Une année.

Le temps des réflexions

Une année, pour réfléchir, pour mettre sur le papier le projet dans ses différentes étapes, pour qu'il puisse convenir à chacun.

Dans notre école d'application, il y a chaque année beaucoup de mouvements de collègues. Nous voulions que l'équipe entière, toute nouvelle, et avec une nouvelle directrice, arrive à construire un projet pédagogique qui la dynamise, la soude et lui donne un élan formidable. Nous avions le désir, un peu euphorique, de construire ensemble un projet nouveau aussi riche que ceux qui avaient pu être construits antérieurement. C'était, pour notre groupe en formation, en recherche de cohésion, un challenge à relever. Défi tacite, que nous nous étions posés seuls. Mais le relever de manière honorable était à nos yeux la marque de notre qualification, de notre légitimité à enseigner dans ce temple de la pédagogie active qu'avait été l'école d'application Gabriel Lamé jusque-là. L'enjeu était donc de taille.

De réunion en réunion, de nouvelles questions se posaient. Cette réflexion prenait du temps mais se nourrissait aussi de ce temps pour s'enrichir à chaque étape et à chaque synthèse, relançant les réunions suivantes. Toute étape était un moment obligatoire de réflexion, donc de construction. Chacun de son côté évoluait, pas forcément dans un même sens. Cette confrontation était indispensable. Au bout d'une année nous étions capables de présenter un projet cohérent à l'Inspection Académique. Ce premier temps, sans action auprès des élèves, tout en réflexion et en écriture a constitué le soubassement solide de notre projet.

Sa validation par l'Inspection Académique a été à la fois l'aboutissement de ce premier temps, la validation de la qualité de ces heures de travail et la source d'une énergie renouvelée pour le départ d'une nouvelle étape, avec les élèves cette fois.

Une disponibilité à géométrie variable.

Mettre en pratique un projet tel que celui guidé par la MAPIE suppose dès le départ qu'il faudra y consacrer du temps, hors temps scolaire. Or plus le nombre de personnes impliquées sur le projet est important, plus grandes sont les difficultés pour trouver des dates qui conviennent à tous. A cela ajoutons les collègues réfractaires, mais qui se sont sentis obligés de participer à ce projet d'école et qui n'entendaient pas donner du temps personnel supplémentaire.

Après discussion, nous arrêtons malgré tout quelques dates pour échanger sur nos projets, nos mises en œuvre, nos difficultés, nos analyses. L'ensemble de cette planification doit être organisée pour toute l'école. Un calendrier est fixé dès le début de l'année afin que nous puissions planifier notre organisation de classe. Nous trouvons plus simple et plus moteur de nous fixer des dates pour démarrer nos projets, des dates butoirs et des temps consacrés à l'évaluation. Un temps de concertation nous permettra ensuite de faire le point entre collègues.

Le temps que l'on veut bien lui consacrer...

Cela oblige également les enseignants à organiser leurs programmations de façon à intégrer ce projet d'école : organiser son temps de classe de façon à mener ce projet correctement pour qu'il soit profitable aux élèves, laisser aux enseignants le temps de mener à bien leurs expérimentations, d'exposer aux autres élèves le fruit de leurs recherches, d'expliquer leur démarche, et d'en tirer collectivement des conclusions. Il faut prévoir suffisamment de temps pour que tous les élèves puissent passer par toutes ces étapes, et ce afin de construire les savoirs de manière efficace et durable.

Afin de mesurer les bénéfices ou les limites de ces expérimentations, nous devons également prévoir un temps pour l'évaluation individuelle de nos élèves. Cela prend du temps si l'on veut que chaque élève puisse s'exprimer et expliquer sa ou ses démarches. Il faut ensuite analyser à la maison les propos recueillis : la richesse du lexique, le réinvestissement des mots nouveaux appris à cette occasion, si l'enfant reste dans le propos, la complexité de sa syntaxe. Y a-t-il dans les propos de l'élève les éléments constitutifs du langage explicatif ?...

Nous avons décidé de travailler un même projet par niveau de classe. Il nous fallait donc également trouver du temps pour nous rencontrer afin de bien affiner nos démarches, nos attentes. Tantôt nous avons pu trouver le moyen de nous réunir et c'était l'occasion d'échanges riches et profitables. Tantôt nous avons juste une discussion informelle dans le couloir, avec parfois quelques quiproquos, sans gravité certes mais mangeurs de temps. D'autres fois encore, nous n'avons pu trouver de temps pour échanger, et faute de concertation, nous avons mis en œuvre des projets différents, dans lesquels les démarches des élèves étaient elles aussi différentes.

Il nous a donc été difficile de comparer le vécu de notre classe ou de mutualiser nos observations, ce qui est dommage, même si au final nous avons tous travaillé l'expérimentation et le langage explicatif.

Le temps organisé

Lors de la deuxième année de la mise en œuvre du projet, les actions se sont déroulées selon deux axes : en direction des élèves mais aussi des enseignants.

Deux niveaux d'organisation

Avec les élèves, il a fallu se projeter dans la durée, afin d'organiser l'année scolaire de manière cohérente et harmonieuse. Combien de temps fallait-il pour mener la première étape de l'expérimentation ? Combien de temps, de la présentation de la situation problème à la réalisation du projet ?

Avec les enseignants se sont posées d'autres questions : Combien de temps pour évaluer individuellement chaque élève ? Combien de temps, de l'enregistrement des explications à l'analyse puis au renseignement des fiches individuelles, avant de pouvoir passer à la deuxième période où une nouvelle situation problème sera présentée puis évaluée de nouveau avant d'être analysée ?

Chaque temps est indispensable. Chaque maître joue la montre, réajuste, se donne du temps pour que les projets mis en place puissent aboutir en donnant à chaque élève, timide ou rapide, le temps de construire, de réfléchir, d'échanger avec ses pairs, le temps également d'expliquer à chacun ses réussites ou ses questionnements pour lui permettre ensuite d'être évalué sur sa production de langage dans les meilleures conditions possibles.

A ces temps de classe, il faut ajouter les moments de réunion, temps entre enseignants, qui sont comme une ponctuation de l'action.



Dis directrice, c'était facile de programmer des réunions en plus ?

Le temps des réunions

Les contraintes de chacun et celles de la vie de l'école nous ont amenés à organiser nos réunions les soirs après l'école, ainsi que quelques mercredis matins. Organiser ces temps de réunion qui allaient faire converger les énergies de chacun de manière intense, est un travail délicat pour une directrice. Chacun allait venir avec le bilan des productions des élèves qu'il lui faudrait présenter au grand groupe des collègues. Donner à voir la trace des réalisations concrètes mais aussi ses regrets, ce qu'il n'aurait pas eu le temps de mener à bien en classe avec ses élèves, les limites de son action pédagogique. Il lui faudrait s'exposer sans fard, avec toujours le temps comme contrainte puisque sur ces trois heures d'un mercredi matin, chacun devrait pouvoir présenter les résultats de son action en classe, de la manière la plus claire possible, la plus convaincante possible. Certains seraient amenés à se justifier sur telle ou telle question, posée ou non aux élèves.

