

QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ACTION DES PROFESSEURS D'APPUI SUR LE RÉSEAU ÉCLAIR « RENÉ CASSIN » ? L'école maternelle, un enjeu prioritaire

Introduction

Durant les 6 dernières années, les modules d'enseignement massés constituent le mode d'action privilégié des professeurs d'appui et des assistants pédagogiques. Or, les différents bilans (formels ou informels) dont nous disposons, nous incitent à réinterroger les choix pédagogiques qui ont été faits et les dispositifs qui en découlent. Ces questionnements doivent s'insérer dans le cadre des recherches récentes et des ressources pédagogiques disponibles et opérantes. Celles-ci portent autant sur les contenus que sur les gestes professionnels associés.

Selon nous, deux problématiques se dégagent :

- Y-a-t-il nécessité de transformer les pratiques pédagogiques ? Si oui, quels choix stratégiques et pédagogiques doit-on adopter, dans le positionnement des professeurs d'appui, dans les contenus, dans les dispositifs, pour pouvoir répondre à cette nécessité de modification ou d'enrichissement des gestes pédagogiques ou professionnels ?
- Notre action étant jusqu'ici largement impliquée sur l'école maternelle, cette dernière demeure-t-elle un enjeu prioritaire ? Si oui, avec quelles modalités d'action ?

Le contexte de l'établissement et les quelques éléments d'analyse sur le bilan des modules, doivent nous éclairer sur les choix stratégiques à faire pour l'action des professeurs d'appui sur le 1^{er} degré, et plus spécifiquement sur les choix stratégiques à proposer pour la maternelle.

I. Contexte historique, institutionnel et géographique

Contexte de l'établissement

Le collège René Cassin, situé à Chanteloup-Les-Vignes (Yvelines) a été classé en ZEP et « zone sensible », puis en RAR (Réseau Ambition Réussite) et enfin plus récemment ÉCLAIR (Programme des Écoles, Collèges et Lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) .

Historique des modules

Les modules d'enseignement massés sont directement inspirés des MACLÉ (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture et en Écriture). L'idée de départ est de masser dans le temps des séances d'approfondissement de compétences déterminées à partir d'évaluations diagnostiques. Des groupes de compétences (de 4 à 8 élèves) sont constitués et un travail est engagé tous les jours de la semaine à raison d'une heure à une heure et demi par jour d'école.

Si chacun des modules proposé répond à des compétences et des champs d'apprentissage repérés comme défaillants au regard des évaluations nationales ou d'évaluations de circonscription des années précédentes, nous avons défini et inscrit dans le CAR (Contrat Ambition Réussite) du réseau une trame commune, comme un fil rouge, qui sous-tend un certain nombre de gestes professionnels

en direction des élèves. En particulier, nous avons mis l'accent de façon systématique sur l'explicitation des procédures. En effet, de nombreuses études ont pu montrer que l'implicite très présent dans les apprentissages à l'école dès le début de la scolarisation mettait un certain nombre d'élèves en échec assez rapidement. Une des missions permanente en tant que professeur d'appui est d'insister auprès des enseignants et des assistants pédagogiques qui encadrent les modules pour mettre en œuvre cette explicitation des procédures, non seulement dans les groupes de compétences, numériquement très favorables à ce type de pratique, mais aussi plus largement en groupe classe.

Si ces modules sont présents depuis la première année de mise en place des RAR, leur forme a évolué dans le temps, à la lecture des bilans et en fonction de l'encadrement dont nous disposons. L'évolution a pu se faire par rapport à la durée du module, au contenu du module, mais aussi par rapport à la nature de l'encadrement.

L'activité du professeur d'appui concernant ces modules consiste à programmer l'ensemble des modules sur l'année scolaire avec le coordonnateur du réseau, définir les contenus avec l'inspectrice de la circonscription et assurer la diffusion auprès des enseignants. Dans un second temps, à l'approche de chaque module, nous définissons avec les enseignants les critères de l'évaluation diagnostique qui permettra de faire les groupes de compétences. Ensuite nous mettons en place une réunion consacrée à la partie organisationnelle avec le coordonnateur et une réunion sur le contenu pédagogique avec les enseignants des classes concernées et les assistants pédagogiques. La réunion pédagogique permet de mettre en commun les ressources pédagogiques ainsi que de préciser les gestes pédagogiques qui accompagneront les activités. Ces gestes professionnels (explicitation des démarches et procédures) constituent le vrai fil rouge pour l'ensemble des modules.

Le rôle des professeurs d'appui sur le RAR/ÉCLAIR

En tant qu'enseignants d'appui sur le RAR/ÉCLAIR René Cassin, nous sommes respectivement en poste depuis la rentrée 2006 et depuis la rentrée 2009. Nous travaillons sur un collège, 3 écoles élémentaires et 3 écoles maternelles, avec l'aide de 6 assistants pédagogiques que nous formons et encadrons. Nous effectuons nos missions dans un cadre qui est resté à peu près stable depuis la création du Réseau Ambition Réussite, devenu ÉCLAIR en 2011. Dès le début, l'accent a été mis sur la mise en cohérence des apprentissages entre le premier degré et le second degré, sur l'approfondissement des compétences en Français et en Mathématiques à travers la mise en place de modules d'enseignement massé sur le 1^{er} degré, sur l'attention portée sur les malentendus scolaires, sur le rôle de l'erreur, sur l'évaluation formative par compétences, sur l'impulsion pédagogique, sur le travail interdisciplinaire à travers la mise en place de pôles au collège, et sur la prise en charge des élèves en difficulté. Si les missions définies dans le cadre général des RAR avec les pilotes du réseau vont à la fois en direction des enseignants et des élèves, notre choix a été, en tant que personnels supplémentaires, d'être le plus souvent face aux élèves. Il nous semblait que c'était là le moyen de trouver une réelle efficacité dans l'utilisation des moyens supplémentaires.

Si les actions et les modalités sont différentes entre le 1^{er} degré et le 2nd degré, l'esprit et les démarches pédagogiques sont les mêmes. Nous avons essayé de mettre au centre de notre travail les démarches et les procédures. Il s'agit de mettre les élèves face à des tâches scolaires et d'explicitier au maximum les procédures (bonnes ou pas, efficaces ou pas) des élèves. Pour ce faire, nous utilisons les moyens supplémentaires, soit pour créer des petits groupes d'élèves, soit pour co-animer un groupe-classe.

