

# INTRODUCTION

Cette recherche pour mettre en place un carnet des réussites en petite section prend naissance dans la volonté de faire vivre aux jeunes élèves leur entrée réussie dans l'école. Les instructions officielles, dès la préface, rappellent la particularité de l'école primaire et, en premier lieu, celle de l'école maternelle. *« C'est dans les premières années que se joue l'avenir d'un enfant et que s'impriment les inégalités (...) C'est là que se forge et se construit l'esprit des enfants. C'est là qu'ils prennent leur élan et que s'installe cette volonté de réussir qui les accompagnera tout au long de leur scolarité et les aidera à rebondir à tout âge de la vie.<sup>1</sup> »*. Et l'esprit affiché dans le préambule aux programmes m'a conduite à expliciter une première intention pour l'outil à créer. *« Plus que jamais, la seule règle est le regard positif, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats atteints plutôt que les manques, mesurer les évolutions plutôt que les niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves.<sup>2</sup> »*

Ainsi, dans un premier temps, je présente la mise en place des carnets des réussites et j'en dégage des éléments d'analyse en rapport avec la problématique énoncée. Mais ce travail d'élaboration et de conception d'un outil qui veut s'inscrire dans le processus de construction des savoirs, de tous les savoirs (savoirs non-scolaires et savoirs scolaires), m'a rapidement amenée à une réflexion plus générale sur l'apprentissage et l'enseignement en classe de petite section. Du rôle de l'enseignant à la prise de conscience des processus d'apprentissage chez les élèves, le carnet des réussites est un outil qui s'inscrit dans une démarche cohérente d'apprentissage. Je présente donc deux apprentissages menés en classe, le premier sur la reconnaissance du prénom et le second sur le concept d'alternance afin d'amener l'élève à vivre la réussite d'un apprentissage à l'école et ainsi à prendre conscience que la réussite scolaire est l'issue d'un processus d'apprentissage. Le carnet devient une mémoire des réussites et des processus qui y conduisent.

---

<sup>1</sup> Les nouveaux programmes, Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, 2002, p.7

<sup>2</sup> idem p. 51

## **1/ Pourquoi la recherche d'un outil pour amener l'élève de petite section à participer à la construction de ses savoirs ?**

**1-1** « *Permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de la maternelle.*<sup>3</sup> »

Les instructions officielles situent là une des missions fondamentale de la « première école<sup>4</sup> » : « *L'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française.*<sup>5</sup> » Il s'agit d'amener chaque élève à construire des savoirs qui lui permettront, en particulier, une intégration sociale.

Le système fonctionne avec succès pour la majorité des élèves mais en laisse toutefois un certain nombre face à des difficultés qui peuvent se transformer en échec scolaire.

A l'école maternelle, nous y sommes encore, relativement, peu confrontés mais, nous identifions des difficultés chez certains élèves qui peuvent se perpétuer d'année en année et dans ce cas se cristalliser en échec scolaire.

Située en amont dans le parcours scolaire des élèves, je m'interroge sur ce qui, dans ma pratique, favorise la réussite ou l'échec scolaires. Qu'est-ce qui fait qu'un enfant « entrera » dans les attentes du système en terme de réussite ? Qu'est-ce qui fait qu'un enfant ne s'appropriera pas ces mêmes attentes ? Certains enfants répondent quasi-spontanément aux attentes scolaires : la représentation qu'ils se font de leur rôle d'élève est cohérente aux attentes de l'école.

D'autres semblent très rapidement subir leur participation à l'école comme s'ils n'étaient pas concernés par ce qui fait la spécificité de ce lieu : un lieu d'apprentissages. Connaissent-ils la raison de leur présence à l'école ?

### **1-2 Les hypothèses dans la mise en place du « carnet des réussites »**

Je fais une première hypothèse : la réussite scolaire à venir dépend en partie de cette *première rencontre* avec l'école qu'est le temps de l'école maternelle. La petite section peut ainsi se concevoir comme une porte d'entrée dans un système qui a des règles de fonctionnement qui lui sont propres.

---

<sup>3</sup> Qu'apprend-on à l'école maternelle- Ministère de l'Education Nationale 2002- Introduction aux programmes p.56

<sup>4</sup> Idem- Préface de Jack Lang

<sup>5</sup> Idem- Préambule aux programmes- p. 46

Je m'interroge aussi sur les différences en terme de réussite entre des élèves au cycle des apprentissages premiers et ces mêmes élèves au cycle des apprentissages fondamentaux. Des élèves évalués comme performants en cycle 1 ne transfèrent pas forcément leurs acquis au cycle 2. Ils développent difficilement les compétences qui leur permettent d'accéder au système symbolique<sup>6</sup>.

Britt-Mari Barth me permet de formuler une deuxième hypothèse complémentaire de la première « *C'est le conflit entre deux modes (mode sensori-moteur - mode « iconique » / mode symbolique) qui stimule la croissance cognitive. Quand un enfant est encouragé à expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, il est obligé de quitter l'action ou l'image qui sont souvent des représentations limitées de la chose. Sa compréhension va alors s'approfondir.* »<sup>7</sup> Sans négliger la première fonction du langage qui est, pour le jeune enfant, un acte de communication, la structuration de sa pensée s'enrichit par l'explicitation de ses actions et de ses démarches. Expliquer, justifier, verbaliser son action permettent-ils à l'élève de construire ses savoirs et d'accéder plus facilement à l'abstraction ?

Pour réussir son adaptation à un milieu nouveau, ce qui est le cas pour les enfants de première année du cycle 1, il faut en connaître les règles afin de mieux appréhender ce qui y est attendu.

L'école maternelle, partie intégrante de l'école, est d'abord un lieu social d'apprentissages ; c'est un lieu de vie collective et de construction individuelle des savoirs. Il est nécessaire que chaque élève comprenne qu'il a un acte individuel d'apprentissage à accomplir, au-delà de la participation à une vie collective de classe qui ne semble pas poser beaucoup de difficultés à long terme aux élèves à l'école maternelle.

J'en suis venue à chercher un outil qui, d'une part, serait accessible et permettrait à des enfants jeunes mais déjà engagés dans un processus de construction des savoirs de prendre conscience de ce que veut dire être « élèves » et qui, d'autre part, les amènerait à verbaliser leurs réussites dans un premier temps puis à expliciter leurs démarches dès que leurs compétences langagières le leur permettent.

En choisissant une forme simple (vide au départ, les feuillets s'accumulent en fonction des réussites énoncées), je fais l'hypothèse que l'outil va permettre au jeune élève d'avoir petit à petit une représentation plus explicite et significative de ce que veut dire construire des savoirs, apprendre et ainsi répondre aux attentes de l'école.

### **1-3 Présentation du carnet des réussites**

---

<sup>6</sup> Bruner in B-M Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987 p.89 : Bruner définit trois modes de représentation pour appréhender et stocker l'information : le mode enactif (sensori moteur), le mode iconique (visuel) et le mode symbolique.

<sup>7</sup> B-M Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987, p.90

Chaque élève a décoré une feuille de format A5 qui sert de couverture personnalisée de son carnet. Une feuille de présentation<sup>8</sup> rappelle aux parents leur rôle et les modalités pour y inscrire des réussites.

Le carnet se remplit au fur et à mesure de ce que les parents et les enseignants y inscrivent : les feuilles se mettent les unes derrière les autres en respectant l'ordre chronologique, sans partition entre celles mises à l'initiative des parents et celles inscrites par les enseignantes. Un système d'attaches amovibles permet à l'élève de comprendre que les réussites ne sont pas prédéterminées ni qualitativement ni quantitativement.

Afin de permettre à l'élève de mémoriser chaque réussite inscrite, un dessin, une photocopie en réduction ou une photo illustre son contenu. Grâce au tirage rapide de la photo numérique, agir, dire et inscrire sa réussite peuvent être traités dans un délai très court, nécessaire au jeune élève pour en garder la cohérence et y mettre du sens.

## **2/ Le carnet des réussites : outil pour l'élève**

### **2-1 Une première mise en place des « carnets de réussites » en 2001/2002<sup>9</sup>**

La première mise en place de l'outil, en 2001, s'est révélé être contradictoire avec mes intentions de départ. Le carnet se présentait comme un recueil évolutif de réussites que j'avais prédéterminées *a priori*, en faisant référence aux différents domaines d'activités définis par les programmes de 1995. La volonté de traitement égal pour tous m'a rapidement contrainte à « tester » tous les élèves. Chaque réussite était marquée par un tampon. Mais chaque page, comportant 3 à 4 items hiérarchisés en fonction d'un niveau de difficulté, était elle-même validée par un autre tampon en cas de la totalité des réussites.

