

# AB'DOMENNN !

Thierry Opillard

**Ce texte a été écrit pour donner un exemple de situation vécue avec des élèves dans le cadre d'une classe qui travaille à prendre le contrepied du fonctionnement institutionnel habituel : passer d'une pédagogie centrée sur les savoirs (et leur transmission) à une pédagogie centrée sur les élèves et leur manière de s'emparer des langages, langages conçus comme outils intellectuels pour penser le monde.**

Remettre en cause le fonctionnement de l'école (les programmes, les programmations, les progressions, l'exercitation forcenée « hors-sol », le fonctionnement général synthétique...), ne signifie pas pour autant qu'on ne « *prépare plus sa classe* ». Le renversement du paradigme alphabétique induit un autre fonctionnement du travail, celui des élèves et celui du maître. Le maître n'est plus le détenteur du savoir qu'il dispense, dans une démarche constructionniste, empilacionniste, toujours dans le vain espoir que l'agrégation de ces savoirs<sup>2</sup> conduira à la maîtrise de savoirs plus complexes, toujours dans la déception qu'« ils » ne comprennent rien ou ne sont pas motivés. L'élève n'est plus le réceptacle plus ou moins séduit par l'agitation pédagogisante de l'adulte omniscient. À la suite de la déprise de l'appareillage alphabétique, l'enseignant se met à travailler autrement, prépare sa classe autrement. Il se décentre des savoirs, même si à l'issue du processus d'apprentissage, évidemment, ceux-ci auront dû être construits et mémorisés. Il porte son attention sur les langages, ces outils de conceptualisations qui traversent toute activité humaine. Il se focalise plus particulièrement sur la manière qu'ont les élèves de les utiliser pour penser les problèmes à résoudre, sur les processus à l'œuvre dans leur acquisition. Il organise son activité à plusieurs niveaux :

- Saisir dès qu'ils se présentent (et/ou les proposer, les provoquer) des projets de production<sup>3</sup> en

1. C'est la façon dont un de mes Moyens répétait sans arrêt le mot, s'en gargarisant à l'infini, face au sourire bienveillant des grands. Quelle surprise de voir un jour que nous aussi on en avait un ! Quels rapprochements quand Matthias a dit : « Mon papa, il est chasseur, quand il a tué un animal, il ouvre le ventre, en fait, l'abdomen, et il sort les boyaux, ça sent le caca. » Que de Beurk ! et de Pouah !... ! 2. On entendra dans ce texte le mot « savoir » dans une acception très large : savoirs au sens de connaissances, savoir-faire, savoir-être, toutes formes d'habiletés qui permettent de se mouvoir dans le monde. 3. Pas de formation intellectuelle sans activité de production : « Dans ma production, je réaliserais mon individualité, ma particularité ; j'éprouverais, en travaillant, la jouissance d'une manifestation individuelle de ma vie, et dans la contemplation de l'objet, j'aurais la joie individuelle de reconnaître ma personnalité comme une puissance réelle, concrètement saisissable et échappant à tout doute. » Karl Marx, (1844), *Économie et Philosophie*, Notes de lecture, § 22, in *Œuvres*, Économie, tome II, p.33, La Pléiade, Gallimard, 1979.

prise sur l'environnement ; ces projets obligatoirement complexes imposent de résoudre des problèmes par l'utilisation simultanée de plusieurs langages. Ce travail demande une veille, mobilise son attention à tous les projets, culturels ou pas, dans lesquels les élèves peuvent s'inscrire et produire des savoirs à destination du corps social ; la pensée de l'élève, à travers ses productions, devient un objet socialisé, nécessaire à la bonne vie du groupe auquel il appartient. L'organisation du travail au sein de ces projets de production engage l'enseignant à produire lui-même des situations d'enseignement (sous forme d'apports d'informations, de micro-théorisations sur le vif pour faire avancer la compréhension et le travail, sous forme de holons permettant de diminuer la charge de travail sans diminuer la complexité), dans le but d'aider les élèves à résoudre le problème plus général qui se pose à eux.

