

# FAIRE BOUGER LES LIGNES

Christiane Berruto  
& Stéphane Qualid

LES ACTES DE LECTURE N°134 (JUIN 2016)

L'histoire de l'école maternelle Édouard Vaillant a toujours été intimement liée à celle des différentes recherches-actions impulsées par l'AFL<sup>1</sup>. Les pratiques de son équipe ont toujours été nourries des échanges et analyses qui faisaient la force de chacun des regroupements. Du luxe mais aussi une nécessité, un besoin.

L'AFL se préoccupe depuis longtemps des recours au langage écrit comme outil de pensée et de transformation du réel. La réflexion s'est ensuite élargie à l'ensemble des langages. Ce déplacement a contraint le collectif à clarifier le terme de langage puis à se recentrer sur l'ouverture de l'école aux langages naturellement à l'œuvre, et dans l'école, sur le recours simultané aux langages comme outils de théorisation des productions interagissant avec l'environnement.

Suite au dernier regroupement, en juillet 2013, à Aurillac, cette utilisation des langages a engendré la reprise de la question du projet et de l'action, ancrés dans le social. Elle a imposé de repenser l'organisation de l'école afin de plonger les enfants au contact du réel dans sa complexité. Qu'en est-il aujourd'hui ? Comment cette histoire a-t-elle évolué ?

À la rentrée 2013/2014, l'équipe a décidé de modifier le fonctionnement de l'école, prenant en compte les avancées de la recherche. Elle a essayé de dégager ce qui fonde ses pratiques éducatives pour permettre la construction des apprentissages : ► **L'école est ouverte sur l'extérieur, sur une société éducative : elle participe et intervient dans la vie du quartier.** ► **L'école s'ouvre à l'intérieur : le travail en équipe est repensé en termes de contenus.** ► **L'école tente de développer les langages, outils de pensée.** ► **L'école s'articule en groupes hétérogènes : des niveaux différents d'expertise s'associent dans une tâche, renouant ainsi avec l'esprit d'apprentissage mutuel, tout en gardant à l'esprit la spécificité des TPS.** ► **L'école s'organise autour d'un emploi du temps évolutif, organisé entre des temps d'apprentissage (exploration, production) et d'autres d'enseignement (structuration, activités réflexives, systématisation, généralisation).** Le rapport temporel entre les deux est pris en compte, au profit du temps d'apprentissage. **L'exercice et l'apprentissage simultanés des langages en prise à la complexité du réel pour y produire collectivement de la transformation et pour faire évoluer la compréhension s'articulent autour de 3 temps : production effective, retour réflexif et systématisation.** Hétérogénéité et mise en place d'actions de transformation sont privilégiées. ► **Une programmation pluriannuelle : le groupe s'éduque pendant 3 ou 4 ans, se donnant des objectifs de fin de cycle, devançant les nouveaux programmes de 2015 qui redonnent à la maternelle son unité.**

La plupart de ces éléments étaient présents dès la première écriture du projet d'école, d'autres sont apparus au fil du temps et des recherches. Ce qui s'est essentiellement modifié, c'est la centration sur tel ou tel élément et les réponses apportées. Même si, toutefois, il apparaît clairement que ces différents éléments

sont interdépendants et se doivent d'être appréhendés comme un tout. Lorsqu'un point précis se modifie, c'est le tout qui s'en trouve réaménagé. La lecture de l'évolution du fonctionnement de l'école dévoile en quoi tous ces choix sont pilotés par la nécessité du recours aux langages comme outils de pensée et d'intervention dans le réel. C'est la confrontation à la réalité sociale qui impose de repenser les conditions d'apprentissage en ayant le souci de ne pas les délaïsser pour se centrer sur des organisations. C'est pourtant d'organisation dont il sera fait état, dans le texte qui suit, et de son rôle au service des apprentissages.

