HAL
open science

# Quel est le rôle des savoirs, pour l'entrée dans la culture scolaire que réalise l'Ecole Maternelle ?

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, Alain Jacques Mercier, René Amigues

## To cite this version:

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, Alain Jacques Mercier, René Amigues. Quel est le rôle des savoirs, pour l'entrée dans la culture scolaire que réalise l'Ecole Maternelle ?. Défendre et faire évoluer l'Ecole pour tous, Nov 1997, Marseille, France. hal-01991497

**HAL Id: hal-01991497**

**https://hal.science/hal-01991497v1**

Submitted on 23 Jan 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Quel est le rôle des savoirs, pour l'entrée dans la culture scolaire que réalise l'Ecole Maternelle ?

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou,
IUFM de Toulouse, 56 av. de l'URSS, 31078 Toulouse,
Alain Mercier,
IUFM d'Aix-Marseille, 2 avenue Jules Isaac, 13126, Aix en Provence
René Amigues
IUFM d'Aix-Marseille, 2 avenue Jules Isaac, 13126, Aix en Provence

## Introduction

Les trois parties de cet exposé articulent une réponse collective à la question du rôle des savoirs pour l'entrés dans la culture scolaire que propose l'Ecole Maternelle. Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, y développera une approche historique des savoirs à enseigner que déclarent les instructions officielles et que portent les cadres institutionnels de l'enseignement. Alain Mercier montrera comment l'Ecole Maternelle met en place un contrat didactique, avant même qu'une discipline scolaire ne puisse être identifiée. René Amigues exposera la manière dont les pratiques de l'Ecole Maternelle peuvent à la fois produire des formes de socialisation scolaire efficaces, et créer des difficultés importantes lorsque la réussite même de la scolarisation engage les maîtres de Maternelle dans la voie de l'enseignement précoce de comportements partiels appartenant à l'espace des pratiques de la lecture, de l'écriture, ou du calcul.

## L'historique de l'organisation des activités

Cette première partie présente l'évolution des contenus enseignés à l'école maternelle tels qu'ils sont définis par les instructions officielles, de 1836 à 1995. Cette évolution s'accompagne de changements profonds dans les pratiques et les dispositifs pédagogiques. On distinguera 4 grandes périodes qui ponctuent le parcours de cette école :

- la période qui recouvre l'implantation des salles d'asile, à partir de 1836 (date à laquelle les salles d'asile créées vers 1824 passent sous la tutelle des universités) jusqu'en 1881 où s'instaure l'école laïque républicaine ;
- les premiers pas de l'école maternelle naissante, de 1881 à 1921, où les textes sont marqués par l'influence de P. Kergomard, première inspectrice générale des écoles maternelles ;

- une grande période de 56 ans, vide d'instructions officielles ;
- enfin la période contemporaine, marquée par la publication de textes officiels en 1977, 1986 et 1995.

On verra que chaque période donne une importance variable aux différentes disciplines et propose des dispositifs pédagogiques particuliers.

**Les salles d'asile.**

Au cours de la période des salles d'asile les contenus enseignés sont clairement définis : les apprentissages essentiels, lire-écrire-compter et les connaissances usuelles, sont la copie réduite et simplifiée des disciplines des écoles primaires, et sont agrémentés d'occupations manuelles issues des ouvroirs pour filles. L'éducation religieuse domine, la scolarisation des enfants pauvres est une entreprise d'évangélisation, de moralisation et d'obéissance. Les enseignements sont donnés sous forme de leçons magistrales, les apprentissages se font par répétitions collectives. L'enfant est rendu docile grâce à la "méthode des salles d'asile", véritable mécanique réglée, qui organise le temps, l'espace, les contenus, les déplacements d'enfants et les formes d'apprentissage selon un rituel rigoureux et immuable.