Ces missions peuvent être détaillées comme suit :

Missions interdegrés

- Le travail sur les démarches et les procédures des élèves à travers l'apprentissage.
- La continuité pédagogique entre le 1^{er} degré et le 2nd degré
- La formation des assistants pédagogiques
- L'appui pédagogique et la formation apportés aux enseignants
- La réflexion et l'impulsion pédagogique
- La participation à différents conseils (conseil pédagogique, conseils d'écoles, comités exécutifs)

Missions spécifiques sur le premier degré

Il s'agit de la coordination et de la mise en place de modules d'enseignement massé. Des groupes de compétences (de 4 à 8 élèves) sont constitués à partir d'évaluations diagnostiques et un travail est engagé tous les jours de la semaine à raison d'une heure à une heure et demi par jour d'école, sur une durée totale de 2 à 3 semaines. La liste des modules est la suivante :

- 1 module Grande Section sur la compréhension, le graphisme et les consignes
- 1 module Grande Section sur la numération
- 1 module Grande Section sur la compréhension, le code, la phonologie et l'écriture
- 1 module CE1 sur le calcul réfléchi, la numération et la résolution de problèmes
- 1 module CE2 sur le calcul réfléchi, la numération et la résolution de problèmes
- 1 module CM2 sur le rapport aux apprentissages, la compréhension de textes, la narration de recherches.
- 1 module CM2 de renforcement sur le Français et les Mathématiques

Missions spécifiques sur le second degré

Il s'agit de la coordination et de la mise en place de pôles disciplinaires ou interdisciplinaires au collège ainsi que de la prise en charge de classes dans un cadre disciplinaire. La liste des actions est la suivante :

- 3 pôle littéraires/humanistes regroupant le Français et l'Histoire-Géographie et l'éducation Civique en classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}
- 1 pôle scientifique regroupant les Mathématiques, les SVT, les sciences Physiques et la Technologie en classe de 4^{ème}
- 1 pôle mathématique en classe de 6^{ème}
- 1 pôle professionnel en classe de 3^{ème}
- La prise en charge d'une classe de 6^{ème} en Histoire-Géographie pour Mlle Gillet
- La prise en charge d'une classe de 6^{ème} en Mathématiques pour M Rouault

II. Quelques éléments d'analyse sur le bilan des modules

De la difficulté à faire le lien entre le temps de modules et le temps de la classe

Au travers des nombreuses discussions que nous avons eu avec les enseignants des classes, nous avons le sentiment que leur travail représente une charge psychique lourde. Les contraintes de temps, de lieu d'enseignement, de public, mais aussi les contraintes institutionnelles sont parfois vécues comme pesantes. Rappelons que l'enseignant est un organisateur du travail des élèves, un réorganisateur du travail via les interactions en classe et aussi un opérateur du système éducatif. L'activité donc d'enseigner est probablement rendue plus difficile car la responsabilité des enseignants est convoquée par rapport à des situations professionnelles non envisagées a priori (hétérogénéité, comportements, difficultés d'apprentissage chroniques, etc.). Les enseignants sont soumis à des prescriptions descendantes avec une sur-prescription des objectifs et un sentiment de sous-prescription des moyens donnés pour atteindre ces objectifs. Il y a en particulier une intensité (lourdeur des tâches) et une intensification (multiplicité des tâches) du travail. D'où une contradiction entre le « bien faire » et « faire le bien ». Si les modules d'enseignement massés sont de notre avis un moyen supplémentaire d'atteindre ces objectifs, il est parfois vécu par les enseignants comme une prescription supplémentaire difficile à intégrer dans le métier. La tentation de ne considérer comme bénéfique possible, que certains aspects du dispositif est parfois bien présente. En effet, autant le décloisonnement en petits groupes est souvent vécu comme une « respiration » pour certains de nos collègues, autant les prescriptions liées aux modules (organisation matérielle, prise en compte dans la programmation, contenu pédagogique) peuvent être perçus comme une charge supplémentaire. Ce sentiment peut être renforcé lorsque les maîtres sont en charge de double-niveaux et ne peuvent donc participer directement aux modules (c'est à dire en prenant en charge un petit groupe d'élèves), ce qui peut aussi s'accompagner d'un manque de visibilité sur le contenu. Les modules sont vus comme un temps fort (intensité du travail des élèves sur des compétences ciblées) mais ce travail n'est pas forcément réinvesti. Et il se trouve que la façon dont s'impliquent les maîtres influe assez fortement sur le fonctionnement des modules ainsi que sur l'engagement des élèves. Suite aux bilans des années précédentes, il est apparu que le lien entre les modules et les apprentissages du reste de l'année n'était pas si évident à mettre en place. En effet, peu de collègues ont intégré dans leur programmation et dans leur progression le temps fort du module, et nous n'avons pas eu l'occasion de débattre de cette nécessité avec eux. Cette intégration est aussi rendue difficile par le planning des modules tel qu'il existe, car il impose une période de travail sans négociation possible avec les enseignants. Un module peut en particulier prendre un temps important sur le programme. Par exemple un module centré sur les mathématiques (calcul mental, numération, résolution de problèmes) mobilise les élèves pendant 12 heures. Ces 12 heures sont évidemment prises sur le temps annuel prévu pour les mathématiques. Pendant ces 3 semaines, peu ou pas de notions nouvelles sont abordées. Ce temps d'arrêt permet bien sûr de consolider des savoirs, d'explicitier et de rendre lisibles pour tous les élèves, les procédures et les stratégies de réussite ainsi que de basculer de procédures personnelles vers des procédures expertes. Peut-on faire la même chose sans perdre de temps sur le programme ? Peut-on encore améliorer la cohérence entre les temps où les enseignants font la classe seuls et les temps où ils peuvent bénéficier de la présence des professeurs d'appui et des assistants pédagogiques.

Recherche pédagogique et pratiques de classes

Le regard que nous pouvons porter, d'une part sur l'univers de la recherche pédagogique (à travers les formations, les articles spécialisés, les ouvrages, les conférences) et d'autre part sur le monde de l'enseignement (à travers nos interventions sur les 1^{er} et 2nd degrés) font apparaître une certaine distance entre ces deux milieux. Si ils ne sont pas pour autant étanches, on a souvent le sentiment qu'il y a une dissonance entre ce qu'il « faudrait faire » et ce que chacun fait effectivement dans sa classe. Quelques éléments d'explication peuvent être donnés :

- La multiplicité des champs d'intervention des professeurs des écoles rend difficile l'appropriation d'apports théoriques dans tous les domaines. Il est pratiquement impossible pour un enseignant en particulier, d'investir toutes les spécialités de la recherche en didactique et en pédagogie.
- Certaines recherches restent au niveau théoriques et ne développent pas d'outils, directement opérationnels pour la classe.
- Dans le contexte d'éducation prioritaire dans lequel nous sommes, certains enseignants peuvent avoir tendance à se recroqueviller sur le « contrôle » de la classe (gestion du comportement des élèves en particulier) de crainte de se laisser déborder, et cela au détriment des problématiques d'apprentissage.
- Si tous les enseignants (notamment sur le 1^{er} degré) ont un accès régulier à la formation continue (animations pédagogiques, stages), celle-ci n'est pas forcément garante de transformations de pratiques, car les dimensions d'accompagnement et de sécurisation ne sont pas toujours présentes.