La recherche à laquelle une majorité de l'équipe participait a été mise entre parenthèses... entraînant l'abandon progressif d'une réflexion et théorisation régulières des pratiques de l'école. Cette équipe vit en vase clos ce qui, par moments, peut la fragiliser. Elle se nourrit en son sein ne bénéficiant plus d'apports extérieurs, de points de vue décentrés. L'accompagnement, à la fois rassurant, cadrant et nécessaire, du groupe recherche lui fait défaut. C'était lors de ces regroupements qu'elle se ressourçait. Elle continue d'avancer en tâtonnant, tentant, remettant en cause l'efficacité de tel dispositif, en entérinant d'autres, mais sans jamais renoncer... suscitant parfois les grincements de sa hiérarchie. Elle a fait le choix de ne pas faire de l'école un lieu fermé, sanctuarisé où le monde extérieur serait absent, mais un élément, à part entière, du milieu dans lequel elle s'insère. Elle est en interaction avec les autres parties constitutives du quartier. Son fonctionnement, fondé sur l'observation et la théorisation du monde réel, repose sur une double

transformation : le rapport de l'enfant au pouvoir et celui qu'il entretient avec le savoir<sup>2</sup>.

La plupart des enfants accueillis à la maternelle Edouard Vaillant sont linguistiquement et culturellement éloignés des codes de l'école qui s'appuie sur des savoirs et des compétences que seuls, les plus favorisés culturellement, ont acquis avant même leur scolarisation. Il est donc nécessaire de réfléchir sur ce qui, dans l'expérience, favorise les apprentissages, leur donne du sens, en développant des projets ancrés sur les réalités de l'environnement, de la vie sociale dans et hors les murs. Tous les enfants tirent profit d'une telle approche, on peut ainsi construire une culture commune et viser une promotion collective (concept forcément exclu d'un système en phase avec l'idéologie dominante, fondé sur « *le mérite, les talents* », l'adoption des « *codes* » de l'élite dirigeante)<sup>3</sup>.

Pour développer des projets ancrés sur les réalités de l'environnement, l'organisation de l'école a été repensée afin de conjuguer des temps de production et des temps de retour réflexif. Elle a pris également en compte les conditions dans lesquelles ces temps se situent afin de favoriser les apprentissages et le recours aux différents langages. Ce sont les dimensions de complexité et d'hétérogénéité qui sont essentiellement interrogées dans les lignes qui suivent.

► **La force du groupe multi-âge** : des niveaux différents d'expertise sont associés dans une tâche, renouant avec l'esprit d'apprentissage mutuel.

Pour apprendre, pour établir un climat de vie collective et développer le sentiment d'appartenance à une communauté, la structure un maître, une classe, un groupe d'âge a été abandonnée depuis longtemps. Rupture assumée avec l'école française qui pose comme une

1 ► *Quand la recherche sur les langages remet en cause une organisation d'école*, C. BERRUTO, M. TEP-PA, A.L. n°124, pp.42-46, 2013. 2 ► *Enseigner les savoirs experts*, D. VACHELARD, p.20, Paris : Édition du Cygne, 2016. 3 ► Ces 2 dernières phrases sont empruntées à Raymond MILLOT.

des caractéristiques essentielles pour apprendre (scolariser, normer, dispenser un enseignement simultané seraient des verbes plus appropriés) l'homogénéité du groupe associée à une même classe d'âge, présentant l'hétérogénéité comme une des causes principales de l'échec scolaire.

À Édouard Vaillant, l'ensemble des adultes partage la responsabilité scolaire de tous les élèves. Le démarrage s'est voulu prudent, dès les années 2000, avec des groupes PS/MS et MS/GS sur des temps classe, élargis à des groupes multi-âges, sur des temps de production, à certains moments de la journée<sup>4</sup>. Travailler avec des groupes d'enfants ayant sensiblement le même âge peut parfois amener à gommer les différences, à niveler les niveaux d'expertise et provoquer les mêmes modes de participation. Si les pratiques de classe dans un double niveau restent très proches de celles d'une classe à cours simple, il en va tout autrement dès qu'il est nécessaire de gérer trois cours voire quatre, configuration dans laquelle l'enseignant, quasi naturellement, modifie sa pratique pour permettre à tous les élèves d'apprendre, en ayant recours à d'autres outils de travail et en privilégiant la coopération entre les élèves. Lorsque l'hétérogénéité est très large, les différences d'approches de chacun sont visibles et les aides à apporter beaucoup plus faciles à cerner.