**La naissance de l'école maternelle.**

A partir de 1881, avec l'arrivée de la gauche républicaine, les salles d'asile deviennent des écoles maternelles. L'objectif est de libérer les écoles maternelles du modèle des salles d'asile comme de celui des écoles primaires, de créer une école spécifique pour la petite enfance. Les apprentissages fondamentaux, lire-écrire-compter, sont petit à petit rejetés en fin de programme. Des disciplines nouvelles apparaissent : le langage, les exercices sensoriels, l'observation, les contes, les jeux. Sous l'impulsion de Pauline Kergomard, une autre conception de l'enfance se fait jour, il est alors question d'éducation plus que d'instruction. De ce fait, une nouvelle forme de pédagogie s'instaure, plus souple et "maternelle". Les apprentissages s'individualisent, l'enfant n'est plus soumis au verbalisme de leçons abstraites, il manipule, s'exerce, connaît par observation directe sur les objets, participe à des causeries. Apparaît alors un dispositif la "leçon de choses" qui va fédérer plusieurs activités (langage, dessin, chants dans un premier temps) et qui sera à l'origine des structures éducatives de la période suivante.

**Le plein essor.**

C'est de 1921 à 1977, période vide d'instructions officielles, que s'affirme la spécificité de l'école maternelle souhaitée par P. Kergomard. Cette évolution s'accompagne d'un changement de procédés pédagogiques et de l'instauration de dispositifs originaux. Les transformations se feront sous l'impulsion des inspectrices des écoles maternelles par le biais de la formation initiale dans les écoles normales, mais également par des publications dans les revues pédagogiques et par l'action de l'AGIEM, association des écoles maternelles qui organise depuis 1921 des Congrès

nationaux (et internationaux) annuels. C'est surtout après la deuxième guerre mondiale que le mouvement de rénovation s'amplifie en même temps que se diversifie le public des écoles maternelles. Une nouvelle vision de l'enfance s'installe sous l'influence des pédagogies actives, c'est l'ère de l'apologie du spontanéisme et de la créativité enfantine.

Les instructions de 1977 qui sont une description de l'état des lieux de l'école maternelle sous un vocable scientifique (P.P.O, constructivisme), permettent d'appréhender le profond changement des orientations de cette école. L'enfant ne s'exerce plus mais s'exprime grâce à une organisation spécifique, les "centres d'intérêts" puis les "centres de vie" qui transforment les classes en chantiers, en ateliers. Toutes les activités s'organisent autour de ce dispositif central, héritier des leçons de choses. Les disciplines s'effacent au profit de domaines d'expression, de nouvelles formes didactiques apparaissent, à l'avenir parfois incertain : les mathématiques modernes, les pictogrammes, la psychomotricité. L'enfant est perçu dans sa globalité, on lui propose des situations qui mobilisent sa personnalité entière. L'enseignant, animateur "éclairé" par divers apports scientifiques, n'impose pas des activités à l'enfant mais lui fournit un milieu riche et stimulant qui favorise l'exploitation de ses propres richesses.

**La période contemporaine et les domaines d'activités.**

Les domaines d'activités qui s'affirment en 1986 s'inscrivent dans ce mouvement de rénovation. Les rubriques des instructions officielles se présentent sous forme de mosaïque, ce ne sont plus des disciplines qui sont nommées mais des activités (activités physiques, activités de communication, activités artistiques, activités scientifiques et techniques). Cependant les domaines d'activités s'appuient sur les disciplines qui, si elles s'effacent, ne disparaissent pas pour autant. Le dispositif central, le thème, qui fédère les activités des enfants, évolue, les contenus sont plus proches de leur environnement immédiat, les approches culturelles sont favorisées. Les travaux en atelier, sans disparaître, évoluent vers les travaux de groupe, l'acquisition de l'autonomie et la socialisation sont "les fondements de l'éducation morale à l'école maternelle". Les pratiques pédagogiques donnent à l'enseignant un rôle plus actif, il doit "accompagner chaque enfant en particulier" car les enfants "ne peuvent tout découvrir seuls, ni tout apprendre des autres enfants", conception en rupture avec celle de la période précédente qui misait sur l'émergence spontanée des compétences. Il doit se soucier des démarches de l'enfant ("les diverses activités (..) se définissent autant en termes de démarches que de contenus"), et l'associer à l'évaluation de ses productions.