De la difficulté du débat pédagogique

Si les différentes concertations pédagogiques nous paraissent nécessaires pour la préparation des modules, nous devons aussi constater qu'elles connaissent plusieurs écueils. La répétition du contenu pédagogique pour des enseignants ayant déjà participé aux modules, la restitution descendante des consignes, des gestes professionnels à mettre en place, peuvent être vécues comme imposées d'où la difficulté de mutualiser sur un pied d'égalité. Nous avons aussi des difficultés à faire émerger le débat pédagogique. Certains enseignants n'osent pas prendre part à la discussion, soumettre des idées, et encore plus apporter la contradiction devant un groupe de pairs.

Quelle forme doivent alors prendre ces réunions pédagogiques ? Dans quel cadre les inscrire ? Avec quels partenaires (coordonnateur, CPC) ?

Outre ces temps de concertation formalisés, nous disposons de plusieurs temps de concertation informels qui nous permettent de faire les bilans journaliers avec les enseignants et les restitutions du travail en groupes de compétences. Ces temps sont souvent trop courts et même parfois inopportuns car ils se superposent dans un même espace-temps à certaines tâches qui incombent aux professeurs des écoles (gestion de la récréation, accueil des parents, temps de régulation avec les élèves, etc.). De plus, pour les professeurs d'appui, l'organisation nous oblige à intervenir dans une école sur la première partie de matinée, puis dans une autre école sur la seconde partie de matinée. Le temps continu de présence dans les écoles est ainsi très court et ne permet pas toujours des temps de concertation suffisamment longs ni une intégration optimale au sein des équipes pédagogiques.

III. Des choix stratégiques pour l'action des professeurs d'appui sur le 1^{er} degré

Consécutivement aux éléments d'analyse précédents, deux questions essentielles se posent à nous :

- Quels choix pédagogiques ou quels dispositifs (calcul mental compréhension, grammaire, etc..) pour quels niveaux de classes ?
- Qu'est-ce qui justifie qu'on soit amené à changer ses pratiques au sein de la classe ?

Un des enjeux de la relance de l'éducation prioritaire à travers les RAR était la lutte contre le déterminisme social. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises pratiques en soi, mais il y a des pratiques différenciatrices. De nombreuses études (notamment menées par l'équipe ESCOL avec Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex) mettent en évidence que l'école peut renforcer les inégalités sociales au travers des apprentissages.

Nos interrogations et nos constats nous conduisent à proposer des modifications des dispositifs existants. Pour mémoire, dès le lancement des RAR, l'Inspection de Circonscription a fait le choix de rendre obligatoire la mise en places de modules d'enseignement massés de façon équitable sur toutes les écoles primaires du réseau. Ce choix était motivé par l'aspect novateur des dispositifs, la volonté d'égalité des chances pour les élèves, l'équité pour les enseignants, la cohérence du réseau et l'utilisation efficiente des personnels supplémentaires (professeurs d'appui, ESEP, assistants pédagogiques). Si tous ces motifs ont encore raison d'être, ils semblent se heurter à des réalités de terrain. Les constats soulevés précédemment, à savoir l'implication inégale des enseignants, le positionnement asymétrique des professeurs des écoles et des enseignants d'appui lors des différentes concertations, les difficultés d'intégration des modules dans les progressions et les programmations, notre positionnement actuel, sont autant de freins à une diffusion plus large de pratiques moins différenciatrices pour les élèves. Il nous semble maintenant important de créer une nouvelle forme de dynamique pour appuyer cette diffusion. Les séquences pédagogiques et les contenus attachés aux modules sont arrivés à maturité et il est envisageable que cela ne soit plus seulement un temps de classe dans l'année mais que cela devienne la réalité de la classe.

Le point de vue des enseignants des classes doit bien sûr venir étayer la possibilité d'une modification du positionnement des professeurs d'appui et de leurs modalités d'action. Certains enseignants nous ont déjà fait part de leur souhait d'avoir un appui dans la durée, des personnels supplémentaires. Et nombreux sont ceux qui semblent regretter le manque de temps de concertation et de régulation. Outre les temps formels fixés dans le planning annuel des modules, les temps informels permettant a priori les échanges (enseignants-AP, AP-PA, PA-enseignants) et pourtant nombreux (début ou fins de matinées, récréations) s'avèrent parfois peu efficaces car très souvent parasités. Nous devons bien sûr aussi considérer les besoins qui émanent des entités comme les équipes de cycles, les écoles ou la circonscription.

Par ailleurs, la prise en compte de la charge de travail des enseignants dans toutes ses dimensions (psychique, cognitive, multiplicité des tâches, difficultés diverses face au métier) nous oblige à repenser notre positionnement ainsi que nos modalités d'action. Dans cette perspective, trois nécessités se dégagent :

- Accompagner les enseignants vers de nouvelles pratiques.
- Sécuriser les enseignants dans cet accompagnement.
- Individualiser cet accompagnement avec les enseignants, pour mieux répondre à leurs besoins.

Si l'accompagnement des enseignants est inscrit dans nos missions depuis la création des RAR, les nécessités de sécurisation et d'individualisation convoquent chacune des dilemmes. Il y a tout d'abord un dilemme entre « aborder un petit bout » (théorie, pratiques) qui est nécessaire mais pas

suffisant et « aborder globalement et conceptuellement les problématiques d'apprentissage » ce qui est professionnellement difficile. Il y a ensuite un dilemme entre le fait de proposer des actions et des formations identiques pour tous au sein d'un réseau avec une mise en place égalitaire et proposer travail et mettre en place un certain nombre d'actions (contenu pédagogique et gestes professionnels) avec des enseignants volontaires, afin de gagner en efficience.

En nous positionnant sur ces dilemmes, deux évolutions importantes pourraient être envisagées :

- Passer d'une logique de « la même chose pour tous » à une logique de volontariat des enseignants et/ou des équipes pédagogiques.
- Passer d'une logique de prescription des contenus et des modalités pédagogiques à une logique d'accompagnement et de contractualisation entre les professeurs d'appui et les enseignants en charge de classe.

Une alternative au planning des modules, tel qu'il existe, pourrait être de proposer un catalogue d'actions pour lesquelles nous disposons déjà d'outils pédagogiques opérationnels ainsi que d'un répertoire de pratiques. Le volontariat des enseignants des classes permettrait, à notre avis, un travail d'équipe investi, une réflexion commune sur les gestes professionnels, sur la programmation et les progressions pédagogiques. De plus, l'accompagnement des personnels enseignants, dans la réflexion et dans l'action au sein des classes est un moyen de faire évoluer les pratiques.