- Mettre en place des dispositifs pédagogiques d'exploration de ces situations et des objets culturels qui la composent : observer, lister, comparer, classer, relier, hiérarchiser, regrouper... Ces objets culturels sont de tous ordres : des objets technologiques, des écrits, des savoirs académiques constitués et socialisés, des situations de communication, les langages eux-mêmes...
- Mettre en place des temps de réflexion qui permettent de prendre de la distance avec les étapes de l'apprentissage qu'on est en train de vivre, de faire émerger des observations, des explications : c'est la théorisation.
- Institutionnaliser ces savoirs émergents, en autant de théories, provisoires, amendables, susceptibles de se trouver complétées, bouleversées, abandonnées, au profit de théories plus explicatives, pour englober ces objets dans des systèmes plus complets, plus complexes, plus cohérents, comme dans une démarche scientifique.

● S'entraîner à maîtriser ces savoirs. Cette phase, importante, indispensable, consiste en l'essentiel de la pédagogie traditionnelle : les élèves exercent à tout va, dans une frénésie d'entraînement, sur des savoirs qui « leur serviront plus tard », qu'ils rencontrent par le seul biais du maître qui les tient en haleine vers une hypothétique complexité à laquelle ils accéderont « quand ils seront grands ». Ici, ces moments nécessaires d'entraînement sont motivés, intenses et réduits au strict nécessaire pour la consolidation et l'acquisition des savoirs.

On le voit, le maître ne manque pas de travail. L'élève non plus.

L'exigence devient autre. L'enseignant n'est plus dans la position de domination qui lui permet d'organiser en démiurge le parcours prédéfini de l'élève. L'élève n'est plus dans la position d'assujettissement au bon vouloir dispensateur de l'adulte. Le maître est réactif à la situation, attentif à l'élève et sa manière d'apprendre, de réagir, de conceptualiser. Le matériel de travail de l'enseignant se crée au fur et à mesure que l'élève avance dans sa découverte et sa construction des savoirs : le maître ne se conçoit plus comme le dérouleur de procédures pédagogiques préétablies dans lesquelles les élèves doivent s'inscrire, de manière indifférente à toute autre influence que son discours, de manière indifférente selon les lieux et les temps, de manière indifférente à ce qu'ils sont. Ce processus est très exactement celui qui se déroule lors de la **Leçon de Lecture**<sup>4</sup>, tel que nous l'avons défini depuis 1998 : s'emparer d'un écrit, l'observer, lister des remarques sur son aspect, son organisation, ses éléments, repérer des récurrences dans les relations entre ces éléments, y construire les règles de l'écrit (orthographe, grammaire, conjugaison,

vocabulaire, structure textuelle...) sur lesquelles on va s'entraîner pour maîtriser de manière de plus en plus efficace sa réception et sa production. Évidemment, cela prend du temps. Évidemment l'apprentissage de la lecture n'a rien à voir avec le conditionnement grapho-phonologique obtenu au CP avant Noël. Évidemment, l'apprentissage du français écrit, conçu comme l'apprentissage d'une langue seconde, prend autant d'années que l'apprentissage de toute nouvelle langue.

Ainsi redéfinie, la professionnalité de l'enseignant offre une alternative cohérente et positive à l'arsenal de la pédagogie traditionnelle. Ce n'est pas parce qu'on ne prépare plus sa classe en la concevant en dehors des élèves qui doivent s'y conformer coûte que coûte qu'on ne la pense pas.

\* \* \*

Voici un micro-exemple, une situation assez triviale, vécue en début d'année, par une classe de moyenne/grande section. Il est présenté dans toute son imperfection, peu tourné vers le corps social (quoi que, les savoirs produits, manipulés et acquis ont étonné certains des parents qui ont dû regarder dans des encyclopédies pour réactualiser leurs connaissances et échanger avec leurs enfants...), loin d'être complètement abouti dans

4. Cf. la recherche *Les Usages experts de l'écrit au cycle 2* : 1998-2000 ; l'ouvrage : *La leçon de lecture au cycle 2* : rapport de recherche sur la voie directe, 1999 ; *La Leçon de Lecture au cycle 3*, collection *Théo-Prat*, 1999, édition AFL 5. *L'apprentissage de l'abstraction* (1987) et *Le savoir en construction* (2002), éditions Retz.

sa réalisation (mais les aléas de la vie de la classe sont tels qu'il n'est pas toujours facile de dérouler un processus de travail dans sa totalité).

#### DÉROULEMENT COMMENTAIRES

##### Situation de départ :

Les enfants collectent des « petites bêtes », parce que ça les intéresse particulièrement à cet âge, parce que c'est l'habitude d'avoir des terrariums dans le hall d'entrée de l'école. Les enfants observent ces terrariums dans la journée, lors des récréations, le matin ou le soir avec leurs parents.