Avec la loi d'orientation de 1989, les transformation des structures de l'école primaire (création des cycles) ainsi que les nouveaux outils en direction des maîtres (livrets de compétences, livrets d'évaluation) transforment les pratiques éducatives. Cette fois, le principe fédérateur des activités des enfants est le projet, projet de l'enseignant négocié avec les enfants qui doivent "pouvoir observer, réfléchir,

imaginer, exercer leur mémoire, élaborer un projet". L'attention des enseignants est attirée sur la rigueur de leur action pédagogique : "l'improvisation n'a pas sa place", les apprentissages doivent être "structurés", les contenus "repérés", bien qu'à "aucun moment, l'organisation des savoirs de l'école maternelle ne relève du découpage traditionnel des disciplines scolaires". Ainsi les contenus disciplinaires se font encore plus discrets mais on remarque une rubrique innovante, *les instruments pour apprendre*, qui souligne l'importance qu'il y a pour l'enfant d'acquérir des instruments jugés "essentiels au travail de l'intelligence" et qui "supposent des apprentissages construits, que souvent seule l'école permet" (l'activité graphique, les activités de classification, sériation, dénombrement, mesurage, reconnaissance des formes et relations spatiales). De la sorte est confirmée la mission d'une école maternelle "préparatoire à la scolarité élémentaire" en même temps que son intégration totale dans le système éducatif primaire par le biais des cycles. Cette rupture dans les énoncés des rubriques semble faire écho au clivage qui s'installe progressivement, depuis la création des cycles, entre la section des grands et les autres niveaux de l'école maternelle. En 1995, le retour au dénominatif de programme est significatif d'une accentuation de l'orientation. Dans ce programme, l'accent se porte sur l'action de l'enfant (les rubriques sont nommées sous forme de verbes d'action : vivre, apprendre, agir, découvrir, imaginer ...), les domaines d'activité soutiennent la mise en place des compétences.

## Les injonctions didactiques et les rapports aux savoirs

Aujourd'hui (BOEN 1990 et 1995) les textes qui définissent l'Ecole Maternelle indiquent, sous le titre "des instruments pour apprendre", une fonction didactique de l'Ecole Maternelle qui serait spécifique de la forme scolaire : « … D'autres instruments de l'activité intellectuelle supposent des apprentissages que, souvent, seule l'école permet… ». Mais, en deçà de ces instruments intellectuels, que l'on pourrait considérer en première approche comme des savoirs protodisciplinaires, chacun pense et affirme que l'école maternelle assure une fonction dite "de première socialisation scolaire" que nous avons entrepris de décrire, pour explorer l'hypothèse qu'une socialisation scolaire se fonde nécessairement sur des savoirs. Nous nous opposerons ainsi à certains auteurs, tels que par exemple J. Fargeas (1990), pour qui l'école maternelle propose "un maternage collectif". Pour eux, son action éducative provient de ce qu'elle est attentive au développement de chaque enfant, qu'elle encourage à poursuivre ses premières explorations en veillant à sa sécurité et en restant disponible pour l'aider à reconstituer sa confiance lorsqu'il se heurte à quelque obstacle. Certes, mais nos observations montrent qu'elle fait souvent beaucoup plus et que parfois elle procède tout autrement.

**L'entrée dans un contrat didactique**

L'école maternelle manifeste, vis à vis des enfants qui y sont entrés, des attentes. Elle traduit ces attentes par des injonctions d'agir qui sont des injonctions didactiques, et propose d'emblée un contrat didactique - même s'il est au départ relatif à des savoirs non disciplinaires. Autrement dit, l'école maternelle impose dès le premier mois de la petite section un rapport didactifié à des activités dont le contenu de savoir n'est cependant pas déclaré ; elle le fait "dès qu'ils ont fini de pleurer" dit leur professeur. Je fais référence ici aux mémoires de DEA de plusieurs étudiants en Sciences de l'Education de notre formation doctorale (et en particulier, Elisabeth Lerouxel, 1993 et 1994, Laurence Garcion-Vautor, 1995, Magdalini Tsiotsiou, 1996), qui sont allés observer les modalités contractuelles temporelles et matérielles de l'école maternelle.