Les élèves en situation fréquente de réussite se sont vite approprié l'outil, me sollicitant pour vérifier l'acquisition d'apprentissages que j'avais inscrite à l'avance dans le carnet. À l'inverse, les élèves peu rassurés sur leurs savoirs ont vite refusé de se soumettre à ce qui était pour eux une contrainte dépourvue de sens si ce n'est celui de leur révéler des « non-savoirs ».

Ce carnet avait été pensé en termes d'évaluation « non formative » des acquis plutôt qu'en termes de construction des savoirs.

Les familles n'étaient pas associées à l'inscription des réussites de leur enfant.

---

<sup>8</sup> Voir Annexe 1

<sup>9</sup> Annexe 2 : extrait du carnet de réussites mis en place en 2001/2002

## **2-2 Quels critères pour la création du « carnet des réussites » en 2002/2003 ?**

### Intégrer les savoirs qui ont du sens pour l'élève

Pour construire, il faut obtenir des éléments et mettre du lien entre eux. Construire ses savoirs c'est augmenter quantitativement les savoir-faire et les savoirs mais surtout effectuer des liens probants entre les anciens et les nouveaux savoirs. Toutes les réussites, perçues comme telles par l'élève et donc ayant du sens, sont à mettre dans son carnet.

### Marquer le début d'un nouveau statut : être élève

La petite section est la première année de scolarisation.

Constitué d'une couverture personnalisée par l'élève, d'une page explicative pour les parents et d'une feuille blanche, le carnet des réussites est vierge au départ et ne présente aucune attente explicite de réussite dans tel ou tel domaine.

### Assurer la continuité dans la vie de l'enfant : éviter les ruptures

Les parents sont associés. Ils suivent les progrès de leur enfant et peuvent identifier les nouvelles réussites qui ne sont pas observables à l'école mais qui sont fondamentales dans son développement (par exemple : faire du vélo tout seul, dormir sans tétine..). Le carnet des réussites contient des réussites « scolaires » et « non-scolaires ».

### Prendre en compte le développement global du jeune enfant

Le carnet des réussites qui se remplit petit à petit, prenant en compte les réussites dans tous les domaines, permet à l'élève d'avoir une représentation significative de ce que veut dire « grandir ». Toutes les réussites (motrices, langagières, expressives, sociales, intellectuelles...) ont leur place dans le carnet.

### Permettre l'expression des différences

Le carnet est accessible aux parents qui ont l'initiative pour identifier, mettre en valeur ce qui pour eux et aux yeux de leur enfant est reconnu comme réussite. Celle-ci appartient au vécu, au parcours unique de chaque enfant.

De même, les enseignantes soulignent les réussites individuelles significatives pour l'élève. Ce qui a été une réussite repérée et écrite dans le carnet d'un élève peut être un savoir-faire acquis pour d'autres depuis suffisamment de temps pour qu'il ne soit plus perçu comme une réussite pour eux-mêmes aujourd'hui.

### Devenir un outil accessible

Disponibles dans la classe, les carnets peuvent être emportés à la maison à l'initiative de l'élève ou de ses parents.

Soulignées au départ par les enseignantes, les réussites sont peu à peu évoquées, puis énoncées par l'élève lui-même qui peut faire la demande de les mettre dans le carnet. La prise en charge de son carnet des réussites devient possible au fur et à mesure de l'année chez les élèves les plus autonomes.

#### Enrichir l'expression individuelle et la communication entre les pairs

L'écriture d'une réussite dans le carnet correspond à un moment d'échange avec l'adulte qui écrit. La phrase qui fixe la réussite est, si son niveau de langage le permet, dictée par l'élève lui-même, et dans tous les cas, écrite et reformulée en sa présence.

Les réussites peuvent être présentées dans les temps de parole. L'élève est amené à énoncer sa réussite et à en expliciter la démarche. Certaines présentations suscitent un désir d'intégration dans le carnet chez d'autres élèves soit parce qu'ils reconnaissent maîtriser le même savoir-faire, soit parce qu'ils ont le souhait de se l'approprier.

Un partage des savoirs entre un élève qui maîtrise un savoir nouveau et d'autres élèves désireux de se l'approprier peut se faire.

#### L'adhésion à l'outil par chacun

Les réussites sont écrites dans le carnet soit par sollicitation de l'élève, soit à l'initiative des adultes qui s'en occupent (les deux enseignantes, l'A.T.S.E.M.<sup>10</sup> et les parents). Mais certains élèves ne sollicitent pas les adultes.

L'adhésion à l'outil par tous les élèves demande du temps, ils doivent y trouver un sens : celui d'être satisfait de réussir, d'inscrire cette réussite et de la communiquer. Toutefois, il me faut porter une attention particulière à la mise en valeur des réussites pour les élèves qui, sans soutien familial, n'adhèrent pas spontanément à la démarche proposée par l'outil.

#### Du carnet des réussites à l'outil qui s'intègre dans la construction des savoirs.

Les principes de base du carnet des réussites sont posés, l'outil est mis en place mais, quel écho va-t-il avoir chez les élèves et répondra-t-il aux attentes que je lui ai fixées ? Sur quelles données, vais-je pouvoir rebondir et ainsi l'affiner, voire l'orienter, pour qu'il s'intègre dans le processus de construction des savoirs des élèves ?

Je tente de répondre à ce questionnement, dans la partie suivante, en dégagant des éléments d'analyse à partir de la première période de sa mise en place puis en explicitant des caractéristiques implicites du processus d'apprentissage qui émergent de son utilisation. Des limites à l'outil sont aussi à prendre en compte.

---

<sup>10</sup> A.T.S.E.M. : agent territorial au service des écoles maternelles

### **3/ En quoi la mise en valeur des réussites de certains savoir-faire permet-elle à l'élève d'appréhender le concept d'apprentissage ?**

#### **3-1 Première analyse des carnets des réussites en période 3 <sup>11</sup>**

##### **Recherche d'autonomie : Apprendre conduit à être plus autonome**

Les réussites exprimées par les élèves eux-mêmes, ou énoncées par les parents concernent, dans la plupart des cas, des savoir-faire qui développent l'autonomie par rapport à l'adulte dans leur vie quotidienne : mettre son manteau, s'habiller, se laver....

À travers cette recherche d'autonomie par rapport à l'adulte, le jeune élève affirme sa volonté de grandir, ce qui est la première condition pour rentrer dans les apprentissages. Cela constitue, pour moi, une entrée possible, un ancrage accessible pour l'élève de lui donner envie de réussir. Mettre son manteau tout seul est un acte, pour l'élève qui ne sait pas encore le faire, dont la finalité est accessible : le temps d'attente pour avoir l'aide de l'adulte sera nul, l'accès à la cour de récréation sera plus rapide. Une réussite, quelle qu'elle soit, développe l'autonomie et par conséquent, la construction de soi. En ce sens le carnet des réussites valorise la recherche d'autonomie.

##### **L'expérience personnelle : L'apprentissage s'appuie sur le vécu individuel**

Les premières réussites s'appuient sur le vécu individuel. « *L'information passe par l'action. Connaître, c'est d'abord agir. On connaît quelque chose parce qu'on sait le faire* <sup>12</sup> » L'élève a été capable de faire, il a une expérience vécue de sa réussite. Et une conséquence de son vécu est qu'il pourra trouver les mots pour dire son expérience.

Les carnets des réussites permettent la prise de parole réussie devant le groupe pour tous les élèves capables de se faire comprendre et la mise en valeur des autres avec l'aide de l'enseignante qui lit la phrase de la réussite. Ils participent à la construction de soi.

##### **Gestion des difficultés particulières : Surmonter ses difficultés devient une réussite**

Cet aspect du carnet était imprévu lors de sa mise en place. Pour deux élèves, le carnet a été l'objet d'une mise en projet pour résoudre une difficulté. FLO pleurait chaque matin au moment de la séparation avec sa maman depuis sa rentrée, en janvier 2002. Sa mère en souffrait et cela augmentait son désarroi. Sur ma proposition, elle a exprimé à son fils le désir de le voir rester à l'école sans pleurer en lui proposant de

<sup>11</sup> Annexe 2 : relevé des réussites mises dans les carnets

<sup>12</sup> B-M Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987, p. 89

mettre la réussite dans son carnet. Après quelques temps, et en lui rappelant qu'on savait que c'était difficile pour lui de ne pas pleurer, FLO a pu voir partir sa maman avec le sourire. Il a la photo de cette première séparation avec un sourire dans son carnet avec la phrase « *Aujourd'hui, j'ai réussi à quitter Maman sans pleurer.* » Même s'il lui arrive, de temps en temps, de pleurer encore au moment de la séparation, il sait qu'il peut réussir à ne pas pleurer.