La classe présentant une grande amplitude d'âges constitue un contexte d'apprentissage pertinent : *L'hétérogénéité des âges peut être source de situation porteuse d'efficacité qui se matérialise par des phénomènes de tutorat, d'imitation ou de cotutelle. Là aussi, tout dépendra des écarts d'âge entre les élèves, du nombre d'élèves dans le groupe classe et de l'habileté de l'enseignant à favoriser l'émergence et la fréquence de tels phénomènes. Sur ces deux aspects, gestion du temps d'enseignement et interactions entre pairs, des classes faisant intervenir un grand nombre de cours et donc, de grands écarts d'âge entre élèves, peuvent alors devenir un contexte d'apprentissage pertinent, ce qui pourrait aussi expliquer les résultats positifs de l'école rurale concernant les classes uniques.*<sup>5</sup>

Depuis trois ans, des structures de groupes multi-âges identiques, incluant des 2 à 6 ans, avec un enseignant référent pour des enfants et des parents qu'il accueille matin et soir, constituent les structures de base. L'impact du multi-âge commence à se faire sentir. En début d'année, grâce à une dynamique collective, les petits nouveaux entrent plus aisément dans l'école, pris sous leur aile par les plus anciens qui agissent en tant que grands. Si certains d'entre eux y font leur rentrée officielle, ils ont déjà eu de multiples occasions d'y venir (accompagnement des aînés, participation à des activités lorsqu'ils viennent avec leur mère s'inscrire dans des projets...). La question des TPS semble plus problématique. Leur place était jusque là « non officielle ». Comme dans beaucoup d'écoles, lorsqu'ils étaient accueillis, ils constituaient une variable d'ajustement. L'équipe les laissait vivre et prendre ce qu'ils y souhaitaient prendre. Aujourd'hui, leur présence est officiellement reconnue, ils sont plus nombreux et il est évident que leur intégration doit être repensée. L'école, située en REP +, a admis, à la rentrée, 24 élèves en TPS, intégrés, par choix, dans les 8 « classes » qui constituent avant tout des groupes de vie chaleureux. L'hétérogénéité est une donnée naturelle, ordinaire. C'est la norme. Tout notre édifice social, à commencer par la famille, démontre la nécessité de prendre en compte cet état de fait, la différence.

Ce choix favorise l'intégration des plus jeunes, l'autonomie et les apprentissages de tous. La présence des grands rassure les plus petits, particulièrement en début d'année. Chacun y trouve sa place malgré les différences d'âge, de savoir(s). La diversité des membres permet d'y être admis, de se situer, de développer la connaissance de soi et des autres. Ce groupe tire son pouvoir de la richesse que constituent ses différences, facilitant l'imitation, la stimulation, l'entraide, le tuto-

rat et les interactions. Il va permettre de prendre du temps mais aussi d'en gagner car on ne recommence jamais à zéro.

Être parmi les plus jeunes conduit à observer, imiter, apprendre par l'exemple des plus grands, être stimulé, construire le projet de grandir, être tiré par le haut et acquérir plus d'autonomie. Être parmi les plus grands permet d'avancer à son rythme, de conscientiser ses stratégies d'apprentissage en les explicitant, d'apprendre et de comprendre en expliquant aux plus jeunes, de prendre conscience de son niveau réel de savoir, de gagner en autonomie et en valorisation de soi en transmettant, en aidant, en écoutant, en coopérant. On peut saisir comment les plus âgés soutiennent les plus jeunes dans leur appropriation de la routine, du fonctionnement et des lieux. Des interactions importantes voient le jour, ne passant pas toujours par des échanges verbaux mais se manifestant aussi à travers des gestes et des regards. Cette logique d'apprentissage entre pairs est explicite dans le projet. Elle s'impose comme un élément essentiel pour que chacun soit un acteur du projet et s'inscrive dans le collectif.

Les relations établies sont plutôt horizontales, associées à l'idée de primat du collectif. Un jeune enseignant nommé dans l'équipe cette année relève qu'« un des aspects les plus bénéfiques, à mes yeux, du multi-âge, et dont on parle peu parce que cela semble évident, est l'absence quasi totale de compétition entre les élèves. Alors que la loi pour la Refondation de l'école<sup>6</sup> donne une place prépondérante à la notion de « climat sco-

laire », le multi-âge est un exemple d'organisation qui permet certainement de pacifier les relations entre les élèves. On pourrait citer une multitude d'exemples quotidiens qui valident cet aspect. Ce qui est sûr c'est que, pour quelqu'un comme moi qui débute dans le métier, la permanence de l'entraide qu'affichent les élèves et les regards intéressés car dénués de rivalité qu'ils échangent est un élément loin d'être négligeable. Travailler dans ce climat, c'est le point de départ sans lequel il n'y pas d'apprentissage possible ».