*Leur question première porte sur les types d'organisations didactiques et sur les types d'organisations conceptuelles qui peuvent être observés, leur question seconde porte sur les effets de ces organisations.*

Je commenterai deux observations, brèves, mais démonstratives de ce qu'il en est.

Ecole X, au Cannet, le 28 septembre1994, observation de Laurence Garcion-Vautor

| *Activité* | Objets d'étude, conditions de l'étude |
|---|---|
| *Certains enfants jouent seuls avec des puzzles à une table. D'autres jouent avec les tricycles, des petites voitures, ou debout devant un bac avec des clipos.* | On joue seul, sans la maîtresse. |
| *E regroupe les enfants sur le tapis.* | Le tapis est le lieu qui marque la différence jeu/travail, la maîtresse est la personne avec qui on travaille. |
| *E fait l'appel des présents, puis chante quelques chansons et comptines avec les enfants.* | Il y a ici exercice d'un savoir mémorisé. |
| *E rappelle le travail fait la veille, se lève et va chercher une "production" qu'elle montre à tous.* | E fait le lien entre les moments didactiques. |
| *E : « Nous avons collé des papiers, qui veut le faire ? »* | E nomme la tâche qui fait problème. |
| *e1 : « Moi, je veux travailler. »* | e1 sait qu'on n'est plus dans le moment du jeu. |
| *E : « Comment fait-on pour coller ? », et va chercher colle et pinceaux.* | E pose de fausses questions, mais elle pose dans le même temps un vrai problème pratique. |
| *e2 : « Moi, je sais. », il se lève prend la colle et encolle le papier posé sur le support.* | e2 sait qu'un élève doit démontrer son savoir. |
| *E prend le support et secoue. « Ah, il est* | Le critère de réussite est explicite, il |

| | |
|---|---|
| *tombé, il n'était pas bien collé, il faudra remettre de la colle. »* | donne le sens de la tâche. |
| *E se lève et dispose l'atelier "collage", et installe le matériel.*<br>*Les enfants intéressés viennent à la table et commencent à "coller"…*<br>*Les autres se dispersent, certains demandent l'atelier "perles", parfois E appelle un enfant en particulier pour lui dire d'aller essayer de coller des papiers.* | Le moment de l'étude collective est terminé. |

Même classe, le 19 octobre

| | |
|---|---|
| *E : « … hier, vous avez eu le cahier de chansons, vous avez pu chanter avec papa et maman ? Non ? »*<br>*e3 : « Moi, je ne savais pas la chanson du chat .»* | Il y a là une objectivation du savoir mémorisé. |
| *E : « Ah, tu ne savais pas la chanson du chat, alors on va la refaire… »* | Il y a répétition de l'exercice (collectif), pour la tâche qui fait problème, au moins jusqu'à la réussite. |
| *E : « Ce matin, ce qu'on va faire comme travail… Chut ! … hier après-midi comme il pleuvait, des enfants ont commencé à décorer un grand escargot. Ils ont découpé des petits papiers et les ont collés sur la coquille… aujourd'hui, d'autres enfants vont découper des bandes de papier et les coller sur le corps de l'escargot. »* | Les temps sont mis en relation, et les premiers savoirs sont utilisés par les élèves qui se proposent. Mais d'autres vont être appelés à l'atelier, et la tâche change avant d'être routinière : elle relève maintenant d'une consigne et les élèves ne choisissent pas tous leur activité. |

Les jeunes enfants de la petite section se voient proposer des "activités" collectives et individuelles bien définies pour être repérées comme des tâches faisant problème, posées à chaque enfant pour qu'il rencontre ce problème. Il devra répèter cette rencontre jusqu'à ce qu'il résolve le problème. Les tâches suivantes s'outillant des premiers apprentissages, il se forme donc une temporalité de type scolaire, c'est-à-dire que le professeur déclare l'obsolescence de certaines tâches, et se comporte alors comme si elles ne posaient plus problème. Nous avons donc, dès l'entrée à l'Ecole Maternelle, au tout début de la Petite Section, des suites de situations didactiques : elles sont relatives à des savoirs non disciplinaires, mais l'Ecole Maternelle se présente bien comme une école.