Il y avait une forme de violence dans ce tour de table où en tant que directrice, garante du temps, je devais interroger chacun, l'aider au mieux à présenter son bilan en lui posant les questions les plus encourageantes possibles mais en lui demandant aussi de rester concis. Une forme de « respect pédagogique » entre collègues, a permis que ces réunions puissent toujours se terminer sans trop de dommages, mais avec un goût de frustration en bouche : pour certains de ne pas avoir dit ce qu'ils pensaient, pour d'autres de ne pas avoir su être assez pertinent dans leur présentation, pour moi de ne pas avoir amené chacun à donner le meilleur, de ne pas avoir géré mieux ce temps afin de le répartir équitablement entre tous.

Mais comment demander à chacun de venir davantage ? Avec quelle légitimité ? Il y a les textes institutionnels qui imposent 24 heures de travaux d'équipe, mais aussi le fait de savoir que nous avons en tant qu'enseignants à fournir davantage que ces heures à faire devant élève. Oui, mais dans quelle mesure ? Il y a eu durant la première année, qui surfait sur cette fameuse vague « euphorico-pédagogique » ces temps qui nous ont permis de nous réunir presque tous les quinze jours. Mais cela n'a duré qu'une année alors que la dynamique nécessaire pour entraîner une équipe de 12 ou 13 personnes aurait demandé ce rythme sur plusieurs années. Mais peut-on maintenir une allure de sprint dans une course de fond ?

Nous avons inventé les « thés pédagogiques » hors temps scolaire où venaient ceux qui le souhaitaient, non comptabilisés dans les heures de travaux d'équipe et où nous pouvions

évoquer de manière libre les thèmes pédagogiques de notre choix. Mais tous ne venaient pas et cela ne faisait qu'accentuer les différences. Chacun a ses obligations personnelles et il est donc difficile de trouver des temps de concertation.

Il m'a alors fallu, en tant que directrice, compter, décompter, recompter les heures. Faire des prévisions sur le temps nécessaire pour traiter tel ou tel thème, « rogner » pour répartir de manière efficiente. J'étais la première frustrée, mais j'avais « sauvé » le projet en organisant les heures de manière à ce que chacun soit présent.

C'est là que normalement le travail en équipe trouve sa valeur. Ces moments sont l'occasion de parler de nos pratiques, d'échanger pour progresser et faire progresser nos élèves. Cependant nous n'arrivons pas à ces réunions avec les mêmes objectifs. Pour certains le travail a été préparé afin d'exposer aux collègues, les réussites, les échecs, et les doutes, pour en discuter et pour en débattre. Pour d'autres ce temps est vécu comme une contrainte et rien n'est préparé. Aucune analyse de pratique, aucune possibilité de discuter sur ce qui a été mis en place. C'est vrai ces réunions sont un temps de plus à donner sur nos mercredis matins, ils ne sont pas institutionnalisés. Pourtant on essaie de motiver les collègues réfractaires.

On voit alors les limites de notre projet. Nous ne lui donnons pas tous la même valeur, la même place dans nos apprentissages et donc nous ne sommes pas prêts à y consacrer la même énergie.

Toute cette organisation, aussi fragile qu'un château de cartes mais indispensable à la bonne santé de notre école, a pourtant permis que durant trois années, avec les élèves, soit menée une aventure que je ne regrette pas !

Le temps de la préparation ou « le temps à la maison »

Avant de pouvoir présenter nos projets aux collègues nous avons dû y réfléchir longuement. Nous avons, pour chaque année, déterminé un thème afin qu'il y ait une cohérence. Cela signifiait réfléchir pour trouver comment aborder ce thème, sous quel angle, en fonction de l'âge de nos élèves. Nous sommes en maternelle et nous devons faire en sorte de proposer quelque chose qui motivera nos élèves avec de vraies situations problèmes qui soient à leur portée. Ce temps est long et les grandes vacances ne sont pas de trop pour mûrir un projet qui doit être bien « ficelé » lorsque nous le présenterons aux collègues à la rentrée. Nous devons bien détailler notre démarche. Comment présenter ce projet aux élèves pour qu'il devienne le leur ? Quelle(s) situation(s) problème leur proposer ? Est-ce réellement une situation qui posera problème ? Essayer d'anticiper tout ce qui peut faire obstacle, le matériel dont nous aurons besoin. Essayer de programmer le temps dont nous aurons besoin en classe pour mener à bien notre projet de bout en bout : du moment où nous soumettrons notre situation problème aux élèves jusqu'au moment où nous devons les évaluer. Comment l'intégrer dans toutes les autres activités de la classe afin que ce ne soit pas quelque chose en plus mais bel et bien un projet qui me permettra de travailler toutes les compétences du programme et pas uniquement le langage explicatif.

Tout ceci est le fruit d'un long cheminement, une réflexion qui vous tient, qui fait qu'ensuite on ne pense qu'à ça. Mais c'est aussi très enthousiasmant !



Alors les maîtresses
travaillent aussi à la
maison ?

Le travail d'équipe : difficile mais constructif !

Echanger avec l'Autre, tous ensemble, encore faut-il que tous les participants donnent le même sens à ce terme, c'est incontournable dans un tel projet.

Echanger signifie-t-il partager, apprendre des autres et avec les autres, écouter, s'interroger, faire évoluer ses pratiques, son regard sur l'élève, se remettre en cause, s'exposer, se montrer ?

Travailler en équipe est une priorité mais à condition qu'on lui donne tous la même valeur.

Si nous avons tous la même ambition, développer des compétences langagières dans le domaine du discours explicatif chez tous nos jeunes élèves, il est aujourd'hui évident que nous n'avons pas tous les mêmes démarches pédagogiques, ni même une compréhension identique des termes, des incontournables nécessaires pour atteindre notre but.

Les temps de concertation sont alors identifiés comme le lieu privilégié pour échanger. Mais huit classes, c'est au minimum neuf enseignants, il est alors difficile de s'écouter, d'oser même parfois intervenir. De plus la stabilité relative d'enseignants nommés pour l'année sur plusieurs postes a parfois été un obstacle à la bonne conduite de ce projet à long terme. Il est même arrivé qu'il soit remis en cause, que des collègues n'en perçoivent ni les enjeux, ni les intérêts tant pour les élèves que pour eux-mêmes. Les temps de réunion étaient alors parfois douloureux. Comment faire pour que chacun, avec sa personnalité, sa pratique professionnelle, puisse vivre ce projet comme une expérience riche et formatrice ?