*pas au programme ? Tant pis, c'est du concret, du tangible, du manipulable, ça les intéresse, on fonce. (Au même âge, 5 ans, ils sont intéressés par les dinosaures, mais on ne peut travailler que sur des représentations, sujettes à discussions, nous évitons de tomber dans ce piège...)*

**Observer :** Ils observent intensément : comment ils se déplacent, comment ils mangent, comment ils se cachent, comment ils sont.

*La collection d'animaux vivants des terrariums s'accompagne d'une collection d'animaux morts qu'on peut plus facilement regarder sous les grosses loupes ; on peut aussi les ouvrir pour voir ce qu'il y a dedans.*

**Nommer :** La multitude oblige à nommer pour s'y retrouver, à compter et à sérier pour différencier. ♦ Nommer chaque animal, ne pas accepter « bestioles », « bêtes », « tites bêtes » et autres « trucs ». ♦ Nommer des groupes constitués selon des critères : araignées, insectes, coléoptères ♦ Nommer des parties de l'animal : antennes, pattes, tête, thorax, abdomen

*On retrouve là le premier volet du triptyque gagnant de la construction des concepts : 1) comment ça s'appelle ? 2) à quoi ça sert ? 3) comment ça marche ?*

*nom/fonction/fonctionnement de Britt-Mari Barth<sup>5</sup>. Nommer un ensemble qui devient un concept dont on multiplie les exemples et quelques contre-exemples qui renforcent sa construction.*

**Comprendre la « fonction ».** On observe que certains animaux font des choses que d'autres ne font pas ; manger des plantes/manger les autres ; détruire/construire ; nettoyer/salir (même si ce critère n'est pas pertinent). On questionne la notion d'utilité, pour qui, pour la nature, pour l'homme.

*On approche un peu la notion de chaîne alimentaire et des notions comme coprophage et nécrophage. On recherche abondamment dans les albums (ex : les bousiers dans Mariette et Soupir), dans les nombreux documentaires de la classe*

*et de la bibliothèque municipale où nous allons tous les quinze jours pour emprunter et « passer commande » pour nos projets, et on regarde des vidéos documentaires.*

## Le nid de frelon



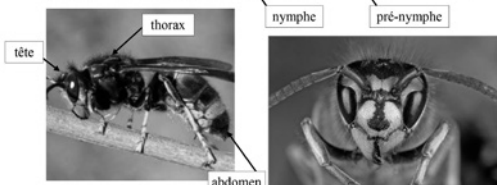
Mardi 17 septembre, Matthias nous a apporté un nid de frelon.

Il a été détruit par les pompiers.

Nous avons pu observer :

- les alvéoles,
- les larves,
- les nymphes
- les frelons

Nous avons sorti un frelon de l'alvéole et il était vivant mais un peu au ralenti ; nous l'avons enfermé dans un bocal bien fermé.



**Comprendre le « fonctionnement ».** On observe comment ils mangent, se déplacent, se défendent (Mattéo est le spécialiste des piqûres et morsures, il n'applique pas toujours les consignes de manipulation : le respect des règles de manipulation en situation...)

*On rend compte de ces étapes dans les cahiers par des écrits élaborés en petits ou en grands groupes (ça dépend du temps disponible, des circonstances) : des textes pour raconter.*

**Dégager des savoirs :** On récapitule ce qu'on sait en produisant un petit texte à coller dans le cahier.

*Même chose, mais on produit alors des textes pour expliquer. Et on réinvestit aussitôt ces premiers savoirs dans des exercices de systématisation.*

**Systématiser :** On a beaucoup observé, parlé de tous ces animaux. Au bout de quelques jours, des choses ont émergé, notamment sur les parties du corps. On s'entraîne sur des dessins à colorier suivant un code couleur fixé (tête rouge, thorax orange, abdomen marron, antennes roses, etc.). Les deux premières fois, on travaille en collectif sur une A2, puis on passe à une réalisation individuelle sur A5. Les troisième et quatrième fois, les élèves s'attellent à une production directement sur A5, sachant que les référents A2 des premières fois sont affichés. Pour la cinquième fois, aucune consigne.