**L'identification des disciplines scolaires, par les élèves**

Cependant, d'autres dimensions de l'acculturation scolaire manqueront

longtemps, et c'est tout aussi étonnant. A la fin du CP (Lerouxel 1993) et en fait, du Cycle II, une discipline comme les mathématiques n'est pas identifiée majoritairement par ses types d'activités ou de savoirs, pour les élèves que nous avons interrogés. Même si en Grande Section la plupart des enfants agissent dans le cadre d'un contrat et d'un temps didactiques (Tsiotsiou, 1996), il n'y a pour eux pas de français ou de mathématiques là dedans, pas de géographie ou de gymnastique (C'est d'ailleurs conforme à ce que demandent explicitement les instructions de 1995, pour la maternelle). Mais si des objets relatifs à la langue, au français (lire, écrire, la grammaire, les mots, les livres, etc.) existent dès le CP, ce n'est pas le cas des mathématiques.

Réponses à la question : « C'est quoi, les mathématiques ? », en Cycle II, dans deux écoles de Marseille et Saint-Maximin, au mois de février (Lerouxel, 1993).

| Type des citations | Nombre des citations du type | | |
|---|---|---|---|
| | Deux "G.S." | Deux "C.P." | Deux "C.E.1" |
| Résoudre. Problèmes. | 0 | 0 | 2 |
| Compter. Nombres. | 0 | 5 | 11 |
| Calculer. Opérations. | 0 | 1 | 35 |
| Dessiner. Objets graphiques. | 0 | 2 | 7 |
| Mesurer. | 0 | 0 | 0 |
| Ecrits divers. | 0 | 5 | 22 |
| Enoncés divers. | 0 | 2 | 6 |
| Gestes divers. | 0 | 1 | 15 |
| Objets matériels. | 0 | 3 | 3 |
| Opinions (jeux, facile, bizarrre…) | 3 | 6 | 6 |

Les critères de reconnaissance dont les élèves disposent sont si ténus que seulement 5 des 15 élèves interrogés dans une seconde enquête identifient et rangent dans le cahier adéquat plus de la moitié des 8 activités mathématiques qui leur sont proposées parmi 11 activités issues d'ouvrages de mathématiques et de français classiques (Lerouxel, 1993). C'est sans doute qu'à l'Ecole Maternelle et même au CP, on ne rencontre pas, le plus souvent, des savoirs techniques *en personne* : on mène des activités « … pour y acquérir de l'expérience et élargir ses rapports à l'espace et au temps », comme disent les textes officiels de 1995 pour la Maternelle. L'affaire change, en principe, au CP, sans que ce changement ait été annoncé, ce qui fait que, pour de nombreux élèves, il n'est identifié que par un phénomène d'après-coup. Ainsi, ce n'est qu'en fin de cycle II, au CE2, que la majorité des élèves identifient une activité mathématique par son contenu ("on fait des additions") et non par un praxème non disciplinaire ("on prend le cahier rouge" ou "c'est avant la récréation"). Ils ne savent pas que compter est la première d'une série d'activités mathématiques dont ils poursuivront l'étude longtemps après qu'ils sauront compter (Lerouxel,

1994). C’est ainsi que la majorité des élèves n’arrivent à distinguer des exercices de mathématiques et des exercices de français qu’au moment où un savoir mathématique n’appartenant pas aux pratiques de la vie quotidienne leur est enseigné : la technique de l’addition en colonnes (Lerouxel, 1994). Cette technique n’appartient donc plus aujourd’hui qu’au seul domaine des savoirs scolaires, elle peut servir d’emblème à une discipline inconnue jusqu’alors, ce que ne peut faire l’écriture décimale des nombres. Pour changer cet état de faits, il faudrait un travail de transposition didactique dont l’importance et la difficulté commencent à peine à être envisagées.