QUE a passé une période difficile en décembre, refusant le moment de sieste dans le dortoir. Un aménagement de son temps de repos a été nécessaire, mais dès qu'il a pu l'entendre, je lui ai proposé de mettre comme réussite, le fait de pouvoir aller se reposer dans le dortoir avec les autres élèves. En janvier, QUE a présenté devant toute la classe et avec le sourire « *Aujourd'hui j'ai réussi à venir à la sieste avec les autres* ». Il accepte maintenant ce moment collectif contraignant pour lui sans perturber les autres.

### **3-2 Le processus d'apprentissage devient plus conscient**

#### L'intention

*« Dans l'action dont il a l'initiative, l'enfant ou l'adolescent a une idée de ce qu'il veut obtenir : il a une intention de départ et pense réussir comme à l'habitude, le doute n'effleure même pas son esprit. Il choisit l'information nécessaire en fonction de son but. Ce dernier point est important. Il a un point de repère : le résultat attendu de son action. S'il se trompe, il va le remarquer, puisqu'il a une attente en termes de résultat souhaité. »<sup>13</sup>*

Dans un premier temps, les réussites relèvent davantage du constat que de l'intention « *Regarde ! J'ai réussi à...* ». Par des activités avec manipulation de petit matériel (perles, jeu de mosaïque, jeu de grille avec jetons...), j'aide l'élève à construire des intentions et en prendre conscience. La consigne qui amène l'élève à chercher une idée, à la verbaliser, ou à faire deviner aux pairs l'idée sous-jacente à une réalisation développe l'intention chez l'élève. Se donner une intention, c'est projeter un résultat, c'est être capable d'évaluer la réussite par rapport au résultat attendu.

Prenons le cas de JOH<sup>14</sup> qui échoue toujours dans une activité en autonomie parce qu'il oublie la consigne donnée par l'enseignante et agit en fonction de la rencontre aléatoire avec le matériel mis à disposition. Par exemple, dans un atelier en autonomie qui avait pour consigne : « *Réalise un collier de perles en triant des*

---

<sup>13</sup> B-M Barth, op. Cit. p.12

<sup>14</sup> Annexe N°4 : Transcript « JOH réalise un collier au moment de l'accueil avec l'aide de l'enseignante »

perles d'une seule couleur », il n'avait retenu que l'action d'enfiler des perles pour faire un collier, sans procéder à aucun tri.

Je lui ai donc proposé de faire un collier de son choix avec moi, au moment de l'accueil, avec l'objectif de le conduire à fixer son attention sur l'intention. La verbalisation de l'enseignante explicite l'intention ; elle la rend audible pour JOH et lui permet de réaliser une tâche visible (enfiler des perles) et une tâche cognitive (trier des perles en fonction d'une intention).

Extrait du transcript			Remarques
3	E	Le collier que tu vas réussir on va le mettre dans ton carnet	<i>1<sup>ère</sup> demande de verbalisation de l'intention</i>
4	E	Quel collier tu veux faire ?	
.....			
6	E	Tu me dis d'abord lequel tu veux faire. Quelles perles on va choisir	<i>2<sup>ème</sup> demande avec aide à la verbalisation + demande de description de l'objet pris</i>
.....			
10	E	Alors qu'est-ce qu'on va faire comme collier ?	
11	JOH	<i>Il prend une perle rouge en forme de disque</i>	<i>Réponse en rapport à 12</i>
12	E	C'est quoi ça ?	
13	JOH	Rouge	<i>3<sup>ème</sup> demande</i>
14	E	Tu veux faire quoi comme collier ? Qu'est-ce que tu veux faire comme collier ?	
15	JOH	Rouge	<i>1<sup>er</sup> niveau de verbalisation de l'intention</i>
16	E	Tu prends des « rouges » Donc tu vas essayer de ne prendre que des rouges. D'accord ? S'il est tout rouge, je prendrai la photo. Tu as dit que tu voulais faire un collier rouge, alors vas-y.	<i>Prise de risque de l'enseignant dans la formulation explicite de l'intention énoncée qui va guider l'action.</i>
17	JOH	<i>Il cherche de la main.</i>	<i>Rappel de l'intention</i>
18	E	Laquelle tu cherches ? Tu ne cherches que des rouges.	
19	JOH	<i>Il prend une deuxième perle identique à la première.</i>	<i>2<sup>ème</sup> niveau de verbalisation de l'intention</i>
20	E	Que des rouges et que des rondes. Tu prends toujours la même...	
21	JOH	Couleur	<i>Il s'approprie l'intention et la lie à l'action</i>
22	E	La même couleur et la même forme	
23	E	<i>Je lui montre une perle rouge de forme différente</i> Est-ce que tu prends celle-là ?	
24	JOH	Il fait « non » de la tête	
25	E	Pourquoi ?	
26	JOH	C'est pas la même couleur	
27	E	Si c'est la même couleur, ce n'est pas la même forme.	
28	JOH	<i>Il prend une nouvelle perle</i> C'est la même	
29	E	C'est la même couleur et c'est la même forme. C'est la même perle.	<i>L'intention est accessible pour un tiers, il y a donc cohérence entre intention et réalisation</i>
30	E	<i>Un enfant arrive et regarde ce que fait JOH</i> Regarde ! tu as vu ce qu'il fait comme collier. Comment il le fait son collier ?	
31	QUE	Tout rouge	
32	E	Tout rouge et que des rondes	

Le guidage de l'enseignante est prégnant, il est nécessaire à la réussite de la tâche pour JOH. Mon exigence à lui demander de verbaliser ce qu'il fait le conduit à maintenir son intention et ainsi à réussir la réalisation d'un collier tout rouge qu'il présentera devant les autres et dont il aura le souvenir par la photo chargée de sens dans son carnet. Cette expérience appartient maintenant au vécu de JOH et sera une référence commune entre lui et moi, sur laquelle je pourrai m'appuyer ultérieurement.

JOH a peu de mots à son répertoire, mais la tâche est accessible et il a une part d'initiative puisqu'il a le choix de couleur ou de forme. Il réussit à me dire son intention avec peu de mots, « rouge », « couleur » et « la même ».

Nous verrons plus loin, à travers l'activité autour des damiers, que le vécu du collier réussi en cohérence avec l'intention verbalisée a, peut-être, été déclencheur d'un processus de réussite pour JOH et peut se comprendre grâce au concept de « zone proximale de développement » établi par Vygotsky : « *Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain*<sup>15</sup>. »

### Les critères de réussite

Quand l'élève annonce : « *Je réussis à mettre ma fermeture* », les critères de réussites se confondent avec l'action elle-même ; ils sont explicites. Quand un élève me demande de mettre une réussite dans son carnet, je lui demande à mon tour de me montrer qu'il sait faire ce qu'il dit. Ainsi JUST qui voulait que j'écrive « *Je sais mettre mes bretelles de ma salopette toute seule* » fait marche arrière quand je lui demande de me montrer en me répondant « *Oui, mais c'est des fois j'arrive* ». Alors elle a continué à apprendre à mettre ses bretelles en demandant de l'aide ; puis, quelques jours après, elle revient me voir en disant « *Ca y est, je sais comment mettre mes bretelles de salopette toute seule* »

L'expression « tout seul », répétée dans l'expression de leurs réussites, met ainsi en avant de manière explicite une des conditions de la réussite : réussir sans l'aide d'un tiers.

L'autonomie devient réelle quand la réussite est réitérée en cas de besoin. C'est le deuxième critère de réussite qui prend vite sa place dans la conception générale d'un apprentissage acquis : réussir toujours.

### L'apprentissage est individuel et personnel

Ce qu'un élève reconnaît comme une nouvelle réussite est déjà un apprentissage acquis pour d'autres. Quand YON, au lever de la sieste, vient me voir pour me dire : « *Aujourd'hui, j'ai réussi à descendre de mon lit tout seul.* », je partage avec lui la joie de cette réussite parce que je sais l'effort et les tentatives réitérées auxquels cela correspond. Ou inversement la réussite d'un élève peut être loin des réussites possibles des autres. ORI qui sait écrire son prénom sans modèle depuis novembre est la seule élève à

---

<sup>15</sup> B. Schneuwly et J-P Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, p.108, Delachaux et Niestlé.

pouvoir montrer ce savoir. Les différences de développement, sans être mises en avant, font prendre conscience que chacun se développe à son rythme. L'acquis de certains aujourd'hui sera l'apprentissage pour d'autres demain.