Dans cette organisation, il revient à l'enseignant de faire le premier déplacement primordial : les interventions magistrales sont réduites et les relations bilatérales, maître/élève, ne sont pas privilégiées. Celui-ci n'est plus responsable de son enseignement mais le devient des apprentissages des élèves dont il est alors organisateur, initiateur, facilitateur. Il est également observateur de leurs activités tout au long des situations proposées. Jacques Cornet souligne que si l'enseignant ne parle plus, alors, les élèves doivent faire autre chose qu'écouter. Si l'enseignant n'enseigne plus mais installe des dispositifs où chacun est renvoyé à sa propre responsabilité individuelle d'apprendre ou pas, où le groupe est renvoyé à sa propre responsabilité collective de s'organiser ou de refuser, alors, l'élève ne peut plus être objet d'enseignement, il devient nécessairement sujet de ses apprentissages ou de ses refus<sup>7</sup>. L'action de l'apprenant est beaucoup plus féconde si le déroulement de l'activité se révèle au fur et à mesure de son engagement et n'est pas pensé comme la réponse à un scénario bien ficelé par l'enseignant, ne laissant ni autonomie, ni liberté de choix.

Ce dispositif est un moyen de créer de la « mixité ». Si la ségrégation sociale et ethnique apparaît comme un problème majeur dans les établissements secondaires, elle n'est pas moins marquée dans le 1<sup>er</sup> degré. Lorsque l'Éducation nationale « dénonce » le peu ou l'absence de mixité sociale dans les établissements, elle reconnaît implicitement les effets positifs et la ri-

4 ► *Quand la recherche sur les langages remet en cause une organisation d'école*, C. BERRUTO, M. TEP-PA, A.L. n°124, pp.42-46, 2013. 5 ► *Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire : le cas du cours préparatoire*, B. SUCHAUT, *Revue française de pédagogie* n°173, p.62, 2010. 6 ► Loi du 8 juillet 2013. 7 ► *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre*, J. CORNET, N. De SMET, p.39, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2013.

chesse de l'hétérogénéité d'un groupe. Dès leur entrée à l'école, les élèves sont confrontés à des groupes qui usent de langages plus évolués que les leurs, dans la vie quotidienne. Même s'ils sont encore incapables de les comprendre et de les utiliser, ils saisissent leur intérêt pour se projeter dans d'autres facettes du monde. Ces groupes divers et variés dans lesquels ils vont s'investir, tout au long de la journée, en fonction des besoins, remplacent la classe habituelle, dont la taille ne correspond en fait qu'au fonctionnement dicté par le découpage horaire d'une école et ne représente pas la taille propice au travail. Les activités, en général, relèvent de groupes beaucoup plus importants ou beaucoup plus réduits. Ceux-ci vont fluctuer tout au long de la journée. L'apprenant peut ainsi se retrouver dans un collectif fixe seulement, matin et soir, pour lui garantir une vue globale sur ce qui se vit dans l'école, faire un point avec d'autres et repérer les actions dans lesquelles il est engagé au sein de ce collectif.

► **Des décroissements quotidiens**, le matin, en groupes multi-âges autour de projets de production

La matinée est consacrée à des activités de production, perçues et choisies avant tout pour leur valeur sociale, et non, d'abord, pour une intention disciplinaire. Elles n'impliquent pas nécessairement d'être tournées vers l'extérieur mais ont obligation de faire parvenir ceux qui les prennent en charge à un point nouveau, inconnu de tous au démarrage de l'action. Elles donnent l'occasion aux enfants de se confronter aux différents langages. Ce n'est pas tant l'objet de l'activité qui prime mais l'activité elle-même. Ainsi, l'intérêt premier d'avoir recours à un tableau à double entrée, c'est de se doter d'un moyen efficace d'organiser et de croiser des données pour aboutir, pour trouver une solution au problème en cours, ce n'est pas d'apprendre à se servir d'un nouvel outil.