## La socialisation scolaire

Les premiers pas de l'enfant dans la scolarisation se marquent par une séparation d'avec ses parents nécessaire pour que cet enfant devienne un écolier. De ce point de vue, l'Ecole Maternelle assure sa fonction d'institution scolaire. Cependant sa particularité réside dans l'accueil de jeunes enfants dont le fonctionnement psychologique sera profondément modifié. C'est ce qu'avait déjà perçu Vygotsky (1997/1935) en considérant l'enseignement préscolaire (à partir de 3 ans, avant l'école élémentaire) comme la rencontre entre le "programme de développement" de l'enfant et le "programme d'enseignement" du maître. Dès lors ce que l'élève est appelé à apprendre ne sera pas exclusivement orienté par son action propre mais par l'intention didactique du maître. On passe ainsi d'un apprentissage spontané à un apprentissage intentionnel. Cela représente des modifications cognitives très importantes dès lors que l'apprentissage d'instruments de pensée que transmet cette école engendre le développement de capacités cognitives, non encore venues "à maturité". Cette conception vygotskienne est importante, non pas seulement parce qu'elle insiste sur les modifications psychologiques profondes des jeunes enfants, auxquelles l'adulte doit être vigilant, mais parce qu'elle contient aussi une double question : celle des savoirs à transmettre relativement aux possibilités cognitives des élèves (c'est le fameux concept de zone de proche développement) et celle de la transmission scolaire en maternelle, qui rompt avec les modes ludiques d'acquisition, pour insister sur la fonction de socialisation qu'assurent ces savoirs mis en jeu dans les pratiques scolaires (Amigues et Zerbato-Poudou, 1996).

Si bien qu'à l'Ecole Maternelle l'enfant apprend parce qu'il est enseigné et, de ce point de vue, il convient de réaffirmer que l'Ecole Maternelle est une véritable école, ce qui est un fait acquis pour nous! Il est inconstestable qu'elle joue actuellement un rôle fondamental aussi bien dans la structuration des apprentissages que dans la systématisation des modes de socialisation pour tous les enfants.

### Qu'apprennent les élèves de maternelle ?

Plusieurs intervenants, avant nous, ont rappelé que les capacités cognitives étaient d'origine sociale (Vygotsky,1985/1934), qu'elles se trouvaient dans le

contexte où qu'elles gisaient dans les situations (Bruner,1991, Brossard, 1993, Amigues, Zerbato-Poudou, 1996). Dans cette lignée, nous dirons volontiers que le jeune enfant doit faire l'apprentissage des "structures participatives" (Gumperz,1980) que sont les situations éducatives proposées par l'Ecole Maternelle Cet apprentissage se réalise notamment par ce que nous appelons le "cadre de questionnement". Dans chacune des situations (de lecture, de peinture, de jeu mathématique...) la question du maître est porteuse d'une intention particulière. Et l'élève découvre qu'il ne doit pas fournir une réponse toute faite, mais qu'il doit en construire une relativement à l'objet questionné. Ce qui est particulièrement nouveau pour lui c'est la réflexion qu'il doit conduire sur son action, rendre compte publiquement du rapport qu'il entretient avec cet objet, etc. Mais ce qui est tout aussi nouveau c'est que sa réponse donne lieu à une réflexion collective ; il s'agit d'un travail collectif qui permet de "se mettre d'accord" sur la "façon de faire", "comment s'y prendre pour"... Cette mise en scène sociale consiste en un "enrôlement verbal" de l'enfant dans un processus intentionnel de réflexion et de mémorisation ("je dois me souvenir de la façon de faire la prochaine fois que je rencontrerais à nouveau cet objet"). Dans ce cadre de questionnement, l'élève découvre que le langage ne sert pas seulement à exprimer des idées ou à communiquer des sentiments, mais qu'il constitue un outil pour penser, réfléchir, apprendre, retenir... Le cadre de questionnement constitue le moteur extrêmement puissant d'un processus de conventionnalisation relatif aux usages de techniques particulières, aux rapports institutionnels à des objets scolaires (Mercier, 1995) et aux autres (maître et élèves) et c'est à l'Ecole Maternelle que s'élaborent les règles du "métier d'élève" et s'incorporent les "gestes de l'étude" (Chevallard, 1998).