*L'évaluation : Il faut simplifier les procédures d'évaluation devenues lourdes et envahissantes : pas de séance d'évaluation formelle des acquis des enfants. Par contre, tout au long de cette activité de systématisation, le cahier d'observation est renseigné : une page est consacrée à chaque élève pour consigner ce qu'ils savent ou ne savent pas*

*faire, si les difficultés se situent au niveau maîtrise technique du coloriage et du découpage (on est au début de l'année) ou, plus spécifiquement, au niveau de la mise en place des concepts. La cinquième fois est déterminante pour observer les acquis : à ce moment-là, il n'y a plus que trois ou quatre enfants, sur les 29, à observer finement.*

## Rebondir sur un autre projet :

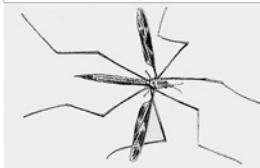
Quand les premières fraîcheurs d'octobre sont arrivées, on a moins trouvé d'animaux : où sont-ils ? On a cherché des explications dans les livres ; ils se cachent pour l'hiver (mais on a vu qu'ils ressortent quand il y a un beau redoux). On est tombé sur un magazine Youpi qui parlait d'hôtel à insectes.

*Quand il s'est agi de trouver les matériaux pour fabriquer cet hôtel à insectes, il a fallu attribuer à chacun d'eux la fonction « logement pour... ». Ainsi, le forficule n'a pas besoin de la même chose que la guêpe. Et certains n'ont pas besoin de nous (la fourmi).*

Vendredi 27 septembre

Ce matin, Hosanna nous a apporté une **tipule**, qu'on appelle aussi « cousin ».

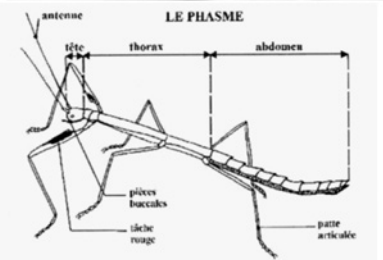
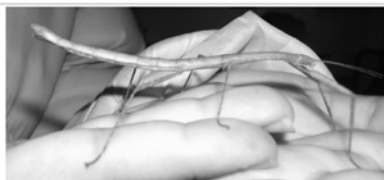
Notre araignée s'est régalée...



Mardi 1<sup>er</sup> octobre

Ce matin, Nolhan nous a apporté ses **phasmes**.

Nous avons trié les œufs pour avoir des bébés... bientôt.



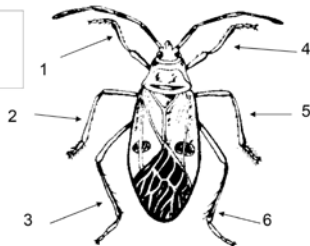
Thierry a apporté une libellule.



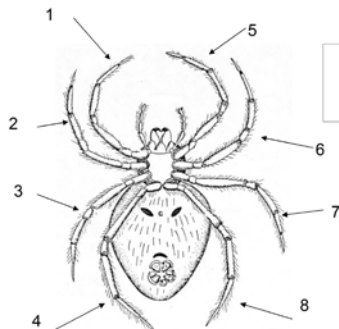
## Les insectes - les araignées

Maintenant, nous savons faire la différence entre les insectes et les araignées.

L'insecte  
a  
6 pattes.



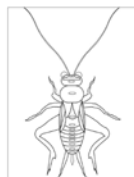
L'araignée  
a  
8 pattes.



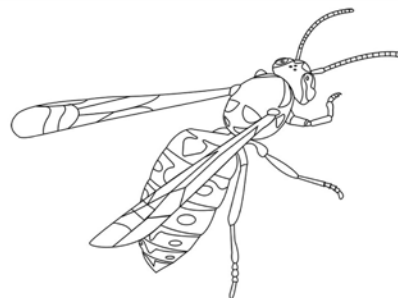
Je colle les insectes d'un côté et les araignées de l'autre.

Les insectes

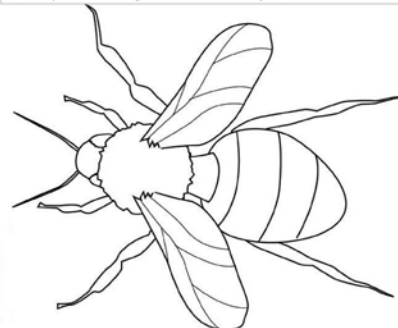
Les araignées



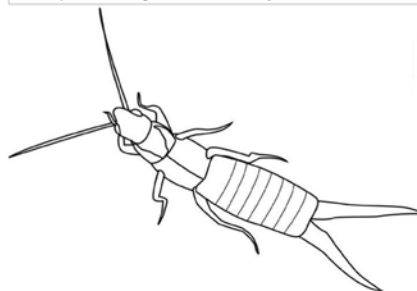
Je colorie la tête en rouge, le thorax en vert, l'abdomen en bleu.  
Puis les pattes en orange et les antennes en jaune.