Les élèves choisissent pour une durée de trois semaines l'activité à laquelle ils désirent participer. Dans un premier temps, l'organisation privilégiait un travail en binôme, deux enseignants et 50 élèves. Celle-ci a très vite connu ses limites. La taille du groupe, la période de l'année ont rapidement été des obstacles au bon déroulement des activités, particulièrement depuis l'arrivée des TPS. Actuellement, 7 groupes sont constitués, encadrés par 7 enseignants et les ATSEM, le 8<sup>ème</sup> enseignant endosse le rôle de maître supplémentaire. Il renforce un groupe au démarrage puis se charge de la gestion des plus jeunes, TPS ou PS, pour qui des activités décrochées s'imposent lorsque l'attention devient moins soutenue et l'action moins intéressante à leurs yeux. À ce stade de l'année, la quasi-totalité des élèves manifeste la volonté de rester dans le groupe de production choisi.

Dans le cadre des projets de production ou actions (terme privilégié par les élèves), l'école traite et transforme des informations qui arrivent de l'extérieur et ce, à travers différents langages. C'est dans l'exercice de cette production qui exige l'implication de chacun que se construit la transformation sociale. Le faire semblant est banni. Les différents groupes sont confrontés à de réels problèmes qu'ils doivent résoudre par tâtonnement expérimental, par coopération entre enfants et adultes. Il s'agit d'apprendre par l'action visant le changement, de devenir conscient de la place de chacun, de se donner collectivement plus de pouvoir. Il s'agit de co-construire des savoirs nouveaux et non de se limiter à échanger ou partager ceux apportés par les plus avancés, les plus experts, forcément nouveaux pour le plus jeune, mais également pour tous les autres qui s'y confrontent dans des conditions différentes.

La dernière recherche avait vu émerger la notion de « situation problématique », par opposition à celle de « situation problème », situation où ni les enfants, ni les adultes n'ont en tête, dès le début, ce que sera le produit fini. Dans ces groupes hétérogènes, chacun a recours à ses propres outils et c'est de la confrontation que naîtra le besoin de les approfondir pour mieux les maîtriser. Les attitudes de chacun, les réactions, les points de vue questionnent et donnent à penser, à s'interroger, à analyser. Les activités et réponses collectives prennent le pas sur des tâches individuelles, favorisant les rencontres entre enfants au lieu de, traditionnellement, les limiter, les interrompre ou les annihiler en centrant la relation entre l'adulte et l'enfant.

*Voici deux situations choisies pour illustrer ces propos...*

## LA GRANDE LESSIVE®

*Créée en 2006 par la plasticienne Joëlle Gonthier, La Grande Lessive® est une manifestation culturelle internationale biannuelle qui adopte la forme d'une installation artistique éphémère faite par tous. En reprenant le principe d'étendage du linge comme modalité première d'exposition, La Grande Lessive® propose de développer le lien social grâce à la pratique artistique. Sous la forme de plusieurs milliers d'installations simultanées dans le monde entier, le temps d'une journée, il s'agit de rassembler les réalisations – et, en quelque sorte, les effets – d'une famille qui s'ignorait. Depuis sa création, plusieurs millions de personnes de tous âges et conditions y ont déjà pris part dans de nombreux pays sur cinq continents. Deux fois par an, des fils à linge sont tendus à l'intérieur ou à l'extérieur de*

*sites choisis par des collectifs locaux : établissements scolaires, écoles d'art, mairies, musées, médiathèques, bibliothèques, services hospitaliers, maisons de retraite, centres aérés, entreprises, locaux associatifs, cités, places publiques, rues... Le jour de La Grande Lessive®, les usagers de ces lieux sont invités à accrocher une réalisation (dessin, peinture, collage, photomontage, photographie, poésie visuelle, conception numérique...) à deux dimensions à l'aide de pinces à linge pour une durée limitée à cette journée. Nul besoin d'être artiste. Cette initiative sollicite la créativité et rassemble les générations. C'est le fait d'agir ensemble, en même temps, en divers lieux, avec des objectifs et des dispositifs communs qui compose une œuvre.<sup>8</sup>*