**L'organisation sociale comme cadre de l'activité**

Proposer une tâche et mettre en activité les élèves suppose, en maternelle, une remise en jeu constante de l'organisation sociale, selon le contenu des activités, les lieux ou les moments auxquels elles se déroulent.

Ce qui "saute aux yeux" en maternelle semble s'estomper à l'école primaire, au collège ou encore au lycée, surtout si l'observateur pense que la réalité sociale de la classe est constituée une fois pour toute. Cette différence tient au fait que la même tâche est "éclatée" dans le temps en maternelle, alors que dans la suite du cursus l'avancée du temps est marquée par l'exécution de tâches successives. C'est la raison pour laquelle le même observateur aura le sentiment qu'en maternelle le temps n'avance pas vite, le rythme est lent et que l'on répète tous les jours à peu près la même chose. Or, la nonchalance de ce rythme ne doit pas être considérée négativement, au contraire! La réalisation collective d'une tâche éclatée dans le temps constitue le moyen de concevoir et de re-concevoir publiquement la tâche pour qu'elle devienne un "instrument psychologique" permettant de comprendre, de re-comprendre, de définir, de re-définir le sens de l'activité conduite. Cette réalité du fonctionnement de la maternelle nous rappelle simplement que la construction du sens d'une activité n'est pas instantanée et qu'elle s'inscrit à la fois dans la temporalité

et les situations. Or, ce qui permet d'assurer cette activité c'est la pratique rituelle qui en institue le cadre. Pour parodier Bourdieu nous dirons que l'efficacité symbolique et pratique des rituels scolaires constituent de véritables actes d'enseignement. Ce que l'on a peut-être tendance à oublier dans la suite du cursus ou lorsqu'on tente de "brûler les étapes" en maternelle, ce qui ne va pas sans poser de problème.

**Les sources de difficultés**

Vouloir gagner du temps ou vouloir prendre son temps en maternelle voilà une question récurrente posée au nom du besoin de l'enfant. Si cet intérêt est légitime, la raison donnée évacue la question de la référence aux savoirs scolaires pourtant permanente dans les pratiques des maîtres et des élèves et dans le contenu de leurs activités (sans parler des préoccupations parentales). La notion même de "domaines d'activités" procède, nous l'avons vu, d'une recomposition des savoirs scolaires, est porteuse d'ambiguïtés susceptibles d'engendrer des difficultés scolaires. Plusieurs sources peuvent être à l'origine de ces difficultés : l'articulation entre des savoirs protoscolaires et des savoirs scolaires ; le processus de rupture/continuité entre le cycle 1 et le cycle 2 ; le malentendu institutionnel, en sont des exemples. Concrètement, dans la classe cela se traduit par une confusion chez l'élève entre la tâche prescrite et l'enjeu didactique (exemple connu :"je ne peux pas lire parce que je n'ai pas de ciseaux") ; une compréhension variable selon le degré de didacticité de traitement des objets scolaires proposés ; l'absence d'un critère d'arrêt clair pour les enseignants : jusqu'où aller dans les domaines d'activités ? Où s'arrêter dans le traitement didactique des contenus scolaires ?... A cet égard, la position de la Grande Section de maternelle est symptomatique : à la frontière du cycle 1 et du cycle 2 son statut est ambiguë. Est-ce le terme des compétences du cycle 1 ou est-ce déjà un C.P. en miniature, comme on peut parfois l'observer ? Dans ce cas n'a-t-on pas affaire à des savoirs scolaires simplifiés, réduits, tronqués ? Ne rejoint-on pas ainsi la liste des "pseudo savoirs", des "pseudo activités" dont parlait D. Bucheton à propos de l'enseignement du français au collège ?