En contractualisant une modalité d'action avec les enseignants nous avons la possibilité de :

- Se centrer sur ce qui est faisable
- Renoncer à l'exhaustivité
- Proposer aux maîtres de nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche et avec leurs pratiques habituelles.
- Agir directement sur les pratiques.

Cette contractualisation pourrait répondre à la nécessité de sécurisation (faire « peu » mais faire « bien ») et à la nécessité d'individualisation (s'appuyer en partie sur les besoins des enseignants).

De la nécessité de réduire la distance entre le monde de la recherche pédagogique et les enseignants de terrain

Dans l'optique d'un nouveau positionnement des professeurs d'appui, il nous apparaît important de réduire la distance qui existe entre le monde de la recherche pédagogique et les enseignants de terrain. Il manque parfois un maillon entre ces deux mondes. Au même titre que les CPC, les professeurs d'appui pourraient être ce maillon. Quel serait alors leur rôle ? Passeur de savoirs ? Accompagnateurs dans les pratiques de classe ?

Les savoirs théoriques sont trop souvent opposés aux savoirs pratiques. Il s'agirait donc pour nous de reproblématiser des sujets de recherche en pratiques éducatives. Deux exemples peuvent être donnés dans la capacité à pouvoir réduire la distance entre la recherche et les pratiques de terrain.

Concernant le travail sur le langage, Elisabeth Nonnon (Université Lille 3, laboratoire Théodile) a fait une partie de ses recherches sur l'activité langagière des élèves en maternelle et l'enrichissement lexical dans toutes ses dimensions. A savoir dans sa dimension socialisante et identitaire (le « vivre ensemble »), dans sa dimension cognitive (construction des raisonnements) dans sa dimension cognitive (les catégories, les significations) ou de développement de ressources linguistiques. Notamment, Elisabeth Nonnon met en évidence un travail intéressant à mettre en place autour du lexique, qui oppose au travail classique (liste de mots à apprendre, imagiers), un travail sur la complexification des phrases et la position des mots dans les phrases (position thématique versus position prédictive). Néanmoins, les outils de classe permettant ce travail restent à construire. Cette

construction peut être prise en charge progressivement par les professeurs d'appui en collaboration avec les enseignants désireux d'investir ces problématiques.

Par ailleurs, Sylvie Cèbe (IUFM d'Auvergne, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, laboratoire ACTÉ) envisage une autre approche. Il s'agit d'intégrer au travail de chercheur, une conception de formation qui vise une action directe sur les pratiques de classe en proposant aux maîtres de nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche et avec leurs pratiques habituelles. On peut citer par exemple *Phono*, *Catégo* ou encore *Lector/Lectrix* qui sont des ouvrages déjà utilisés par les enseignants.

Ces deux exemples montrent que l'on peut occuper différemment l'espace qui existe entre la recherche et le terrain. D'une part, en faisant la promotion d'outils existants qui sont en cohérence avec nos démarches d'enseignement mais aussi d'autre part initier une réflexion à partir de sujets de recherche actuels qui doivent nous préoccuper en travaillant si possible à l'élaboration de quelques outils simples à mettre en place.

Quelles logiques de diffusion de nouvelles pratiques pédagogiques ? Avec quels acteurs ?

Si l'accompagnement d'enseignants volontaires introduit une rupture avec l'idée d'avoir « la même chose pour tous », cela ne contrarie pas forcément plus la diffusion des pratiques. On peut imaginer que les enseignants volontaires puissent faire des comptes-rendus à leurs pairs en conseil de cycle, par exemple, et ainsi enclencher une dynamique au sein d'une équipe pédagogique.

Pour répondre à la nécessité de concertation, nous pourrions aussi modifier l'organisation du temps de travail des professeurs d'appui. Plutôt que de travailler sur 2 écoles sur une même matinée, rester une demi-journée sur une même école, permettrait de passer plus de temps avec les enseignants et de s'intégrer davantage aux équipes.

Il nous semble aussi important de travailler en cohérence avec les Conseillers Pédagogiques de Circonscription. D'une part sur les contenus que nous proposons, en s'appuyant sur leur expertise pédagogique et leur connaissance approfondie du premier degré. D'autre part, en essayant de se placer dans une même logique de formation et d'apports en direction des personnels enseignants.

Des temps de formation pour assistants pédagogiques sont aussi nécessaires. Nous pensons qu'il faudrait d'une façon ou d'une autre mieux intégrer certains temps de formation dans le cadre de leur emploi du temps. Dans ce cadre, différents temps de formation peuvent être distingués :

- Briefing et analyse a priori avant la prise en charge des groupes d'élèves ou la co-animation. Il s'agit d'explicitier les gestes pédagogiques, de détailler les activités.
- Observations des assistants pédagogiques en situation, par les professeurs d'appui.
- Analyse de pratiques après les séances pédagogiques.
- Co-intervention avec les assistants pédagogiques, débriefing.

IV. Des choix stratégiques pour la maternelle

L'école maternelle, une éducation prioritaire ?

Depuis 5 ans, le travail des professeurs d'appui et des assistants pédagogiques sur le 1^{er} degré est assez largement dirigé sur la maternelle (9 semaines de modules contre 10 semaines de modules pour l'ensemble des niveaux CE1, CE2, CM2). Nous pensons que le choix d'une action large en GS est toujours justifié. De nombreuses études (notamment, Bautier, Rochex, Charlot) mettent en évidence les effets différenciateurs des pratiques pédagogiques en maternelle. Par ailleurs, plusieurs axes, dans la recherche pédagogique, ont été explorés pour amoindrir ces effets différenciateurs. On peut citer en particulier, Elizabeth Nonon et Véronique Boiron qui ont mis en évidence le travail sur le langage et les pratiques langagières des enseignants, ou Sylvie Cèbe qui a travaillé sur l'importance du tri et de la catégorisation dans les tâches scolaires. Si on peut dire, qu'il n'y a pas de pratiques « bonnes en soi » ou « mauvaises en soi », il y a de toute évidence des pratiques qui renforcent les inégalités (qu'elles soient d'origine sociale, cognitive) entre les élèves.

Il convient donc de poursuivre l'effort porté sur les élèves de maternelle et même de l'accentuer en faisant un certain nombre de choix stratégiques en termes de contenu pédagogique mais aussi en termes de positionnement des professeurs d'appui. Il nous semble également important de pouvoir recréer des espaces de discussions, de confrontations de points de vue entre nous et les maîtres volontaires.