Nous avons très vite perçu que l'obstacle majeur était de parler de sa pratique qui est le reflet de notre démarche pédagogique. Il était important d'avoir une culture commune. Faute de pouvoir l'obtenir avec une formule magique, nous l'avons construite. Nous nous sommes appropriés des outils communs : un calendrier, une identification des domaines d'apprentissage les plus porteurs facilitant la mise en place de situations qui posent problème, l'adoption de grilles d'évaluation, l'utilisation du dictaphone (pour respecter le discours de l'élève)... Mais voilà, une fois le cadre posé, les situations plus ou moins vécues, les grilles d'évaluation renseignées, il nous fallait bien les analyser...

Comment dire à l'Autre pourquoi la production langagière de l'élève ne correspond pas à ses attentes ?

Comment dire qu'on s'est trompé, sans passer pour un mauvais enseignant ?

Comment dire les choses simplement en respectant l'Autre, ne pas apparaître comme un donneur de leçons, accepter les remarques de l'Autre ? On observe alors que des échanges informels ont lieu dans les couloirs, des binômes se forment ...

La clé pour mener un tel projet en équipe est dans la capacité de chacun à participer à un échange et à s'investir dans la réflexion de l'Autre. Mais il est évident que cela demande du temps, du temps pour se connaître, du temps pour concevoir, du temps pour partager... La richesse de ces échanges apparaît alors véritablement et pour ceux qui ont pu dépasser les obstacles que pouvaient être le temps et l'image de soi, ce projet a été un véritable temps de formation.

L'image de soi

L'enseignant n'est peut-être pas, de par sa formation un être qui s'expose. C'est bien contraint et forcé que de façon générale, il prend la parole en public. Mais cela s'apprend... Or l'Education Nationale n'y prépare pas.

Mais plus qu'oser s'exprimer, ces multiples réunions ont été révélatrices à de nombreuses reprises de la difficulté que nous avons à faire part de notre réflexion. Au-delà de l'éloquence, il s'agissait d'exposer devant tout le monde ce qui se passait dans nos classes. Impossible de faire semblant, de raconter des « bobards », les oreilles expertes auraient vite fait de déceler la supercherie. Il fallait donc se jeter à l'eau. Mais une fois qu'on est dans le bain qu'est-ce qu'on est bien ! Très exigeante, l'équipe ne se suffisait pas de vagues propos très généraux, il fallait rentrer dans le détail... « Alors comment tu leur demandes ? C'est quoi ta consigne ? Tu fais ça avec combien d'élèves ? Que fait le reste de ta classe ? Combien de séances tu as prévu ? »

Tout ce qui était mis sur la table était soumis à caution. Et bien sûr cela révélait beaucoup de notre façon d'être en classe. C'est bien la crainte d'être jugées qui était en cause. Mais toutes on s'y est mises certes avec de multiples précautions oratoires du style : « Ch'ai pas si ça tient la route... » ou pire, « c'est sûrement pas ce qu'il fallait faire » !

Mais quand on a dû franchir l'étape supérieure, celle du dictaphone, on a perdu quelques participantes en route...

Le dictaphone !

Jusqu'à présent beaucoup d'entre nous prenaient en notes les propos des élèves et c'est ce que doivent faire la plupart de nos collègues. Mais il faut bien avouer que ce n'est pas très sérieux... Pour l'avoir pratiqué à maintes reprises, il est impossible de prendre en notes l'explication d'un élève sans le couper, lui demander de ralentir ou pire de recommencer. Donc au final l'enseignant résume grossièrement ce qu'a dit l'enfant.

Mais est-ce bien les propos de l'élève qui sont difficiles à écouter ? Pour partie sans doute, car les plus en difficulté annoncent difficilement trois mots. Alors culpabilité te voilà... ! Tout ce travail pour pas grand-chose, pour si peu de paroles...

Non ! Le plus difficile c'est de s'écouter. Cent fois on se taperait sur les doigts parce qu'on s'exprime mal ou qu'on ne laisse pas parler l'enfant. Mais le pire n'est-il pas que les collègues vous entendent ? L'une d'entre nous coupait le dictaphone quand c'était elle qui parlait. Nos propos pourraient trahir une façon d'enseigner ou pire une façon d'être.

Personnellement je suis passée à l'étape d'après, donner à voir, à se voir : quelle expérience !

En gros c'est : « alors comment tu me trouves ? » Parce que soi-même on aurait tendance à se détester !

Mais alors quel est le risque ? Sinon de faire partager quelque chose qui nous passionne. Le risque serait de montrer qu'on peut se trouver parfois en difficulté, que tout ne se passe pas comme on le voudrait. Mais ces films sont vraiment honnêtes et authentiques. Ce sont de réelles situations de classe contrairement aux vidéos institutionnelles.

Donner à entendre et prendre des risques ... avec le dictaphone.

Avant d'enregistrer les élèves avec le dictaphone, j'ai dû apprivoiser « l'engin » ! Habitée à retranscrire les propos de mes élèves, je n'avais jamais songé à les enregistrer. Je notais comme beaucoup d'entre nous ce que les élèves me disaient. Mais on n'a pas le temps de tout écrire, on réajuste leurs phrases car parfois elles ne sont pas syntaxiquement correctes, on les fait répéter, on oublie des mots au passage, on n'écrit pas fidèlement ce qu'ils nous disent et on ne peut pas évaluer exactement leur niveau de langue.

Première étape : se servir du dictaphone

Le dictaphone est resté un long moment dans mon tiroir, je n'osais pas m'en servir et je l'avoue il me faisait peur ! Lors de nos réunions, les échanges avec les collègues qui l'utilisaient m'ont rassurée et m'ont incitée à en faire autant. Ecouter des enregistrements de collègues m'a permis de me rendre compte que c'était également à ma portée. J'ai été rassurée de les entendre dire : « Je me rends compte que je parle trop, je ne laisse pas le temps à l'enfant de répondre, j'ai peur des blancs (que l'on s'empresse de combler), je parle trop fort, je couvre

sa voix, je parle en même temps que lui, mes questions sont trop fermées (et donc pas d'explication possible)... ». Je me trouvais dans la même situation qu'elles. Je me disais que moi aussi je pouvais le faire. Mais pas tout à fait convaincue, je me demandais si j'allais y arriver !

Deuxième étape : faire écouter mes enregistrements aux collègues.

