

IFE - L'école maternelle : une éducation prioritaire - 28 mars 2012

De l'enseignement
des compétences transversales
à celui des connaissances spécifiques :
un itinéraire de recherches sur l'école maternelle

Sylvie Cèbe

Maître de conférences en sciences
de l'éducation

IUFM d'Auvergne – Université
Blaise Pascal
Laboratoire ACTé

Jean-Louis Paour

Professeur émérite

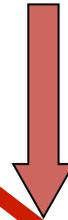
Université d'Aix-Marseille

Centre de recherche en psychologie
de la connaissance, du langage
et de l'émotion

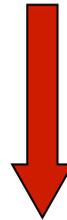


Conception de la formation

Exposés des résultats de la recherche



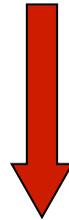
Modification des conceptions des enseignants



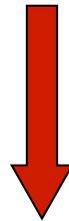
Transformation « spontanée » des manières de faire, des pratiques d'enseignement (souci de rationalité)

Notre conception de la formation (Cèbe & Goigoux, 2009)

Agir directement sur les pratiques

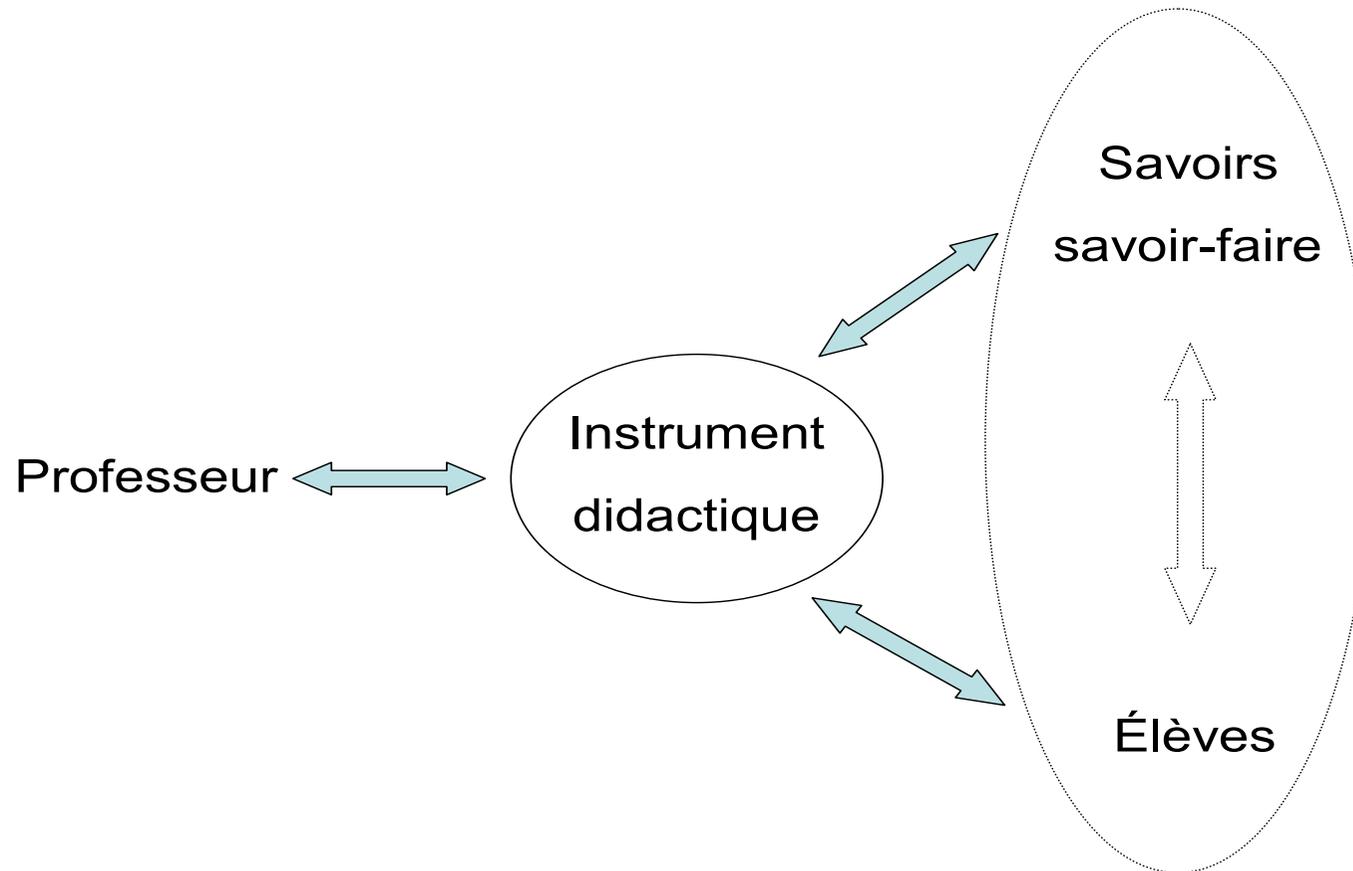


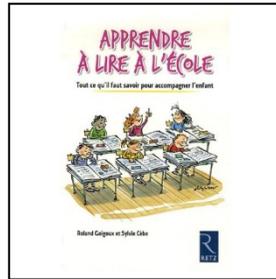
Proposer aux maîtres de nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche et avec leurs pratiques habituelles



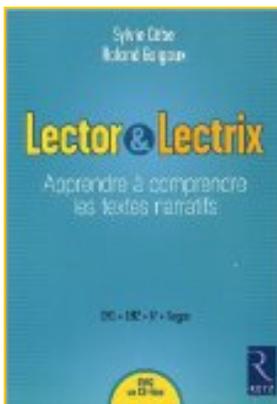
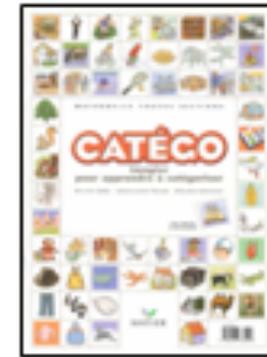
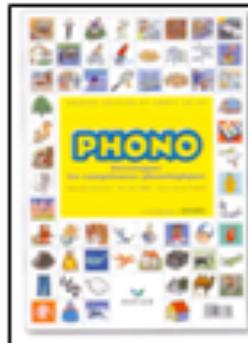
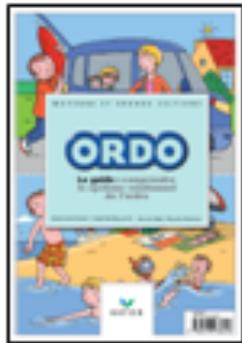
Transformation du pouvoir d'agir des enseignants → transformation de leurs conceptions → vecteur de formation et de développement professionnel

La conception d'un instrument didactique : une triple analyse *a priori*





Tous les droits d'auteurs sont reversés à l'ONG « Inter-Aide »



À paraître, juin 2012



À paraître, juin 2013



En préparation



Itinéraire d'une enfant gâtée

1981 : école normale d'institutrices d'Aix-en-Provence

1984-1997 : institutrice en maternelle puis en classe spécialisée (écoles classées en ZEP)

1988 : Donner plus à ceux qui ont moins : donner plus de quoi à ceux qui ont moins de quoi et le donner comment ?

1989 : 1^{ère} année d'étude en psychologie

2000 : thèse de doctorat en psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent, Université Aix-Marseille.

Un constat → une question

- ✓ Quelle est la part jouée par l'école, les enseignants, les pratiques d'enseignement, les activités, les tâches, les méthodes, les outils et la formation des enseignants dans la production de la réussite scolaire des élèves qui ont le plus besoin que l'école leur enseigne ce qu'elle attend d'eux ?
- Cerner les mécanismes par lesquels l'environnement social (familial et scolaire) influence la cognition en développement, pour mieux intervenir à l'école maternelle.



*Université Aix-Marseille I - Université de Provence
U.F.R. « Psychologie, Sciences de l'Éducation »*

Thèse

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Aix-Marseille I
(formation doctorale de psychologie)
présentée par

Sylvie Cèbe

Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CÉ2

Une contribution à la prévention de l'échec scolaire
des élèves de milieux populaires

Jury

E. Bautier, professeur à l'Université de Saint-Denis, Paris VIII, rapporteur
F. Büchel, professeur à l'Université de Genève, Suisse
M. Fayol, professeur à l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, rapporteur
M. Gilly, professeur à l'Université de Provence à Aix-en-Provence
J.-L. Paour, professeur à l'Université de Provence à Aix-en-Provence, directeur

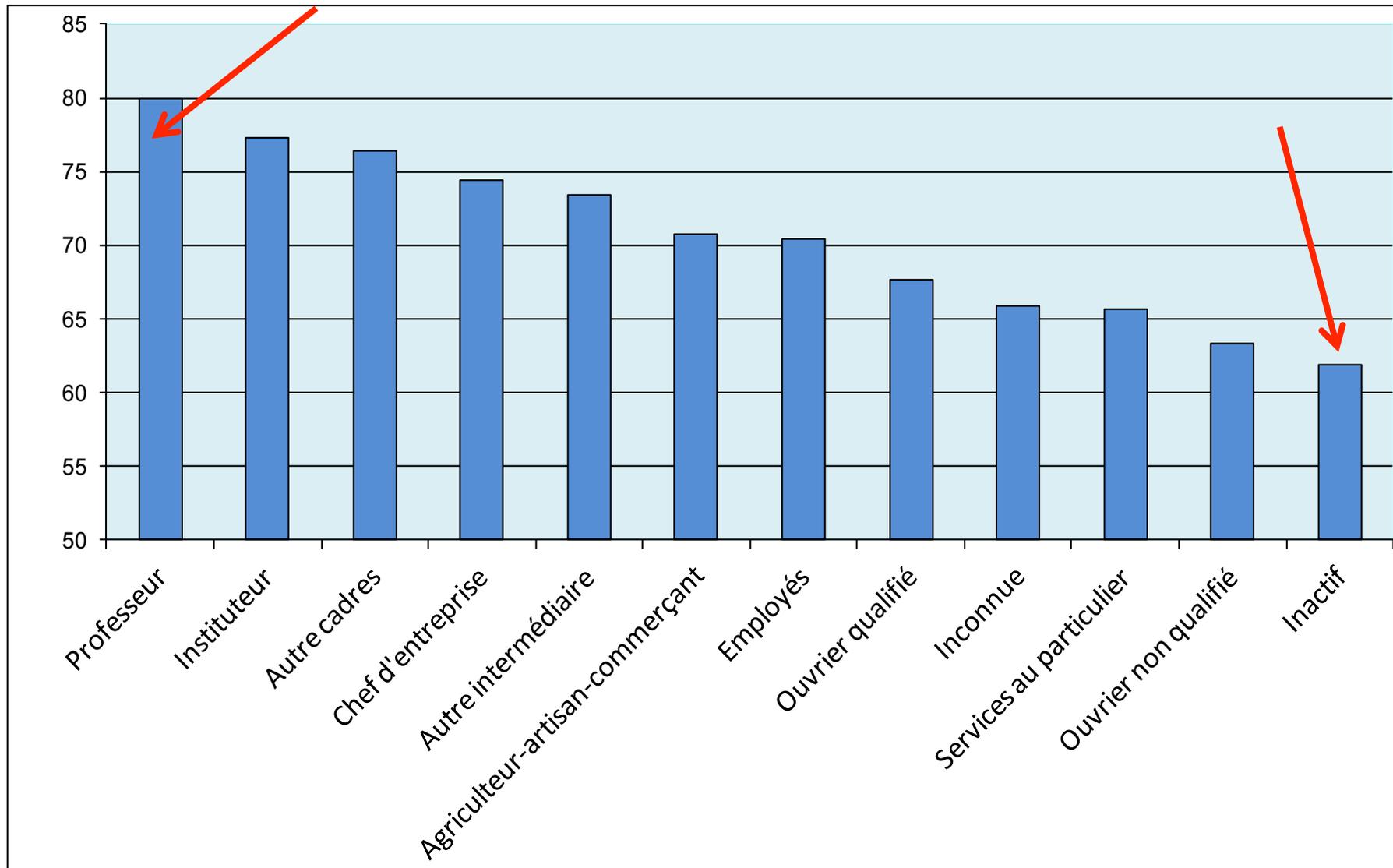
Année universitaire 1999-2000

Octobre 2000

Du constat à la problématique de recherche

- ✓ L'école française : une **école efficace** pour la grande majorité des élèves.
- ✓ Par exemple, à l'entrée au CE2, seuls 4 % des élèves ne maîtrisent pas le décodage.
- ✓ Mais une école qu'on sait depuis longtemps inégalitaire (Bourdieu et Passeron, 1970) et **qui l'est très tôt.**

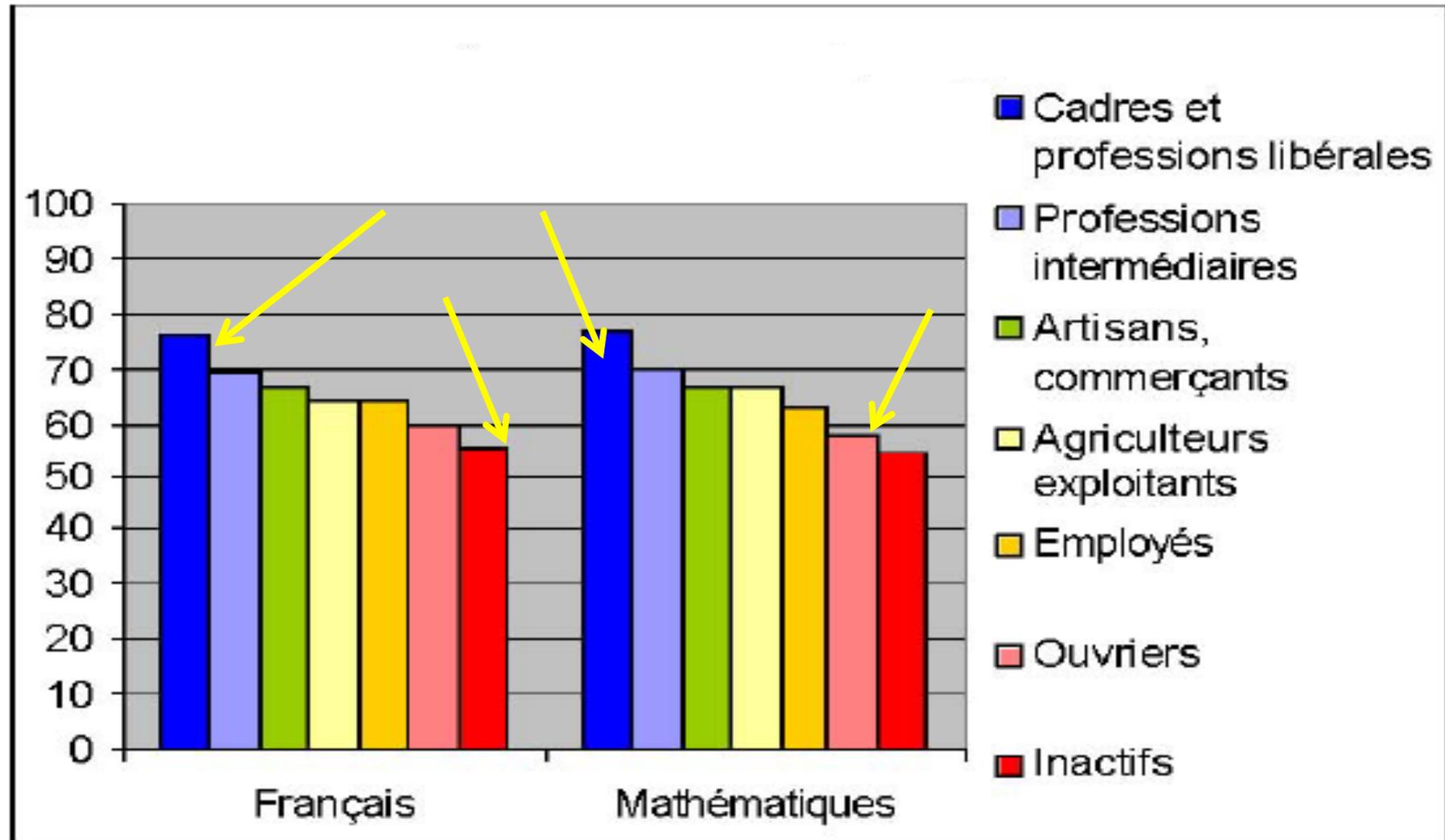
1997 : Scores moyens à l'évaluation à l'entrée au CP en fonction de la profession du père (n = 10 000 élèves)



L'école française

- ✓ Une école efficace pour la grande majorité des élèves.
- ✓ Mais
- ✓ Une école **très tôt** inégalitaire
- ✓ Et...
- ✓ qui le reste

Disparités de réussite aux items de français et de mathématiques à l'entrée au CE2 (2002)



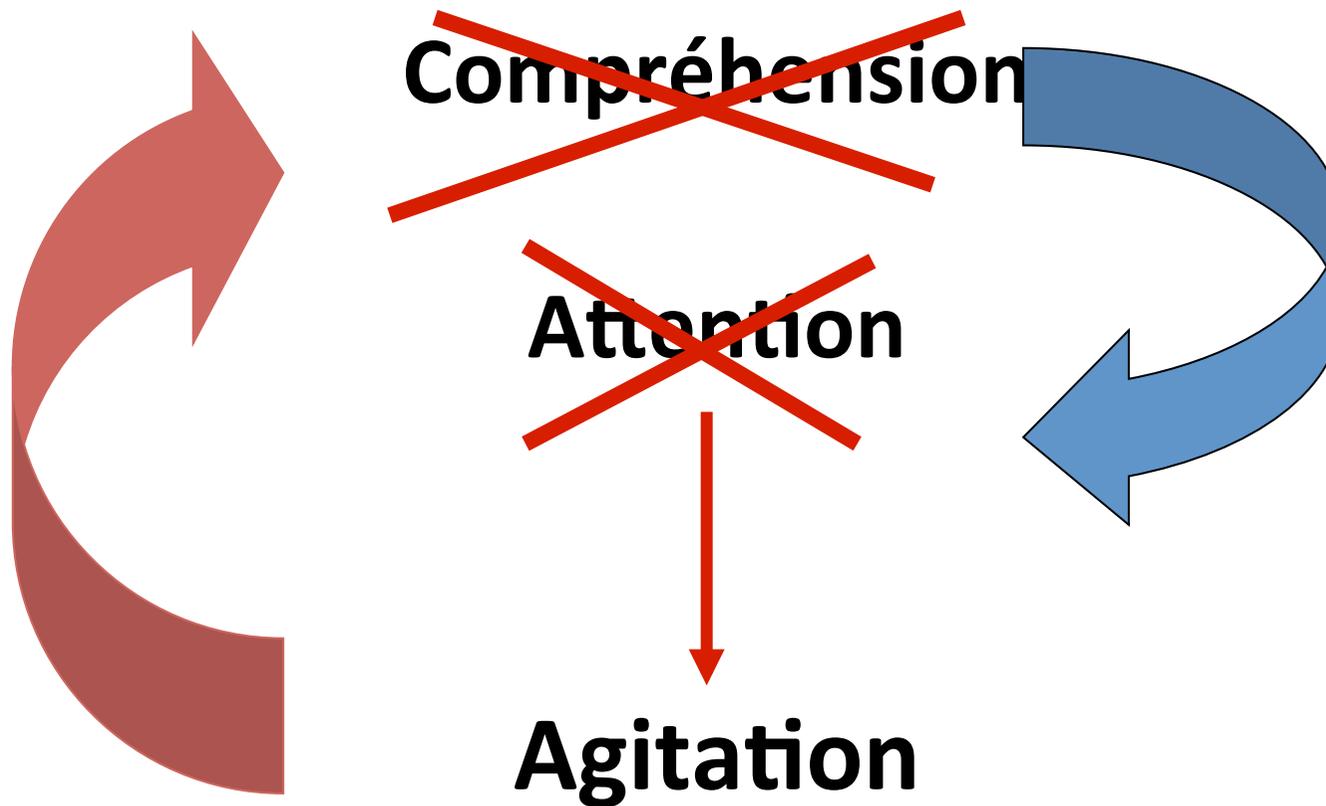
Décrire, comprendre, intervenir
→ Intervenir pour comprendre

Moins de quoi ?

Caractéristiques des élèves qui inquiètent les
enseignant/e/s expérimenté/e/s de maternelle
n = 600 (Cèbe, 2010)

Troubles de l'attention, de la concentration, hyperactivité, troubles du comportement	88%
Violent, enfant roi	55%
Inhibé, mutique	46%
Non maîtrise de la langue, problème d'expression	21%
Ne comprend pas les consignes	18%
Problèmes familiaux, soucis personnels	10%
Paresseux, manque de motivation, de curiosité	8%

Parce que le cerveau humain ne peut pas rester inactif, quand on est enfant...



Selon les enseignants expérimentés interrogés (Cèbe, 2000)

A. Un « élève scolairement adapté » (ou qui n'inquiète pas l'enseignant-e) est un élève qui

1. participe activement au travail de la classe
2. sait organiser son travail et s'en sortir tout seul (autonome, auto-régulé)
3. a confiance en lui (sentiment de compétences)
4. persévère face à la difficulté

B. Un élève peu performant est un élève qui

1. manque d'attention et de concentration
2. manque d'autonomie, manque de contrôle
3. démontre des problèmes de comportement

Caractéristiques des élèves qui « n'inquiètent pas » les enseignants

- ✓ Ce n'est pas tant sur la **quantité** de connaissances que les enseignants mettent l'accent mais sur la **qualité** de leur utilisation : la maîtrise et l'utilisation des gestes efficaces de l'étude, la qualité du fonctionnement et du type de traitement mobilisés pour traiter les différentes tâches scolaires.
- ✓ Les enseignants expérimentés ont raison : de nombreuses études montrent que ces **compétences relativement générales** influent beaucoup sur les résultats scolaires (Kail et Pellegrino, 1985 ; Ni, 1998 ; Schneider *et al.*, 1998; Cèbe, 2000).
- ✓ Sur ce point, les pratiques éducatives parentales et scolaires sont très différenciatrices.