Je colorie la tête en rouge, le thorax en vert, l'abdomen en bleu.  
Puis les pattes en orange et les antennes en jaune.



Je colorie la tête en rouge, le thorax en vert, l'abdomen en bleu.  
Puis les pattes en orange et les antennes en jaune.



Je colle les étiquettes à leur place sur les dessins.

tête

tête

tête

thorax

thorax

thorax

abdomen

abdomen

abdomen

Je colle les étiquettes à leur place sur les dessins.

La guêpe

Le bourdon

La fourmi

Le forficule

Du micro-exemple à la nouvelle règle de fonctionnement du travail

Cette situation de classe est, rappelons-le, assez banale. Cependant analysons cette dernière qui, d’enthousiasmes et émerveillements enfantins, aboutit à des savoirs construits ne demandant qu’à s’inscrire dans les savoirs socialisés qui l’entourent.

- Au niveau de la démarche générale, on est bien, à l’exact opposé de la pédagogie dominante, dans « la découverte d’une situation complexe », suivie du « dégagement des règles (provisoires, comme en sciences) qui permettent de comprendre cette complexité », poursuivie par « l’entraînement à la maîtrise des savoirs et savoir-faire ». On retrouve là les trois lignes du **tableau à 9 cases**<sup>6</sup> qui regroupe de façon synthétique les étapes d’apprentissage - comme il peut aussi pour l’enseignant guider les étapes de son travail. (*voir encadré ci-dessous*)
- Cette situation n’est pas au départ un projet de production en prise sur le réel social, elle n’est qu’un observatoire de la nature (les terrariums, le jardin de l’école et de la maison, la forêt...), mais elle le devient grâce à l’hôtel à insectes, et au fait qu’elle contribue à construire des savoirs qui entrent dans le champ de savoirs constitués.

Elle est une forme d’expérience du monde qui ouvre la voie à la compréhension, parce qu’elle est partagée, parlée, et mise en forme pour obtenir un modèle. Elle est surtout reprise à chaque nouvelle rencontre concrète : elle brise ainsi la linéarité de l’enseignement classique, *exposition des concepts et des règles, ingurgitation, régurgitation dans des exercices d’application puis des évaluations, passage à d’autres concepts*, démarche behavioriste et finaliste. Ce renouvellement de l’expérience participe d’une démarche spiralaire qui réemprunte des chemins déjà parcourus pour les revisiter en les regardant autrement, une

6. Page du groupe *recherche écriture* du site de l’AFL consacrée au tableau à 9 cases : [www.lecture.org/projets\\_langages/ecriture/theorie/9cases/9cases.html](http://www.lecture.org/projets_langages/ecriture/theorie/9cases/9cases.html), page explicative et 6 liens vers des textes et articles des *Actes de lecture* reprenant l’utilisation de cet outil intellectuel.

ez banneUn enfant rencontre un texte...

|                                             | Dans ses intentions                  | Dans ses éléments                  | Dans ses effets |                                                       |
|---------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------|
| Il le questionne                            | 1                                    | 2                                  | 3               | Comprend le fonctionnement des textes                 |
| Il « théorise » les stratégies utilisées    | 4                                    | 5                                  | 6               | Comprend le fonctionnement de lecteur                 |
| Il transforme ces stratégies en « système » | 7                                    | 8                                  | 9               | Comprend le fonctionnement de la communication écrite |
|                                             | Connaissance de la production écrite | Connaissance du système de l’écrit | Culture lettrée |                                                       |

...et devient lecteur

démarche qui favorise l'émergence<sup>7</sup> des concepts : ainsi, de même que « *la qualité n'est pas une propriété émergente de la quantité* », le développement intellectuel n'est pas une propriété émergente de l'accumulation de mécanismes. Il résulte plutôt des recoupements, rapprochements et approfondissements liés à la complexité d'une situation revisitée.