Et oui, prendre le risque de faire entendre aux autres qu'on n'est pas au top. Que l'on bafouille devant l'élève, qu'on ne fait pas exactement ce qu'il faudrait faire. Accepter de prendre le risque d'être déstabilisée par les remarques et les conseils. Accepter le regard de l'Autre, ses conseils qui vont forcément remettre en cause notre pratique alors que l'on fonctionne comme cela depuis plusieurs années.

Et puis on se lance. Et là, on rejoint le club des dictaphones. « Ça y est je l'ai fait ! ». Et du coup, on se sent encore plus investie dans le projet. On fait encore plus partie de l'équipe et on prend davantage confiance en soi : « Je ne suis pas si nulle que ça ! ». On ose parler plus, donner des exemples, voire même conseiller des nouveaux qui arrivent dans l'école. J'utilise maintenant le dictaphone dans ma pratique de classe et pas seulement en technologie.

Prendre des risques, ça fait peur mais ça fait considérablement progresser !

Donner à voir aux familles : les Portes Ouvertes de l'école

Si l'on veut donner à voir, il faut penser à mettre en place un projet qui puisse être présenté. Non seulement à travers la démarche mais également en présentant un ou des objets finis. Par exemple, une sculpture en papier mâché, une feuille de papier recyclé.

Donner à voir, à l'aide de photos, les élèves en train de produire, d'échanger. Celles-ci nous permettent également de travailler en classe. Les élèves disent ce qu'ils voient, expliquent leur démarche, ce que fait un camarade. Ces photos constituent une mémoire, un support visuel sur lequel on peut parler. C'est aussi un outil de travail.

Donner à penser

Lors de nos réunions, nous présentons notre projet à toute l'équipe. Nous exposons nos recherches, nos réflexions, nos questions quant à la validité du projet. Le risque n'était pas si important. Je savais que j'allais poser de nombreuses questions : « Est-ce que mon projet rentre bien dans le cadre de l'expérimentation ? Est-ce qu'il y a bien une situation problème ? « C'est quoi le méta-langage ? »...et que j'attendais de nombreuses réponses.

L'évaluation

L'évaluation individuelle de tous les élèves demande une organisation spécifique de la classe spécifique. Pour pouvoir évaluer correctement, comme pour travailler de manière individuelle ou en petits groupes l'enseignant doit proposer au reste de la classe, une activité autonome facile à gérer. Cette organisation est à envisager sur une semaine pour avoir le temps d'évaluer toute sa classe assez rapidement et dans les mêmes conditions.

La place de l'évaluation dans l'apprentissage

Comment mesurer les acquis des élèves ? Pas seulement de manière quantitative. Grâce à l'enregistrement, chaque maître arrive à avoir une meilleure connaissance individuelle de ses élèves. C'est une aide pour savoir ce qu'il faut faire pour faire progresser les élèves les plus en difficulté. La première évaluation permet de mesurer les décalages comme les performances de certains élèves. Il sera indispensable ensuite d'adapter les situations pédagogiques proposées à cette réalité de classe. La deuxième situation d'évaluation, en avril, permet de mesurer les nouveaux acquis, les écarts restants. Il sera encore temps de pouvoir répondre à ces besoins.

La situation d'évaluation

Pour certains élèves très jeunes ou fragiles, la présence devant eux de l'objet qu'ils ont réalisé ou qui est en cours de construction est indispensable pour qu'une production orale soit possible. Ils pourront ainsi le manipuler, ce sera un étayage important au discours explicatif.

Il est important aussi de faire attention à ce que le temps d'échange oral ne soit pas trop long, L'élève ne peut pas toujours expliquer toutes les étapes de la réalisation technologique. Sa production langagière est courte, lui demander trop serait le mettre en difficulté.

On peut donc évaluer en situation de production (l'élève explique à un autre enfant ou un adulte, comment il doit réaliser son objet) ou lorsque l'objet n'est plus présent c'est-à-dire lorsque l'élève explique sa technique de réalisation.

Les outils d'évaluations

- Une grille pour les élèves à remplir de manière individuelle pour chaque élève deux fois dans l'année scolaire, après chaque période d'évaluation, avec une variante pour la fin de l'année, il faut indiquer les éléments qui permettent de mesurer l'écart.
- Une grille profil de classe (à remplir elle aussi 2 fois dans l'année, pour faire la synthèse des grilles élèves)
- Le dictaphone.

Les différentes formes d'évaluation :

- Pour les enseignants :

Des réunions régulières ont été nécessaires afin de faire des bilans sur l'évolution et le déroulement des projets, l'analyse des séquences, parfois sur les enregistrements, travailler sur les postures professionnelles, les difficultés rencontrées par les enseignants.

- Pour les élèves :

Une évaluation diagnostique a été mise en place en début d'année pour faire le point sur les acquis et les besoins ainsi qu' une autre en fin d'année pour mesurer l'impact des actions et noter ce qui a évolué et ce qui reste à travailler l'année suivante.

La grille d'évaluation reprenant des différents domaines du langage à visée explicative permet de mesurer l'écart sur l'année.

- Pour les familles :

Une grille a été élaborée pour être jointe au livret d'évaluation des compétences afin de permettre aux familles d'avoir une lecture de l'influence de cette expérimentation pour leur enfant.

L'évolution du projet

Les aspects positifs de l'expérimentation

Notre désir était de changer les pratiques habituelles de l'école, d'aider les élèves à porter davantage leur attention sur ce qu'ils entendent car le langage est utilisé à longueur de journée. Apprendre à parler est donc indispensable mais aussi apprendre à écouter.

Ces situations de langage favorisent les échanges entre enfants, en sortant de la relation Maître/Elève, l'adulte s'effaçant peu à peu pour permettre les échanges entre élèves, pour renforcer la transmission des savoirs entre pairs.

Le langage explicatif utilisé dans les périodes de synthèse permet aux élèves de prendre du recul face aux apprentissages afin de réfléchir à ce qu'ils sont en train d'apprendre.

La situation de projet permet de stimuler les élèves les plus fragiles ou les plus en retrait avec des situations originales.

L'évaluation individuelle des élèves, même si elle demande beaucoup de temps apporte au maître une bonne connaissance des compétences et des besoins de chacun de ses élèves.

De manière générale, le travail sur le langage demande de varier les formes de travail et la taille des groupes.

Cette situation de recherche permet de construire des apprentissages et des savoirs basés sur la manipulation, la démarche expérimentale. Un travail sur fiche ne permet pas des échanges de stratégies.

Cette situation de recherche rend nécessaire la réflexion commune sur comment renforcer le travail d'équipe afin d'en faire un outil indispensable pour réfléchir et avancer. Il nous faut maintenant le favoriser, en faire une culture d'école.