Développer les activités langagières en maternelle

Bernstein distingue schématiquement 2 types de formes langagières. Le code élaboré plus présent dans les milieux favorisés et le code restreint plus présent chez les familles faiblement dotées en capitaux (social, culturel, économique, symbolique).

Selon, Bernstein, le code restreint est caractérisé par :

- L'appel au consensus (identité sociale)
- L'accent étant davantage porté sur le contenu, le vécu, l'expérience
- Le peu de généralisation (signification construite)
- Un langage utilisé majoritairement dans les contrôle des uns et des autres, émotions, sentiments, emprise sur l'expérience immédiate synthétique (peu pour apprendre...)
- Les formes linguistiques sont prévisibles, difficiles à reformuler

Alors que le code élaboré est centré sur :

- Des usages argumentatifs.
- L'organisation cognitive du langage et méta-langage
- Des discours faiblement contextualisés
- Des significations universalisantes et analytiques
- Une centration sur le fonctionnement et les relations entre les choses plutôt que sur le contenu

En Éducation Prioritaire, nous sommes parfois plus dans le spécifique aplatit que dans le générique. En quoi les rôles langagiers ont une influence sur le développement des apprentissages scolaires ? L'école fonctionne, en effet, selon Bernstein, sur le modèle des milieux favorisés. La difficulté scolaire est renvoyée à l'élève et non à l'apprentissage. L'école introduit rarement la temporalité de l'apprentissage. La visée de formation est toujours en tension avec la visée institutionnelle. Le développement d'un langage « élaboré » (qui n'est ni familier ni quotidien) relève donc d'un apprentissage. Cet apprentissage doit se faire à travers l'élaboration de nouvelles expériences

(langagières, cognitives, intellectuelles, esthétiques...). Nous souhaiterions attirer l'attention des enseignants sur l'enrichissement lexical et le développement du vocabulaire chez les élèves. Si l'importance de la richesse de la langue orale dans le développement cognitif de l'enfant fait consensus chez les enseignants, la manière dont on devrait travailler le langage et le vocabulaire semble moins évidente. Les travaux d'Elizabeth Nonnon nous apportent quelques éclairages. Le travail sur le langage met en jeu 3 dimensions : la dimension identitaire et socialisante, la dimension cognitive et catégorisante et dimension du développement des ressources linguistiques. Dans la dimension identitaire et socialisante, l'enfant doit apprendre l'écoute (différer sa parole, retenir ce qu'il veut dire, se situer par rapport aux autres) ainsi qu'à diversifier ses rôles dans les échanges (critiquer, compléter, reprendre) tout en construisant son identité propre. Dans la dimension identitaire et socialisante, l'enfant doit apprendre à mettre en mots les choses, les actions, les situations, les états mentaux, les émotions, les qualités, les relations, les expériences, par tâtonnement, mais aussi développer des conduites d'identification des situations, de formulation d'un but, prévoir des étapes par rapport à ce but, revenir sur ce qu'il a fait, comprendre pourquoi il s'est trompé. Dans la dimension des ressources linguistiques, l'enfant doit apprendre à complexifier son langage. L'élève doit prendre la parole en articulant de plus en plus d'énoncés de statuts différents (par exemple : constat + cause ou exemple + généralisation ou constat + conséquence) qui articulent des temps différents.

Tous ces usages sont peu familiers pour les enfants (surtout s'ils sont issus des milieux populaires) et leur apprentissage est nécessaire. Cela suppose pour l'enseignant d'organiser toutes les situations de vie de la classe comme des situations de langage et d'interactions, et cela lui demande de renoncer à vouloir poursuivre plusieurs buts en même temps (par exemple : recherche, catégorisation et qualité de la formulation). Accompagner et étayer cette construction pour les élèves est un travail subtil pour les enseignants.

L'enrichissement lexical ne peut pas seulement s'envisager au travers de listes ou d'inventaires. Les mots sont mobilisés à l'intérieur de constructions syntaxiques, dans des rôles sémantiques différents, et dans des énoncés de types très différents (désignation, catégorisation, définition, etc). Il est donc important que les élèves mobilisent des termes apparemment connus dans des contextes syntaxiques variés, Il faut dépasser l'idée que le mot correspond quasi systématiquement à un nom, qu'il renvoie à une chose, correspond à une réalité stable, L'enseignant donc doit considérer la classe grammaticale des mots à apprendre et créer des situations de langage avec les enfants qui mobilisent des usages différents. Certains mots sont employés systématiquement en position prédictive ou en position de commentaire plutôt qu'en position de thème. Or l'emploi de certains mots en position de thème marque souvent un palier en terme d'apprentissage et de développement.

Exemple

Si on souhaite, dans le cadre d'un enrichissement lexical, travailler sur le mot carte, une manière classique d'aborder les choses, est de matérialiser par des flèches renvoyant aux images de divers objets (carte géographique, bancaire, de bibliothèque, de restaurant) pour travailler les différents sens du mot. Si on travaille bien la polysémie du mot carte, ce type de démarche ne prend pas en compte les différences de sens que peuvent induire les contextes linguistiques et syntaxiques. Dans la phrase « j'ai accroché la carte au mur », le mot carte est en position prédictive alors que dans la phrase « la carte nous indique que », le mot carte est en position thématique. La position thématique induit des compétences langagières différentes, souvent plus riches, permettant une entrée plus certaine dans le code élaboré.

On pourrait préconiser un enseignement du lexique moins extensif, mais plus intensif, privilégiant l'approfondissement, la structuration de la signification et le réemploi de mots moins nombreux. Travailler sur la complexification de la phrase, sans ajout de mot nouveau, pourrait être aussi un axe de travail intéressant. Il faudrait donc introduire une hiérarchie pour différencier selon plusieurs critères le type de travail sur les mots.

Trier, comparer, catégoriser en maternelle

Définitions

Catégoriser est un processus cognitif qui consiste à percevoir un ensemble d'objets considérés comme ayant des points de similitude. Catégoriser consiste à considérer de manière équivalente des objets, des personnes ou des situations qui partagent des caractéristiques communes. On peut considérer 2 types de catégories : taxonomiques (les familles, par exemple la famille des animaux, la famille des végétaux, etc...) et schématiques ou fonctionnelles (les thèmes, c'est à dire les relations entre les objets dans un environnement donné). La catégorisation fonctionnelle dépend de la perception de chaque individu. Par exemple, pour un jeune enfant, les mots « papa », « perceuse » et « bricolage » iront dans la même catégorie car il voit souvent son père bricoler à la maison.

Le tri est un processus qui permet d'organiser une collection d'objets selon un ordre déterminé.

Pourquoi devrait-on apprendre à trier ou à catégoriser à l'école maternelle ?