Des différences sociales aux **difficultés** scolaires

Des différences sur le versant :

- ✓ Du contrôle de leurs activités (autonomie, auto-régulation)
- ✓ De l'attention, la centration sur l'activité, sur la tâche

oui

- ✓ Mais très dépendants de la quantité de connaissances, de compétences, de savoir-faire, de stratégies, de procédure acquise

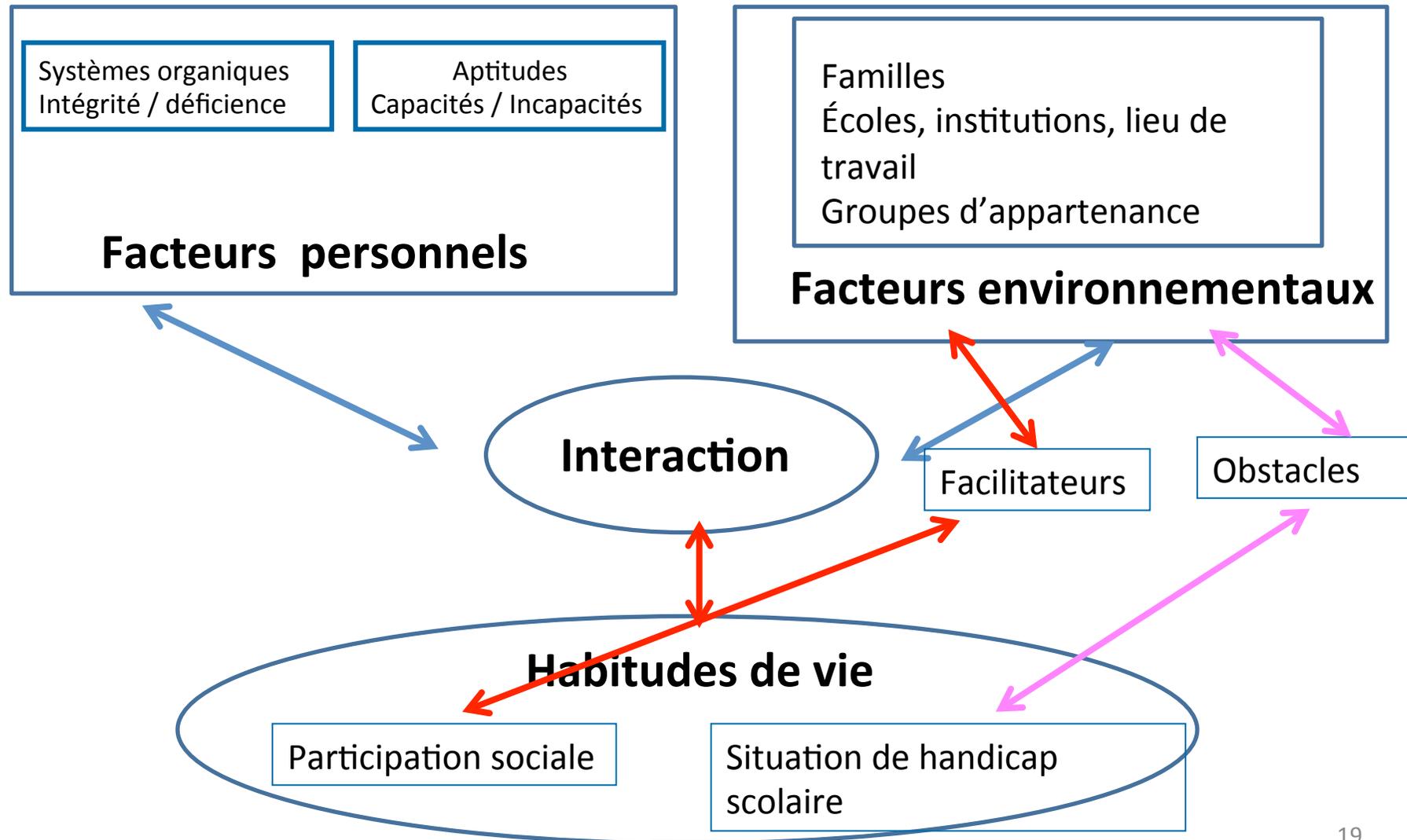
Eux-mêmes très dépendants

- ✓ de la qualité du fonctionnement mis en œuvre

Lui-même très dépendant

- ✓ de la nature et de la qualité des pratiques éducatives (familiales et scolaires)

Processus de production de la situation de handicap (*scolaire*) (Fougeyrollas *et al.*, 1998)



Facteurs environnementaux

L'influence des « styles éducatifs » familiaux **et scolaires** sur

- la qualité du développement,
- l'acquisition de connaissances, compétences et stratégies,
- le fonctionnement mis en œuvre
- la nature et le « lieu » du contrôle

Références bibliographiques

- Bergonnier-Dupuy, G. (2002). Analyse séquentielle d'une interaction de tutelle parent-enfant. Essai d'opérationnalisation de la notion d'adéquation de l'aide parentale ». *Revue Internationale en Education Familiale*, 2,6, 69-86.
- Cuisinier, F. (1994). Comportements éducatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant. In P. Durning et J.-P. Pourtois (Éds.), *Education et famille* (pp. 45-57). Bruxelles : De Boeck.
- Cuisinier, F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? *Enfance*, 3, 361-381.
- Desmet, H, & Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : PUF.
- De Singly, F. (1997). La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In F. Dubet (Éd.), *École, familles : le malentendu* (pp. 45-57). Paris : Textuel.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF (Pédagogie d'Aujourd'hui).
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Maso-Taulère, J. (2005). La construction des inégalités: déjà en maternelle ! *Spirale*, n° 36, 67-75.
- Pageau, D., & Palacio-Quintin, E. (1994). Structuration éducative parentale et fonctionnement cognitif des jeunes enfants. *Journal International de Psychologues*, 29(2), 129-145.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.

✓ Plusieurs auteurs ont cherché à différencier les styles éducatifs puis à comprendre leur influence sur la qualité du développement cognitif de l'enfant.

✓ Ils concluent que les pratiques éducatives le plus favorable au développement sont celles qui respectent une « *loi d'optimum* » (Bergonnier-Dupuy, 1995, p. 116) :

1. offrent autant d'occasions **d'assimilation** (régularités, stabilités : conditions nécessaires aux rééquilibrations, à l'extraction de règles donc aux constructions cognitives) que **d'accommodation** (perturbations, résistances aux schèmes d'assimilation de l'enfant, conditions nécessaires aux progrès) ;

2. offrent de nombreuses occasions d'expériences d'apprentissage **guidées par un adulte** qui ajuste les tâches et les aides données au niveau atteint par l'enfant (ZPD).

À l'école maternelle

Tâches ritualisées

Tâches sans cesse nouvelles

Mais toutes les perturbations ne se valent pas

« Si la perturbation est bien le moteur de l'activité de connaissance, tout le problème consiste dans un premier temps à placer l'enfant dans des situations qui peuvent être source de perturbation cognitive et dans un second temps à faire en sorte que ces perturbations enclenchent effectivement une activité de construction cognitive. » (Lautrey, 1980, p. 42).

- ✓ Conflit cognitif ou socio-cognitif gage d'apprentissage et de développement ?
- ✓ Pas toujours , pas pour tous !

- ✓ Lautrey (1980) distingue **trois grandes catégories de structure éducative ou de styles éducatifs** dans les familles (entretiens, questionnaires, observations) :
- ✓ **La structure éducative rigide** : présence de règles strictes et non négociables quelles que soient les circonstances ; beaucoup de régularités, peu de perturbations, un environnement très prévisible.
- ✓ **La structure éducative faible** (ou faiblement structurée ou aléatoire) : quasi absence de règles, beaucoup de perturbations, un environnement peu prévisible.
- ✓ **La structure éducative souple** : présence de règles mais négociations possibles ; modifications des règles en fonction des circonstances ; bonne proportion de régularités par rapport aux perturbations.

✓ Pageau et Palacio-Quintin (1994) étudient l'effet que le type de structuration exerce sur la qualité du développement de l'enfant.

→ mise en relation du style éducatif familial et du niveau de développement atteint par les enfants à 5 ans

✓ C'est l'absence de régularités (caractéristiques des pratiques aléatoires) qui cause le plus de tort au développement des jeunes enfants.

✓ Les pratiques rigides sont plus efficaces que les premières.

✓ Le style éducatif souple permet le développement optimal.

✓ Selon Borkowski et Dukewich (1996), une structure aléatoire rendrait les enfants cognitivement insécures et limiterait leurs tentatives d'exploration autonome de l'environnement.

Souple > Rigide > Aléatoire

Pourquoi ? Comment ?

L'influence des types de structuration éducative sur la nature des interactions, les modes de guidage adoptés par les parents et le type de contrôle exercé

Cuisinier, F. (1994). Comportements éducatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant. *In* P. Durning et J.-P. Pourtois (Éds.), *Éducation et famille*, (pp. 45-57). Bruxelles : De Boeck.

Cuisinier, F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? *Enfance*, 3, 361-381.

	Pratiques de type A	Pratiques de type B
Conceptions éducatives	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un enfant ne pousse pas tout seul ✓ Il faut sans arrêt être « derrière lui » ✓ Respect des lois et des règles ✓ Importance accordée à l'obéissance ✓ Enseignement des règles de politesse 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Curiosité ✓ Importance accordée à la curiosité, l'exploration du monde ✓ Importance accordée à la construction d'un esprit critique ✓ Importance accordée à l'apprentissage de l'autonomie

	Pratiques de type A	Pratiques de type B
Effets sur la centration de l'attention (de l'adulte et de l'enfant) pendant la réalisation d'une tâche	<p>✓ Attention partagée (conjointe) centrée sur :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. les bonnes réponses 2. le résultat, la performance, la réussite rapide 	<p>✓ Attention partagée (conjointe) centrée sur :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les stratégies efficaces 2. la compréhension 3. l'amélioration du fonctionnement cognitif mis en œuvre

	Pratiques de type A	Pratiques de type B
Effet sur le type de guidage exercé par l'adulte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guidage très directif ✓ Stimulent peu la recherche de l'enfant ✓ Indiquent la marche à suivre ✓ Donnent les réponses ✓ Peu patients, font souvent à la place de l'enfant ✓ Fournissent beaucoup de <i>feed-back</i> négatifs ✓ La réussite termine l'interaction 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guidage souple ✓ Incitent l'enfant à bien observer et à bien mémoriser les informations importantes, à prendre son temps à anticiper le résultat ✓ Apprennent à l'enfant à planifier ses actions ✓ Laissent l'enfant faire des erreurs, se tromper ✓ Ne font pas à sa place ✓ Fournissent des <i>feed-back</i> positifs ✓ Font expliquer les réussites et les échecs ✓ Font extraire une règle

	Pratiques des parents type A	Pratiques des parents type B
Effet sur le type de contrôle de l'attention	✓ Contrôlent eux-mêmes et de façon autoritaire l'ensemble de l'activité.	✓ Laissent la plus grande part de contrôle à l'enfant.

Illustration

Comment les parents s'y prennent-ils
pour aider leur enfant de 3/4 ans à
réaliser un puzzle ?

Comportements observés : type A

- ✓ Le puzzle est immédiatement défait
- ✓ Incitation à refaire
- ✓ L'enfant essaie seul (échec)
- ✓ L'adulte corrige en montrant du doigt : « non, c'est pas là, c'est là »
- ✓ L'adulte choisit la pièce et demande à l'enfant de la placer : « prends la tête de la poule et pose-la là »
- ✓ L'adulte montre avec le doigt où placer la pièce.
- ✓ Il prend la pièce que l'enfant a du mal à orienter et réalise l'action à sa place.
- ✓ Il justifie ensuite son action : « il faut que la tête soit droite »
- ✓ Lorsque l'enfant est en difficulté, l'adulte lui reproche de ne pas faire attention.

Comportements observés : type B

- ✓ Le puzzle est conservé intact.
- ✓ Explication de la tâche : « tu vois, ce puzzle, on va le démolir, les morceaux seront tout mélangés et toi tu devras le refaire. »
- ✓ Incitation de l'enfant à observer les éléments, à les décrire très précisément pour les mémoriser (formes, dessins...) Incitation à la description précise et exhaustive du matériel : qu'est-ce que tu vois ? Où sont les poussins ? Qu'est-ce qu'ils font ? La poule, elle est arrêtée ou elle marche ? Dans quelle direction ?
- ✓ Quelles couleurs vois-tu ? Qu'est-ce qui est bleu ? Où est le bleu ? Où est le vert ?

Type B (suite)

- ✓ Anticipation : « *on va tout défaire, comment vas-tu faire? Par quoi vas-tu commencer ? Et ensuite ?* »
- ✓ Démolition du puzzle
- ✓ Incitation à être méthodique : « *d'accord, tu places les poussins et le pré* ».
- ✓ **Accompagnement verbal systématique** : « *oui, tu as raison, c'est bien là, le poussin est tout en bas, dans le pré vert, dans le coin* ».
- ✓ Correction **verbale** des défauts d'orientation : « *attention, tu lui as mis la tête en bas. Tourne-le. Encore. Encore. Voilà, c'est bien.* »
- ✓ Lorsque l'enfant est en difficulté, mise en place d'un tour de rôle pour réduire la complexité du problème et éviter le découragement : « *j'en mets un, à toi de mettre le suivant* ».

Synthèse familles de type A

- ✓ Un guidage qui vise la réussite immédiate mais ne vise pas la compréhension, l'enseignement de stratégies efficaces, la compréhension → le transfert est impossible.
- ✓ L'adulte contrôle et fait à la place en cas de difficulté.
- ✓ Si l'aide de l'adulte est efficace pour permettre à l'enfant de réussir, elle ne l'est pas pour atteindre un véritable apprentissage (rendre l'enfant capable de faire seul la fois d'après).

Synthèse familles de type B

- ✓ Un guidage qui vise l'apprentissage, la compréhension de la tâche, l'enseignement de stratégies efficaces, le contrôle par l'enfant...
- ✓ Un guidage qui favorise néanmoins la réussite mais qui donne des indications stratégiques à portée plus générale → possible transfert vers d'autres réalisations de puzzles inconnus de l'enfant.
- ✓ Une aide à la planification : prise d'information exhaustive et mémorisation, organisation de l'action, verbalisation des stratégies.
- ✓ L'adulte aide l'enfant à contrôler son action par l'observation du résultat.

Conclusion

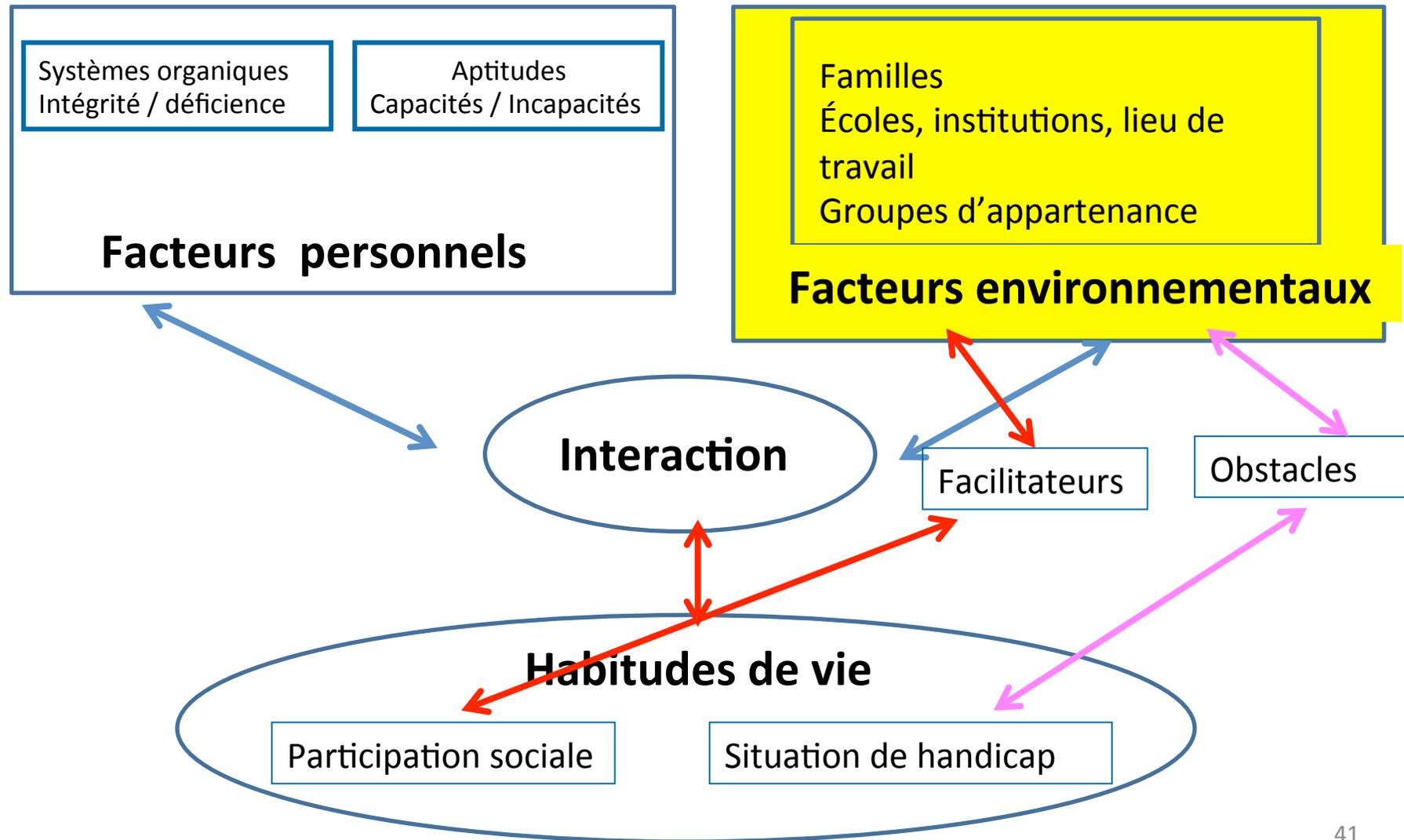
- ✓ Certains enfants apprennent très tôt les capacités et les stratégies qui sous-tendent cette auto-régulation et sont donc capables, dès leur entrée à l'école maternelle d'auto-réguler leurs apprentissages.
- ✓ **D'autres ont besoin que l'école leur enseigne ces capacités.**

Méta-analyse (Rodriguez *et al.*)

- ✓ Les enfants de 3 à 5 ans de milieux populaires sont moins capables de reconnaître les lettres de l'alphabet, de compter jusqu'à 20, d'écrire leur prénom, de lire ou de faire semblant de lire des livres que leurs congénères favorisés (Nord, Lennon, Liu, & Chandler, 2000).
- ✓ Ces difficultés précoces présagent des disparités dans le développement du langage ultérieur, le développement cognitif, la réussite en lecture et la réussite scolaire (Denton & West, 2002; Gershoff, 2003; Rodriguez et al., 2009; Snow, Porche, Tabors, & Harris, 2007).
- ✓ Une méta-analyse indique des tailles d'effet de .49 à .51 pour la prédiction des compétences cognitives et scolaires démontrées à l'école maternelle sur la réussite scolaire ultérieure (La Paro & Pianta, 2000).

Pourquoi ces différences ?

Processus de production de la situation de handicap (scolaire) (Fougeyrollas *et al.*, 1998)



Hart & Risley, 2003, The early catastrophe, The 30 Million Word Gap by Age 3. *Education review, vol 17 n° 1*, 110-118.

Plutôt que de croire aux forces de l'hérédité, nous avons décidé d'entreprendre une recherche qui nous permettrait de comprendre les trajectoires développementales différentes.

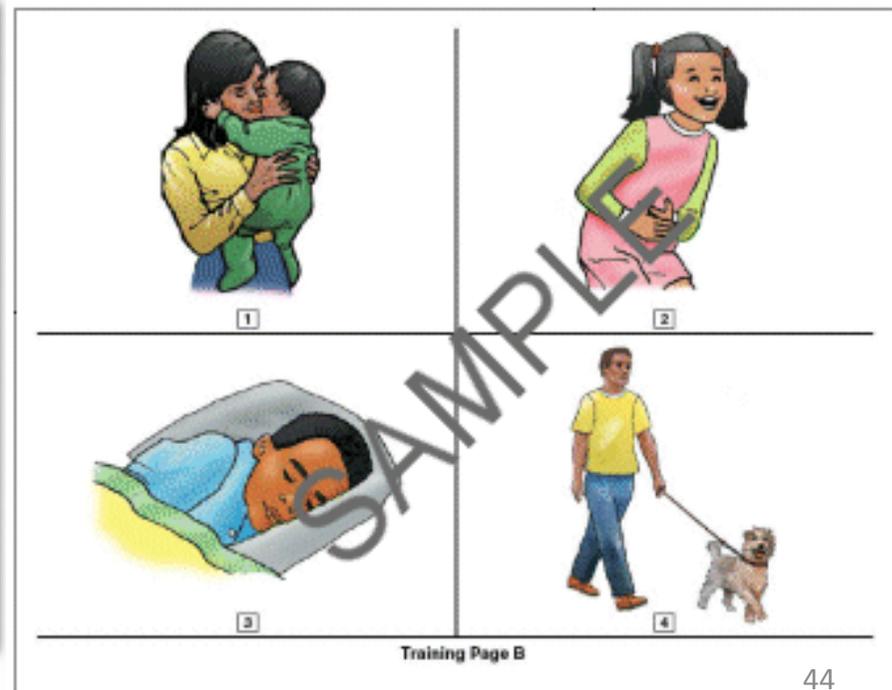
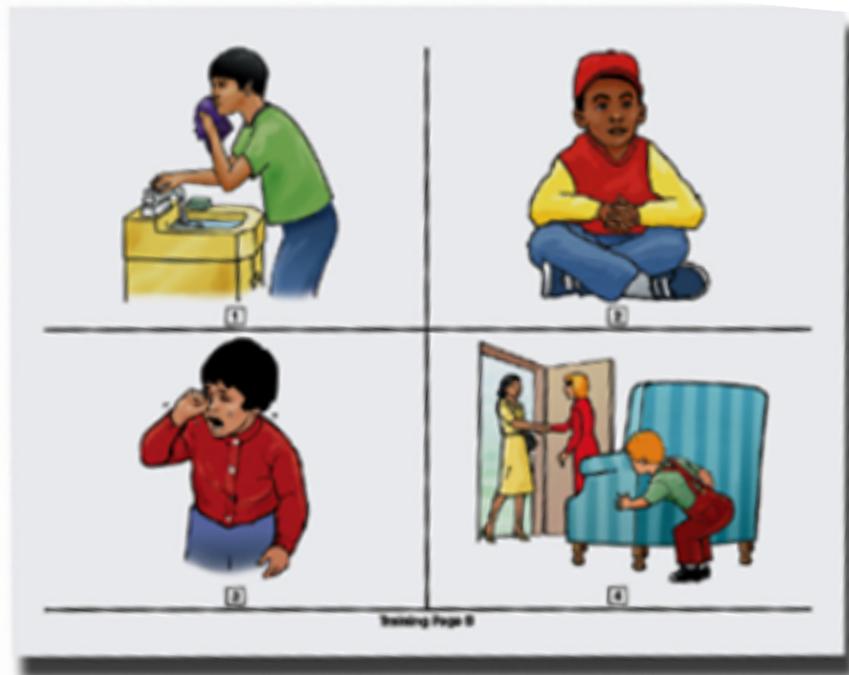
Nous nous sommes rendu compte que si nous voulions comprendre quand et comment les différences développementales de trajectoires commencent, **il nous fallait savoir ce qui se passait à la maison** au tout début de développement langagier.