### Le facteur temps

Entre la volonté exprimée de MAM de réussir un savoir-faire, « *Je voudrais savoir mettre le bouton de mon pantalon toute seule* » et la réussite maîtrisée de ce qui était énoncé, il y a le temps d'apprentissage par l'entraînement, les demandes d'aide, les réussites partielles, les difficultés à surmonter, c'est-à-dire l'apprentissage de l'effort et de la volonté qui permet la construction des savoirs dans le temps.

### L'enseignant n'est pas le seul maître de l'apprentissage

Des parents prennent l'initiative de certains apprentissages (nommer les couleurs, les formes, reconnaître les lettres de son prénom...). Ils apparaissent explicitement aux yeux de leur enfant comme initiateur d'apprentissages nouveaux.

Quand MAE présente sa réussite « *Je sais jouer aux dominos tout seul* », il suscite la curiosité et le questionnement. On lui a demandé s'il pouvait apprendre aux autres à jouer, il devient aux yeux de ses pairs possesseur d'un savoir à transmettre.<sup>16</sup>

### Pouvoir dire ce qu'on sait faire

Si nous reprenons le cas de MAE qui est amené à expliquer le jeu de domino aux autres élèves ; c'est un exercice de transfert de ses savoirs qu'on lui demande. Il doit dégager la règle du jeu, dire ce qui est essentiel, communiquer des informations pertinentes et adapter ses propos en fonction des disfonctionnements observables.

3	E	Pourquoi tu as mis celui-là ?	<i>MAE justifie en énonçant le critère premier de la règle : identifier deux éléments identiques</i>
4	MAE	Parce que c'est le même	
5	E	Qu'est-ce qui est pareil ?	
6	MAE	<i>Il montre les 2 constellations identiques qui se touchent</i>	
37	MAE	Non, parce que ma maman, elle dit « on n'a pas le droit de faire ça »	<i>Le respect de la règle renvoie à la notion de « avoir le droit »</i>
38	E	Qu'est-ce qu'il faut regarder dans le jeu ?	<i>J'essaie d'amener MAE à expliciter sa connaissance empirique du jeu. Dire ce qu'on sait faire.</i>
39	MAE	Il faut réfléchir dans sa tête.	
40	E	Où est-ce que je dois réfléchir ? Qu'est-ce que je dois réfléchir ?	
41	MAE	On doit voir le même	
42	E	Le même que quoi ?	
43	MAE	Le même domino	
44	E	Le même que quel domino ?	

<sup>16</sup> Annexe N°3 « MAE veut bien apprendre aux autres élèves à jouer aux dominos des constellations »

45	MAE	Là	<i>Il ne dégage pas l'idée générale des extrémités</i>
46	E	Lequel on doit chercher ? Est-ce que je cherche le même que ça ? ( <i>Je montre un domino au milieu de la suite</i> )	
47	MAE	Non	
48	E	Est-ce que je cherche le même que ça ? ( <i>Je montre un domino du bout</i> )	
49	MAE	Oui	
50	E	Parce que c'est le bout. Je cherche le même que ce bout-là ou le même que ce bout-là ( <i>Je montre d'abord une extrémité puis l'autre</i> ) On ne regarde que les 2 ....	<i>Je verbalise</i>

### **3-3 Une limite à la participation des familles : les différences de prise en charge du carnet rétablissent des écarts entre les élèves.**

Les carnets des réussites ont été présentés à la réunion de rentrée en septembre (26 familles présentes sur 30). Mais par choix, (choix que je remets en cause aujourd'hui), ils n'ont été mis en place qu'en novembre. Les familles les ont eus, pour la première fois, en décembre, échéance trop éloignée de l'information. J'ai perdu ainsi l'adhésion de certaines familles qui ne savaient plus trop quelle place donner à cet outil. Elles n'ont jamais inscrit une réussite avec leur enfant.

La recherche de cohérence entre la famille et l'école est nécessaire au jeune élève. Le carnet peut jouer un rôle primordial dans ce sens. L'information auprès des familles peut être générale dans un premier temps mais doit être réitérée et différenciée en fonction des cas particuliers. L'enseignant, d'une manière générale, doit expliciter sa démarche auprès de tous les parents.

La prise en charge, différente d'une famille à l'autre, ne doit pas reproduire des différences socioculturelles. J'ai donc fait le choix de prendre davantage en charge l'outil « carnet des réussites » à travers les activités de classe, tout en gardant bien l'idée qu'il ne doit pas devenir un livret d'évaluation. Il devient nécessaire de faire vivre, à tous les élèves, une expérience de réussite scolaire. Le carnet est là pour leur en faire prendre conscience.

Je reprends ainsi la deuxième hypothèse énoncée précédemment : expliquer, verbaliser, justifier son action permettent-ils à l'élève de construire ses savoirs et d'accéder plus facilement à l'abstraction ?

**4/ Permettre à chaque élève de petite section de vivre l'expérience de la réussite à travers des apprentissages menés en classe.**

Le relevé des réussites inscrites dans les carnets fait apparaître, en fin de période 3, deux observations importantes :

- Il y a des différences quantitatives nettes entre les élèves.

Dans un premier temps, les réussites sont révélées à partir du vécu de chacun, qui varie d'un élève à l'autre. De plus, comme nous venons de le noter, l'adhésion des parents à la démarche proposée par le carnet des réussites est une autre variable qui crée aussi une différence de prise en charge de l'outil d'un élève à l'autre.

L'école maternelle est un lieu de vie collective : sans abandonner le vécu extrascolaire de chaque élève, le carnet des réussites va prendre appui sur le vécu collectif de la classe en période 4. « *La meilleure façon de convaincre quelqu'un qu'il peut réussir c'est de le lui prouver ; il faut donc organiser l'enseignement pour que chaque élève puisse réussir quelque chose*<sup>17</sup>. »

- Les réussites inscrites résultent davantage d'un constat de réussite que d'une intention de réussir.

En période 4, je fais donc le choix de mener deux apprentissages en liaison avec une inscription individuelle des réussites dans le carnet pour tous les élèves en fonction de leur niveau d'acquisition :

- La reconnaissance de son prénom en lettres majuscules d'imprimerie parmi les autres prénoms de la classe
- L'acquisition du concept d'alternance à travers une activité autour du damier

#### **4-1 Reconnaître son prénom en lettres majuscules d'imprimerie parmi les autres prénoms de la classe.**

##### Les acquis des élèves

Depuis le début de l'année, les élèves cherchent et prennent le matin leur étiquette-prénom à l'extérieur de la classe avant de rentrer. Il y a 30 étiquettes de 5 couleurs différentes, il y a 6 étiquettes de chaque couleur. Les prénoms en double ou avec des similitudes (initiales, fin, longueur) sont de couleurs différentes.

Depuis janvier, tous les élèves réussissent à trouver leur étiquette de couleur quelle que soit la disposition sur le tableau (en 5 colonnes d'une même couleur, en colonnes mélangées ou éparpillées et mélangées). Ils ont tous mis la réussite dans leur carnet entre septembre et janvier : « *Je reconnais mon étiquette-prénom tout seul* »

Un nouvel élève est arrivé le jeudi 6 mars. Je vérifie qu'il reconnaît son étiquette rouge parmi 7 autres.

---

<sup>17</sup> B-M Barth, L'apprentissage de l'abstraction, p.155, Retz, 1987

### Un obstacle nouveau : les 31 étiquettes sont blanches

J'ai présenté les étiquettes blanches le 6 mars (31 étiquettes du même graphisme et de la même taille que les étiquettes de couleur). Je les ai mises au tableau du regroupement et j'ai averti les élèves qu'à partir du lendemain, ils auront des étiquettes blanches au tableau des présents. Les étiquettes de couleur seront mises dans leur tiroir et ils pourront s'en servir pour trouver l'étiquette blanche.

Afin de les familiariser à cette nouvelle difficulté, je leur ai demandé de chercher de leur place, leur étiquette parmi les 31. Les étiquettes de couleur étaient placées sous leur photo à droite du tableau. Puis ils sont venus un par un montrer leur nouvelle étiquette. Ils ont tous réussi sauf JOH et FLO, ces 2 enfants ont touché et demandé aussitôt l'approbation de l'adulte. FLO a pris son étiquette de couleur pour vérifier et JOH a été aidé par une autre élève qui lui a montré son étiquette blanche.

Deux élèves (YON, JUSD) ont marqué un temps d'observation pour chercher, puis ils ont touché leur étiquette dans un mouvement d'assurance.

J'ai explicité leur démarche en faisant remarquer aux autres ce temps de silence et le fait qu'ils touchent leur étiquette avec la main après l'avoir reconnue avec leurs yeux. J'ai valorisé la démarche en disant c'était une bonne façon pour chercher son prénom.