Les limites du projet

Tous les élèves n'ont pas acquis le même niveau de maîtrise du langage explicatif en fin de période d'expérimentation, mais tous ont fait évoluer leur maîtrise du langage grâce à une pratique importante et à l'étayage constant de l'enseignant.

Pour les élèves qui sont arrivés en cours d'expérimentation dans l'école et qui n'ont pas commencé en petite section, la situation d'explication est plus difficile à aborder. Si ce sont des élèves à l'aise avec le langage oral, les situations d'échanges et d'interaction entre pairs et l'exercice de l'explication de sa démarche sont sans problème. Par contre pour de nouveaux élèves aux compétences langagières fragiles, les situations sont plus difficiles à aborder.

Les temps d'apprentissage sont suspendus durant les périodes d'évaluation et d'enregistrement individuels, il est impossible au maître de mener les deux en même temps. Les élèves doivent absolument avoir une activité à mener en autonomie.

Le travail spécifique auprès d'un petit groupe d'élèves, nécessaire pour un temps de renforcement du lexique ou pour une phase de présentation des démarches pour les élèves les plus fragiles, est limité au temps d'accueil, de lever de sieste pour les classes de petite section ou de partage de la classe pour le temps d'un atelier informatique.

Conclusion

Notre objectif est qu'à l'issue de ces quatre années d'expérimentation, chaque collègue puisse poursuivre dans sa pratique quotidienne de la classe ce travail de mise en place de situations qui permettent aux élèves de produire un langage à visée explicative dans tous les domaines d'apprentissage.

Il est souhaitable que la réflexion parallèlement menée par les enseignants sur leur propre pratique les amène à faire évoluer l'organisation de leurs situations d'apprentissage.

Les temps collectifs sont des moments essentiels pour aider l'élève à réfléchir à sa propre démarche mais aussi pour apprendre à la partager. Ils aident l'élève à construire son propre cheminement puis à prendre conscience de cette évolution⁸. Ce sont des moments importants pour construire une culture commune à la classe.

Ils ont aussi une réelle valeur sociale, car il s'agit d'apprendre à vivre ensemble. Il est plus facile d'être performant à l'oral pour pouvoir participer aisément, mais il est aussi important de savoir écouter, prendre en compte la parole de l'autre dans son propre apprentissage. Permettre à chaque élève d'avoir sa place à part entière, d'être entendu soit pour son savoir (l'explication proposée, la réponse fournie) soit par son questionnement. Etre en recherche, être curieux est une attitude active à encourager. Le rôle du maître sera double à ce moment, il devra aider l'élève poseur de questions, si celui-ci en a besoin mais aussi valoriser les réponses fournies, les répéter ou les reformuler pour qu'elles soient entendues de tous.

En travaillant les compétences du langage explicatif les élèves auront fait un travail de pensée, ils auront appris à comprendre, se seront confrontés à l'autre et ainsi auront peut-être mieux trouvé leur place au sein de l'école.

⁸ Reprise de propos échangés avec C. Le Cunff lors d'un entretien, le 21.10.2009 à Nanterre.



Alors, les maîtresses, après tout ce travail, qu'avez-vous appris ?

« Nous aussi, nous avons appris à répondre aux questions **pourquoi** nous proposons ces activités et **comment** nous les mettons en œuvre.

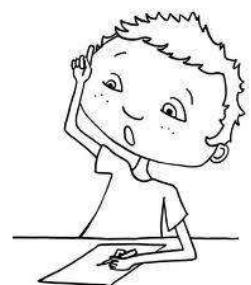
Mettre à distance notre démarche nous a permis de gagner en expertise par une analyse collective.

L'analyse du discours de l'élève nous a permis de développer une culture de l'évaluation.

Nous aussi nous avons appris à surmonter des obstacles, à résoudre des problèmes.

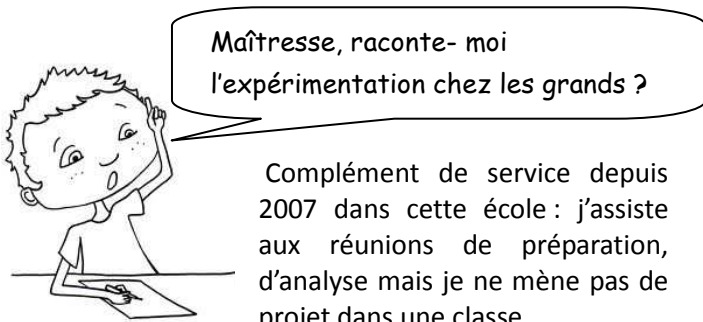
Et comme toi, p'tit curieux, nous transférons dans les autres domaines d'apprentissage ce que nous avons appris. »

Bravo les maîtresses, vous avez réussi !!!!



ANNEXES

La mise en oeuvre



Maîtresse, raconte- moi l'expérimentation chez les grands ?

Complément de service depuis 2007 dans cette école : j'assiste aux réunions de préparation, d'analyse mais je ne mène pas de projet dans une classe.

Année scolaire 2010-2011, j'ai une classe de GS dans l'école ... je me lance dans le projet : expliquer le monde pour mieux se comprendre.

Thème de cette année : la matière dans tous ses états. Mes deux situations technologiques sont, pour le premier semestre, placer une feuille de papier journal sur un support cartonné réduit (5cm-5cm) puis au second semestre, réaliser un avion en papier.

Mardi, 13h40 : la séance commence. Un demi-groupe est parti avec l'ATSEM en salle informatique. Sur la table centrale de la classe, agrandie pour l'occasion, sont éparpillés différents papiers : aluminium, journal, carbone, blanc, coloré, cartonné, plastifié, kraft, absorbant, sulfurisé, ...



Les élèves se répartissent autour de la table et observent dans un premier temps ; les commentaires et questions sont enregistrés sur le dictaphone posé au centre de la table. Comment caractériser, trier, classer tous ces papiers sans passer par la manipulation ? Les différents papiers sont assemblés, pliés, enroulés, déchirés, mis en forme dans des créations plus ou moins abouties mais tous les élèves ont agi sur le papier : première étape réussie. C'est le moment de se retrouver sur les bancs pour parler de ce qu'on vient de faire, verbaliser nos actions, de répondre aux questions

Pourquoi ? Comment ? Ces moments de regroupement structuré sont nécessaires pour réfléchir et verbaliser les stratégies ; les éléments sont notés sous forme d'affichage par l'enseignante devant les élèves et à tout moment, ils peuvent s'y référer. Qu'il s'agisse de photos retraçant la chronologie des actions pour réaliser un avion en papier ou les différentes actions possibles sur le papier ou encore l'écoute de morceaux choisis d'enregistrement, chaque élève doit pouvoir entrer dans le projet en utilisant ses propres résultats de recherche ou en s'appuyant sur les trouvailles des autres.