Il faut donc préparer cette journée ! Si c'est l'école qui s'empare de ce projet initié de l'extérieur, elle se donne comme objectif de le faire vivre, hors l'école, en impliquant le quartier. C'est donc plus qu'une école qui va se mobiliser durant les semaines précédant ce jour J. Le lieu d'exposition choisi est la cité proche dont une partie des familles est issue. La volonté n'est pas simplement de donner à voir mais d'inciter les habitants à devenir acteurs en étant associés à la production. Les familles et des personnes extérieures sont invitées à participer, apportant chacune leur savoir-faire, dans cette aventure dont il est difficile d'anticiper le produit fini. Ce processus n'est pas maîtrisé totalement par l'ensemble des acteurs, mais chacun est à même de l'orienter partiellement. Des démarches avec la CLCV<sup>9</sup> ont été entreprises pour impliquer le service communication de 13 Habitat (société bailleur de la cité) afin de produire flyers et affiches. L'association « Les Têtes de l'art » ont mis à disposition des enfants et des parents 2 animateurs pour réaliser photos et vidéos des différents moments du projet. Le jour J, chacun s'est investi afin d'aider à tendre les fils, de prêter une échelle, de déplacer son véhicule, d'ouvrir son appartement pour accéder au balcon, de confectionner des gâteaux, de préparer du thé à la menthe...

<sup>8</sup> ► C'est la présentation faite sur le site La Grande Lessive® pour expliquer cette manifestation.

<sup>9</sup> ► La CLCV (Consommation, Logement et Cadre de Vie) est une association nationale qui défend exclusivement les intérêts spécifiques des consommateurs et des usagers.

Ce qui apparaît important, dans cette initiative, c'est la prise de conscience des transformations obtenues à partir d'un projet qui aurait pu rester scolaire. L'équipe s'est interrogée sur la signification de cet événement, sur son rôle et sur la raison de la participation des différents acteurs. Le premier impact tient à la modification du regard que les uns ont porté sur les autres. Les habitants, principalement les personnes âgées, n'ont pas forcément accueilli de gaieté de cœur l'idée que 190 marmots envahissent leur espace. Venir planter l'atelier de production, quelques matinées, au cœur de la cité, et produire ensemble ont considérablement contribué à faire bouger les lignes. Depuis 4 ans, l'école participe à cette manifestation et mesure comment, progressivement, une communauté élargie, dépassant son cadre, s'en empare, comment chacun s'y implique à la fois individuellement et collectivement. Toute nouvelle édition est forcément originale par rapport à la précédente.

Comme l'indique Pierre Roche<sup>10</sup>, « *il s'agit de construire des savoirs pour que chacun puisse sortir de la place qui lui est assignée, pour détruire tout ce qui fait obstacle à l'action collective, pour augmenter sa puissance d'agir et la puissance d'agir du collectif dans le cadre d'un espace de délibération publique* ». *S'il peut y avoir parcours d'émancipation individuelle et collective, c'est bien parce qu'il y a co-élaboration des savoirs dans un rapport de confrontation et de coproduction des œuvres, la confrontation et la coopération n'étant pas opposables mais complémentaires, dans un processus dit du « conflit producteur ».*

## LA LUDOTHÈQUE

Avec l'arrivée des plus jeunes, l'école a enrichi et complété sa collection de jeux qu'il a fallu ranger. Ce sera le problème du groupe d'enfants inscrits en ludothèque : prendre en compte une réalité matérielle et en faire un objet de travail. Comment retrouver un jeu parmi la multitude d'autres ? Où ranger les dernières

acquisitions ? Les élèves ont convoqué du déjà-là, la connaissance de la plupart des jeux qu'ils ont maintes fois manipulés et celle de la classification en BCD. Ils ont construit quatre catégories de jeux : ceux pour « faire semblant » (les jeux symboliques), ceux pour « faire » (jeux de construction), ceux pour chercher (les jeux d'exploration), ceux où « tu ne fais pas ce que tu veux » (jeux à règles). Les boîtes de jeux ont été ensuite photographiées, étiquetées selon les quatre catégories de ESAR<sup>11</sup>. Les photos ont été classées dans un porte-vues spécifique et les lieux de stockage repérés dans la ludothèque.

Quelle que soit l'activité, un but de production est annoncé. Il ne s'agit pas uniquement d'occuper ses mains, de les faire s'agiter mais de produire du savoir tout en modifiant son rapport au savoir. Dans une situation comme dans l'autre, le groupe est mis en situation de produire du savoir local qui lui est propre mais qui sera ensuite articulé au savoir constitué. Le groupe s'est engagé dans un processus de production sans le savoir nécessaire à cet engagement et sans anticiper que cet engagement allait le transformer. C'est en déplaçant leur regard que les individus se déplacent eux-mêmes. Ces situations favorisent deux postures à gérer simultanément : l'implication personnelle dans l'instant et une nécessaire prise de recul, un retour réflexif quasi instantané. La première est nécessaire, mais isolée, elle risque de maintenir les apprenants dans la simple exécution. C'est le recours à la prise de conscience de ce qui vient de se passer, de se vivre qui va contribuer à la construction du savoir par un regard distancié. Il faut à la fois agir et se regarder agir. C'est ce qui justifie la mise en place, dans l'organisation de l'école, d'autres temps.