### Situation filmée du 7 mars

J'ai filmé le premier matin où les élèves devaient chercher leur étiquette blanche.

Sur 31 élèves :

-5 élèves étaient absents

-23 élèves ont pris leur étiquette du premier coup sans chercher l'approbation de l'adulte

-1 élève (arrivé le 6 mars, venant d'une autre école) a été aidé par sa maman (elle lui a indiqué la colonne où se trouvait son prénom et a dit « oui » dès qu'il a touché son étiquette.)

-2 élèves utilisent leur étiquette de couleur sur proposition de l'enseignante.

⇒JOH est en difficulté et ne semble pas donner de sens à la recherche de son étiquette blanche. Il réussissait très bien à trouver son étiquette rouge. JOH est arrivé le premier, il se trouve devant 31 étiquettes.

⇒FLO réussit mais cherche quand même l'approbation des 2 adultes présents (son papa et moi-même). FLO arrive quand il reste 10 étiquettes.

Il faut noter qu'à partir d'un libellé identique d'une réussite, la tâche présente différents niveaux de difficulté suivant l'ordre d'arrivée et suivant des indices graphiques particulier de certains prénoms (tréma, trait d'union). Une épidémie avec un taux d'absentéisme variant entre 5 et 10 a « permis » au dernier arrivé d'avoir plusieurs étiquettes au choix. Cette observation me conduira à envisager, en parallèle de la reconnaissance de son prénom, des activités rituelles amenant les élèves à porter leur attention sur les prénoms des autres.

L'analyse du transcript de la vidéo me permet de dégager des axes fondamentaux de l'apprentissage qui facilitent la réussite.

### Le contrat didactique : faire comprendre les implicites

« Ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître <sup>18</sup> », le contrat didactique est très souvent implicite ; c'est l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves qui amène l'enseignant à préciser davantage ses attentes. Les 23 élèves qui réussissent se sont approprié la tâche dans sa partie visible donc explicite mais aussi dans sa partie non-observable, implicite. Ils cherchent à reconnaître une étiquette semblable à celles qu'ils avaient la veille, en faisant abstraction de la couleur mais, en cherchant des repères sur la graphie. C'est un acte cognitif non observable de l'extérieur.

À travers l'extrait du transcript<sup>19</sup> ci-dessous, on voit que JOH sait en partie ce qu'il faut faire ; il a pris en compte la partie visible de la tâche qui consiste à choisir l'étiquette blanche avec comparaison à l'étiquette colorée. Mais il est dans une interaction « instrumentale » et non dans l'interaction didactique.

1	JOH	<i>Il va directement au tableau des étiquettes. .Il pose son index sur YONN et me regarde aussitôt.</i>	
2	La soeur	<i>Elle est derrière JOH</i>	-Non
3	E		-Non les filles , ne dites rien s'il vous plaît
4	JOH	<i>Il pose son doigt sur NOLWENN me regarde puis sur CLEMENT et me regarde. Il se balance et montre ENORA et me regarde</i>	

Plus tard, l'observation des élèves qui réussissent (ils prennent une étiquette, rentrent dans la classe et la verbalisation spontanée de leur parent « oui, tu as trouvé » ou « oui, c'est bien » interprétée probablement

<sup>18</sup> Le « contrat didactique » défini par Brousseau , 1980, « Le cas de Gaël », version internet, site IUFM

<sup>19</sup> Annexe N°5: Transcript de la vidéo du 7 mars « JOH cherche son étiquette blanche »

comme une validation pour JOH le confirme dans la reproduction de la partie visible de leur action : il suffit bien de prendre un étiquette et d'attendre l'approbation de l'enseignant.

15	JOH	<i>Il pose son étiquette JOHAN en bas de la colonne sous JUSTINE Il remonte pose son étiquette JOHAN sous LUCIE mais Julien arrive pour chercher son prénom et il le regarde. Sa maman lui dit que c'est dans la première colonne en montrant son index le long de la colonne. Julien hésite puis prend son étiquette.</i>	
16	E		-JOH ne t'occupe pas des autres. Continue, tu avais bien commencé .
17	JOH	<i>Il recommence en bas de la colonne. Il pose son étiquette JOHAN en bas de la colonne sous JUSTINE Il remonte pose son étiquette JOHAN sous LUCIE mais Brice arrive et prend son étiquette du premier coup</i>	

JOH perçoit probablement l'étiquette blanche comme un objet nouveau sans rapport avec son ancienne étiquette rouge.

### La différenciation : partie intégrante de l'apprentissage

Mon aide à l'égard de ces deux élèves consiste à mettre en place des situations d'étayage si nous reprenons la notion définie par Bruner :

-les faire entrer dans la tâche en abaissant le niveau de l'obstacle en mettant plusieurs étiquettes de leur prénom en référence à côté et en leur demandant par exemple de chercher la même.

-introduire l'obstacle en différentes étapes : introduire plusieurs étiquettes de leur prénom avec d'autres prénoms dans une colonne désignée pour augmenter la fréquence de rencontre visuelle, en associant un référent à proximité puis en l'enlevant.

-proposer des activités différentes mais dont l'objectif est complémentaire : taper son prénom à l'ordinateur, chercher un intrus parmi plusieurs prénoms identiques...

### Aider dans la zone proximale de développement

L'aide de l'enseignant devient dans certains cas une surcharge qui nuit à la réussite.

Ainsi, analysons le cas de FLO<sup>20</sup> qui reconnaît son étiquette-prénom du premier coup, et pour lequel je n'ai pas les moyens de dire s'il s'agit d'un hasard ou d'une véritable réussite d'identification de son prénom.

Quand il me demande mon approbation, je refuse de valider mais mon intervention est confuse.

<sup>20</sup> Extrait du transcript Annexe N°5 : « FLO cherche son étiquette blanche »

1	FLO	<i>Il regarde les étiquettes, la main va et vient en frôlant les étiquettes mais sans les toucher. Il touche son étiquette et me regarde.</i>	
2	E		Je ne te dis pas. Si tu ne sais pas va chercher ton étiquette dans le tiroir.

En disant « *Si tu ne sais pas* », je mets en doute sa recherche cognitive et j'attribue implicitement le résultat au hasard. Expliciter mon refus de valider aurait été nécessaire : « *Je sais si c'est ton étiquette mais, je ne veux pas te dire parce que je veux que tu sois sûr tout seul* »

Je propose un nouveau contrat didactique à FLO. Il correspond pour moi à la vérification par la comparaison. Or FLO adopte un simulacre de cette stratégie de vérification parce que cela ne correspond pas à sa zone proximale de développement .« *La comparaison est une pensée symbolique par laquelle il faut séparer une entité en ses composantes et reconnaître les relations qui les lient.* <sup>21</sup>»

8	FLO	<i>Il va chercher son étiquette FLORENT et l'apporte. Il la pose à l'envers à côté des étiquettes sans en regarder une particulièrement.</i>	
---	-----	--	--

On peut faire la même observation chez JOH

7	JOH	<i>Il a son étiquette rouge dans la main mais ne la regarde pas. Il pose son doigt sur LEOPOLD et il me regarde.</i>	
---	-----	--	--

### Accepter de valider pour permettre à l'élève de prendre confiance

Les cas de FLO et de JOH me confirment que l'apprentissage demande du temps. L'élève ne peut pas entrer dans l'apprentissage envisagé par l'enseignant sans adhésion. Pour apprendre, il faut être rassuré, ne pas sentir en danger : pour certains élèves, il faut prendre le temps de les faire entrer à leur rythme dans la tâche. FLO n'a pas assez confiance en lui, pour lui permettre de mener une auto-validation. Pour valider, il faut s'autoriser à valider.

Il est nécessaire de rassurer l'élève qui doute en valorisant ses réussites. On réussit bien ce qu'on sait réussir souvent. Il faut que l'élève fasse l'expérience des réussites. Il faut donc accepter dans un premier temps d'approuver une tâche en termes de réussite.

Dans un deuxième temps, on peut amener l'élève à utiliser des critères de réussites autonomes.