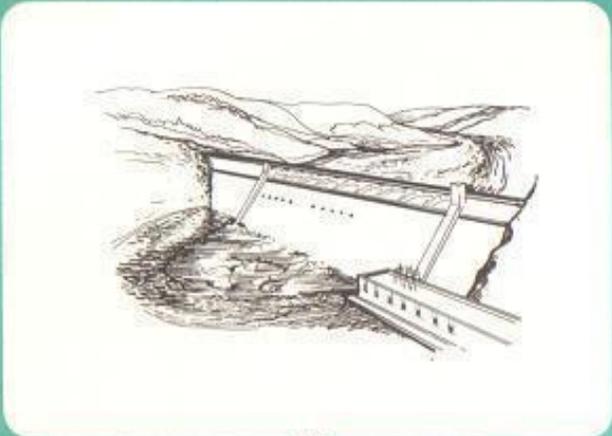
- ✓ But de l'étude : découvrir ce qui se passe au cours des premières années de vie de l'enfant pour tenter d'expliquer les différences de développement du vocabulaire observées à l'âge de 4 ans.
- ✓ Étude portant sur 42 familles
- ✓ Enregistrement une heure par mois pendant deux ans et demi : dès que le bébé a 7 mois → 3 ans
- ✓ **1318 heures d'observation**
- ✓ Milieu très favorisé : 13 familles ; Milieu moyen : 10 familles ; Milieu populaire : 19 familles
- ✓ Un pré-test : *Peabody Picture Vocabulary Test for adults* (46 items)

Peabody Picture Vocabulary Test (46 items)

un test standardisé administré individuellement qui mesure la vocabulaire en réception dans un mode oral.

Le participant entend un mot et doit l'identifier en désignant une des quatre images présentes sur la page.





1



2



3



4

Peabody Picture
Vocabulary Test
pour adultes

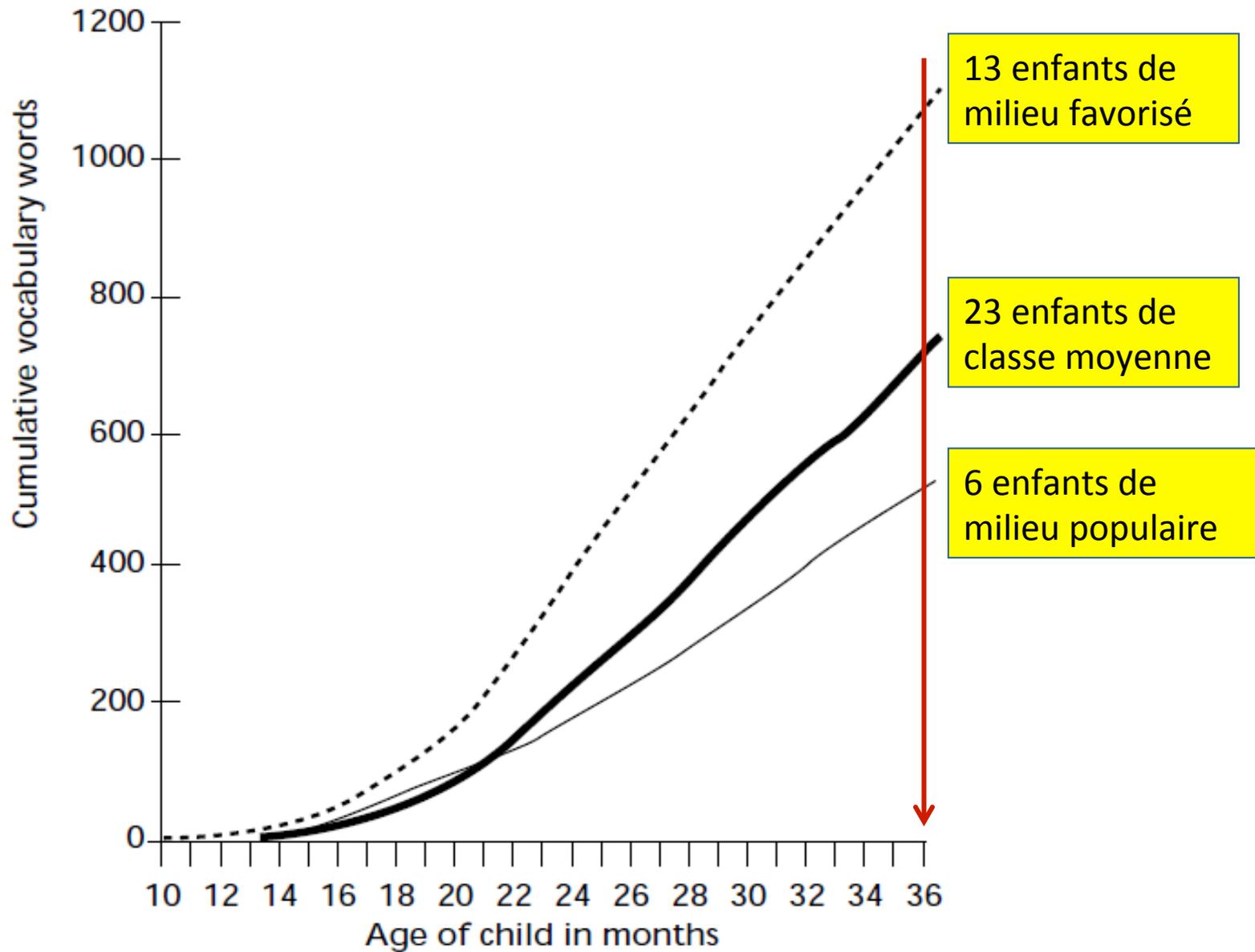
Test = 46 items

The early catastrophe (Hart & Risley, 2003)

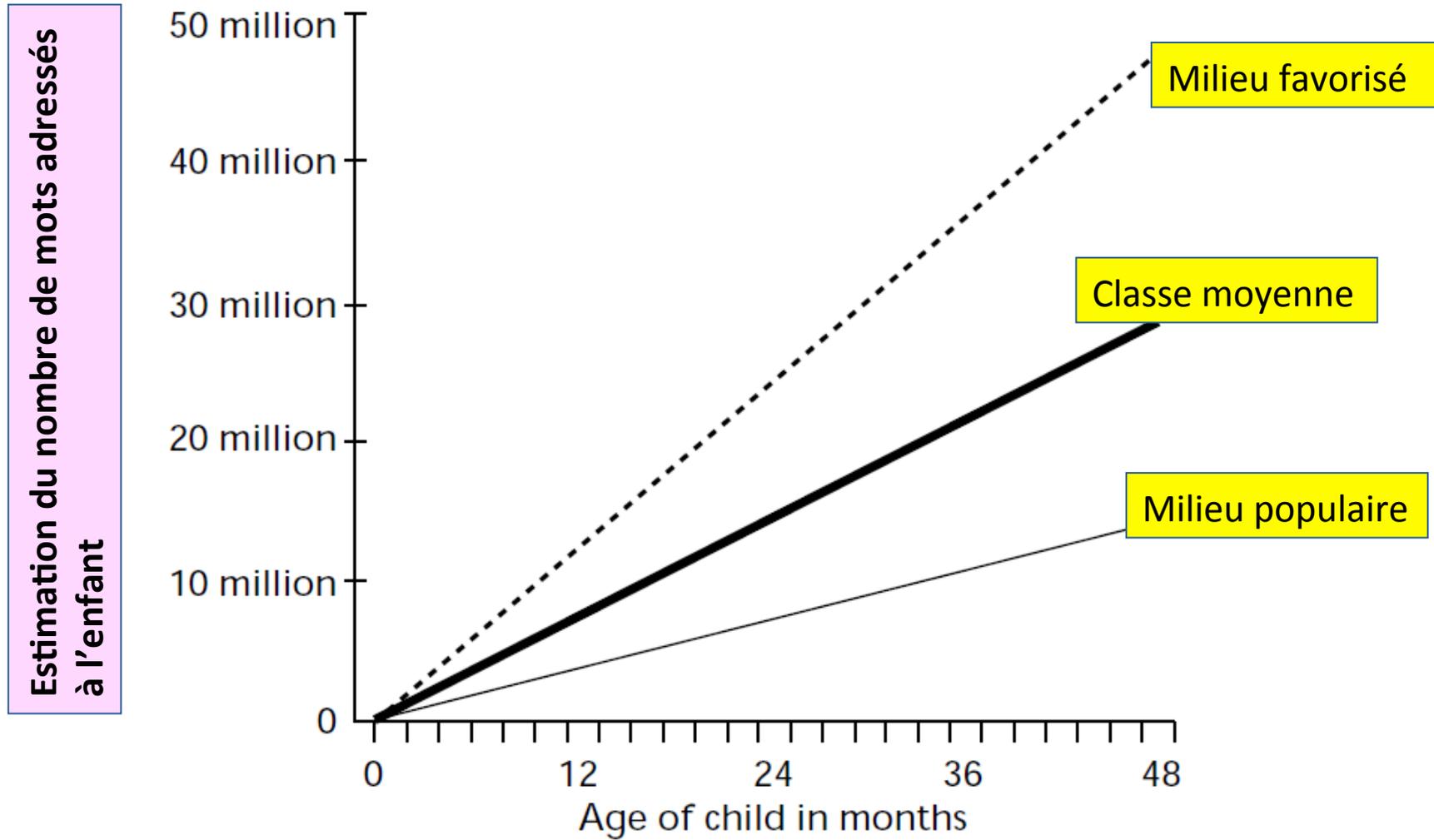
Measures & Scores	Families					
	13 Professional		23 Working-class		6 Welfare	
	Parent	Child	Parent	Child	Parent	Child
Protest score ¹	41		31		14	
Recorded vocabulary size	2,176	1,116	1,498	749	974	525
Average ² utterances per hour	487	310	301	223	176	168
Average ² different words per hour	382	297	251	216	167	149

La performance des parents est fortement corrélée avec le nombre d'années d'études.

Le langage des enfants diffère fortement selon le milieu social



The Number of Words Addressed to Children Differs Across Income Groups



Estimation du nombre de mots adressés à l'enfant

Les familles diffèrent immensément du point de vue :

1. de la quantité d'expériences avec la langue

2. de la nature et de la qualité des interactions qu'elles proposent.

✓ Ces différences d'expériences précoces sont fortement corrélées avec le développement langagier à 3 ans.

✓ 86 à 98 % des mots enregistrés dans le vocabulaire de l'enfant sont des mots qui ont été aussi enregistrés dans le vocabulaire de leurs parents. »

✓ « *When we listened to the children, we seemed to hear their parents speaking ; when we watched the children play at parenting their dolls, we seemed to see the futures of their own children. »*

- ✓ Mais l'expérience langagière des enfants ne diffèrent pas seulement en terme de nombre et de qualité des mots entendus.
- ✓ Les données montrent aussi des différences sur la nature des interactions (feed-back d'encouragement *vs* *feed-back* d'interdictions ou de découragement).
- ✓ **En moyenne**
 1. un enfant de milieu favorisé entend 32 encouragements et 5 interdictions par heure (soit 6 encouragements pour 1 interdiction) soit 166,000 encouragements et 26,000 interdictions par an.
 2. un enfant de classe moyenne 12 encouragements et 7 interdictions par heure (2/1) soit 62,000 encouragements et 36,000 interdictions par an.
 3. un enfant de milieu populaire, 5 encouragements et 11 interdictions (1/2) soit 26,000 encouragements et 57,000 interdictions par an.



Attention !

Une variabilité inter-familiale très importante dans les milieux populaires

Rodriguez, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development*, 82, n° 4, 1058–1075.

Résultats

- ✓ Les données mettent en évidence une énorme variation dans les premiers environnements d'apprentissage chez les enfants issus de familles économiquement désavantagées.
- ✓ Elles révèlent des associations fortes entre les environnements d'apprentissage et la quantité de vocabulaire disponible à l'entrée à l'école maternelle et les compétences de lecture émergente.
- ✓ Les expériences à la fois précoces et plus tardives prédisent les compétences de l'enfant et expliquent, ensemble, plus d'un écart type dans la performance de l'enfant à l'entrée à l'école maternelle.

Donner plus de quoi à ceux qui ont moins de quoi ?

Plutôt que de croire aux forces de l'hérédité, nous avons décidé d'entreprendre une recherche qui nous permettrait de comprendre les trajectoires développementales différentes que nous avons observées. Nous nous sommes rendu compte que si nous voulions comprendre quand et comment les différences développementales de trajectoires commencent, **il nous fallait savoir ce qui se passait à l'école** au tout début des apprentissages scolaires (Cèbe, 2012).

Du côté des pratiques d'enseignement

- ✓ On trouve les mêmes différences de pratiques éducatives (A / B) dans les pratiques d'enseignement.
- ✓ Certains enseignants incitent plus les élèves à rechercher la réussite que la compréhension (type A) ; chez d'autres, c'est l'inverse (type B).
- ✓ Des différences de pratiques qui seront, à terme, productrices de différenciation puis de difficultés.

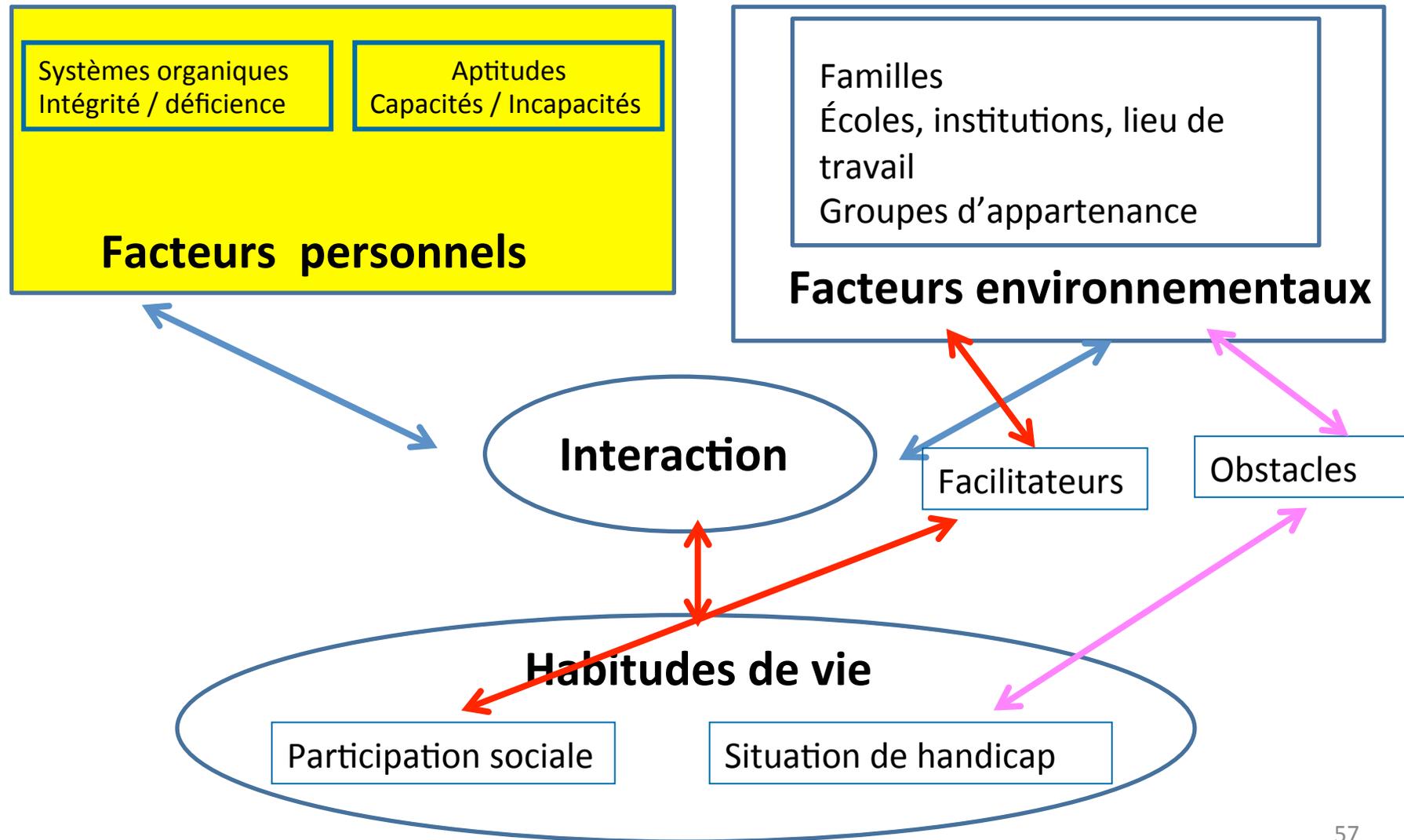
Bautier, E. (2011). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, (Eds), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 157-171). Paris : PUF

- ✓ Le paradoxe se situe dans la construction au quotidien de la classe d'un discours horizontal et de situations particularistes, concrètes, à traiter matériellement dans un oral de l'oralité ordinaire
- ✓ Accompagnement linguistique et langagier qui va jusqu'à rendre la distinction écrit/oral opaque pour les élèves,
- ✓ Une langue de communication quotidienne qui véhicule le partage des références et des expériences.
- ✓ L'illusion de la connivence linguistique et de la familiarité de tous avec la langue écrite vient sans doute de la réduction de l'écart entre cet oral ordinaire et la langue standard du fait de la scolarisation massive et des médias.

Des constats communs et récurrents : des pratiques différenciatrices

- ✓ Des compétences requises - à et par l'école - peu ou pas enseignées
- ✓ Des tâches proposées qui se révèlent trop peu cadrantes pour conduire tous les élèves à l'apprentissage
- ✓ Des activités intellectuelles trop peu régulées, trop peu étayées
- ✓ Discours régulateur vs discours instructeur (p. 184)
- ✓ Cadrage faible , pédagogie invisible concernant le discours instructeur (défavorables aux élèves de milieux populaires)
- ✓ Cadrage fort (trop fort) pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (p. 185)

Processus de production de la situation de handicap (scolaire) (Fougeyrollas *et al.*, 1998)



Caractéristiques des élèves qui inquiètent les
enseignant/e/s expérimenté/e/s de maternelle
n = 500 (Cèbe, 2010)

Troubles de l'attention, de la concentration, hyperactivité, troubles du comportement	88%
Violent, enfant roi	55%
Inhibé, mutique	46%
Non maîtrise de la langue, problème d'expression	21%
Ne comprend pas les consignes	18%
Problèmes familiaux, soucis personnels	10%
Paresseux, manque de motivation, de curiosité	8%

Selon l'enseignant, les origines de la grande difficulté scolaire seraient plutôt imputables (en %)

	École	Collège
À l'environnement dans lequel évolue l'enfant	69,5	63,5
À l'organisation du système scolaire dans lequel est ou a été placé l'enfant	16,7	26,4
À l'élève en tant qu'individu	11,7	8

Parmi les causes imputables à l'environnement...

	École	Collège
Absence d'intérêt des familles pour le travail des élèves	25,2	31,2
Pauvreté de l'environnement culturel ou linguistique	26	18,3
Problèmes familiaux	24,2	21
Conditions économiques défavorables	13,2	18,8

Domaine dans lequel l'enseignant **dit avoir besoin d'aide** pour être plus efficace à l'égard de ses élèves en grande difficulté scolaire (Do, 2007)

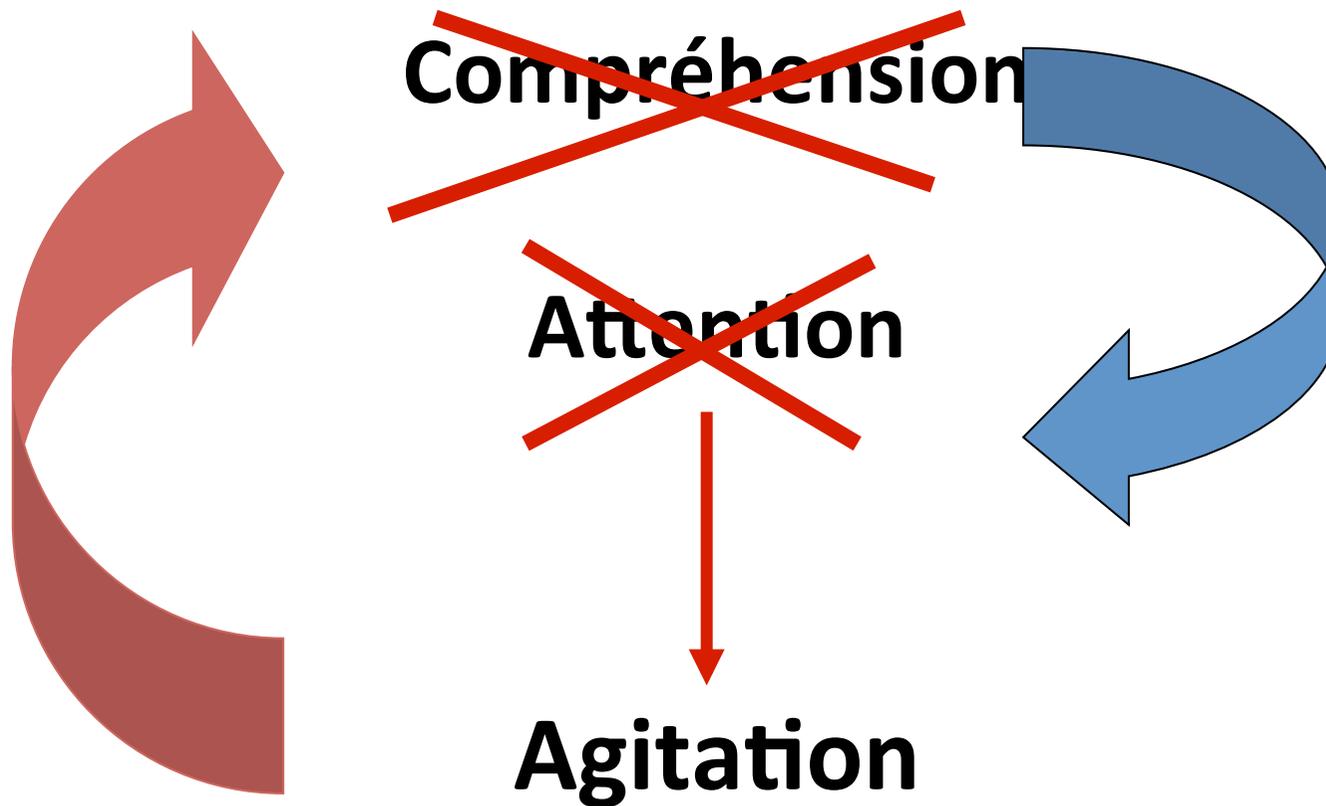
	École	Collège
Élaborations de réponses adaptées aux besoins des élèves	71	53,2
Ajustement de ses pratiques d'enseignement	18,7	23,8
Mise en œuvre des programmes d'enseignement	4,9	14,3
Interprétation des résultats de l'évaluation des élèves	3,9	5,2

Connaître les facteurs personnels des élèves les moins performants : une nécessité pour définir leurs besoins, les obstacles, les facilitateurs.