D'après les recherches de Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour, la comparaison et l'abstraction des relations sont très présentes dans les tâches proposées aux élèves de maternelle. La comparaison représente 75 % des tâches en maternelle et l'abstraction de relations 58 % des tâches.

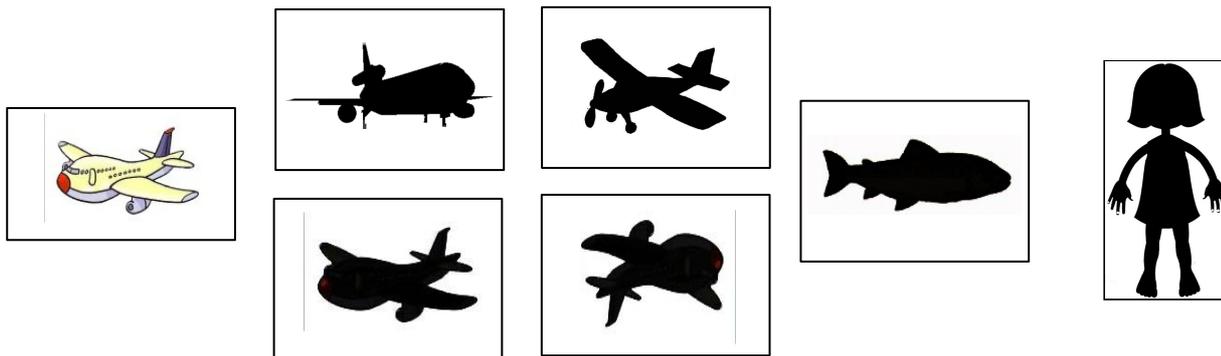
De la même manière, la maîtrise du tri et de la catégorisation (qui s'appuient sur la comparaison et l'abstraction des relations) permettent de réussir un très grand nombre de tâches scolaires ou de tâches quotidiennes. Mais il nous faut raisonner bien au-delà de l'aspect pratique (par exemple : faire une liste de courses, trier des vêtements, etc..). En effet, certains types de classement dépassent l'activité en termes plus génériques. Il est important que les élèves comprennent les raisons de leur réussite ce qui leur permettra d'entreprendre n'importe quelle tâche analogue : passer par exemple de la catégorie d'objets à la catégorie de mots, de sons, d'images, de nombres, etc...

Le tri, la classification ou la catégorisation sont de l'ordre de l'écrit et ils dépassent le sens pratique. Les listes d'objets transforment les processus cognitivement (classer ensemble des choses qui ont un lien symbolique plutôt que matériel par exemple). Il y a donc là une forme de décontextualisation quand on abstrait des relations entre les objets. La capacité des élèves à décontextualiser est très prégnante dans la réussite scolaire car l'élève doit décontextualiser pour acquérir un savoir qui dépasse le chapitre et c'est bien l'utilisation du générique qui est la porte ouverte à quelque chose de plus spécifique. Parce que trier ou catégoriser sont nécessaires aux tâches à réaliser, il est important de placer les élèves le plus vite possible devant les difficultés de ces différentes pratiques (catégoriser, trier) afin de les étudier pour ce que ces dernières permettent de faire pour apprendre. On constate en effet que par la suite, beaucoup d'élèves ont tendance à observer les traits d'habillage d'une tâche à réaliser plutôt que les traits de structure, ce qui les met en difficulté face aux apprentissages.

Les élèves qui savent comparer efficacement peuvent abstraire des relations et ainsi conceptualiser les relations catégorielles (catégoriser) et les relations ordinales (trier). Il se trouve que les processus de comparaison et d'abstraction de relations ne sont pas toujours explicités et les élèves en difficulté se trouvent dans des malentendus scolaires. En outre, l'efficacité des stratégies et des procédures n'est pas suffisamment considéré comme un objet d'enseignement.

Comment comparer efficacement ?

Par exemple, on considère la tâche suivante qui consiste à trouver la bonne ombre en voyant les cibles les unes après les autres :



Comparer efficacement (de manière systématique et analytique) constitue une stratégie cognitive pour résoudre, comprendre et apprendre. La comparaison efficace comporte plusieurs dimensions : systématique, analytique, conceptuelle, stratégique et métacognitive.

- Dans la dimension systématique, les élèves apprennent à explorer de manière systématique les supports de la comparaison.
Dans l'exemple ci-dessus, l'élève est amené à comparer les images morceau par morceau. Pour cela, l'enseignant utilise des caches qu'il dévoile au fur et à mesure. L'exploration de l'image est ainsi ordonnée et permet de trouver des caractéristiques distinctives.
- Dans la dimension analytique les élèves apprennent à identifier et à verbaliser ce sur quoi portent les comparaisons.
Dans l'exemple, l'élève apprend à prendre en compte des points d'appui sur chacune des images : en travaillant le vocabulaire des parties des objets (le nez, la queue, les ailes, etc...), en décrivant les formes et les relations spatiales.
- Dans la dimension conceptuelle, il s'agit de faire conceptualiser les comparateurs (pareil, différent, identique, semblable) et de faire émerger des modèles.
Dans l'exemple, l'enseignant systématise le questionnement (« Est-ce pareil ? », « Est-ce différent ? ») , en augmentant le nombre d'objets comparés, en explicitant les comparateurs (que signifie « identique », « ressemblant », etc...), et en dégagant ainsi un modèle de procédure.
- Dans la dimension stratégique et métacognitive, il s'agit de faire comprendre aux élèves l'intérêt de comparer efficacement pour résoudre les tâches et apprendre, leur faire distinguer entre des comparaisons faciles et des comparaisons difficiles.
Dans cet exemple, on demande aux élèves si il est difficile ou facile pour trouver que c'est l'ombre du modèle. On les incite à argumenter leurs réponses.

Au-delà de ces dimensions, il est important de rendre les élèves actifs face à la tâche proposée, en particulier en leur apprenant à faire des hypothèses sur les objectifs de la tâche. Ils doivent aussi apprendre à s'autoréguler, en utilisant spontanément les procédures de comparaison et en mettant en œuvre des procédures de contrôle.

Comparer efficacement constitue une compétence scolaire importante différenciatrice des élèves comme outils d'apprentissage mais malheureusement le format des tâches qui sont parfois proposées ne favorise pas une comparaison active et analytique car il autorise leur résolution par une simple discrimination perceptive (comparaison visuelle globale). Quand les élèves peuvent se reposer sur une stratégie perceptive, ils ne sont pas incités à traiter le matériel de manière analytique d'où deux conséquences :

- Seuls les élèves qui ont spontanément tendances à comparer efficacement se donnent les moyens d'abstraire les relations sur lesquelles la compréhension repose.
- La réussite ne permet pas de distinguer ceux qui ont compris de ceux qui doivent leur réussite à une comparaison globale.