### Savoir se taire pour laisser faire l'élève

<sup>21</sup> B-M Barth, L'apprentissage de l'abstraction, p. 92 Retz, 1987

L'analyse des transcripts permet de voir qu'à certains moments, les propos que je veux « aidants » sont, d'une part, intellectuellement inabordables pour l'élève et, d'autre part, chargés de conséquences affectives non négligeables :

Avec FLO :

13	E	Tu penses que c'est la tienne. Si un enfant n'est pas content de l'avoir perdu, il te le dira.
----	---	--

Avec JOH :

12	E	Je ne te dis rien. C'est toi qui me dit. Si c'est la même tu prends. Si tu te trompes quelqu'un ne sera pas content .
----	---	---

Je fais allusion aux conséquences pour un autre élève s'ils prennent une autre étiquette que la leur or ni l'un ni l'autre ne sont en mesure d'anticiper cette situation. Elle n'appartient pas encore à leur vécu et je devrai laisser la situation se produire pour permettre les interactions entre les pairs qui ont une place importante dans l'apprentissage d'une part et la prise en compte de données nouvelles significatives (chaque étiquette correspond au prénom d'un élève de la classe).

### L'inscription dans les carnets

Pour vingt-neuf élèves, il y a eu deux réussites inscrites individuellement dans leur carnet :

-« *Je reconnais mon étiquette-blanche tout seul* »

-Suite à une évaluation individuelle, « *Je reconnais mon prénom parmi les 31 autres prénoms de la classe* »

Deux élèves ont inscrit la réussite : « *Je reconnais mon étiquette blanche avec un modèle à côté* ». Ils continuent l'apprentissage avec une aide spécifique de ma part.

## **4.2 L'apprentissage du concept d'alternance à travers une séquence d'activités de pavage d'une surface en damier**

### Pourquoi mettre en situation l'apprentissage d'un concept abstrait ?

En présentant, ci-dessous, la séquence<sup>22</sup> sur l'apprentissage du concept d'alternance, je m'appuierai sur la démarche d'acquisition d'un concept abstrait explicitée par B-M Barth.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Annexe N°6: Déroulement chronologique des activités pour réaliser un damier

<sup>23</sup> B-M Barth, l'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987

Au-delà de la mise en situation d'activités qui contribuent à faire entrer les élèves dans le processus d'apprentissage du concept du « damier », j'ai le souci d'amener les élèves à verbaliser ce qu'ils font dans l'hypothèse que la verbalisation affine leur perception, les aide à structurer leur pensée et ainsi à construire individuellement le savoir « damier ».

### Déroulement chronologique des séances : de la perception du concept à son acquisition.

#### La perception : point de départ de l'apprentissage

« Notre perception est limitée par notre expérience individuelle mais si nos 5 sens sont actifs dans tout acte de perception, c'est notre cerveau qui décide de ce que nous pouvons percevoir(...) Dans un premier temps, on apprend par l'action...<sup>24</sup> ». Bruner explicite le concept de perception comme « un processus qui demande une prise de décision puisque celui qui perçoit doit déterminer ce qu'il croit percevoir.(...) On pourrait parler d'une forme rudimentaire de catégorisation<sup>25</sup>. »

**a/ Atelier 1 de manipulation avec le jeu « Piky »**<sup>26</sup> : Il s'agit , pour les élèves , de chercher des idées qu'ils doivent présenter au moment du regroupement.

Je les amène, individuellement puis en regroupement, à verbaliser leur **intention** : « *Quelle était ton idée ?* »  
Ils ont l'initiative de la réalisation qui s'appuie sur leur niveau de perception.

Dans un premier temps, les élèves ont peu varié leur recherche « *J'ai mélangé les couleurs* », ils se sont familiarisés avec le matériel, en portant leur attention sur le remplissage du quadrillage par des carrés.

Puis des élèves ont trié une couleur. Par imitation, tous les élèves se sont donné une intention avec le même critère. « *Je n'ai mis que des carrés rouges* », « *J'ai mis des carrés verts* »...

**b/ Atelier 2 en autonomie avec le jeu « Piky » avec une réduction des libertés par la consigne :**

*Trouver une idée avec deux couleurs*

Les élèves ont la contrainte du tri mais l'initiative dans le choix des couleurs et dans le pavage. En regroupement, les pairs valident la contrainte du tri « *Y a-t-il 2 couleurs ?* L'élève verbalise pour expliciter l'intention. Des réalisations différentes ont émergé ;

---

<sup>24</sup> B-M Barth, op. Cit, , p.88

<sup>25</sup> Bruner in B-M Barth , op. Cit, p 89, Retz, 1987

<sup>26</sup> 200 carrés de 10 couleurs aimantés avec 8 plaques individuelles métalliques quadrillées

⇒ Tri de couleurs sans organisation spatiale : « *J'ai mélangé des jaunes et des bleus* »

⇒ Tri et organisation en deux zones compactes : « *Là, j'ai mis que des jaunes et là que des verts* »

⇒ Tri et organisation en bandes verticales ou en bandes horizontales « *J'ai fait des traits* » « *J'ai fait des lignes* »

### **c/ Introduction d'un damier**

J'ai apporté un damier et un échiquier que j'ai présentés puis mis en libre-service avec les pions. Les élèves vont rentrer dans la phase de **formation du concept** « damier ».

**d/ Atelier 3 en autonomie avec le jeu « Piky »** : *Réaliser un pavage soit en bandes verticales soit en damier à partir de 4 carrés (2 couleurs intercalées) placés sur la 1<sup>ère</sup> ligne.*

Les élèves n'ont plus le choix des couleurs puisqu'ils doivent respecter le tri de la première ligne commencée. Ils doivent « entrer » dans l'intention de l'enseignant.

⇒ La plupart ont réalisé des bandes verticales.

**e/ Atelier 4 en autonomie avec le jeu « Piky »** : *Réaliser un pavage en damier à partir de 4 carrés (2 couleurs intercalées) placés sur la 1<sup>ère</sup> ligne*

L'élève n'a plus d'initiative, il est dans la contrainte et la restriction de la consigne. Les critères de réussites deviennent stricts. Tous les élèves ont pu réaliser un damier du premier coup ou après plusieurs essais et en avoir la photo dans leur cahier d'activités.

**L'interaction verbale** entre les pairs au moment du bilan des activités, permet **le conflit cognitif** qui participe au processus d'apprentissage du concept « damier ». L'élève qui voit une erreur doit verbaliser l'écart entre la réalisation et la perception qu'il a du damier. Celui qui fait une erreur doit prendre en compte le point de vue d'un autre et donc se décentrer de sa réalisation pour « ré-agir », pour « re-faire ».

**f/ Atelier 5 en autonomie** : *Collage de carrés jaunes et rouges en damier*

Le retour en arrière en cas d'erreur est plus difficile à cause des contraintes matérielles (le papier se déchire, la colle sèche) et peut contraindre l'élève à anticiper le choix de la couleur du carré en fonction de la case encollée, ou celui de l'emplacement en fonction du carré encollé. Mais les contraintes peuvent suffire à

éloigner l'élève du contrat didactique ; il s'applique à la partie visible de la tâche, coller des carrés dans le quadrillage.

⇒ Des erreurs apparaissent et ne peuvent pas, toujours, être traitées avant le séchage.

### g/ Analyse collective des réalisations (après deux jours de l'atelier 5)<sup>27</sup>

Cette séance va être une étape importante dans la séquence, elle permet d'éclaircir un implicite : l'**erreur** n'est pas une faute. L'identification, l'explicitation et le traitement de l'erreur entrent dans le processus d'apprentissage. On apprend en repérant ses erreurs. Les interactions entre élèves sont riches et constructives, les échanges verbaux aident à la structuration de la pensée et à la construction du savoir « damier »

\*Prendre position : c'est confronter ses connaissances à la réalité

37	NOLS	Non ! ( <i>elle le dit fortement</i> ) J'suis pas d'accord. Il y a rouge à côté de rouge	<i>1<sup>ère</sup> prise de position d'un élève et argumentation verbale</i>
----	------	--	--

\*L'explicitation est possible pour le jeune élève, avec peu de mots JUL justifie son point de vue et convainc ses pairs

59	E	JUL pourquoi tu n'es pas d'accord ?	<i>Avec 2 mots, associés aux gestes, il réussit à exprimer une justification. Il veut dire « Des carrés de même couleur sont alignés »</i>
60	JUL	( <i>JUL pointe son index le long de la bande jaune</i> ) Jaune ( <i>JUL pointe son index le long de la bande rouge</i> ) Rouge ( <i>JUL pointe son index le long de la bande jaune</i> ) Jaune ( <i>JUL pointe son index le long de la bande rouge</i> ) Rouge	

\*L'intervention de YON permet de se positionner par rapport à l'erreur

83	YON	On met tous ceux qui sont en bas à la poubelle.	<i>YON fait référence à l'objet « poubelle ». Sa proposition fait réagir les autres et les oblige à prendre position.</i>
84	E	( <i>Feignant la surprise et mon désaccord</i> ) Oh ! YON. Il dit que tous ceux qui sont en bas « A la poubelle ! » Vous êtes d'accord ?	
85	+é	Non	
86	E	Mais peut-être qu'il a raison.	
87	Yon	Oui ceux qui sont pas réussis	