### ► des groupes spécifiques ou de niveaux de développement

Dans chaque action ou temps de vie à l'école, assimilés à des temps de production, le groupe est dans le « faire » et met en œuvre ses compétences propres. C'est l'adulte ou le pair expert qui apporte l'étayage nécessaire pour permettre la réalisation de la tâche lorsque le savoir ou les compétences font défaut.

Si on apprend dans l'action, le degré de maîtrise des apprentissages augmente avec les aides organisées en parallèle : apports d'information, action réflexive et exercices de systématisation. La plupart des actions contiennent une bonne part de savoir-faire intégrés et automatisés, utilisés ainsi de manière quasi-inconsciente. Les plus experts dans un domaine sont ceux qui ont explicité, expliqué, conscientisé leurs pratiques et leurs savoirs.

La prise de conscience est donc un moment crucial car elle favorise le passage de l'action à la conceptualisation, de l'action à l'action réfléchie. Elle permet de passer de ce que l'on vient de vivre à la compréhension des moyens qui ont conduit à ce résultat ou des raisons qui le fondent, d'accéder à la conscience de ce qu'on fait ou ne fait pas. Ces groupes spécifiques ont été mis en place pour réfléchir aux processus mis en œuvre lors des temps de production, pour prendre le temps d'analyser la progression de l'activité, les choix opérés, les raisons de ces choix. Ce n'est pas le

**10** ► *Approche clinique et éducation populaire*, P. ROCHE, *Cahiers du laboratoire de changement social* 7, L'Harmattan. **11** ► Le classement ESAR : les jeux pour s'exercer (E) : jeux faisant intervenir les sens et les habiletés motrices / les jeux symboliques (S) : jeux caractérisés par l'imitation, le fait de faire semblant, de jouer des rôles sociaux issus d'un univers d'adultes. / les jeux d'assemblages (A) : jeux dans lesquels l'enfant doit combiner, associer des éléments en vue de former un tout, défini à l'avance ou pas. En plus de la capacité à se projeter, à planifier que ces jeux demandent, ils encouragent l'enfant à entraîner de nombreuses habiletés motrices : emboîter, encastrer, visser, enfiler, empiler / les jeux à règles (R) : jeux construits autour de codes spécifiques que les enfants doivent accepter pour jouer. Ces jeux sont caractérisés par la nécessité de mise en place de stratégies.

produit final qui intéresse mais le cheminement pour y parvenir. Ces retours ne peuvent se concevoir, notamment avec de très jeunes enfants, qu'à partir de traces sur lesquelles revenir (traces écrites mais aussi enregistrements audiovisuels), traces nécessaires qu'il faudra envisager sur les temps de production. Cette analyse exige un certain type de rapport au réel et à la langue. La langue permet de secondariser, d'explicitier et de généraliser le travail réalisé. Ce qui se joue, c'est la capacité à faire le lien entre l'expérience concrète et le sens qu'elle prend. Au vu de l'expérience et de l'avancée de la réflexion au sein de l'équipe, il semble possible d'affirmer que, dans les temps d'action, tous les langages peuvent être à l'œuvre alors que, dans les temps de théorisation, 3 d'entre eux sont privilégiés : oral, écrit, mathématique.

Lors des phases d'**enseignement** (structuration, activités réflexives, systématisation, généralisation), les groupes spécifiques retrouvent une certaine hétérogénéité en terme d'âge. Le fonctionnement qui semble convenir et répondre aux objectifs lors des temps de production, en associant sur une même tâche des niveaux différents d'expertise, apparaît encore difficile à envisager lors de temps de théorisation. Est-ce possible ? La question reste entière pour l'équipe. À chaque instant, l'avancée d'une production dévoile l'état de la maîtrise des langages en jeu chez les acteurs pour créer, chacun peut y trouver sa place et y contribuer quel que soit son niveau d'expertise. Il s'agit d'apprendre par l'action. Dans les temps d'enseignement, les langages sont des outils de pensée pour théoriser et modéliser une action passée. Il s'agit de clarifier, abstraire et maîtriser de nouveaux concepts. Le degré de maturité de l'apprenant, son expérience personnelle, plus ou moins importante, entrent en jeu. Même si un même concept peut être objet de mise à distance, selon l'âge de l'apprenant, le savoir en jeu fera plus ou moins objet d'approfondissement. Si les temps de production occupent la quasi totalité des matinées, les