Les problèmes de comportement surgissent, le plus souvent, quand

1. les élèves **s'ennuient** (quand la tâche ou l'activité proposée est en-deçà ou au-delà de leurs capacités de traitement, qu'elle est répétitive, quand ils n'en comprennent pas les enjeux, qu'ils ne lui accordent pas de valeur...)
2. les élèves **ne comprennent pas** parce qu'ils n'ont pas acquis les compétences requises par la tâche ou l'activité (quand la tâche ou l'activité proposée excèdent leurs capacités de traitement)
3. Les élèves n'ont pas ou ne trouvent pas leur place dans l'activité.

Parce que le cerveau humain ne peut pas rester inactif, quand on est enfant...



~~✓ Le manque d'attention est rarement la cause de l'agitation (l'élève a un déficit d'attention donc il s'agite ; l'élève est hyperactif donc il ne peut pas centrer son attention sur la tâche)...~~

✓ Mais l'observation montre que le manque d'attention est souvent la conséquence : d'une difficulté cognitive, d'un manque de connaissances ou de compétences, d'une incapacité à se centrer sur la tâche ou l'activité faute de pouvoir la comprendre, la traiter.

Placés dans une situation « hors de portée de leur prise de conscience », ou de leur zone de compétences...

- ✓ les élèves n'arrivent pas à se centrer sur l'activité proposée → ils font autre chose.
- ✓ ou ils s'agitent... un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout
- ✓ Ils appellent l'enseignant à contrôler leur attention et/ou leurs comportements (Cèbe *et al.*, 1999 ; Fagot et Gauvain, 1997).
- Le manque de connaissances, de compétences, de stratégies, les difficultés de compréhension se payent toujours par
 1. une demande accrue de contrôle externe
 2. une exacerbation de la dépendance à l'égard de l'adulte
- Régulation des comportements vs régulation du fonctionnement intellectuel, transmission de connaissances...
- un déficit d'auto-régulation chez les élèves

Séance menée en 2^E à l'issue de la séance d'EPS, en attendant la récréation

Joigneaux, C. (2009). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*. Thèse de doctorat, non publiée, Université Paris VIII.

En attendant la récréation, le maître met en place un petit jeu de devinettes à propos de la « *famille des animaux qui ont des ailes* ».

Nadia : *Les éléphants.*

Le maître : *Non, j'ai dit des animaux qui ont des ailes !*

Kunal : *Un coucou.*

Le maître : *Oui.*

Nadia : *Un coucou.*

Le maître [en faisant une grimace] : *Kunal vient de le dire !*

Nadia se met à rire.

Fatoumata : *Un hibou.*

Le maître : *Oui, très bien !*

[Il ne reste plus que Nadia et Absa].

Nadia : *Un hibou.*

Le maître : *Mais non, Nadia, c'est déjà dit !*

Nadia : *Oui, mais moi, je sais pas... moi je connais qu'un tout petit peu.*

Le maître : *Bon, allez, c'est pas grave, tu peux y aller...*

« C'est pas grave... »

Des expériences qui, à elles seules, ne semblent pas bien graves.

Mais des expériences qui, quand elles se répètent...

*M. On va jouer au jeu de la grande famille. Vous devez trouver le nom d'un légume ou d'un fruit qu'on peut manger cru **et** cuit .
Quand vous aurez trouvé une bonne réponse, vous pourrez aller dans la cour. Mais si une idée a déjà été dite, on ne doit plus s'en servir.*

Nadia : *Un gâteau*

M : *Non !*

Nadia : *La salade.*

M : *On l'a déjà dit ... oh pas de chance ! Trouve autre chose, ça ne manque pas.*

Gautier : *Kiwi cru... et cuit.*

M : *Oui, tu as raison, on peut faire des gâteaux aux kiwis.*

[Ne restent en jeu que **Nadia** et Anastasia, les autres ayant trouvé une bonne réponse, ils sont sortis en récréation]

Nadia : *Les pommes.*

M : Ah non, on l'a déjà dit.

Anastasia : *Des cerises.*

M : Non, on l'a déjà dit... réfléchissez à ce que vous avez mangé ces derniers jours.

Nadia : *J'ai chaud !*

M : Allez Nadia ... qu'est-ce qu'elle fait maman avec la viande ?

Nadia : *Des frites.*

M : Donc des pommes de terre ... **mais c'est pas cru.**

Nadia : *Des glaces.*

M : *À quoi ?*

Nadia : *À la fraise.*

M : Et puis à quoi ?

Anastasia : *À la pomme*

M : *On l'a déjà dit .*

Nadia : *À la banane... à la salade ? [le ton devient de plus en plus interrogatif].*

M : *Est-ce que tu connais un fruit rond ? Comme une boule et orange?*

Nadia : *« ... ».*

M . *Ça te fait penser à quoi ?*

Nadia : *C'est une glace ?*

Anastasia : *Euh ... ça me rappelle ... [elle est coupée par Nadia].*

Nadia : *Une patate.*

Anastasia : *Non, pas une patate, c'est jaune.*

M : *On en a bu du jus ce matin ... des bouteilles de... ?*

Anastasia, en s'exclamant : *Des bouteilles d'oranges !.*

M : *Donc le fruit, c'est ... ?*

Nadia : *Des bouteilles d'oranges.*

M : *Oui, mais le fruit ?*

Les deux élèves restent muettes.

M : De quelle couleur sont les oranges ?

Nadia, avec vivacité : *Jaune !*

M : Ce ne seraient pas des oranges !

Nadia : *Si !*

Anastasia : *Alors ... des oranges ?*

Le maître, visiblement soulagé : *Oui !*

Anastasia reste indécise, puis demande : *Je peux partir ?*

M : *Oui*

[Nadia est maintenant seule avec le maître]

Nadia : *Orange.*

M : *C'est un fruit tout jaune ?*

Nadia : *Non.*

M : *Qu'est-ce que tu connais comme légume ?*

Nadia : *Les céleris.*

M, d'un ton rassurant : *C'est pas grave alors.*

Nadia : *C'est tout le temps mon frère qui connaît* [Son père tient une épicerie].

M : *Bon... tu peux partir.*

Des expériences qui, quand elles se répètent...

- ✓ **Nadia (séance 1)** : *oui, mais moi, je sais pas... moi je connais qu'un tout petit peu .*
- ✓ **Nadia (séance 2)** : *c'est tout le temps mon frère qui connaît.*
- ✓ Séance 1 : bon, tu peux partir...
- ✓ Séance 2 : Bon, allez, c'est pas grave, tu peux y aller...
- ✓ **Tu peux aller, oui, mais avec quelle connaissance supplémentaire ?**
- ✓ **Avec quel sentiment de compétence scolaire ?**

- ✓ Les tâches et les activités proposées aux élèves requièrent des savoirs, des savoir-faire et des compétences qui méritent de faire l'objet d'un enseignement en tant que tel.
- ✓ La réitération d'expériences et la réalisation de tâches développementalement pertinentes
- ✓ efficaces pour une grande majorité d'élèves
- ✓ Mais pas pour tous
- ✓ Impact des modes de traitement et des modes de fonctionnement

Test à l'entrée au CP (1P) : reconnaissance de mots écrits

- ✓ la
- ✓ mardi
- ✓ Coca-Cola
- ✓ papa
- ✓ une
- ✓ chat
- ✓ école
- ✓ lecture
- ✓ maman
- ✓ *prénom de l'enfant*

Moyenne des 400 élèves (REP)
testés :

4 mots

Pourquoi observe-t-on, à l'entrée au CP, ces faibles performances ?

- ✓ Pas d'incitation au traitement
- ✓ On fait « voir » les mots aux élèves et on postule qu'ils les encodent.
- ✓ On n'enseigne pas les moyens dont il faut user pour les mémoriser

Entoure les mêmes que le modèle

sissi

sissi	ssii	issis	sisi	isis
sjssi	zissi	sissi	sjssi	sissi
sissi	sissj	cicci	sizzi	sisi
sissi	zissi	sizzi	sissi	issis
zizzi	isis	sissi	zissi	sizzi

Écris le prénom de la souris

2/3 des élèves de grande section n'y parviennent pas.

Une sorte de petite colline de sable

La pipe à la bouche

Aussi loin qu'on peut voir

Voir à travers quelque chose

Effort inutile

La cire

Peine perdue

Une fiole

L'écume

Une dune

Des pins

Elle semblait s'éteindre

Scintiller

Un canif

Le liège

Le rivage

Un matier Un produit qui

bouchons redonne

La lumière est renvoyée par l'eau

Des arbres qui

il craint un danger

Assis les jambes croisées

Elle semblait s'éteindre

Le rivoige

Une fiolle

L'écume

Une dune

À perte de vue

Voit par transparence

Peine perdue

La cire

Scintiller

Méflant

Des reflets

Assis en tailleur

Le liège

Intrigué

Inexplicable

Le pipe au bec

Malheureux !

Un canif

Des pins

Un produit qui fond à la chaleur mais redéprend solide et collant

On ne peut pas l'échapper

Il pourrait l'arriver ailleurs

Des arbres qui ont des aiguilles comme les sapins

La pipe à la bouche

Une sorte de petite colline de sable

Un coqueau de poche

Il craint un danger.

Aussi bien qu'on peut voir

Effort inutile

Voit à l'avant quelque chose

Un matériau léger qui sert à faire des bouchons

Une petite bouteille

Builer avec des petits écarts

Le bord de la mer (ou d'un lac)

Étonné, Théo lui demande ce qui brille

La lumière est réfléchiée par l'eau

On croyait que la lumière s'éteignait

Une sorte de minuscule blanche faite par les algues

Aussi les jambons crudiés

Elle semblait s'étendre	On croyait que la lumière s'éteignait
La cire	Un matériau léger qui sert à faire des bouchons
Le liège	
Assis en tailleur	Il craint un danger.
Méfiant	La pipe à la bouche
La pipe au bec	La lumière est renvoyée par l'eau
Des reflets	
Inexplicable	
Une fiole	Voir à travers quelque chose
Voir par transparence	Effort inutile
Peine perdue	Briller avec des petits éclats
Scintiller	Une sorte de petite colline de sable
Une dune	Une sorte de mousse blanche faite par les vagues
L'écume	
Des plis	
Un canif	Un couteau de poche
À perte de vue	Aussi loin qu'on peut voir
Le rivage	
Intrigué	
Malheureux !	Il pourrait t'arriver malheur



Points communs dans les travaux menés par RESEIDA

Des pratiques d'enseignement différenciatrices

Un constat récurrent :

apprentissages incidents,

implicites,

invisibles,

invisibilisation,

savoirs transparents,

opacité, manque de clarté cognitive,

savoir tacites,

curriculum caché,

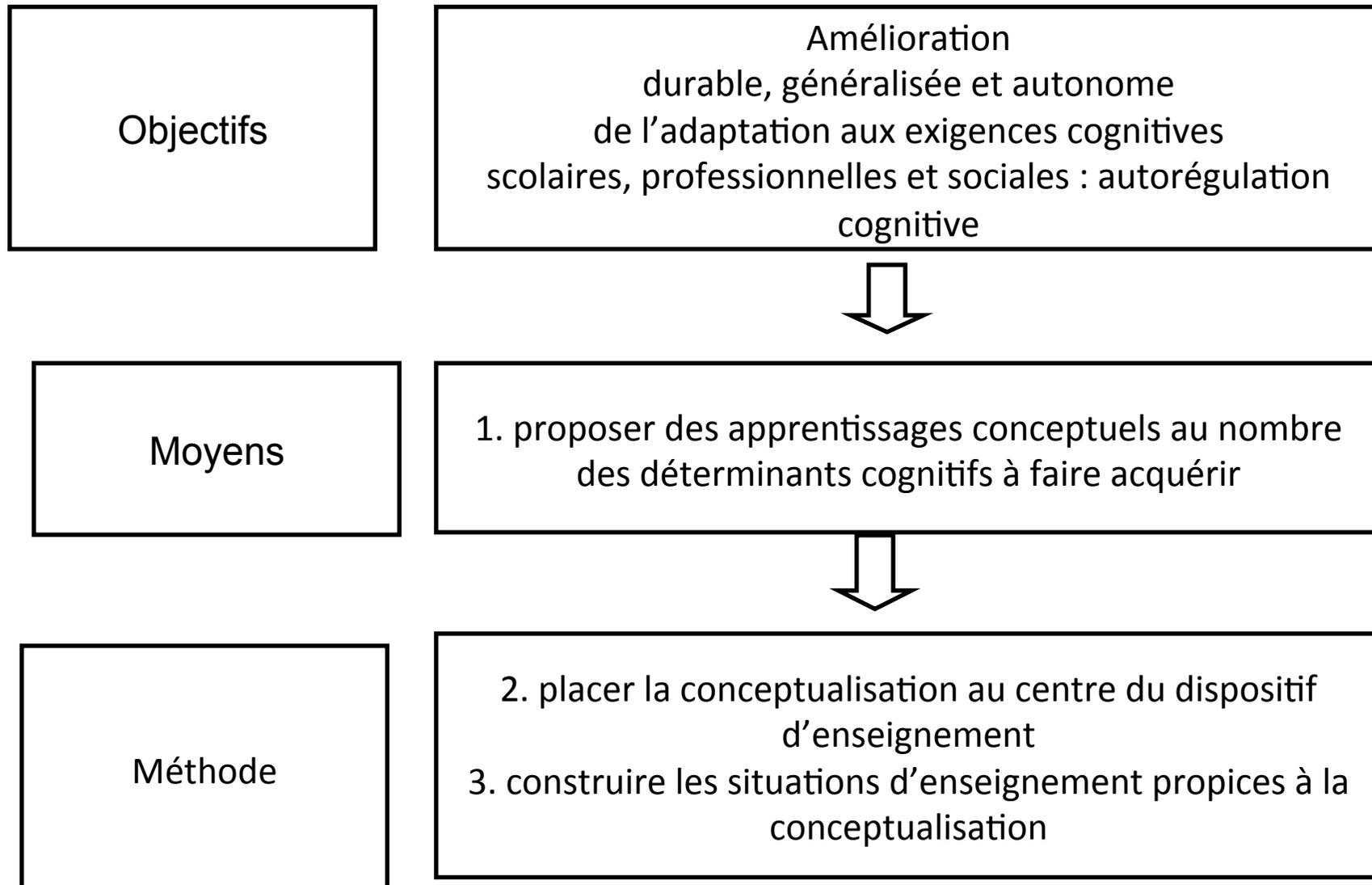
non élucidation des savoirs

La réussite scolaire dépend

1. Des connaissances spécifiques acquises
2. Des compétences relativement générales (langage, ordre, temps, comparaison, catégorisation, sériation...)
3. De l'acquisition et la mise en œuvre de stratégies et procédures
4. De la qualité du fonctionnement mis en œuvre
5. Du contrôle de l'activité (autonomie, auto-régulation)
6. De l'attention, la centration sur l'activité, la tâche

Donner plus de quoi ?

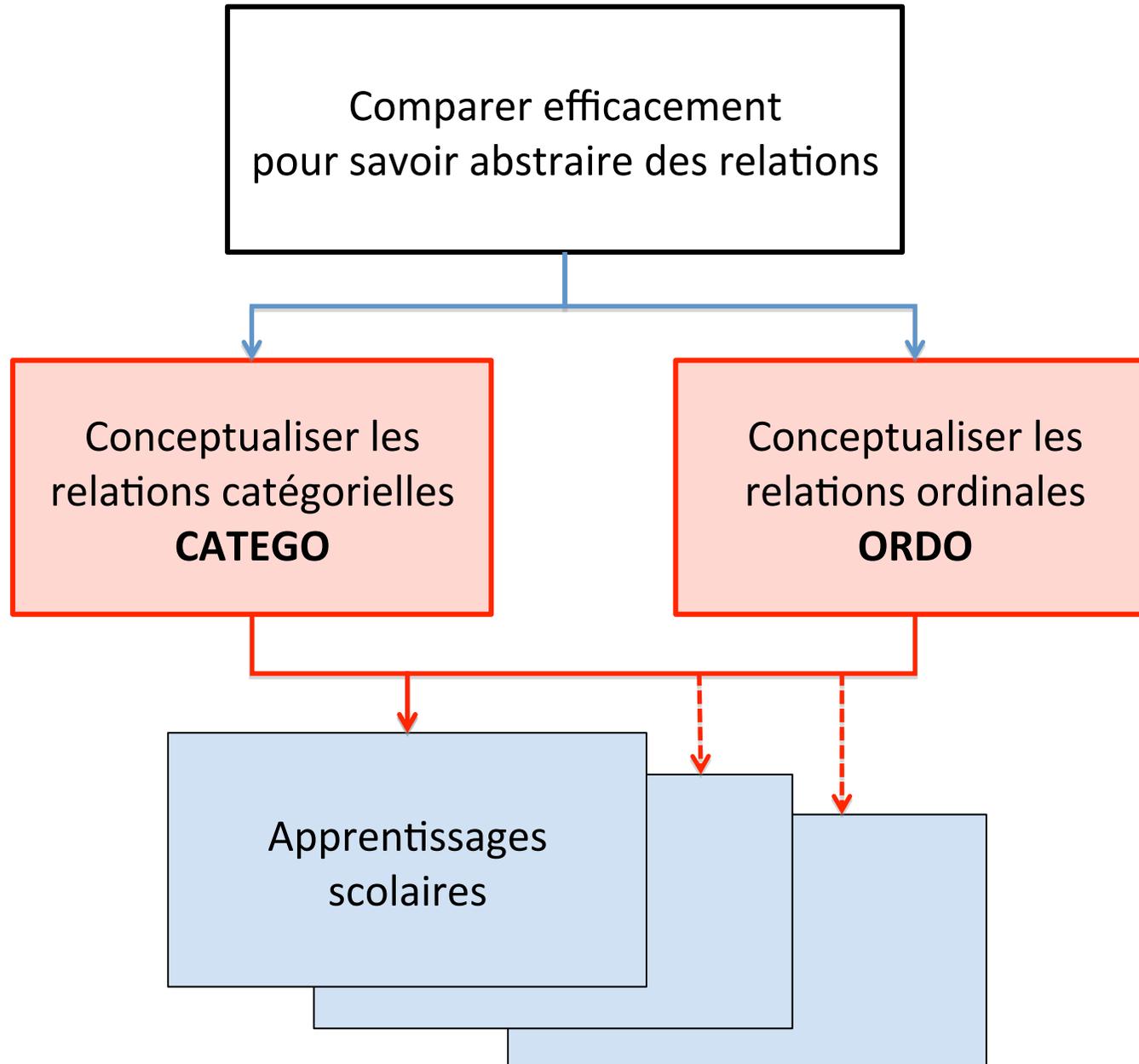
Notre conception du développement et de l'enseignement (Paour & Cèbe, 2012)



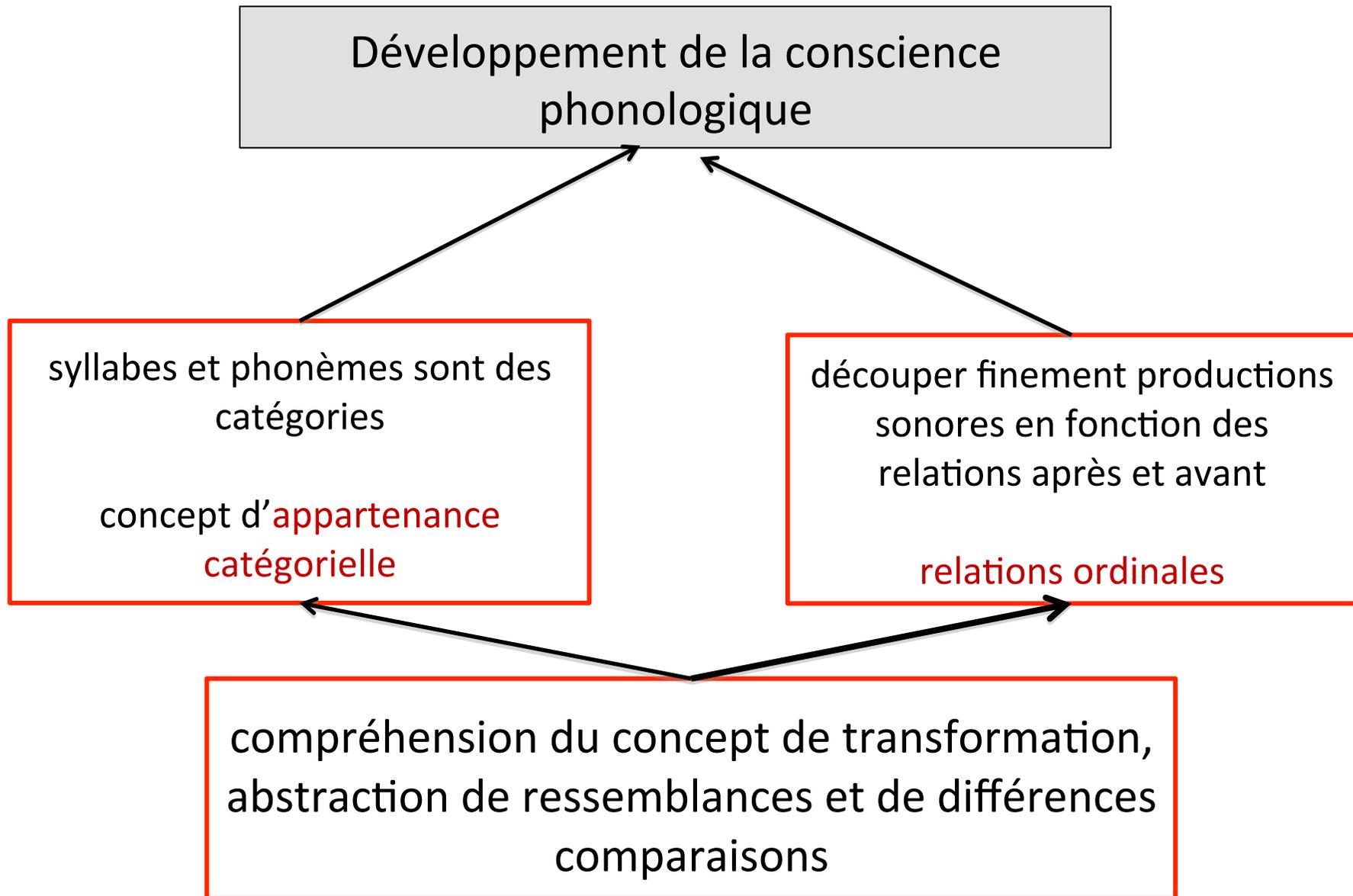
Pourquoi placer la conceptualisation au cœur de la pédagogie de l'école maternelle ?