Deux semaines plus tard, même jour, même heure, toujours en demi-groupe. L'utilisation du papier journal a été retenue pour tous les élèves. Les actions sur ce papier sont à nouveau rappelées en regroupement avec l'affiche réalisée collectivement comme support. Le défi est lancé « Essayer de faire tenir une feuille de papier journal sur ce petit morceau de carton ». Tous les élèves agissent, peuvent utiliser différentes techniques ou en associer plusieurs ; il est possible de reprendre une feuille de papier journal.



Première difficulté : utiliser la totalité de la feuille de papier journal. Il est tentant d'en laisser une partie au copain d'à côté ; les pages colorées de certains journaux s'avèrent alors très utiles.

Deuxième difficulté : respecter les limites du support en carton ; j'ai oublié de travailler ce point dans ma situation. Le point de vue est primordial pour la validation de la stratégie ; placée au-dessus du support, je dois pouvoir en voir les quatre côtés. Je n'ai pas introduit cette notion de point de vue et je dois absolument la reprendre en situation d'apprentissage avant d'aller plus loin. Des jeux pédagogiques comme « les tours cachées » ou « repérage spatial » de chez Nathan ont été utilisés mais aussi la photographie. C'est

sûr, je ne serai pas prête à la date prévue pour l'enregistrement des élèves.

Trois semaines ont passé. Le défi est à nouveau lancé et la validation est formulée par les élèves « Quand tu regardes par-dessus, tu vois tous les côtés du carton. » Les élèves utilisent pour la majorité le pliage mais le déchirage, certes fastidieux, ou la mise en boule font partie des stratégies adoptées. L'évaluation de l'efficacité des différentes stratégies est directe : la feuille dépasse ou non du support. Toutefois, il est encore difficile pour l'élève d'accepter d'essayer d'autres stratégies. Il faut multiplier les phases de manipulation et veiller à l'hétérogénéité des groupes ; la verbalisation des actions à chaque séance offre à chacun au moins une porte d'entrée vers la réussite du défi. Il s'agit désormais à chacun de saisir les outils langagiers d'explication : la prise de parole, la syntaxe, l'utilisation des connecteurs mais aussi réfléchir et revenir sur son propos.

Cette étape de verbalisation ne doit donc surtout pas être conservée pour la fin de la séquence mais doit être présente à chaque étape du projet ; elle permet à tous les élèves de réutiliser des outils, méthodes, stratégies et de se les approprier pour mieux rebondir à la séance suivante.

Chaque élève est en situation de réussite face au défi lancé quelques semaines plus tôt. Le temps alloué à ce projet a été fortement augmenté pour permettre à tous de réussir. Une meilleure gestion de l'hétérogénéité du groupe nous aurait permis d'être plus efficaces.

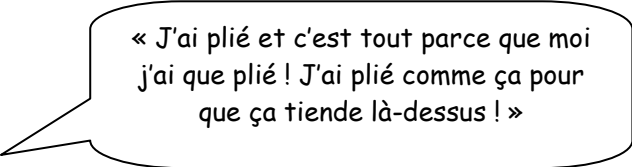
Arrivent les deux semaines d'enregistrement.

Première étape: maîtriser le dictaphone en évitant d'effacer les enregistrements précédents, en réglant correctement le volume, en supprimant les bruits parasites, Les élèves ont leur réalisation à portée de vue durant leur explication mais ils ne doivent pas y toucher.

Deuxième étape : enregistrer 28 élèves individuellement. Il s'agit là du véritable défi pour moi ! Le demi-groupe pendant l'utilisation de la salle informatique ou du créneau BCD ne permet pas en deux semaines un enregistrement efficace. On utilise alors les temps d'accueil du matin ou de l'après-midi, une séance de systématisation où on exige le silence pour « faire comme au CP » ... Pas vraiment satisfaisant au regard de ma pratique professionnelle ! C'est ici qu'est apparu, pour moi,

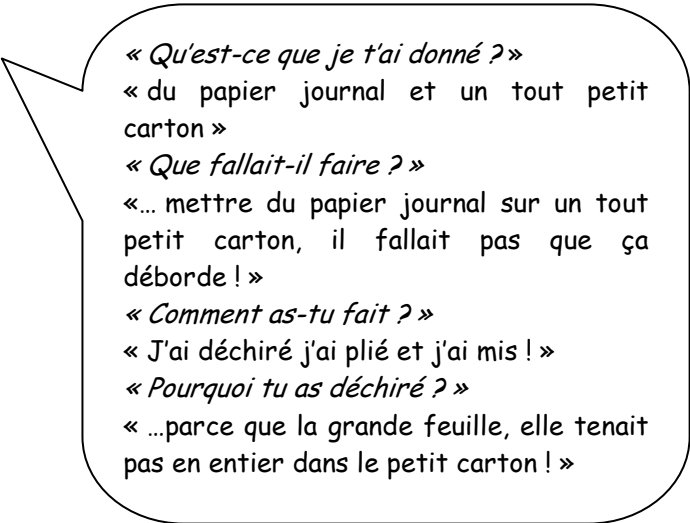
un réel cas de conscience : comment accepter de prendre le temps de travailler avec un seul élève ?

Troisième étape : analyser les enregistrements à l'aide de la grille établie pour l'évaluation des acquis dans la maîtrise du langage explicatif. Chaque enregistrement est écouté et réécouté pour tenter de remplir au mieux les 28 grilles. C'est sans compter sur l'analyse forcée de nos propres questions, relances, remarques à chacune des écoutes. Comment l'élève peut répondre autrement ? Je lui donne la réponse ! Comment peut-il expliquer ? Je ne lui laisse pas assez de temps ! Comment peut-il se concentrer ? Trois élèves sont venus interrompre l'enregistrement ! Des aléas pratiques qui interfèrent forcément dans l'analyse.



« J'ai plié et c'est tout parce que moi j'ai que plié ! J'ai plié comme ça pour que ça tiende là-dessus ! »

L'analyse. Me voilà une nouvelle fois dans le doute. Comment analyser finement chaque enregistrement ? Je me contente d'une analyse statistique. Et après ? La réunion de mise en commun ne se déroule pas forcément comme prévu : manque de temps, pas facile de s'exposer... Les doutes, les questionnements, les hésitations mais finalement l'ECHANGE, n'est-ce pas cela qui fait avancer l'expérimentation pédagogique ?