\*Construire ses savoirs participe à la construction de soi par l'affirmation de ses points de vue

92	E	Est-ce qu'on va garder un travail pas réussi dans le cahier ?	<i>Deux positions différentes.</i>
93	+é	Moi, je le mettrais à la poubelle	
94	AOD	Moi aussi	
95	ORI	Moi je le mettrais dans le cahier ( <i>elle a son collage en bandes classés dans les damiers non réussis</i> )	

\*On peut agir sur l'erreur si on l'analyse (porter le regard sur l'objet en le situant par rapport à l'intention de départ)

<sup>27</sup> Annexe 11 transcript de la vidéo « Analyse collective des collages avec des carrés rouges et jaunes »

109	QUE	Je veux pas le mettre à la poubelle	<i>L'erreur repérée peut être rectifiée. Pour la repérer, la nommer, l'élève doit faire référence à ce qu'il sait. Le traitement de l'erreur appartient au processus d'apprentissage à condition que l'élève concerné ne se sente pas jugé.</i>
110	E	Quentin ne veut pas le mettre à la poubelle	
112	E	Que, tu veux le réparer tout seul ?	
113	QUE	Oui	
114	E	Je te donne un carré rouge ( <i>je mets la colle</i> ) mais tu trouves sa place. Où vas-tu mettre ton carré rouge ?	
115	QUE	<i>Il montre sans hésiter le carré jaune mal placé.</i>	
116	E	Il a trouvé tout de suite la place.	
117	QUE	<i>Il essaie de décoller le carré jaune. Je l'aide. Il pose le carré rouge : on obtient un damier.</i>	
118	E	Qu'est-ce qu'est devenu celui de Que ?	
119	+é	Bien	
1200	E	Il est devenu réussi. C'est bien, il est devenu réussi. Alors, est-ce qu'on le met à la poubelle YON ?	
121	YON	Non .	
122	E	Il suffisait de mettre un carré rouge là et il est gagné. Il est réussi. ( <i>Je pose celui de QUE avec les damiers réussis</i> )	

\*Il y a des erreurs trop éloignées de l'intention de départ pour les traiter. Il vaut mieux refaire. Ce sera le cas de ENO qui, devant son collage classé « pas réussi », préfère recommencer plutôt que « réparer »

129	YON	<i>Il montre une réalisation qui ne répond pas à la tâche demandée. Celui-là, il est long à refaire.</i>	<i>Il a repéré un trop grand écart entre la réalisation et ce qu'il a compris de la tâche à faire.</i>
-----	-----	--	--

Tout le temps de la recherche des damiers réussis (lignes 1 à 37, annexe 11) il y a très peu de verbalisation de la part des élèves. Les interactions commencent à partir de la ligne 37 quand NOLS affirme son désaccord. C'est à partir du moment où se dégagent les erreurs, les désaccords entre élèves que les prises de parole augmentent et les amènent à se justifier

Ce temps d'analyse collective permet de définir explicitement **les critères de réussites** pour réaliser un damier : « *Il faut changer de couleur à chaque fois dans le sens vertical et dans le sens horizontal* »

### h/ Reprise de l'atelier 5 avec présence de l'enseignante pour aider ceux qui en ont besoin<sup>28</sup>.

Cet atelier suit immédiatement l'analyse collective :

Nous retrouvons JOH pour qui l'activité, réussie en autonomie, ne pose aucune difficulté à ma grande surprise et le conduit à parler de ce qu'il fait, à aider son voisin en lui explicitant ses erreurs.

2	JOH	<i>Moi c'est bien (JOH est souriant et n'hésite pas dans la tâche qu'il est en train de faire. Il colle les carrés jaune et rouge tout autour du quadrillage)</i>
---	-----	---

<sup>28</sup> Annexe N°8 Transcript « atelier 5 : collage des carrés rouges et jaunes pour réaliser un damier »

9	JOH	Là c'est rouge ( <i>il pointe sur une case où il faut mettre rouge</i> ) ( <i>Il s'adresse à YOA</i> ) Mets rouge. Là mets rouge Hein j'ai réussi . Là rouge, mets rouge, là YOA mets rouge
---	-----	--

Quand les critères de réussites sont clairs et accessibles, l'élève peut s'auto valider :

Ainsi ENO entreprend spontanément une démarche experte de vérification en utilisant de manière efficace un démarche procédurale de « balayage ». Elle fait un retour sur son travail terminé qui la conduit à rectifier l'erreur détectée.

1	ENO	( <i>Elle pointe son index ligne par ligne en commençant par le haut à chaque fois</i> ) Jaune rouge jaune rouge Rouge jaune rouge jaune Jaune rouge jaune rouge Rouge jaune rouge... .. ( <i>elle pointe encore un carré rouge, elle le décolle et met un carré jaune</i> )
2	E	C'est très bien ! c'est très bien ! rouge, rouge ça ne va pas . Tu as raison. C'est bien, tu as vérifié.

D'autres élèves commencent bien les deux ou trois premières rangées ou lignes et se trompent. Ils ont perdu soit l'intention, soit l'attention. Le concept est dans leur **zone proximale de développement**, l'aide de l'enseignante est constructive. Les **questions élucidantes**, qui renvoient à l'intention de départ ou aux critères de réussites trouvent leur place.

7	E	On a entendu « jaune jaune » ça ne va pas ! On décolle . On a dit : l faut que ça fasse rouge-jaune-rouge-jaune ( <i>axe vertical</i> ) dans ce sens-là et rouge-jaune-rouge-jaune dans ce sens-là. ( <i>axe horizontal</i> ) Qu'est-ce que tu viens de mettre ?	<i>Rappel des critères pour réussir un damier. La référence aux critères guide l'action de l'élève : réfléchir puis agir en conséquence.</i>
8	BAP	Jaune	
9	E	On change de couleur à chaque fois. Je défais tout ce qui ne va pas. Tu vas choisir la couleur. Qu'est-ce qu'il y a ici,	
10	BAP	Rouge	
11	E	Alors tu changes	<i>Le questionnement de l'enseignante en référence aux critères pour réaliser un damier, a pour objectif de les élucider aux yeux de l'élève.</i>
12	BAP	Jaune	
13	E	Qu'est-ce qu'il y a ici ?	
14	BAP	jaune	
15	E	Qu'est-ce que tu mets ?	
16	BAP	Jaune	
17	E	Non tu dois changer	<b>Rappel des critères</b>
18	BAP	rouge	

i/ Séance collective de classement des collages réalisés par l'enseignante en deux catégories :

« C'est un damier /Ce n'est pas un damier »<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Annexe N°10 : Transcript : Classer les collages en 2 catégories : « c'est un damier / ce n'est pas un damier »

Les élèves sont amenés à identifier les **exemples négatifs**, ils doivent se situer face à des exemples et des contre-exemples à partir de leur perception des damiers. Chaque contre-exemple permet d'énoncer un attribut essentiel. La somme de tous les attributs essentiels correspond à la définition du concept : l'élève rentre dans **l'acquisition du concept**.

Les élèves ont identifié les 5 exemples négatifs et justifié leur choix en explicitant les attributs essentiels du « damiers » avec leur niveau de langage.

\*Collage réalisé avec des carrés de 2 tailles différentes : **Tous les carrés ont la même taille**

24	E	Laissez BAP parler	<i>Il a repris l'exemple négatif qui permet de définir l'attribut « il ne faut pas de trous ». Il avait trouvé le même contre-exemple à la séance 17/03 annexe 9</i>
25	BAP	Parce qu'il y a des petits trous là ( <i>Il montre en même temps les espaces vides</i> )	
26	E	BAP pense que ce n'est pas un damier parce qu'il a des trous. Est-ce qu'un damier a des trous ?	
27	+é	Non	

\*Collage avec une erreur : un carré est mal placé : **Il faut changer de couleur à chaque fois**

37	COR	Non, parce que y'a rouge encore à côté de rouge	<i>COR a compris mes attentes : il faut argumenter son point de vue en explicitant « ce qui n'est pas bon »</i>
38	E	Viens nous montrer	
39	COR	<i>Il montre les 4 carrés qui se touchent</i>	
40	E	Regarde MAM, COR a vu deux carrés de la même couleur.	<i>Je généralise la remarque de COR.</i>

\*Collage en bandes verticales : **Il faut alterner les couleurs verticalement et horizontalement**