- ✓ C'est utile (nécessaire)
- ✓ C'est le moment !
- ✓ C'est le rôle de l'école
- ✓ Pour ne pas confondre réussir et comprendre
- ✓ Pour prévenir et réduire les différences entre élèves

C'est utile (nécessaire)



L'aide conceptuelle aux apprentissages scolaires



C'est le moment ! (a)

À l'entrée à l'école maternelle les élèves disposent de nombreux savoir-faire/dire...

... MAIS leur efficacité comme outils d'apprentissage reste limitée tant que les élèves n'en n'ont pas une bonne compréhension...

Ces limites se révèlent quand l'élève doit résoudre des **tâches qui impliquent la représentation et la compréhension** de ses connaissances :

« dessine un bonhomme (ou une maison) qui ne soit pas tout à fait un bonhomme (une maison) »

Importance de la comparaison

- ✓ **Toute activité intellectuelle, simple ou complexe, implique de comparer et d'abstraire des relations**
- ✓ La comparaison consiste à identifier les différences et les ressemblances ; l'abstraction de relations transforme les données de la comparaison en règles qui permettent d'organiser, de déduire, de prévoir, de produire et de corriger... en bref de comprendre.
- ✓ **L'abstraction de relations dépend très directement de la qualité de la comparaison.**

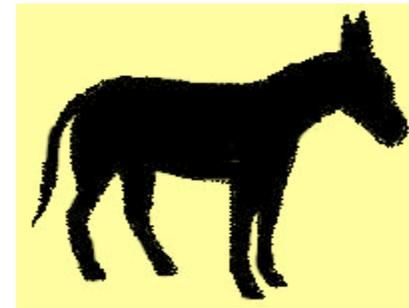
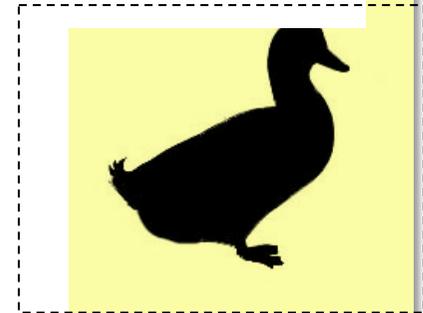
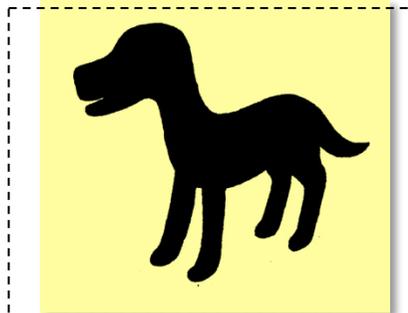
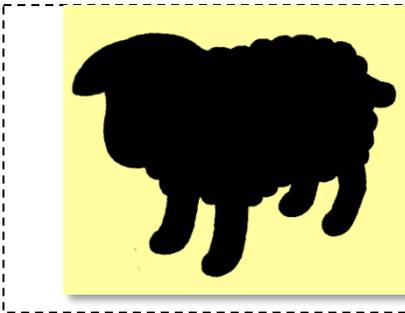
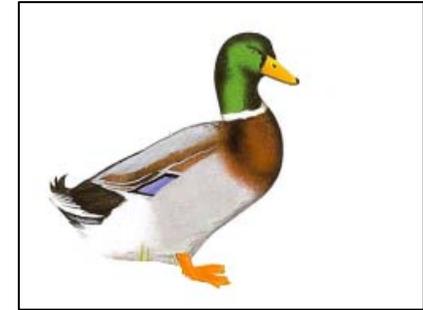
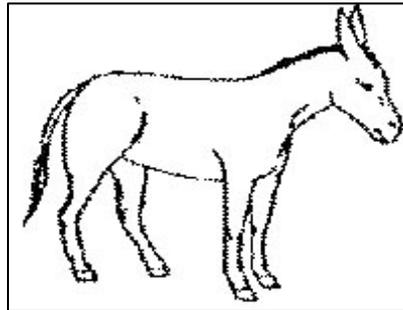
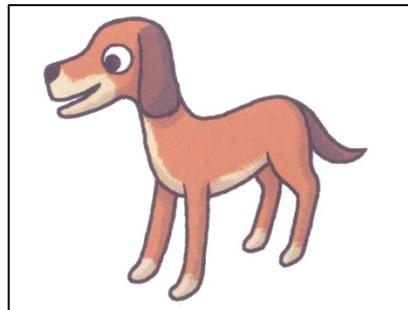
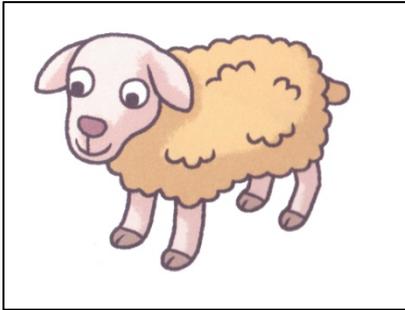
Importance de la comparaison

- ✓ **Comparer efficacement** (de manière systématique et analytique) constitue donc **une stratégie cognitive** pour résoudre, comprendre et apprendre.
- ✓ Sa mise en œuvre est **optionnelle** et donc à **l'origine de différences entre les élèves**.
- ✓ **Comparer efficacement** constitue **une compétence scolaire importante différenciatrice des élèves**.

Les pratiques scolaires de comparaison et d'abstraction de relations

- ✓ **Omniprésence de la comparaison et de l'abstraction de relations comme outils d'apprentissage :**
 - Comparaison : 75 % des tâches de maternelle
 - Abstraction de relations 58 %
- ✓ Mais
- ✓ Comparaison et abstraction de relations **ne sont pas enseignée pour elles-mêmes**
- ✓ Le format des tâches proposées ne favorise pas une comparaison active et analytique car il autorise **leur résolution par une simple discrimination perceptive** (comparaison visuelle globale).
- ✓ Quand les élèves peuvent se reposer sur une stratégie perceptive, ils ne sont pas incités à traiter le matériel de manière analytique - deux conséquences :
 1. seuls les élèves qui ont spontanément tendances à comparer efficacement se donnent les moyens d'abstraire les relations sur lesquelles la compréhension repose ;
 2. la réussite ne permet pas de distinguer ceux qui ont compris de ceux qui doivent leur réussite à une comparaison globale.

Réussite ou compréhension ?



L'enseignement explicite de la comparaison et de l'abstraction de relations est efficace : *cf.* travaux de Paour et de Cèbe

✓ Apprendre aux élèves à comparer de manière efficace, c'est-à-dire :

✓ **systématique**. Apprendre aux élèves à explorer de manière systématique les supports de la comparaison et notamment la ligne (en partant de la gauche, sans sauter d'éléments, en allant jusqu'au bout et en passant au début de la ligne suivante – cette compétence repose sur la procédure de suivi ordonné d'alignement) et l'espace de la feuille non lignée ;

✓ **analytique**. Apprendre aux élèves à identifier et à verbaliser les dimensions sur lesquelles portent les comparaisons ;

- ✓ **conceptuelle**. Faire conceptualiser les comparateurs (pareil, différent, identique, semblable) et le concept de modèle ;
- ✓ **active**. Apprendre aux élèves à faire des hypothèses sur l'objectif de la tâche en fonction du modèle et des cibles afin de guider la recherche des dimensions à comparer ;
- ✓ **stratégique et métacognitive**. Faire comprendre aux élèves l'intérêt de comparer efficacement pour résoudre les tâches et apprendre, leur faire distinguer entre des comparaisons faciles et des comparaisons difficiles
- ✓ **autorégulée**. Utiliser spontanément la comparaison pour réaliser et évaluer ses productions.

Conceptualiser efficacement (2)

Apprendre aux élèves à comparer de manière efficace au moyen de quatre dispositifs :

1. Comparaisons successives
2. Apprentissage et consolidation du suivi ordonné d'alignements
3. Démasquage progressif
4. Comparaisons recto verso

Faire obstacle à un traitement visuel global pour favoriser un traitement analytique

Vers la reconnaissance
repère des quantités
le groupement de 5

cartons
éclairés



Picbille met 5 billes dans chaque boîte et ferme le couvercle.
Aura-t-il assez de boîtes ? Relie et réponds

Picbille a-t-il
assez de boîtes ?
oui - non

Dessine les billes et
colle le couvercle * si la boîte est pleine.

3 → [][][][][]

5 → [][][][][]

4 → [][][][][]

5 → [][][][][]

Observe et repasse.

Colorie 5 cases depuis le début.

Écris.

5 5 5 5 5

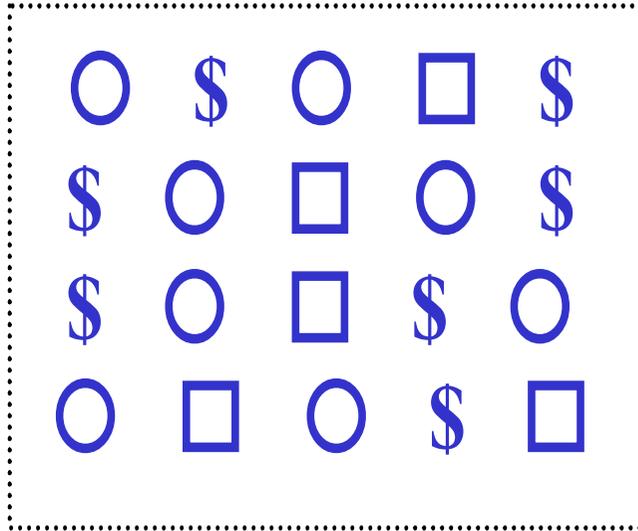
5 5

A) Cartons éclairés : même activité sur page 13. B) Introduction du groupement de 5 (faire des paquets de 5). C) Caligraphie : le chiffre 5. D) Les couvercles autocollants sont à la fin du tiers. Le groupement de 5 : sous le couvercle, il y a 5 billes.

Plusieurs objectifs différents sur une même page :

- écrire,
- dessiner,
- coller,
- repasser,
- énumérer,
- colorier...

➔ Inhiber



0 \Rightarrow 8

□ \Rightarrow ...

\$ \Rightarrow ...

Feuille de réponse (Omar, 8 ans)

0



8

□



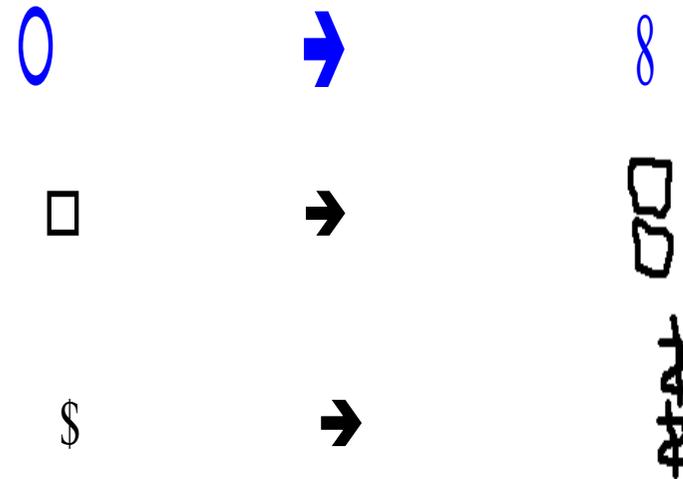
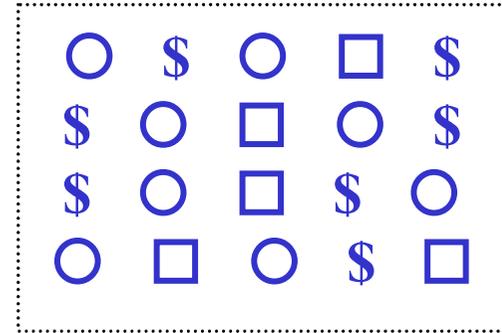
□□
□□

\$



\$-\$-\$
-\$-\$

1. **évaluer** le travail
2. **faire des hypothèses** sur les causes des réussites et des échecs
3. **justifier** vos hypothèses en vous basant sur les enseignements dispensés dans le cours et vos connaissances personnelles.
4. **proposer des pistes** pédagogiques et didactiques capables d'aider l'élève à pallier ses difficultés.



Reconnaissance visuelle (Formes Géométriques)

* Colorie les formes identiques aux modèles.



À vous !

Reconnaissance visuelle (Formes Géométriques)

* Colorie les formes identiques aux modèles.



R. élève de classe spécialisée, 8 ans

Reconnaissance visuelle (Formes Géométriques)

* Colorie les formes identiques aux modèles.



Reconnaissance visuelle (Formes Géométriques)

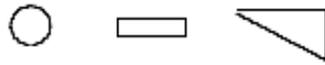
* Colorie les formes identiques aux modèles.



L. Élève de, 6;3 ans

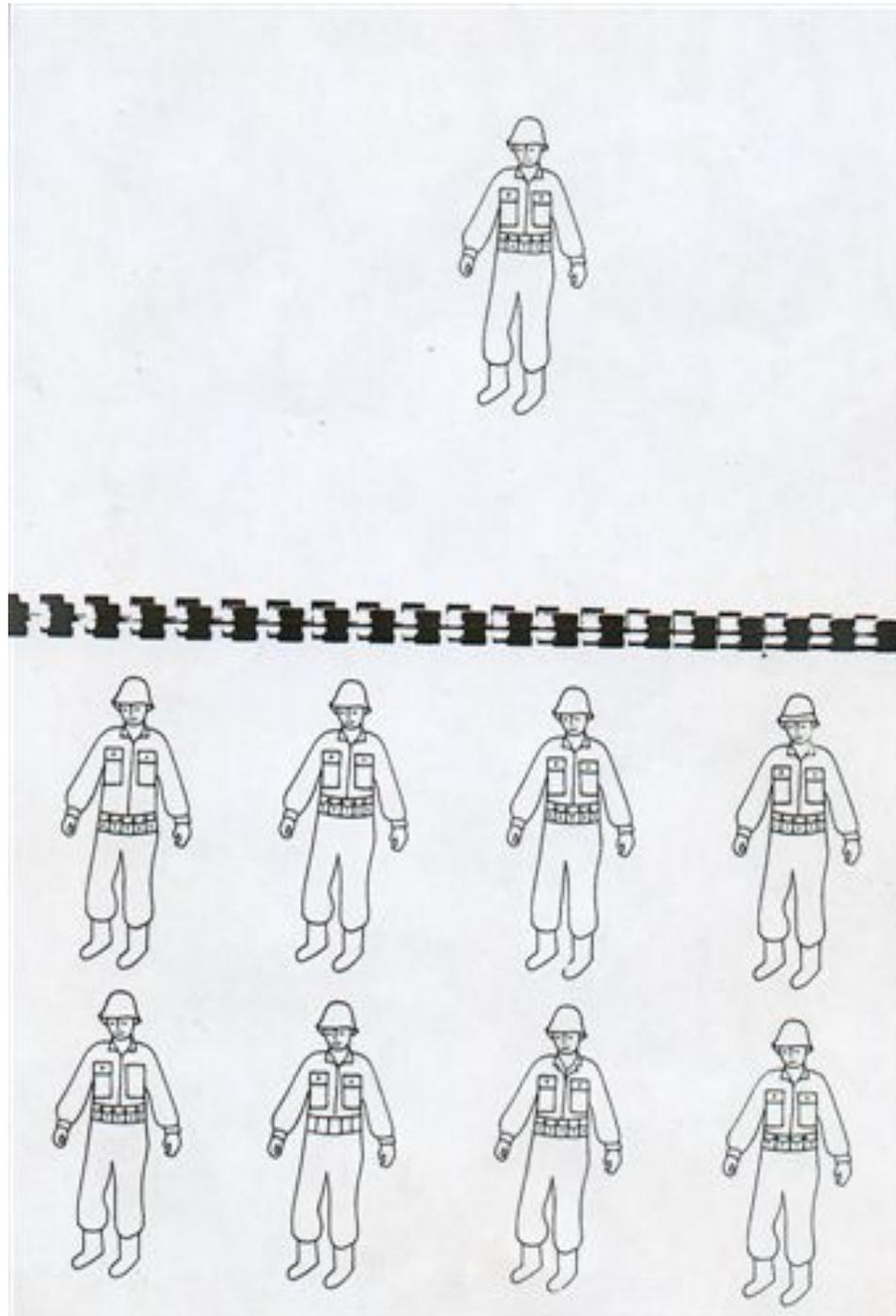
Reconnaissance visuelle (Formes Géométriques)

* Colorie les formes identiques aux modèles.



MFFT

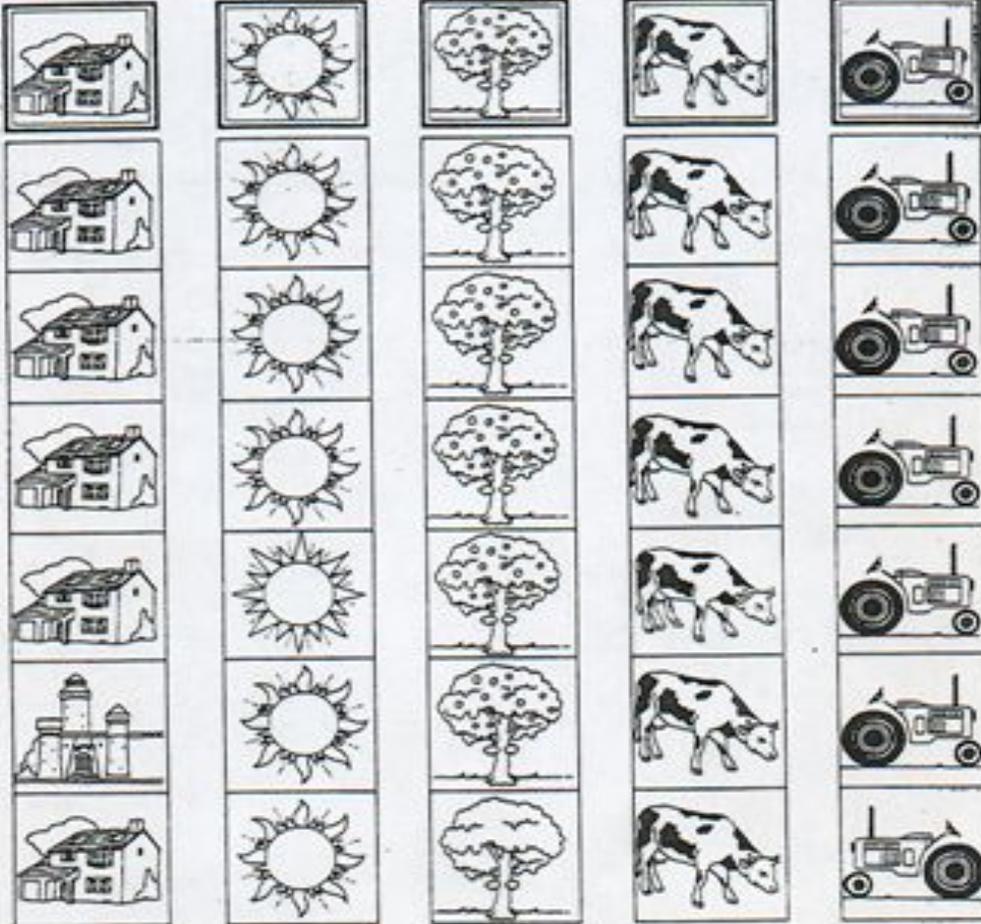
Test de mesure
de l'impulsivité
Version enfant



NOM

2

Dans chaque colonne, barre ce qui n'est pas identique au modèle.



Dans chaque colonne, découpe un élément que tu colleras sur une feuille.
Colorie le paysage ainsi composé.