« Qu'est-ce que je t'ai donné ? »
« du papier journal et un tout petit carton »
« Que fallait-il faire ? »
« ... mettre du papier journal sur un tout petit carton, il fallait pas que ça déborde ! »
« Comment as-tu fait ? »
« J'ai déchiré j'ai plié et j'ai mis ! »
« Pourquoi tu as déchiré ? »
« ...parce que la grande feuille, elle tenait pas en entier dans le petit carton ! »

Toi aussi l'autre maîtresse des grands tu leur as fait plier du papier ?



Et bien non, je leur ai proposé de fabriquer du papier. Cela fait trois ans que je sensibilise mes élèves au tri sélectif. En classe, on ne peut pas recycler des emballages en plastique, ni en métal, ni en carton.

Pourquoi ne pas recycler du papier, c'est tout à fait envisageable dans une classe, même avec des enfants de cinq ans.

J'ai donc fait quelques recherches sur internet, notamment sur le site la main à la pâte et sur d'autres sites où j'ai recherché un maximum, de démarches, de conseils...

J'ai constitué un stock important de plaques d'œufs, de papier journal, j'ai acheté des cadres, de la moustiquaire pour fabriquer les tamis ainsi que des litières pour chat pour faire nos mélanges.

Sur l'année, les enfants font leurs expériences sur deux périodes distinctes. Je les enregistre en leur demandant de m'expliquer comment ils ont procédé. Je peux ainsi évaluer leurs progrès en langage explicatif.

Pour la première période, je leur ai proposé de fabriquer de la pâte à papier, trois types de matériaux sont à leur disposition : du papier d'aluminium (ils se sont vite aperçus qu'il ne se dissout pas dans l'eau), du papier crépon et du carton de boîte à œufs C'est en les coupant en petits morceaux et en les mélangeant à de l'eau que les enfants ont réussi à faire de la pâte à papier.



Je leur ai ensuite demandé de fabriquer une sculpture avec leur pâte à papier. Mais là, **problème !**

Je n'avais pas essayé de faire moi-même une sculpture. La pâte était trop friable, elle se décomposait en petites boulettes. Les enfants à cet âge sont bon public, ils ne critiquent pas. Ils ont fait leur sculpture tant bien que mal. J'ai dû recoller chaque production ce que je n'avais évidemment pas prévu !



Pour la deuxième période, je leur ai proposé de fabriquer une feuille de papier recyclé.

Quand j'ai envisagé ce projet, j'avais comme but de leur faire fabriquer un livre avec trois ou quatre feuilles de papier recyclé dans lequel on aurait pu coller des photos, des dessins expliquant la fabrication de papier recyclé. Oui mais voilà, il faut une quantité assez importante de pâte à papier pour réaliser ne serait-ce qu'une seule feuille par enfant. J'ai donc revu mes prétentions à la baisse.

Il faut déchirer des petits morceaux de papier journal, les faire macérer dans de l'eau tiède, puis déchirer à nouveau le papier mouillé en de plus petits morceaux encore. Au début les enfants ont trouvé cela amusant mais l'activité s'est révélée vite fastidieuse. J'ai donc pris la relève et préparé moi-même les petits morceaux de papier. Chaque mélange était passé au mixeur pour obtenir une « bouillie » de pâte à papier. Chacun a pu réaliser sa feuille en utilisant un tamis.



Je n'étais qu'à moitié satisfaite, une seule feuille par enfant ce n'était pas assez. J'ai donc préparé de la pâte à papier en quantité suffisante pour qu'ils puissent en faire une autre. Cette fois-ci nous avons rajouté du pigment pour colorer ces feuilles.

Ces activités sont très enrichissantes pour les élèves comme pour l'enseignant. Sur le plan pédagogique, professionnel, mais aussi personnel, je suis contente de pouvoir dire que j'ai pu mettre en place ce type d'activité. Lors de la journée « Portes Ouvertes », les élèves sont très heureux de pouvoir montrer leurs productions et d'expliquer à leurs parents comment ils ont procédé.

Il est cependant difficile de mettre en place ce type d'activités. Avec 28 élèves, je dois organiser ma classe pour que chaque enfant puisse prendre le temps d'expérimenter, le temps d'assimiler, le temps de refaire pour certains.

Vient ensuite l'évaluation où chaque enfant est enregistré individuellement alors que les autres élèves sont en autonomie. En grande section sans ATSEM, je m'installais dans le couloir afin de saisir au mieux les propos de l'élève tout en surveillant le groupe. Lors du décroisement, une maîtresse de petite section était mise à contribution pour gérer l'ensemble de la classe pendant que je travaillais avec un élève.

Il faut ensuite réécouter les enregistrements, remplir les grilles d'évaluation, en faire une synthèse à communiquer à l'ensemble de l'équipe. Et ce deux fois dans l'année. Personnellement je trouve que c'est lourd. Cela demande beaucoup d'énergie, beaucoup de cogitation. Je me suis souvent demandé comment j'allais m'y prendre. Je voyais arriver les dates de début d'expérimentation avec appréhension. Une fois lancée, dans l'urgence, je fais du mieux que je peux tout en râlant et en me demandant comment je vais pouvoir tout boucler. Un peu insatisfaite, un peu amère, cela aurait pu être mieux mais je m'en sors !



J'ai beaucoup appris sur le plan théorique. Je n'ai pas fait de première année d'IUFM, j'ai préparé le concours par le CNED. En deuxième année j'étais en Lozère où nous n'étions que douze étudiants avec peu de cours mais beaucoup de pratique. Aussi, lors des réunions concernant l'expérimentation, je me suis souvent sentie

dépassée par l'aspect théorique et le côté recherche. Renseigner les grilles d'évaluation par exemple n'était pas évident : comment analyser, qualifier telle ou telle phrase d'élève ?



Vous parlez entre vous de ce que vous faites dans vos classes ?

Pour moi qui arrive en maternelle après plusieurs années en cycle 3, cette expérimentation me semble extrêmement compliquée.

Trouver une entrée sur la matière qui parle à des élèves de petite section ; comment mettre tout cela en place ? J'ai tout l'été pour y réfléchir...

Réunion de pré-rentree : J'arrive avec un projet sur l'eau. J'y ai travaillé avec application après maintes recherches sur le net. Je n'ai pas trouvé grand-chose qui relève de la petite section donc j'ai adapté. Mon problème c'est que je suis un peu déconnectée du niveau que peuvent avoir des enfants de cet âge-là.

Chacun présente son projet à l'équipe et nous en discutons. Cette discussion permet de faire évoluer certains projets grâce à des questions du style : « mais elle est où ta situation problème ? » « Tu veux qu'ils fassent quoi exactement ? ».

Vient mon tour. Je présente mon projet, mais en écoutant les collègues je me dis que c'est peut-être ambitieux pour des élèves de petite section. Et en effet, c'est le cas. On me fait remarquer que mon projet s'adresse à des élèves plutôt de grande section voire plus. Tout mon travail tombe donc à l'eau, c'est le cas de le dire.