65	AMA	Des lignes	<i>Elle dégage une verbalisation qui permet de généraliser.</i>
66	E	Pourquoi ce n'est pas un damier ?	
67	JUL	<i>En parlant plus fort et plus nettement et en accompagnant du même mouvement d'index : jaune, rouge, jaune, rouge, jaune</i>	<i>JUL verbalise à partir de l'exemple, et s'aide des gestes.</i>
	E	Oui, on a mis plusieurs fois la même couleur à côté : ( <i>je pointe l'index à chaque fois sur le carré correspondant</i> ) rouge, en dessous c'est encore un carré de la même couleur, il est rouge et en dessous c'est la même couleur. En dessous c'est la même couleur. Est-ce qu'on a changé de couleur dans ce sens-là	<i>Généralisation d'un exemple négatif : si les carrés sont collés en bandes, ce n'est pas un damier.</i>
69	+é	<i>Non</i>	

\*Collage en pavage avec des triangles de 2 couleurs : **Il faut des carrés**

90	YON	Parce que c'est pas carré	<i>Il a réussi à dégager le critère « forme » au-delà de sa perception d'un pavage régulier de formes identiques avec 2 couleurs en alternance</i>
91	COL	C'est rectangle	<i>Elle a perçu le critère « forme » même si elle se trompe de nom.</i>

92	E	Ce ne sont pas des carrés ( <i>dit lentement</i> ) Ce ne sont pas des rectangles non plus, ce sont des triangles. Et dans un damier, on avait vu que c'était des...	<i>Généralisation d'un autre attribut : c'est un pavage de carrés.</i>
93	+é	carrés	

\*Collage avec 5 couleurs différentes : **Un damier a deux couleurs**

101	E	Pourquoi ce n'est pas un damier ?	
102	AMA	Parce que il y a orange, bleu, vert, rose	<i>Elle argumente à partir de l'exemple</i>
103	E	Ça fait combien de couleurs ?	<i>Je veux qu'ils dégagent le critère « nombre de couleur »</i>
104	é	.....	
105	E	( <i>En levant un doigt à chaque couleur nommée</i> ) orange, vert, bleu, rose . Ca fait	
106	+é	quatre	
107	E	Quatre couleurs. Et dans un damier combien il y a de couleurs MAE ?	
108	MAE +é	deux	<i>Dernier attribut explicité</i>

**j/ Atelier 6 en autonomie ou avec l'aide de l'adulte si besoin :** *Créer un collage en damier à partir du matériel mis à disposition : 3 tailles de carrés, 4 couleurs, 3 sortes de quadrillages,*

Le concept est vraiment acquis quand l'élève est capable de **générer ses propres exemples** et de distinguer les exemples positifs des exemples négatifs et de justifier cette distinction, ce qui revient à nommer tous les attributs du concept. Il peut comparer.

**Le transfert** devient possible, l'élève peut localiser des exemples ou utiliser le concept dans un autre contexte.<sup>30</sup>

### **k/ Evaluation individuelle**

L'acquisition d'un concept est un acte individuel ; l'évaluation doit être individuelle. Elle consiste à classer 5 quadrillages noirs et blancs en distinguant les damiers de ceux qui ne sont pas les damiers et de justifier sa réponse.

### **4.3 Quels implicites sur ce qu'est l'acte d'apprendre, un élève de 3 ou 4 ans peut-il s'être approprié ?**

-La non-réussite est l'état initial d'un apprentissage. La réussite en est l'aboutissement.

<sup>30</sup> Annexe N°6 : photos : « Les élèves généralisent le concept du damier et le transfèrent dans un autre contexte »

-Les savoirs se construisent dans le temps. Certains apprentissages se font à l'insu de l'élève en fonction des situations fonctionnelles et rituelles qu'il rencontre. En mars, 29 élèves réussissent dès la mise en place de l'obstacle à reconnaître leur étiquette blanche. Cette réussite n'était pas accessible en décembre.

-L'obstacle est là pour être dépassé. Il permet à l'élève de réorganiser ses savoirs antérieurs et d'en développer des nouveaux. Réussir à surmonter un obstacle devient l'enjeu de l'apprentissage.

-L'erreur n'est pas le constat de l'échec, « *c'est un élément à modifier* »<sup>31</sup> pour l'élève. Pour l'enseignant, c'est un indicateur : l'élève est encore dans le processus d'apprentissage. En situant, en identifiant ce qui crée l'erreur, en verbalisant, en favorisant les interactions, l'élève se positionne, il se décentre, il structure sa pensée.

-La motivation intrinsèque se trouve dans le plaisir qu'on éprouve à dépasser l'obstacle. Elle naît de l'expérience de la réussite.

-Le questionnement participe à la construction des savoirs. Encore trop jeunes pour être capables de questionner explicitement, les élèves de PS s'y forment peu à peu à travers les questions élucidantes de l'enseignant. Poser une question c'est utiliser ce qu'on sait pour la concevoir et la formuler.

-Verbaliser ce qu'il fait structure le langage et la pensée de l'élève. Il apprend à expliciter ses démarches et peut ainsi agir sur elles.

-L'apprentissage est par essence différencié, il s'intègre dans le développement de chacun. L'élève construit des savoirs qui ont du sens pour lui.

-Le savoir est construit quand il est réutilisable, quand il conduit vers de nouveaux savoirs.

## **5/ Le carnet des réussites s'intègre dans le processus de construction des savoirs.**

La mise en place du carnet des réussites en petite section m'a conduite au-delà de ce que j'avais envisagé. Je n'ai pas pu rester à la création d'un outil pour l'élève sans l'intégrer à ma tâche d'enseignement et ainsi redéfinir certains gestes professionnels pour lui donner du sens dans le processus de construction des savoirs de chacun.

---

<sup>31</sup> G De Vecchi « Faire construire des savoirs » p. 76, Hachette Education, 2001

Pour participer à la construction de ses savoirs, l'élève doit prendre conscience des différentes étapes qui mènent du non savoir à la réussite énoncée.

L'inscription d'une réussite renseigne l'élève sur ses acquis et leur niveau. Elle lui permet d'appréhender la notion des niveaux de réussite d'un même apprentissage : « réussir à écrire son prénom avec le modèle » et « réussir à écrire son prénom sans modèle » correspondent à deux étapes différentes mais primordiales chacune. La mise en relief du rôle du référent dans la seconde réussite marque une entrée significative dans le principe alphabétique.

Le carnet peut être à l'origine d'un apprentissage en faisant naître l'intention de l'acquérir ou il peut en être l'aboutissement par la reconnaissance d'une réussite identifiée. Dans les deux cas, l'inscription dans le carnet fixe et nomme explicitement le nouveau savoir. L'élève peut en garder la mémoire et peut être conduit, à se situer dans son cursus scolaire qui débute en petite section. L'acquisition de certains nouveaux savoirs permet l'accès à d'autres, et met à jour le processus, sans limites, de l'apprentissage en général.

Le carnet des réussites n'a de sens qu'intégré à la conception générale d'apprentissage de l'enseignant qui conduit l'élève à prendre conscience de ses démarches d'apprentissage. L'enseignant a, toujours, à rechercher la cohérence entre tous ses gestes professionnels pour que le carnet devienne un livret d'expériences de réussites sur lesquelles chacun va pouvoir se construire.

## CONCLUSION

Sans être un outil achevé aujourd'hui, le carnet des réussites, tel qu'il est mis en place dans ma classe, participe, au-delà de la construction des savoirs, à la construction de la personnalité du jeune élève qui entre à l'école. Il permet l'expression des différences, la prise en compte du développement global et les interactions entre les élèves. Il participe à l'élaboration du langage tant dans sa dimension de communication que dans la structuration de la pensée de l'élève.

L'émergence de la confiance en soi peut y trouver une place pour ceux qui ne l'ont pas encore instaurée. L'enfant construit sa personne en même temps qu'il construit ses savoirs. Si les élèves sont bien impliqués dans la situation pédagogique qu'on leur propose, leur apprentissage devient significatif. Pour cela il faut qu'il y ait un début et une fin et qu'ils comprennent la problématique qu'on leur soumet.

Cela renvoie l'enseignant d'une part, à l'analyse de ses pratiques d'enseignement afin que l'inscription d'une réussite dans le carnet soit l'aboutissement conscient d'un apprentissage auquel l'élève a été associé par une prise de conscience de ses démarches pour acquérir un savoir.

Et d'autre part, l'enseignant qui a l'initiative et la responsabilité dans la mise en situation pour acquérir un apprentissage doit chercher ce qui est significatif pour les élèves. Dès que cela est possible, les situations conduisant à des savoirs nouveaux vont s'appuyer sur le vécu collectif de la classe afin de permettre à chacun d'accéder à leur construction.