Comparer des mots orthographiquement proches

Nom: _____
Date: _____

Jumeau d'un mot
Sur chaque ligne retrouve le jumeau du premier mot et entoure-le.

ride	rade	vide	ride	rude
daim	dans	pain	daim	faim
lame	rame	lame	dame	barre
page	page	nuage	cage	paye
menu	reçu	menu	tenu	mona
loin	loir	soin	loin	bien
haut	beau	huit	lait	haut
tête	tétu	bête	tête	tête
aube	auge	cube	aube	abus
cave	case	cane	rave	cave
aval	avec	aval	avis	étal
plan	flan	plat	plan	clan
sien	rien	mien	soin	sien
pire	pire	père	pair	pore
mire	mite	tire	mare	mire
basse	lasse	basse	casse	fasse
laver	gaver	paver	baver	laver
roche	poche	moche	coche	roche
boule	foule	poule	boule	coule
forme	forte	forme	norme	forme

19

© Hachette 1987



ride rade vide ride rude

daim dans pain daim faim

lame rame lame dame barre

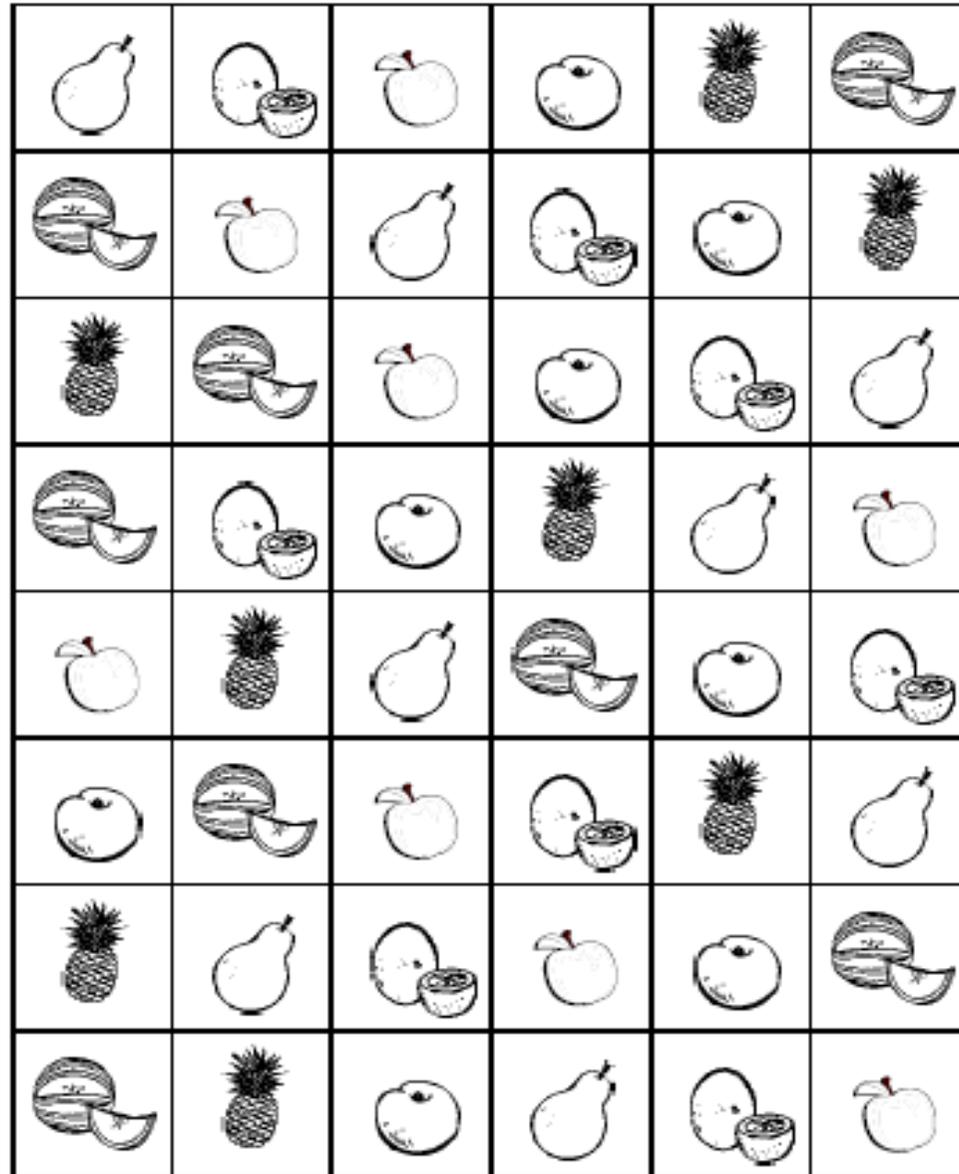
Organisation spatiale
(verticale) contradictoire avec
le traitement à opérer
(horizontal)

Entoure le ou les signes semblables aux modèles

MODELES

TL	ll	TT	TT	TL	lT
on	on	oo	no	ou	on
●●	●●	●●	●●	●●	●●
▲	▲	▲	▲	▲	▲
99°	°°9	999	99°	99°	
rl	rr	rl	rr	rl	lr
+no	+no	on+	+on	+no	
Y	Y	Y	Y	Y	
dda	aad	dda	dad	ddd	
9p	pp	pp	9p	99	
bd	bb	bd	bd	bd	
K	K	K	K	K	K
Jf	Jf	Jf	Jf	Jf	Jf
eu	en	eu	eu	eu	
MN	NM	MN	MN	MM	
v w	vw	wv	vw	vw	
♥→	♥→	♥→	♥→	♥→	

* Colorie les dessins identiques aux modèles



Prénom :

Objectifs :

- Identifier les mots familiers
- Reconnaissance globale des mots écrits
- Discrimination entre les mots grâce à l'unité de base : la lettre

Dessine ta maman et ton papa, puis entoure en rouge le mot maman et en bleu le mot papa

maman

papa

maman

papa

pepa

mamon

pipa

maman

papi

papo

papa

Contre exemples

LECTURE

Identifier une image



Relie chaque personnage à l'ombre qui lui correspond.

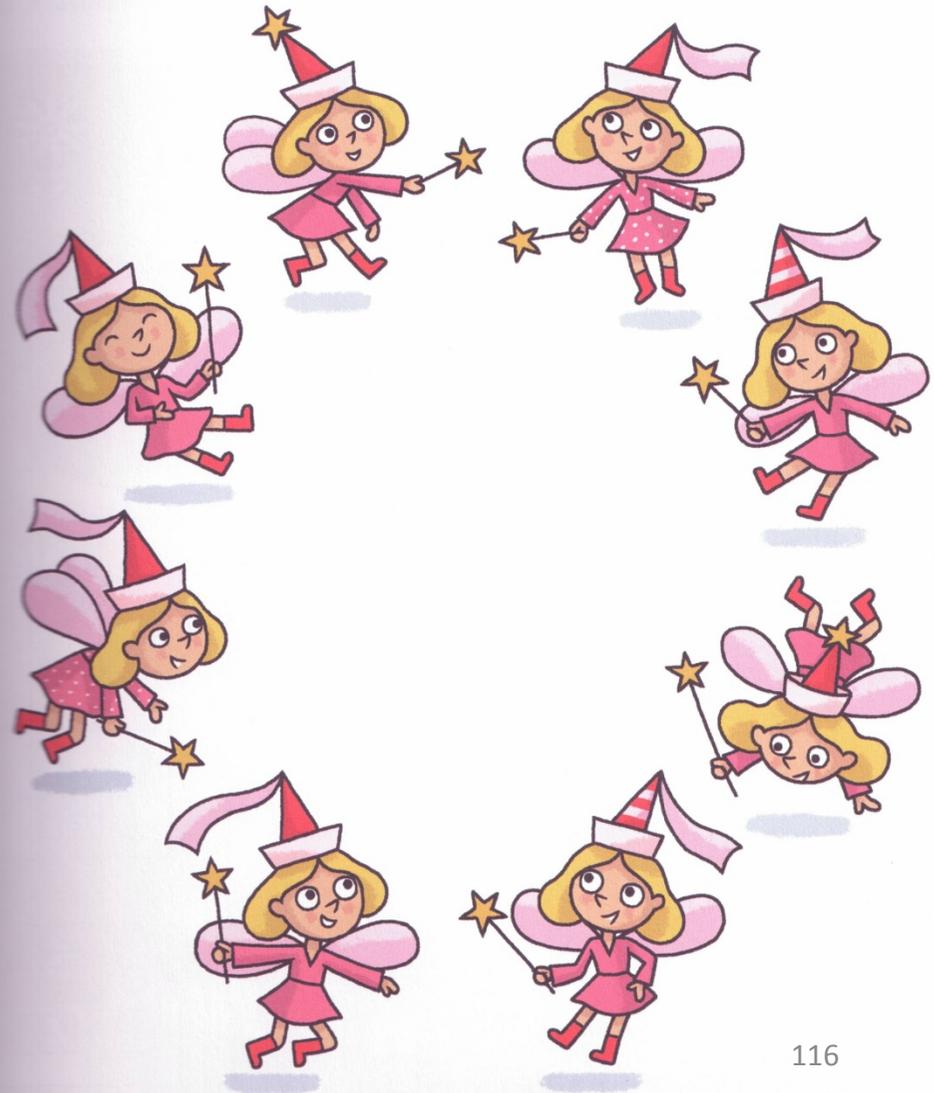


Contre exemples

LECTURE

Identifier une image

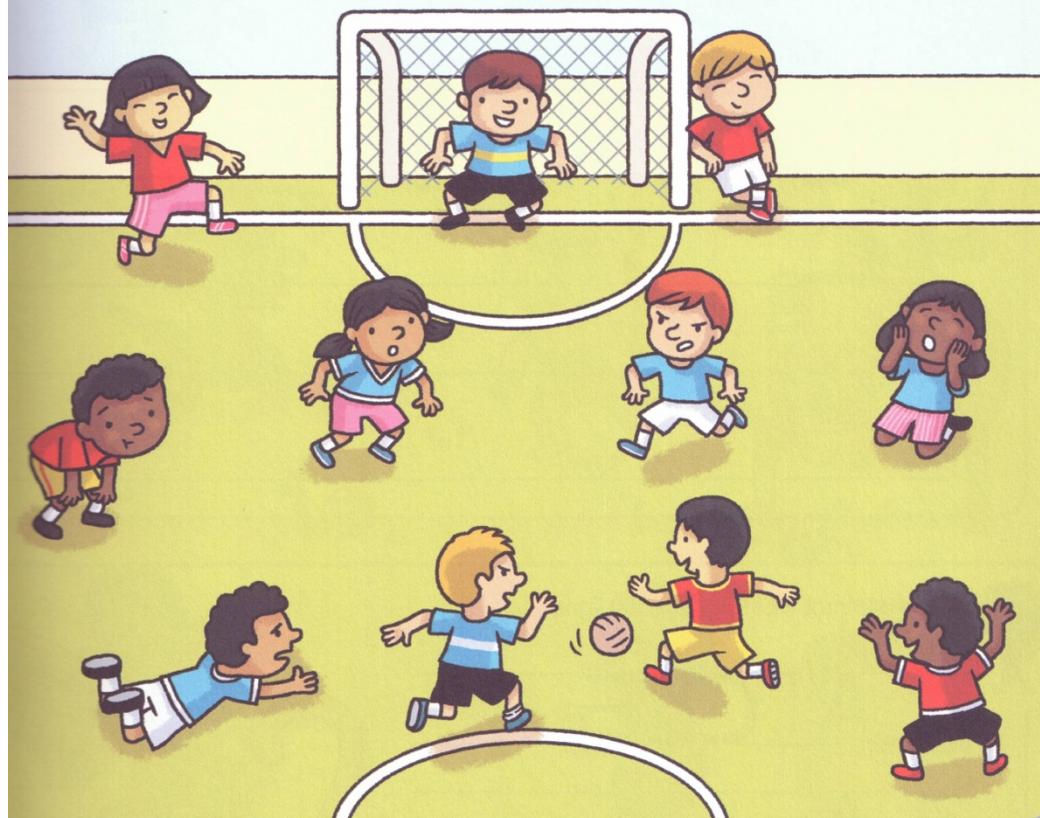
Observe bien ces huit fées puis relie deux par deux les fées jumelles.



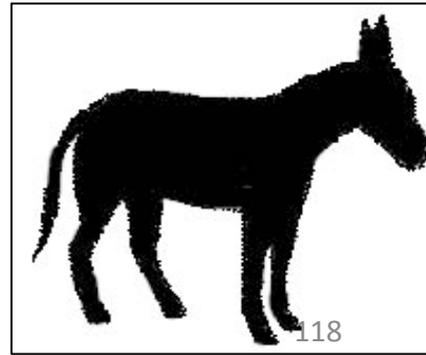
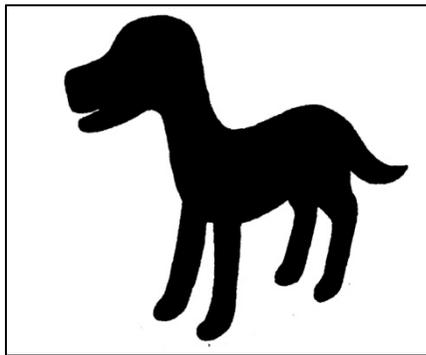
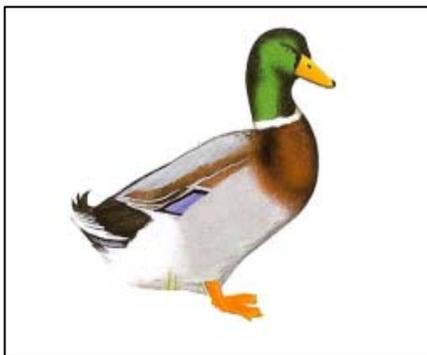
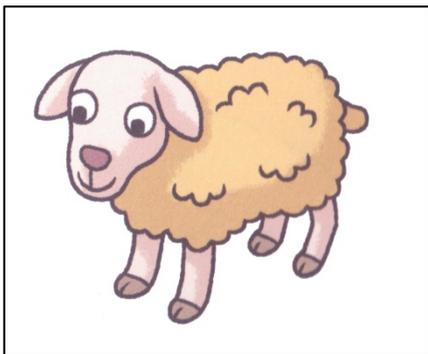
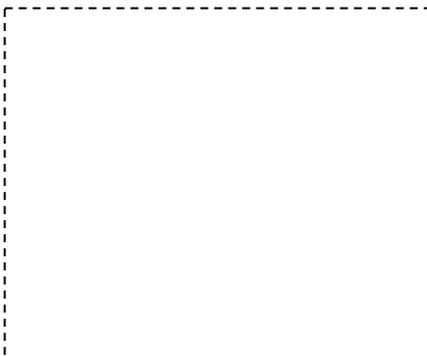
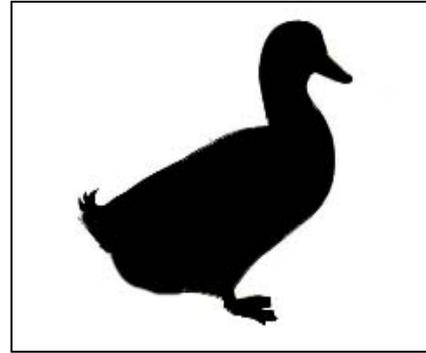
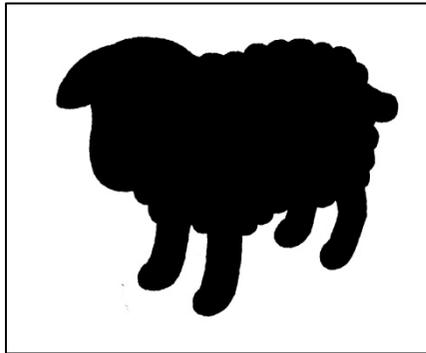
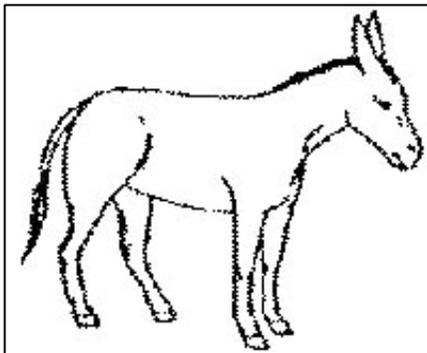
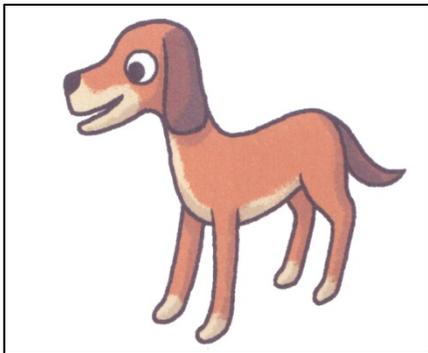
LECTURE

Repérer des éléments d'une image

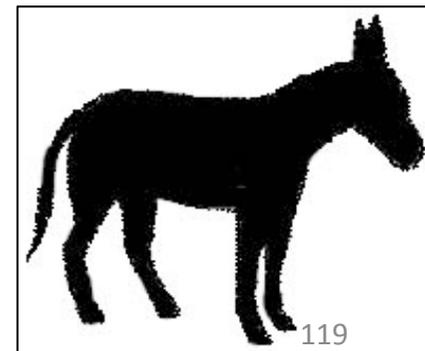
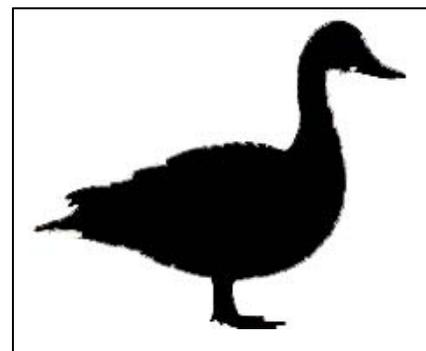
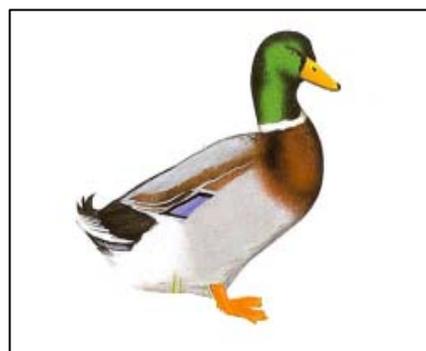
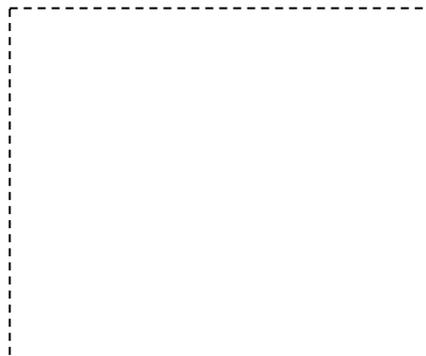
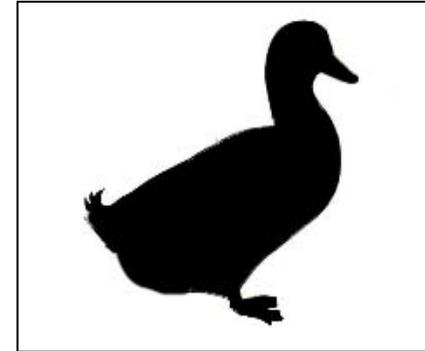
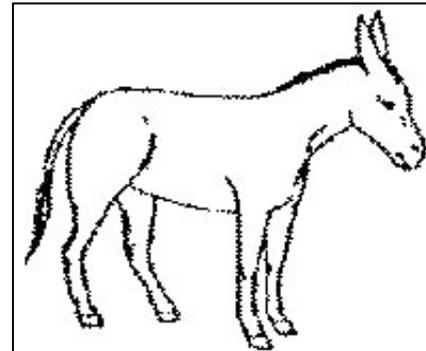
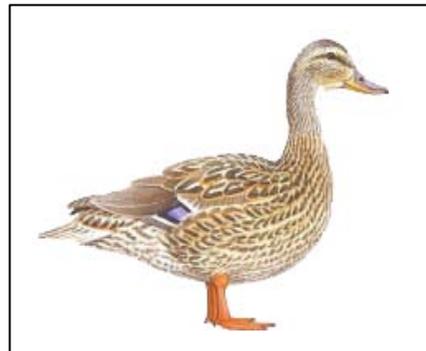
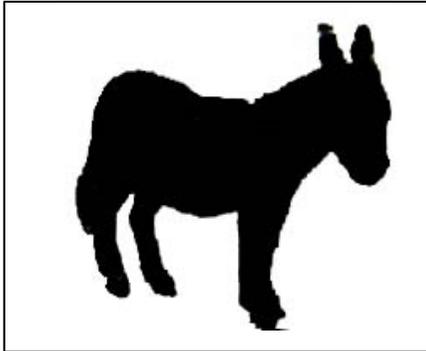
Retrouve ces joueurs sur le terrain de foot et colorie-les avec les bonnes couleurs.



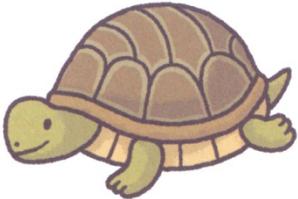
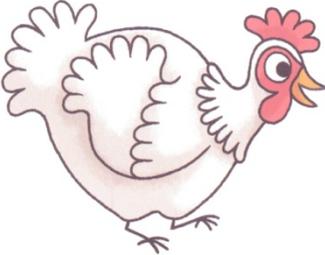
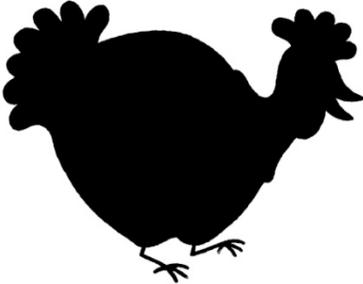
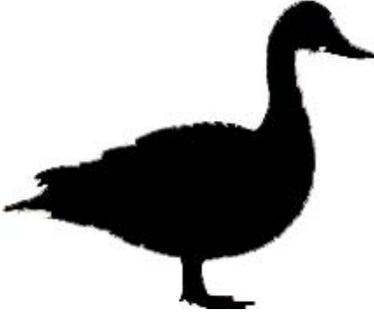
1. Découpe les animaux du bas et colle les sous l'animal du haut qui lui ressemble



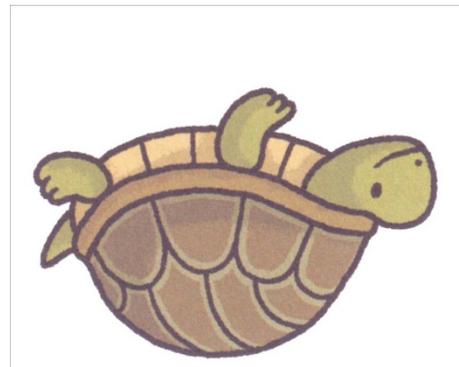
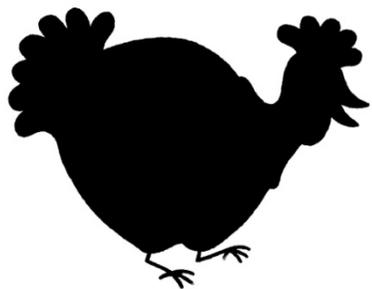
1. Bis Découpe les animaux du bas et colle les sous l'animal qui lui ressemble



2. Relie chaque animal à son ombre



2. Bis Relie chaque animal à son ombre



1. Comparaisons successives

Trouver la bonne ombre en voyant les
cibles les unes après les autres :
exemple

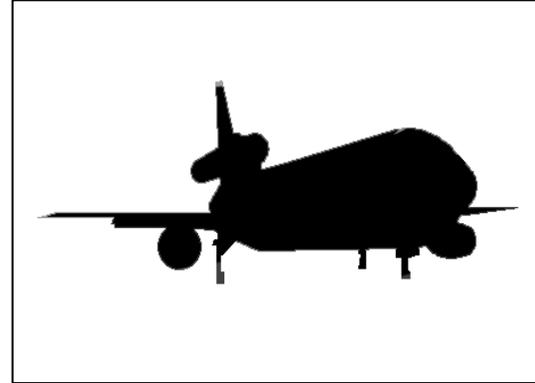
Voici le modèle



Qu'est-ce que c'est ?