Exemple

L'acquisition de termes génériques « fruits » ou « légumes » conduit à mieux conceptualiser, c'est à dire grouper sous une même étiquette des éléments spécifiques sans aucune ressemblance apparente. Alors que la perception globale conduira l'enfant à classer « haricot vert » et « gousse de vanille » ensemble.

Exemple (vécu)

Un élève de CE1 devait placer des nombres sur une frise numérique, incrémentée de 100 en 100. Alors qu'il doit placer l'étiquette sur laquelle est écrit le nombre 102, il décide de la positionner entre 100 et 200. La maîtresse lui demande d'explicitier sa procédure. L'élève explique alors qu'il a mis ce nombre entre 100 et 200, car « 102 commence par 1 comme 100, et finit par 2 comme 200 ». Cet exemple montre que l'élève a réussi sa tâche, mais il s'appuie sur une perception visuelle du nombre plutôt que sur une discrimination analytique pertinente.

Mathématiques : le nombre à travers les jeux de société et la résolution de problèmes

Les apprentissages relèvent à la fois de conduites individuelles, de conduites sociales et de conduites culturelles qui engagent l'élève lui-même. Dans les milieux familiaux où les parents jouent régulièrement avec leurs enfants, l'accès au nombre se fait aisément et précocement. Dans le contexte socio-culturel de l'ÉCLAIR « René Cassin », tous les parents ne sont pas forcément familiarisés avec les jeux de société.

Il nous a donc semblé important de mettre en place une action en mathématiques sur la maternelle, centrée sur 3 axes :

- La pratique des jeux de société à l'école
- La sensibilisation des parents aux jeux de société
- La résolution de problèmes

Le jeu favorise la manipulation, le tâtonnement, les essais successifs et est à ce titre un enjeu pour l'école maternelle. Il serait donc dommage de l'éviter au profit de travaux sur fiches. La pratique des jeux, permet en effet de nombreuses possibilités de faire, de refaire, et les savoir-faire des élèves évoluent vers des procédures de plus en plus opératoires. Concernant les apprentissages en mathématiques, les jeux permettent de travailler aussi bien l'aspect ordinal et l'aspect cardinal du

nombre. Pour travailler ces apprentissages, l'utilisation de cartes et de dés a été privilégiée. Ce sont des supports pédagogiques simples et peu onéreux que l'on peut réaliser ou que l'on peut se procurer et qui présentent de nombreuses possibilités de différenciation pédagogique. Ce sont également des supports que les parents peuvent s'approprier, car ils mettent en jeu des règles simples, restituables par les enfants. Nous souhaiterions donc instituer dans les écoles maternelles, des temps de partage entre les enseignants, les parents et les enfants, autour du jeu de société. Un temps durant lequel, les enseignants pourraient expliciter aux parents, les motivations, les démarches, les règles de jeux, et les orienter vers telle ou telle forme de jeu.

Par ailleurs, des situations-problèmes peuvent être proposées dès la grande section de maternelle pour leur permettre de mettre en place une démarche de résolution de problèmes, et de multiplier les expériences pour doter les élèves d'un capital de données qui favorisera l'abstraction des opérations. Il s'agit pour les enseignants de les mener vers l'abstraction.

Verbalisation et explicitation : un fil rouge et une nécessité

C'est ce qui sous-tend toute l'action des professeurs d'appui au sein de notre réseau. C'est à dire que tous les dispositifs mis en place doivent intégrer au maximum des temps d'explicitation des démarches et des procédures par les élèves. C'est un peu le fil rouge des modules massés mis en place sur le premier degré ainsi que des pôles interdisciplinaires (pôle scientifique, pôle littéraire, pôle linguistique) mis en place sur le second degré. Nous mettons bien sûr à profit les moyens supplémentaires du RAR (professeurs d'appui, assistants pédagogiques) pour constituer des groupes de compétences. Une pédagogie différenciée se met alors en place hors la classe sur des petits groupes d'élèves. Bien entendu, notre action tend à faire prolonger en classe entière les gestes pédagogiques mis en place dans le cadre d'un groupe d'élèves réduit.

La différenciation pédagogique est souvent vue comme la multiplication de supports écrits (différenciation des consignes, des tâches à effectuer, différenciation des supports et des modalités d'évaluation, etc...). Si tous ces procédés permettent la différenciation, il nous semble que la première différenciation possible réside avant tout dans la perception que l'on a des élèves (diagnostic) puis dans la parole du maître ou du professeur. Ainsi un certain nombre de gestes professionnels simples (qui à terme doivent devenir des réflexes) peuvent être mis en place. Pour chaque tâche qu'un élève doit réaliser, un cours dialogué peut se mettre en place en plusieurs étapes :

- Donner du sens à la tâche, détailler les savoirs et les compétences visés.
- Explicitation et reformulation des consignes afin de lever les implicites et les malentendus scolaires (nature de la tâche en particulier).
- Étayage : Faire comprendre, faire dire, faire faire (Cf. Bruner). Par exemple : As-tu besoin de moi ? Que faut-il faire de ça ? Qu'y a-t-il à faire ? Comment vas-tu t'y prendre ? Vois-tu un piège qui t'attend ?
- Explicitation des procédures de résolution proposées par les élèves par le questionnement : « Pourquoi ? », « Explique comment tu as pu donner cette réponse », « Comment as-tu fait dans ta tête ? », « Quels indices t'ont permis de répondre ? », etc..
- Mutualisation des stratégies en interrogeant les autres élèves : « Que pensez-vous de la réponse de votre camarade ? », « Peut-on s'y prendre autrement ? »
- Renforcement du rôle de l'erreur : « Pouvez-vous expliquer l'erreur votre camarade ? », « Quelles autres erreurs aurait-t-on pu faire à partir de cette consigne ? »; etc..

Ces gestes pédagogiques simples permettent déjà, lorsqu'ils sont récurrents de faire de la différenciation pédagogique.