Sur le plan psychologique et fonctionnel de la formation des compétences des élèves de maternelle ces questions montrent la pertinence du concept de zone de proche développement. Mais, d'une façon plus générale elles interrogent aussi la théorie de la transposition didactique : quel est le curriculum prescrit et le curriculum réel, quels sont les savoirs disciplinaires mis en jeu, comment les maîtres les mettent en oeuvre dans la classe... Elles interrogent aussi les exigences didactiques des enseignants, notamment depuis le concept de contrat didactique qui instaure les règles du jeu ; qu'il s'agisse des règles pérennes ou des règles locales liées à la réalisation d'un type d'activité particulier. Question également liée à l'avancée particulière du temps didactique en maternelle.

## Pour conclure

Nous avons tenté de montrer l'importance des savoirs dans la scolarisation des élèves à l'Ecole Maternelle Même si, comme on l'a vu, ces savoirs sont diffus mais présents dans les domaines d'activités, ils se trouvent, selon nous, au coeur des difficultés structurelles et fonctionnelles que rencontre actuellement l'école maternelle. La question des savoirs enseignés, des exigences didactiques et des activités intellectuelles mobilisées dans la réalisation des tâches proposées nous semble centrale dans les divers glissements que l'on peut constater en maternelle. Ces glissements ne sont pas spécifiques à l'Ecole Maternelle, toutefois sa relative faiblesse (liée à son histoire et à l'absence d'une visibilité suffisante des programmes et des contenus de savoirs) est davantage propice aux négociations locales et directes entre les enseignants et les parents d'élèves, au point que deux écoles mitoyennes peuvent ne pas accueillir les mêmes publics, ne pas avoir les mêmes exigences, etc. Elles peuvent ainsi contribuer activement à une séparation sociale et à dévoyer, au nom des intérêts individuels des enfants et des parents, les missions de l'institution scolaire, remettant en cause, dès le début de la scolarité, l'idée même qu'une culture scolaire commune à tous est une exigence essentielle à maintenir pour développer l'efficacité des Ecoles Maternelles.

## Repères bibliographiques


Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.T. (1996). ***Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation***.. Paris : Dunod.

Briand, J. (1993). ***L'énumération dans le mesurage des collections : un dysfonctionnement dans la transposition didactique***. Thèse en mathématiques, option didactique des mathématiques, soutenue à l'Université Bordeaux I.

Brossard, M. (1994). ***Adaptation de l'enfant à l'école et lisibilité des situations scolaires***.. Bordeaux, Stablon.

Bruner, J. (1991). ***Car la culture donne forme à l'esprit***.. Paris : Eshel

Chevallard, Y. (1998). Familière et emblématique, la figure du professeur. ***Recherches en didactique des mathématiques***, 18.1, 5-30.

Garcion-Vautor, L. (1994). ***La mise en place du contrat didactique en petite section de maternelle***.. Mémoire de D.E.A., Université de Provence.

Gumperz, J. (1989). ***Engager la conversation***. Paris : Editions de Minuit.

Lerouxel, E. (1993). ***Genèse du premier rapport aux mathématiques établi par des élèves du Cycle 2 de l'Ecole Elémentaire***. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Provence.

Lerouxel, E. (1994). ***Praxèmes et systèmes de praxèmes dans l'émergence d'une discipline scolaire***. Mémoire de D.E.A., Université de Provence.

Mercier, A. (1995). *La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement*. **Recherches en didactique des mathématiques**, 15-1, 97-142.

Tsiotsiou, M. (1996). ***La mise en place du temps didactique en Grande Section de maternelle..*** Mémoire de D.E.A., Université de Provence.

Vygotsky, L. S. (1985/1934). ***Pensée et langage.*** Paris : Messidor Editions Sociales.

Vygotsky, L.S. (1997/1935). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*. **Société Française**, 2, 52, 35-45.