Comment est-il ?

Qu'est-ce qui va vous aider à trouver son ombre ?



Qu'est-ce que c'est ?

Est-ce l'ombre du modèle ?

Comment le savez-vous ?

En êtes-vous sûrs ?

Pourtant, c'est l'ombre d'un avion à réaction !

Est-ce facile ou difficile pour trouver que ce n'est pas l'ombre du modèle ?

Pourquoi ?



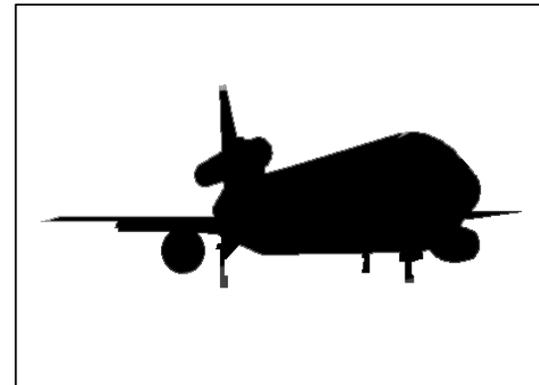
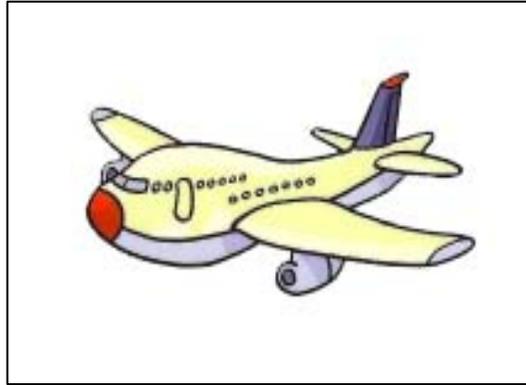
Qu'est-ce que c'est ?

Est-ce l'ombre du modèle ?

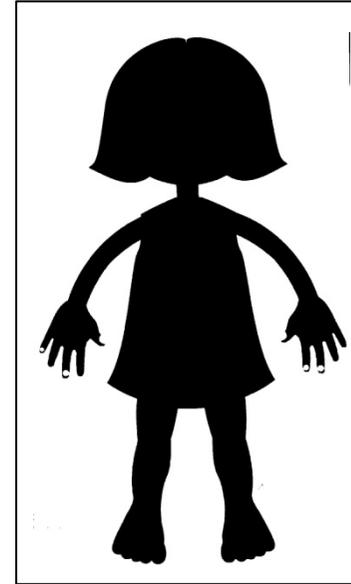
Comment le savez-vous ? Etes-vous bien sûr ?

Pourtant, c'est l'ombre d'un avion !

Difficile ou facile pour trouver que ce n'est pas l'ombre du modèle ?



Avec laquelle des deux ombres il est plus facile de trouver que ce n'est pas l'ombre du modèle ?
Pourquoi ?



Qu'est-ce que c'est ?

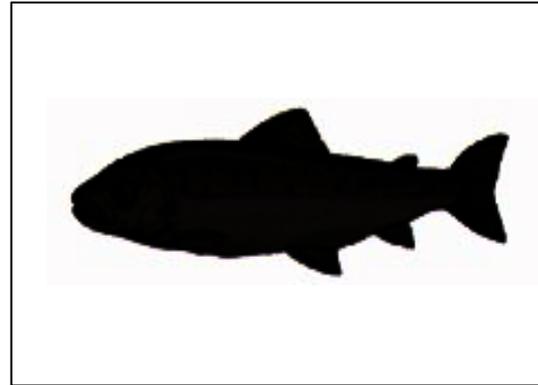
Est-ce l'ombre du modèle ?

Comment le savez-vous ?

En êtes-vous bien sûrs ?

Difficile ou facile pour trouver que ce n'est pas l'ombre du modèle ?

Pourquoi ?



Qu'est-ce que c'est ?

Est-ce l'ombre du modèle ?

Comment le savez-vous ?

En êtes-vous bien sûr ?

Difficile ou facile pour trouver que ce n'est pas l'ombre du modèle ?

Pourquoi ?



Qu'est-ce que c'est ?

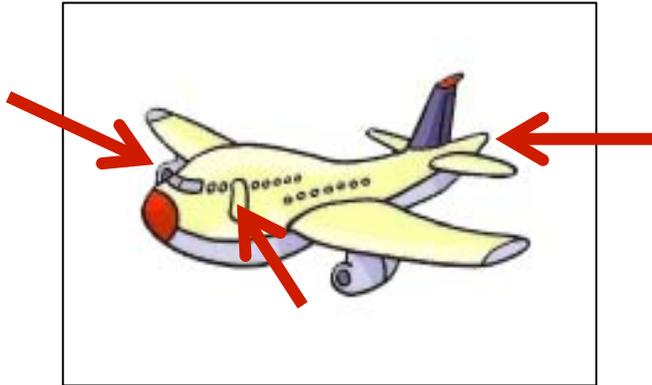
Est-ce l'ombre du modèle ?

Comment le savez-vous ?

En êtes-vous bien sûrs ?

Difficile ou facile pour trouver que c'est l'ombre du modèle ?

Pourquoi ?



Montrer - sur l'ombre du modèle –
où se trouve les parties que montrent les flèches





Qu'est-ce que c'est ? Est-ce l'ombre du modèle ? Comment le savez-vous ?

En êtes-vous bien sûr ?

Difficile ou facile pour trouver que c'est l'ombre du modèle ?

Pourquoi ?



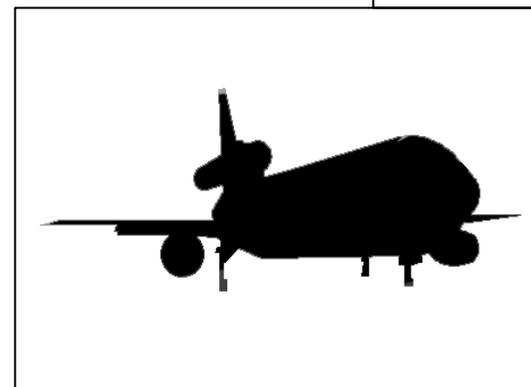
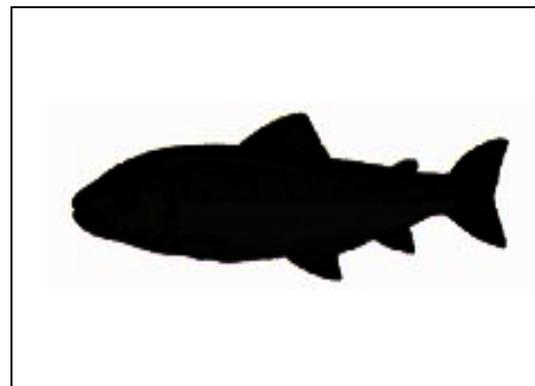
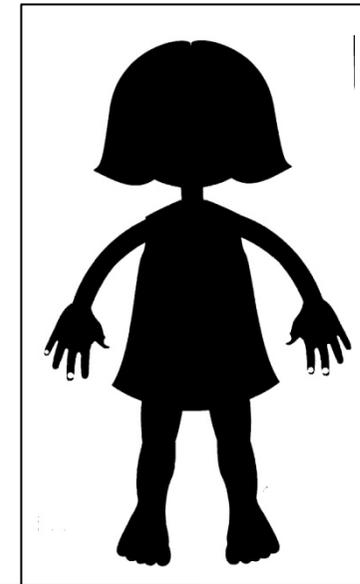
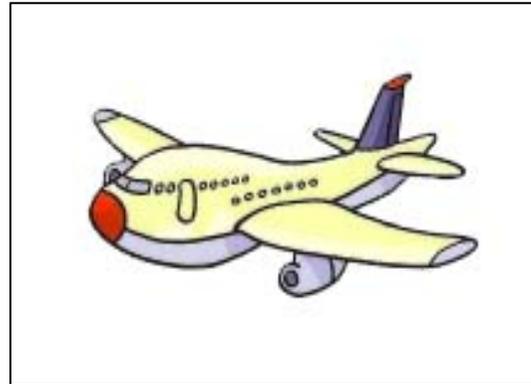
Avec laquelle des deux ombres il est plus facile de trouver que c'est pas l'ombre du modèle ? Pourquoi ?



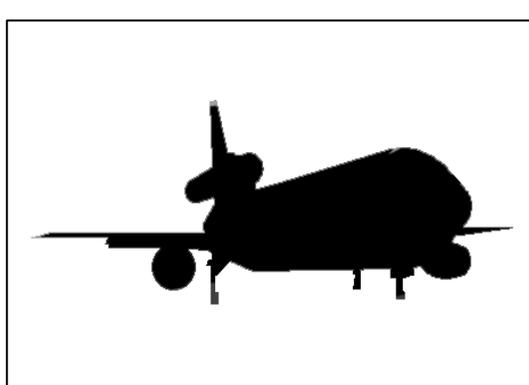
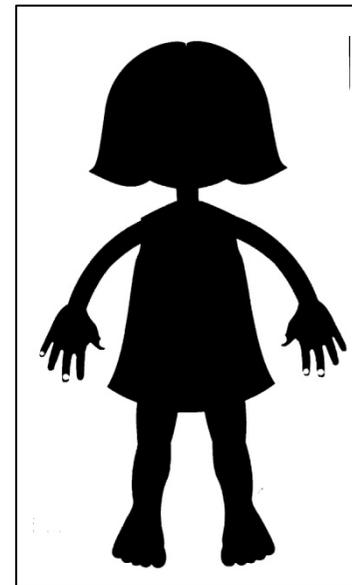
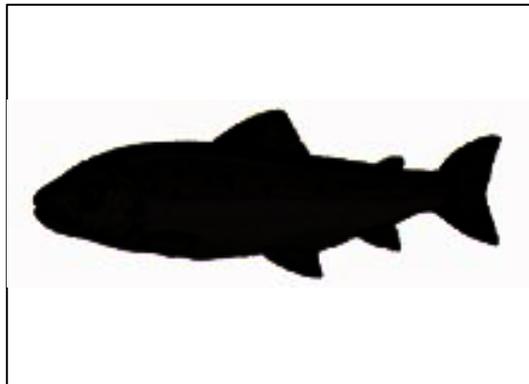
Avec laquelle des ces ombres il est plus facile de trouver que ce n'est pas l'ombre du modèle ? Pourquoi ?

Que faut-il faire quand c'est difficile ?

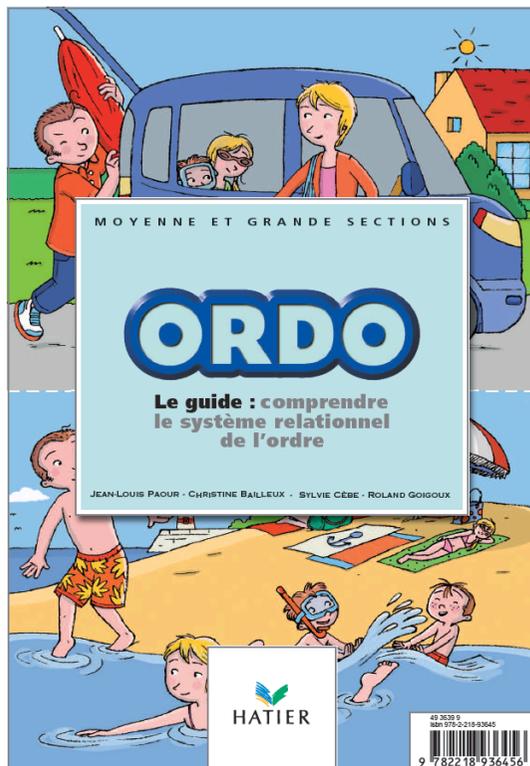
Avec laquelle des ces ombres il est plus difficile de trouver que ce n'est pas l'ombre du modèle ? Pourquoi ?



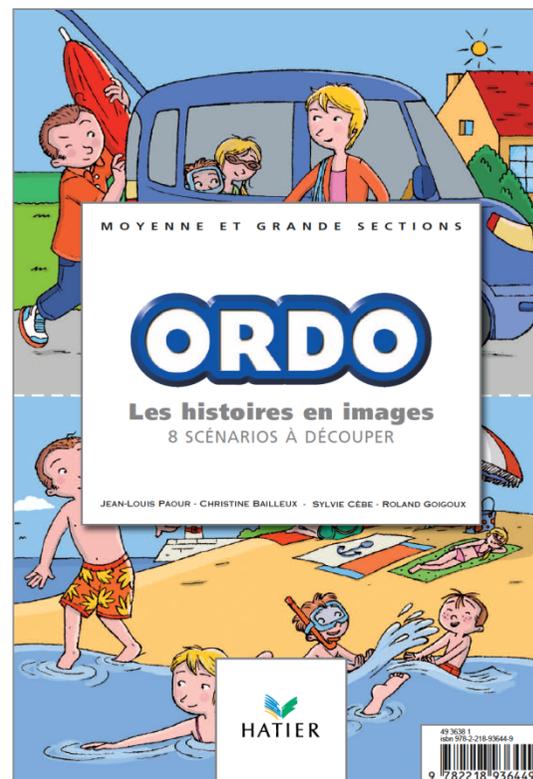
Comment avez-vous fait pour trouver si c'était l'ombre du modèle ?



2. Acquisition et consolidation du suivi ordonné d'alignements

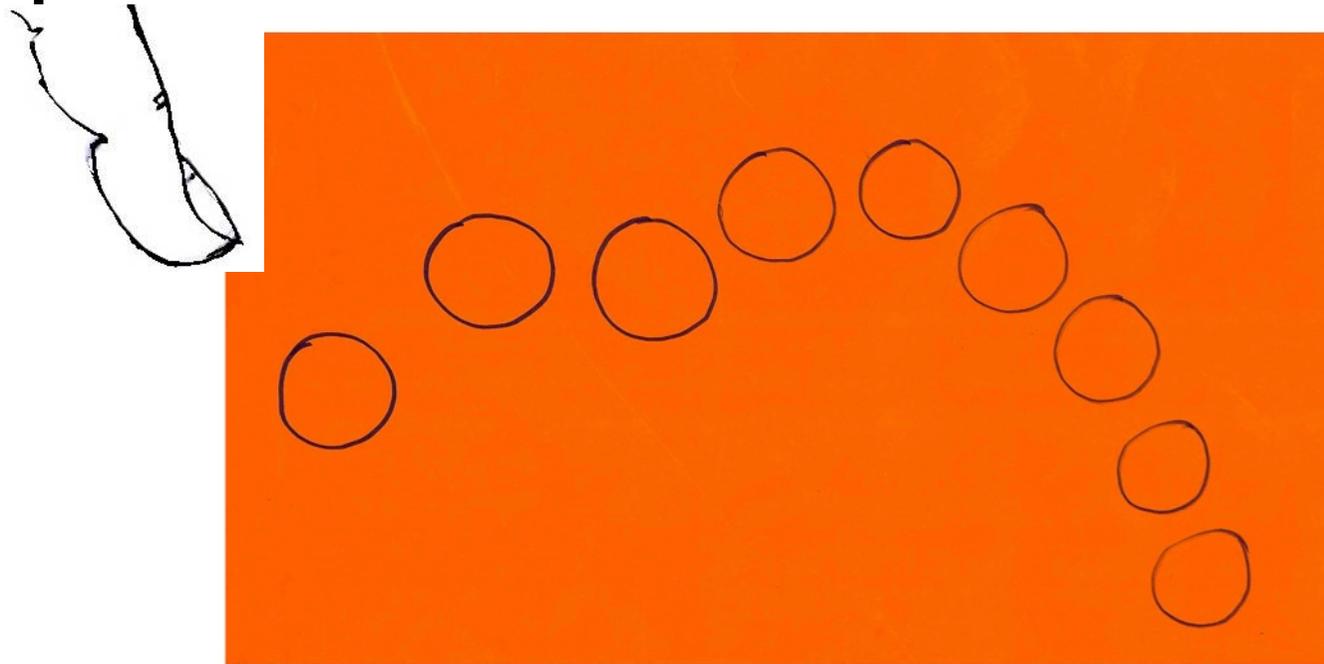


Le guide



Les histoires en images

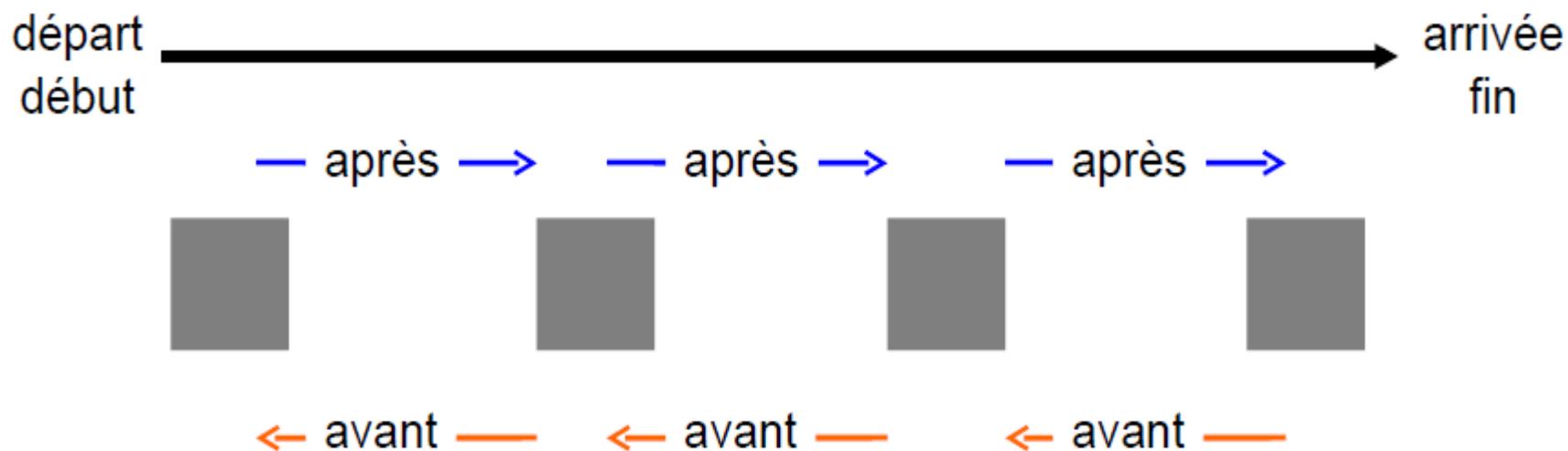
La procédure de suivi ordonné d'un



La capacité à parcourir un alignement d'objets discrets (de points, par exemple) en suivant un même sens de parcours et sans sauter d'élément contient le système relationnel de l'ordre

Pour pouvoir raconter à son tour...

Il faut apprendre à mémoriser l'ordre des événements dans le récit et donc s'appuyer sur ses connaissances de l'ordre.



Cf. Ordo, Paour et al., 2011

Aligner : une conduite précoce et initialement fortuite . . .

Les conduites d'alignement résultent d'abord de la répétition d'actions dont notamment « placer à côté de » ...



(22 mois)

(39 mois) et s'organise en une procédure consciente et sophistiquée



Mais suivre un alignement dans l'ordre, c'est une autre affaire...

La construction d'un alignement par la répétition de « placer à côté » ne garantit pas son parcours dans l'ordre (toucher tous les objets alignés en suivant un même sens et sans en sauter).



A 22 mois Mag. qui réalise spontanément de petits alignements de 7-8 animaux ne peut pas les parcourir (ni dans l'ordre, ni totalement) « pour que la poule fasse un bisou aux animaux ».

1. Les consolider jusqu'à leur maîtrise

Etapes de la conceptualisation		Implications psychopédagogiques
Maîtrise de connaissances procédurales	1	Choisir les procédures sur lesquelles appuyer la conceptualisation
Représentation efficace des procédures		S'assurer de leur maîtrise et les consolider
Centration de l'attention sur l'organisation de la procédure		
Identification des éléments de la procédure		
Abstraction du système relationnel		

Organisation de l'apprentissage

ÉTAPE I Consolider les connaissances de départ	séances 1 à 6	scénarios
		suivis ordonné d'alignements
En moyenne section		
ÉTAPE II Apprendre comment les relations ordinales fonctionnent	séances 7 à 14	scénarios
		comparaisons d'alignements
ÉTAPE III Apprendre à coordonner les relations ordinales	séances 15 à 20	scénarios
		comparaisons de colliers

2. Centrer l'attention des élèves sur la procédure

Etapes de la conceptualisation		Implications pédagogiques
Maîtrise de connaissances procédurales	1	Choisir les procédures sur lesquelles appuyer la conceptualisation
Représentation efficace des procédures		S'assurer de leur maîtrise et les consolider
Centration de l'attention sur l'organisation de la procédure	2	Concevoir des tâches et des dispositifs qui induisent cette centration
Identification des éléments de la procédure		
Abstraction du système relationnel		

La finalisation des procédures : un obstacle à la conceptualisation

Les procédures des élèves sont finalisées (elles servent un but) : leur mise en oeuvre attire davantage l'attention sur leur résultat que sur leur déroulement ;

Quand on propose à un enfant de catégoriser un ensemble d'images, on "incite à retrouver dans ces images des connaissances qui lui permettent de les trier...