Cette démarche est la mise en acte en direct dans la classe de cette capacité proprement humaine à constituer de nouvelles catégories à partir d'une unique expérience et à insérer ces catégories dans une organisation conceptuelle qui autorise des inférences, quelles que soient leurs natures (induction, déduction, abduction). Cette capacité dépend d'une spécificité perceptuelle : la préférence généralisée pour la perception globale. Mais ce n'est pas tant la perception visuelle globale qui est importante que la capacité à traiter l'information à deux niveaux, global et local, en passant de façon flexible de l'un à l'autre. Cette capacité de flexibilité dans le traitement se manifeste dans la perception visuelle, mais elle a aussi des effets dans la catégorisation, la capacité à rassembler des objets de même nature et à écarter ceux qui n'en sont pas. Vision, perception, catégorisation : nous en avons déjà tiré des théories et des mises en pratique au niveau de la lecture dès les premiers temps de l'AFL, puis rapidement au sujet de l'écriture, ensuite des langages, mais on s'aperçoit que ce fonctionnement général de l'humain chapeaute toutes les démarches mises en œuvre par les enfants... et les élèves si on veut bien les y convier. Tant d'autres recherches et observations, dans l'acquisition de savoirs et de savoirs faire les plus divers, convergent vers cette

conception qu'on ne peut que se sentir encouragés d'approfondir les sillons que nous creusons ; bien sûr, il reste à théoriser encore et encore ces actions pédagogiques et à les optimiser, mais on observe de tels effets boule de neige dans les apprentissages qu'on ne peut que donner raison au fameux apophtegme : « *L'enfant n'est pas un vase à remplir mais un feu à allumer.* »<sup>8</sup>.

Abandonner le paradigme de l'alphabétisation, c'est miser sur la confiance mise en l'enfant, sur sa capacité à créer et construire les connaissances dans l'action ; c'est abandonner la primauté de la rationalité de la connaissance pour favoriser la rationalité de l'action dans son rapport à la connaissance.<sup>9</sup>

- La préparation du matériel ne peut se faire, dans une telle démarche, qu'au coup par coup, parfois en direct, l'ordinateur en classe et la photocopieuse pas loin, pour « *battre le fer quand il est chaud* ». Cependant, malgré cette « absence de préparation » préalable, on sait où on va : s'emparer du monde, le comprendre, établir des repères qui permettent de s'y retrouver. Cette vie de classe au fil des projets nécessite de prévoir et d'organiser des activités « de fond », de reprises d'entraînement liées à de précédents apprentissages au sein d'un plan de travail (du groupe et de l'individu) qui évitent des « creux » entre les moments intenses de développement des projets.

7. émergence (Wikipedia) : L'émergence est un concept qui intervient lorsque des systèmes simples font apparaître, par leurs interactions ou leur évolution, un autre niveau de complexité qu'il est difficile de prévoir ou de décrire par la seule analyse de ces systèmes pris isolément. C'est un phénomène qu'on trouve dans les domaines physiques, biologiques, écologiques, socio-économiques, linguistiques et autres systèmes dynamiques comportant des rétroactions. 8. Que l'honorable Google attribue à Montaigne, à Rabelais, voire à Aristophane, prouve que de tout temps ces conceptions de l'enfant se sont opposées et que les enjeux vont au-delà d'une sentence bien assénée. 9. Lire à ce propos l'ouvrage *Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit*, sous la direction de Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, 2005, éditions EHESS.

● Les langages sont à l'œuvre... → essentiellement *l'oral* (avec toutes les situations d'échanges autour de l'observation et de la recherche des insectes, des situations de dialogues où on se pose pour argumenter sur ce qu'on en comprend, des situations où on établit ce qu'on sait et comment on va le montrer aux parents dans le cahier), → *l'écrit* (par les textes produits ou les livres compulsés), → *la photo*, → *l'image animée* (avec les documentaires visionnés), → *le dessin* (ceux qu'on a utilisés et ceux qu'on a produits), → *le langage mathématique* (compter et sérier avec du matériel physique ou des tableaux).

Il faut bien repérer les différents langages utilisés pour mener à bien le projet, pour théoriser, pour mettre en forme le système provisoire de compréhension élaboré par le groupe et par les individus. Il faut surtout les employer à bon escient. Il faut repérer, et ce n'est pas le plus facile, comment ces différents langages ont une action les uns par rapport aux autres et en retour sur la pensée.

● Les enfants sont actifs et associés à la production de leurs savoirs. Ainsi, les notions « d'ennui » et de discipline sont des problèmes qui interviennent à la marge, tant l'activité des élèves régule leur comportement. Ce qu'il y aurait à gérer, ce serait plutôt les trop pleins d'enthousiasmes, la profusion des animaux et des terrariums, le feu d'artifice d'idées, d'envies de faire... et de se répéter au risque de tourner en rond ■