C'est là que Patricia et Catherine, les deux autres collègues de petite section, me proposent de m'associer à leur projet sur le sable. C'est un matériau qui parle aux petits et avec lequel on peut mener des apprentissages intéressants. Nous travaillerons donc sur les changements d'état de la matière.

J'accepte soulagée de m'engager sur ce projet avec elles.

Nous devons proposer des situations problèmes à la portée des petits afin de les amener à expliquer ce qu'ils font. Pourquoi agissent-ils ainsi ? Comment peut-on faire (l'enfant explique à un camarade) ? Cela nécessite de travailler sur les verbes d'action (remplir, tasser, transvaser, retourner, serrer, écraser...), les qualités du sable (sec, mouillé), sa texture (doux, dur, mou...). Nous nous rencontrons pour finaliser le projet.

1^{ère} étape. Nous commençons par une sortie en forêt de Fontainebleau aux gorges de Franchard fin septembre. Il y a du sable et les enfants auront tous l'occasion d'explorer et de manipuler le sable à leur guise. Comme il a beaucoup plu les jours précédents, le sable est mouillé. Les enfants réalisent alors des pâtés, des petits murs, des traces avec les râteliers, des châteaux...

Le lendemain, nous reparlons de notre sortie avec le support des photos prises. Je leur explique que je mets en place un atelier libre : bac à sable durant le temps d'accueil. Cela permet aux enfants d'explorer sans contrainte particulière cette matière qu'ils apprécient tant.

Seules règles : seulement six élèves autour du bac, on ne jette pas le sable sur les camarades ni au sol. Difficile de faire respecter la règle de six élèves. Ils ont tous envie de « jouer » au sable. Je propose donc des roulements sur le temps d'accueil.

Dans un premier temps, je mets à leur disposition du sable sec avec des objets pouvant être utilisés pour laisser des traces sur le sable. Puis quelques jours plus tard je propose d'autres objets qui peuvent être utilisés pour des transvasements.

Les enfants agissent sur la matière. Ils laissent des traces, tamisent, transvasent ... Je leur demande ce qu'ils font, pourquoi, comment ils font... pour voir un peu où ils en sont au niveau langage.

Mon objectif : qu'ils explorent autant qu'ils veulent sans contrainte afin de pouvoir ensuite les amener vers un apprentissage en proposant des situations problèmes.



2^{ème} étape. Et puis un jour, en arrivant les élèves de la classe découvrent un sable différent ... il est mouillé. Je pensais que les élèves me feraient des remarques. Rien. Je suis déçue, mais je constate qu'ils utilisent ce sable mouillé d'une manière différente. Je les observe, je leur demande ce qu'ils font. J'espère qu'en verbalisant leurs actions, au

moins l'un d'eux me fera une remarque sur la qualité du sable.

Le temps de la manipulation libre est terminé, le sable mouillé devient objet d'observation et de réflexion. Je leur propose de réaliser des formes avec le sable mouillé et nous comparons ensuite nos techniques et nos productions au coin regroupement. Toujours aucune remarque sur la qualité du sable.

En désespoir de cause, je leur lis des petites histoires avec des enfants au bord de la mer qui réalisent des châteaux avec le sable mouillé.

Enfin, des enfants me disent que celui de la classe est mouillé également. Il colle. Nous reparlons du sable de la forêt. Mais pour eux il est différent. Il est sale et non mouillé.

Lorsque je leur demande si notre sable a toujours été mouillé, ils me répondent : « oui » sans hésitation. Ils n'ont visiblement pas remarqué qu'il était sec au départ et que je l'avais mouillé entre temps. Je me sens mal partie.

Je propose à nouveau du sable sec, en leur demandant de réaliser des pâtés comme ces derniers jours. Cela devrait leur poser un problème. Certains tentent de satisfaire la maîtresse et essaient et réessaient, en vain. D'autres me font remarquer que c'est difficile. Je demande alors : « pourquoi est-ce donc si difficile ? »

-« Le sable n'est pas mouillé. Il ne colle pas »

-« Comment pouvez-vous faire pour avoir du sable mouillé qui colle ? »

On me propose de mettre de la colle, d'autres de l'eau. Nous essayons les différentes propositions dans des cuvettes. Je n'ai pas trop l'habitude de cette façon d'expérimenter et j'ai peur que mes élèves ne retiennent que l'idée de la colle. Or ce n'est pas vers cette option que je souhaite aller. Alors je triche un peu et je mets beaucoup de colle. Les enfants remarquent immédiatement que ce n'est pas comme ils en avaient pris l'habitude. Ils refusent donc d'utiliser ce sable et préfèrent celui avec de l'eau. Avec du recul je me dis que j'aurai dû mettre moins de colle afin qu'ils testent les deux propositions et qu'ils soient dans une véritable situation de recherche. Le lendemain le sable contenant de la colle serait devenu inutilisable et très dur. Ils auraient éliminé sûrement cette option.

Nous renouvellerons l'opération encore plusieurs fois afin qu'ils prennent bien tous conscience que le sable colle seulement lorsqu'il est mouillé.

Nous essayons donc tous de faire des petits pâtés. Certains ont du mal car ils ne sont pas assez rapides ou trop maladroits lorsqu'ils retournent leur gobelet ou leur moule. J'ai peur qu'ils ne perçoivent pas vraiment la différence entre sable sec et mouillé.

Lors d'une discussion avec Catherine et Patricia, je leur expose mes craintes avec mes élèves qui ne réussissent pas à retourner leurs moules. Elles me disent que ce n'est pas grave. S'ils arrivent à faire au moins des boules de sable ils pourront tout de même constater les différences de matière. Que le fait de réaliser ces boules c'est déjà le signe qu'ils ont perçu ces changements.

Je prends donc leur idée. Je propose donc à ces enfants (déjà en difficulté sur les actions précédentes) d'essayer de faire des belles boules de sable. Et là, c'est la catastrophe. Ils n'arrivent absolument pas à les modeler. Je persiste et au bout de quelques jours j'en reparle avec Patricia. Je l'ai faite beaucoup rire car là c'est sûr j'ai réellement mis mes élèves en difficulté inutilement.

En fait, je n'avais pas bien compris l'idée de mes collègues. Il fallait tout simplement que je demande à mes élèves de compresser un peu de sable dans leurs mains pour qu'ils réalisent qu'avec du sable sec cela coulait entre les doigts et qu'avec du sable mouillé ils obtenaient une petite forme compacte que l'on pouvait assimiler à une petite boule. Ouf ! Je pouvais donc recommencer mais avec des perspectives de progrès plus réalisables.