temps d'enseignement se limitent à 3 heures semaine, soit 1 heure par jour<sup>12</sup>. Ils sont forcément en décalage avec les temps de production puisqu'une action ne peut être théorisée qu'une fois terminée !

Pour illustrer et éclairer notre propos, revenons sur le projet La Grande Lessive® pendant lequel les élèves ont été amenés à manipuler, repérer et tracer des lignes. Les différentes rencontres, dans des groupes variés, ont permis à chacun de se constituer un capital expériences car tous n'ont pas mis en œuvre les mêmes langages : langage corporel, langage photographique, langage écrit, arts visuels... Une phase de théorisation, choisie par l'adulte et portant sur les lignes, s'engage avec les élèves de Grande Section. En prenant appui sur ce que les élèves avaient produit, les 2 enseignants et les 44 élèves concernés ont débuté par une prise de notes visant à mutualiser les expériences et à instaurer un « consensus » autour de ce qui a été vécu dans toutes les actions. Pour faire un parallèle avec l'organisation d'une leçon de lecture, ce serait la phase de mobilisation des connaissances et la prise de notes. Cette mise en commun a entraîné un nouveau temps de production que l'on pourrait presque apparenter à un exercice d'entraînement : tracer des lignes en définissant des critères de production et se doter d'un corpus nécessaire pour pouvoir ensuite nommer, classer et définir des lignes : cela a constitué une première mise à distance de l'action.

Dans un second temps, l'idée de recherche de critères de lisibilité a mobilisé le groupe sur 4 à 5 séances. La plupart des élèves connaissaient déjà les termes de « ligne droite », « ligne brisée », « ligne courbe » mais leurs conceptions en étaient très caricaturales : la ligne brisée était apparentée au « zig-zag », la courbe à la « vague », la ligne droite assimilée à la seule ligne droite horizontale. L'enjeu de ce temps par rapport à celui de l'action est d'élargir la vision que les élèves ont de ces notions pour en affiner leur définition et permettre une utilisation plus aisée dans d'autres si-

tuations. Ce sont des nouveaux savoirs en construction qui, lors de cette phase de théorisation, sont donc isolés. Des classifications sont opérées, des définitions élaborées. On peut ainsi institutionnaliser un nouveau savoir, le généraliser puis l'entraîner.

Cet entraînement est démarré dans le cadre des groupes de théorisation puis effectué le matin, dans chaque classe, sur le temps d'accueil, pendant que les plus jeunes vaquent à d'autres occupations en ayant toujours un œil sur ce qu'effectuent les plus âgés. Ainsi, certains d'entre eux demandent un double décimètre pour tracer, d'autres se lancent dans des tracés à main levée. D'autres encore choisissent de découper, en suivant une ligne, car ils ont repéré que des plus grands utilisaient des ciseaux. D'autres, enfin, feuilletent des albums en BCD qui ont également contribué à bâtir la notion de ligne.

Cet exemple de lignes ne traite qu'en partie la problématique dans laquelle l'équipe s'est inscrite. Il s'agit de montrer comment le groupe hétérogène est capable de produire des savoirs et des manières de faire qui se construisent et se valident dans l'action. Il s'agit de mettre les apprenants dans des formes de construction, d'appropriation de la compréhension et de la représentation du monde et d'eux-mêmes, pas forcément nouvelles, mais en rupture avec celles proposées traditionnellement par l'école. Cette modélisation des pratiques n'échappe pas au contexte socio-historique de sa production. Décrire le cheminement intellectuel d'un groupe, c'est réécrire l'histoire a posteriori, passée par le filtre de l'analyse mais aussi des interprétations. C'est collectivement ce que l'équipe vient de vivre ●

12 ► La Ville de Marseille a fait le choix dans le cadre de l'aménagement des rythmes scolaires de regrouper les activités périscolaires sur une demi-journée. À la maternelle Édouard Vaillant, c'est le jeudi après-midi.