V. Quelques modalités d'action possibles

Niveau/Classe	Intitulé de l'action	Modalités de mise en œuvre	Outils
GS	Résolution de problèmes	Modules en groupes de compétences	Résolutions de problèmes en maternelle , éditions Jocatop. Valise de 88 tableaux
	Jeux de numération		Cartes et dés
	Travail sur les consignes	Accompagnement de l'enseignant en classe Travail en ateliers au sein de la classe	Cogito, apprendre à comprendre et à créer des consignes , GS, éditions de la Cigale.
	Catégoriser		Catégo, maternelle toutes sections : Apprendre à catégoriser , de Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour et Roland Goigoux
	Ordonner		Ordo, Comprendre le système relationnel de l'ordre , de Jean-Louis Paour, Christine Bailleux, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux
	Compréhension	Modules en groupes de compétences	Liste d'ouvrages de référence de la littérature de jeunesse
	Travail sur le code		Apprentissages progressifs de l'écrit à la maternelle de Mireille Brigaudiot
	Écriture		Expertise des maîtres
	Phonologie		Phono de Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour
CE1/CE2	Résolution de problèmes	Modules en groupes de compétences	Voir annexe
	Numération	Travail en ateliers au sein de la classe	Matériel de manipulation
	Calcul mental	Accompagnement de l'enseignant en classe	Progressions construites avec les enseignants des classes
	Grammaire	Accompagnement de l'enseignant en classe	Tri de mots (activités proposées par Morgane Beaumanoir)
CM	Compréhension	Accompagnement de l'enseignant en classe	Lector/Lectrix , de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux
	Grammaire	Accompagnement de l'enseignant en classe	Tri de mots (activités proposées par Morgane Beaumanoir)

L'accompagnement de l'enseignant en classe

Accompagner l'enseignant de la classe pourrait envisagé de la façon suivante :

- Des temps préparation et de concertation en commun avec un enseignant d'appui.
- Des temps de co-animation au premier trimestre avec un enseignant d'appui pour mettre en place des démarches d'enseignement et quelques gestes professionnels ad hoc.
- Une mise en place des démarches d'enseignement par l'enseignant de la classe dans sa progression annuelle.
- Des temps de régulation et de co-animation au deuxième et/ou au troisième trimestre avec un professeur d'appui.

A moyen terme, il serait souhaitable que les équipes s'emparent des démarches d'enseignement avec la capacité de les faire évoluer, de les réinterroger de façon autonome.

Le travail en ateliers au sein de la classe

D'après les travaux de Dominique Bucheton, l'atelier est une forme scolaire à développer. L'idée générale est de mettre en place un groupe de besoins ou de compétences pris en charge par l'enseignant de la classe ou le professeur d'appui au sein de la classe sur un temps donné. Dominique Bucheton définit l'atelier comme:

- Une tâche complexe résolue à plusieurs
- Un espace-temps limité
- Une relation duale et collective pour gérer l'hétérogénéité
- Une disponibilité du maître pour des ajustements divers
- La mise en place de gestes d'étude spécifique de la résolution de problème (entraide, réflexivité, tissage, utilisation des instruments)
- Des verbalisations multiples sur divers registres.

Les modules en groupes de compétences

Il s'agit de l'organisation des modules d'enseignement massés telle que nous la connaissons actuellement. C'est à dire que les élèves sortent de la classe et du groupe-classe pour être pris en charge par un assistant pédagogique.

Conclusion

Les pratiques pédagogiques sont un enjeu car elles sont potentiellement différenciatrices et sont susceptibles de renforcer les inégalités entre les élèves. A cet égard, des décrochages scolaires forts ont lieu dès l'école maternelle, compromettant ainsi l'entrée de certains élèves dans les apprentissages fondamentaux. Il convient donc de continuer à considérer l'école maternelle comme un enjeu prioritaire, en privilégiant des axes pédagogiques qui nous paraissent primordiaux, avec des outils efficaces. Le travail sur les activités langagières, sur le tri et sur la catégorisation, sur la verbalisation et l'explicitation, sur les jeux de numération, nous semblent être à ce titre des appuis certains, qui peuvent permettre aux élèves de mieux rentrer dans les apprentissages.

Ces choix pédagogiques ne peuvent s'envisager sans mettre en place une logique de formation et d'accompagnement ainsi que des modalités d'actions qui permettent l'appropriation de pratiques professionnelles moins différenciatrices. Cette logique de formation et d'action doit concilier les réalités de la classe avec les résultats de la recherche afin d'aboutir à la mise en place de conceptions pédagogiques et de répertoires de gestes professionnels partagés.

La réflexion que nous avons menée sur le 1^{er} degré et plus spécifiquement sur l'école maternelle doit aussi nous amener à nous interroger sur les choix et les modalités d'action sur le second degré.

Annexes

- Calendrier des interventions pour le 1^{er} degré ([annexe 5](#))
- Documents de cadrage pour :
 - Le module Grande Section sur la compréhension, le graphisme et les consignes ([annexe 1](#))
 - Le module Grande Section sur la numération ([annexe 2](#))
 - Le module Grande Section sur la compréhension, le code, la phonologie et l'écriture ([annexe 3](#))
 - Les modules CE1 et CE2 sur le calcul réfléchi, la numération et la résolution de problèmes ([annexe 4](#))

Bibliographie

Nous présentons une liste d'articles et d'ouvrages, lus entièrement ou partiellement, qui nous ont alimenté notre réflexion. Certaines lectures sont anciennes.

Concernant le langage :

Bautier Elisabeth Charlot Bernard, et Rochex Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*.

Bautier Elisabeth (sous la direction de), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*,

Bernstein Basil, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*.

Bucheton, Dominique et Chabanne, Jean-Charles. *Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement "scolaires"*. X.Y.ZEP, 2001, 12, p.3-6.

Nonnon Elisabeth, *Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité*, in Grosmann F., Planee S. dir. : *Les apprentissages lexicaux*.

Nonnon Elisabeth, *Que voudrait dire « aider à comprendre »? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension*, in Spirale

Nonnon Elisabeth, *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe, champs de référence et problématiques*, in revue française de pédagogie, volume 129.

Concernant la comparaison et l'abstraction de relations :

Paour, J.-L., Bailleux, C., Cèbe, S., & Goigoux, R. *Ordo. Comprendre le système relationnel de l'ordre*.

Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. . *Catégo, un imagier pour apprendre à catégoriser*.

Concernant les mathématiques :

Brissiaud Rémi, *Comment les enfants apprennent à calculer : Le rôle du langage, des représentations figurées et du calcul dans la conceptualisation des nombres*

Corbenois Madeleine, Martel Monique et Bellier Gilbert, *Jeux de société et apprentissages numériques*.

Krzywanski Nicolas, *Apprendre la numération avec des jeux de cartes*.

Concernant les pratiques des enseignants :

Bautier Elisabeth et Rayou Patrick, *Les inégalités d'apprentissage*.

Cèbe Sylvie et Picard Patrick, *Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école*, in Dialogue, 134

Rayou Patrick, *De nouveaux professeurs ?* Cahiers pédagogiques n°449, janvier 2007

Les auteurs

- Virginie Gillet : Professeur des Écoles depuis 2007.
Professeur d'appui sur le réseau ÉCLAIR « René Cassin »
depuis 2009.
- Emmanuel Rouault : Professeur de Mathématiques depuis 1996.
Professeur d'appui sur le réseau ÉCLAIR « René Cassin »
depuis 2006.