MAIS on ne l'incite pas à se questionner sur la nature de sa procédure de catégorisation.

...on peut le questionner *a posteriori* sur la manière dont il s'y est pris ... **MAIS** il répondra difficilement s'il n'a pas pris conscience du système relationnel organisant sa procédure.

On obtient généralement des réponses pauvres et convenues qui font peu progresser la compréhension.

Concevoir des tâches et des activités qui centrent l'attention sur les procédures est l'étape la plus créative de la démarche qui cherche à mettre en œuvre le modèle constructiviste : **c'est notre défi**

Deux pièges classiques à éviter

Tâches trop simples	ne font qu'activer ce qui est déjà acquis
Tâches trop complexes	supposent la maîtrise de ce que l'on veut faire acquérir
Tâches « constructives »	font réfléchir à ce qui est déjà acquis pour construire de nouvelles connaissances

La Zone de Développement Proximal a des limites !

Mes premières découvertes : Maternelle 3-4 ans (tout le programme petite section). 2010 Gallimard jeunesse

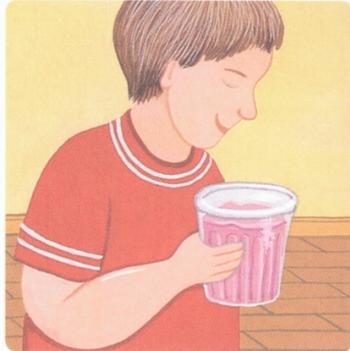
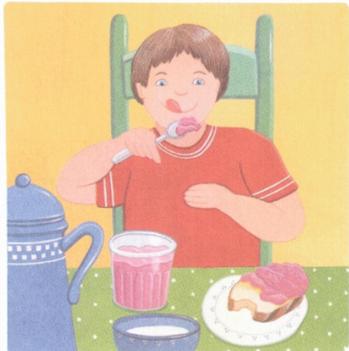
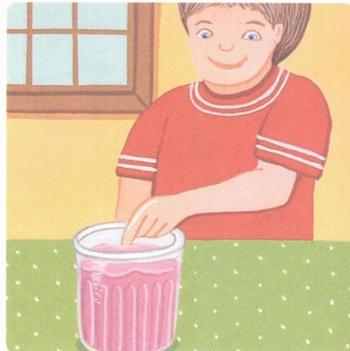
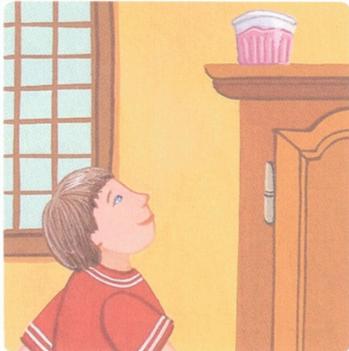
Pour centrer l'attention des élèves sur leurs procédures et les rendre cognitivement actifs...

... dans ORDO on ne leur demande pas de mettre en ordre (activité complexe qui implique de comprendre les relations ordinales) ou en tout cas pas de la manière classique (comme sur cet exemple)

40

Exercer sa logique

Remets les séquences de cette histoire dans le bon ordre en coloriant les numéros de chaque image.



1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

Jeu des PETITS

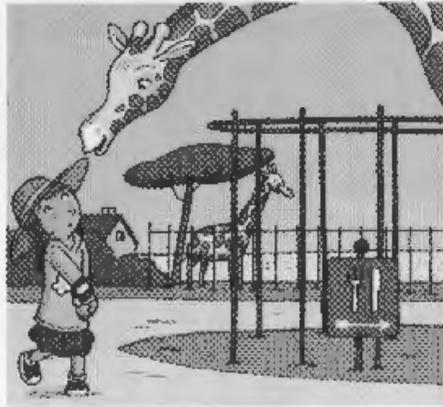
On n'enseigne pas directement les concepts on propose des tâches qui...

1	... font travailler les élèves sur leurs représentations des connaissances antérieures
2	... les mettent en situation de recherche progressive des réponses par réfutation et confirmation d'hypothèses qu'ils doivent systématiquement justifier
3	... les mettent dans une attitude métacognitive de contrôle et d'évaluation de leur fonctionnement

exemples tirés d'ordo

... pour devenir une procédure efficace de traitement du monde

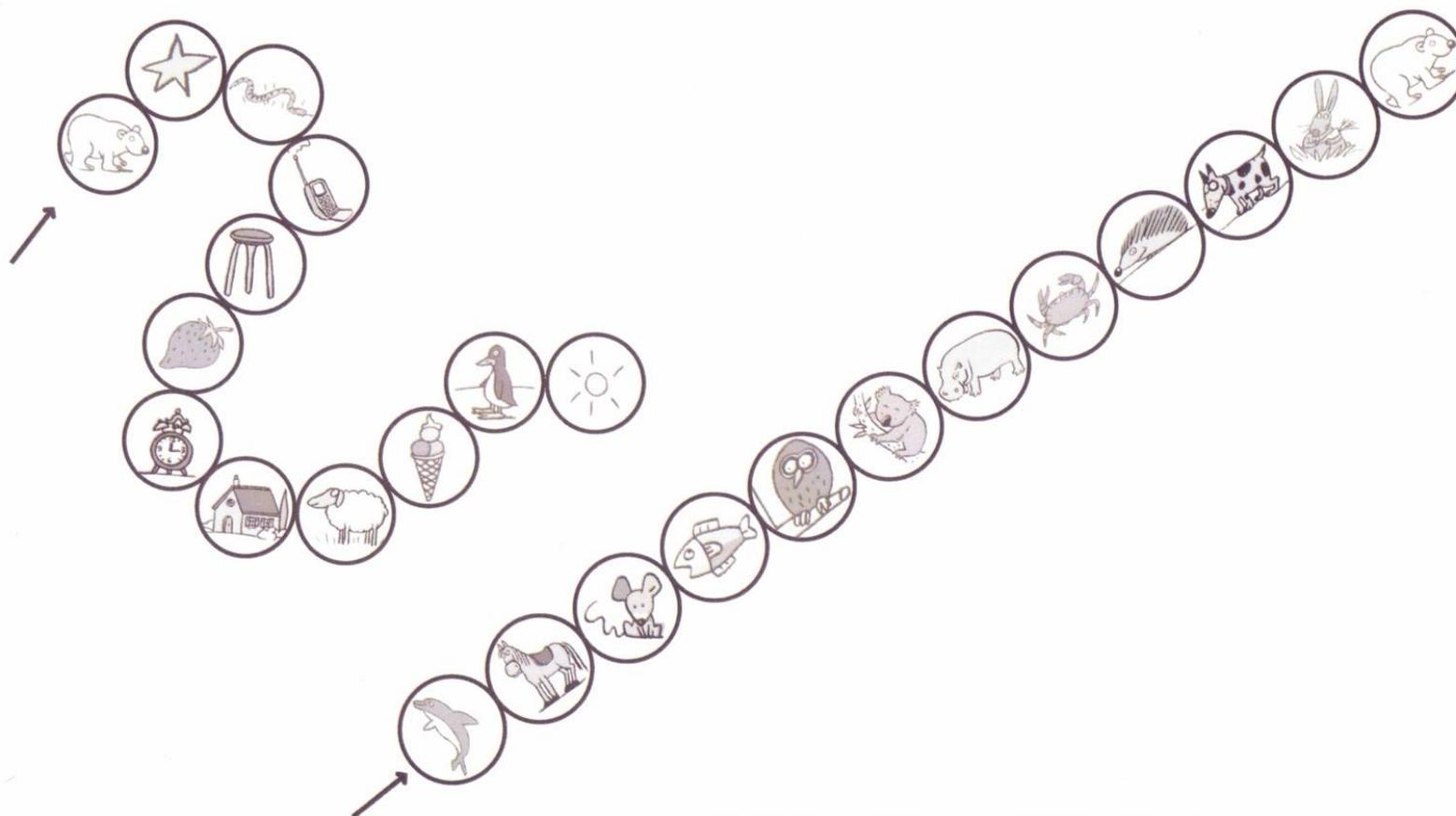
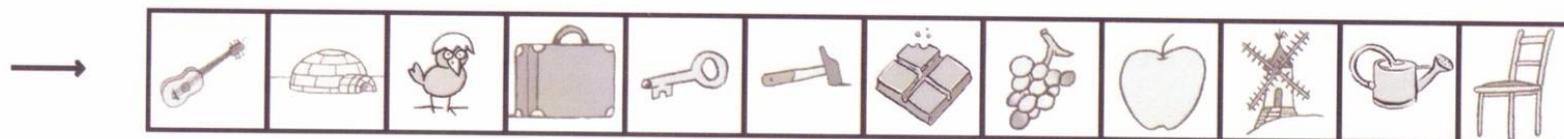
MAGNIEN
19/2/2011



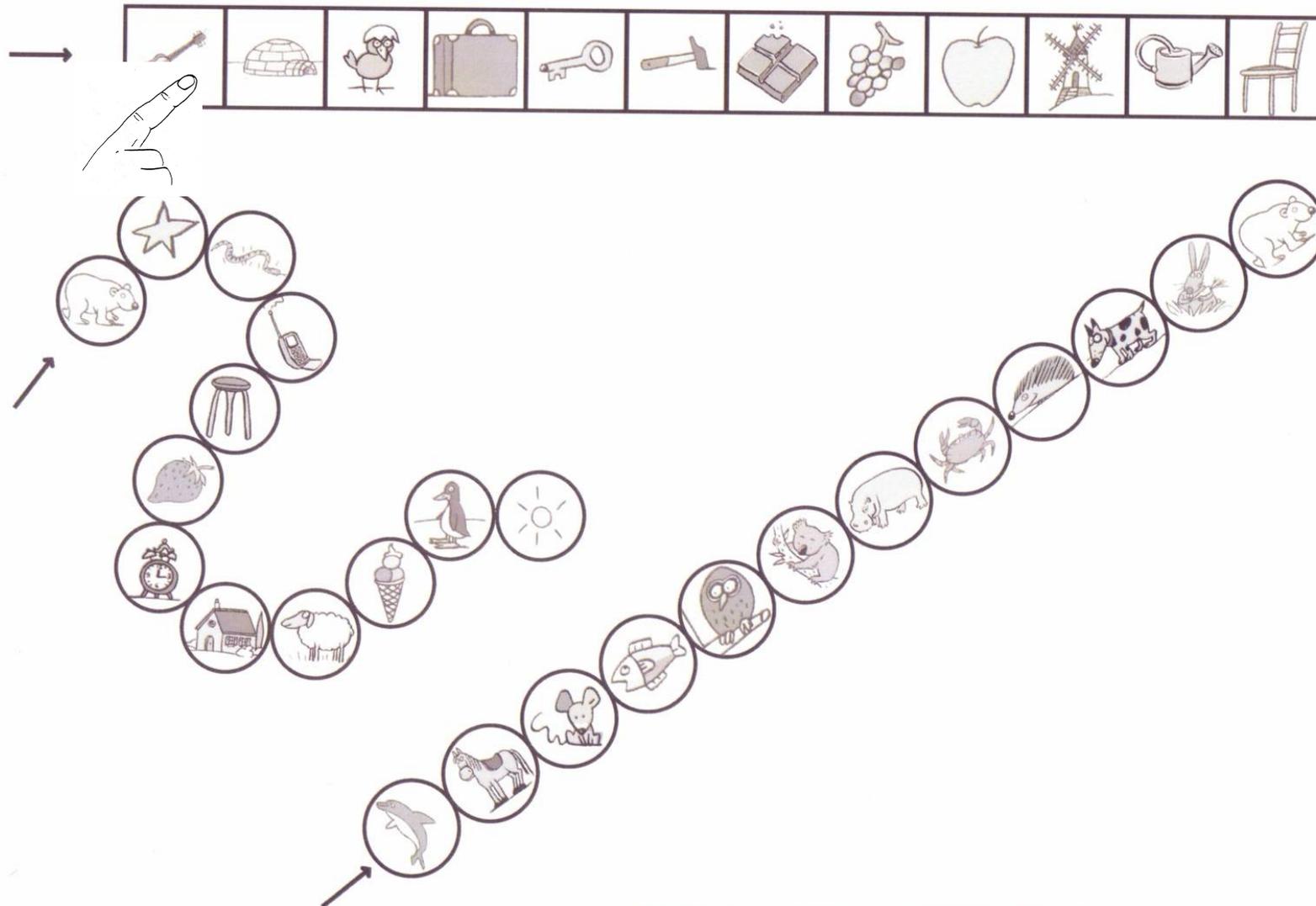
(42 mois)

Entraînement procédural - ETAPE I, séance 5 (1)

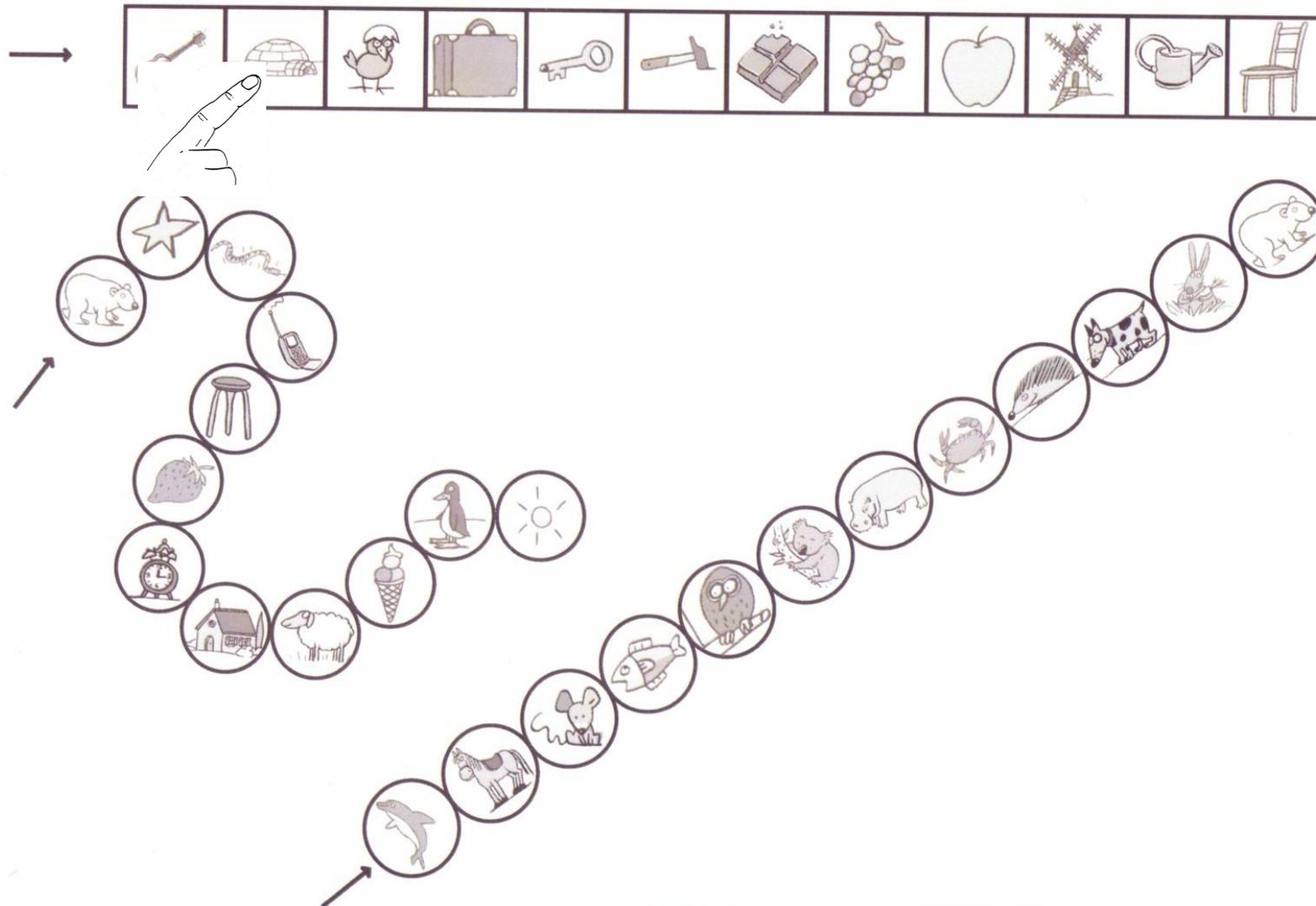
Se déplacer dans l'ordre en suivant les consignes « après » et « avant »



Poser son doigt sur le point de départ (le début) de l'alignement
Rappel : laisser son doigt sur la case en attendant la nouvelle consigne



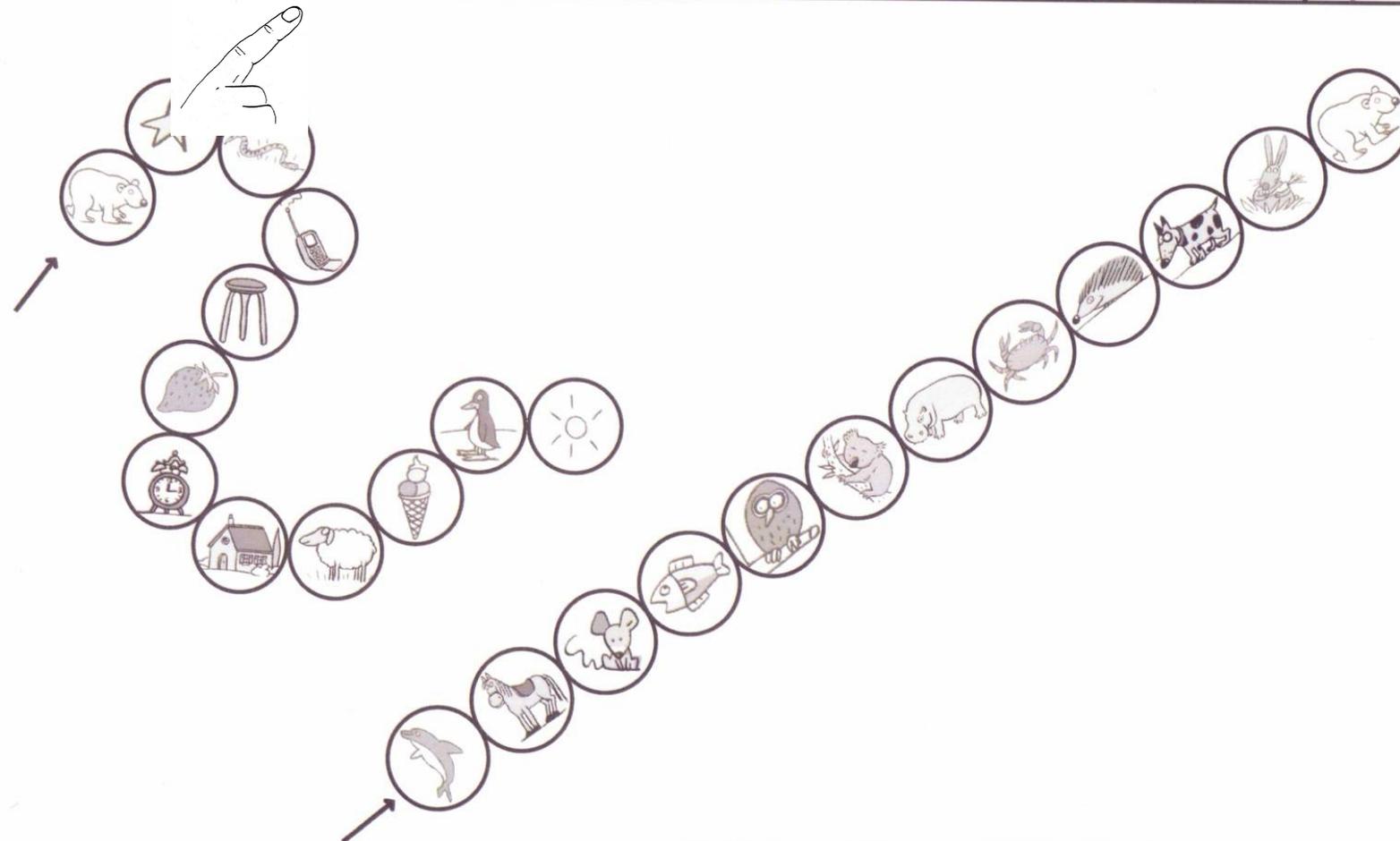
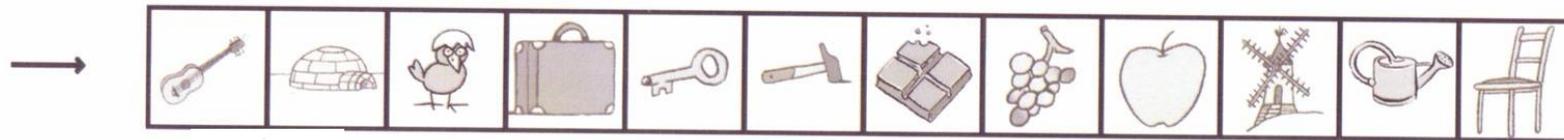
« Après »
Sur quel dessin est posé le doigt ?



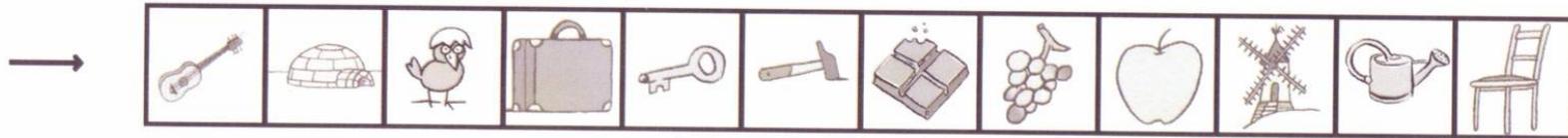
Entraînement procédural - ETAPE I, séance 5 (3)

« Après »

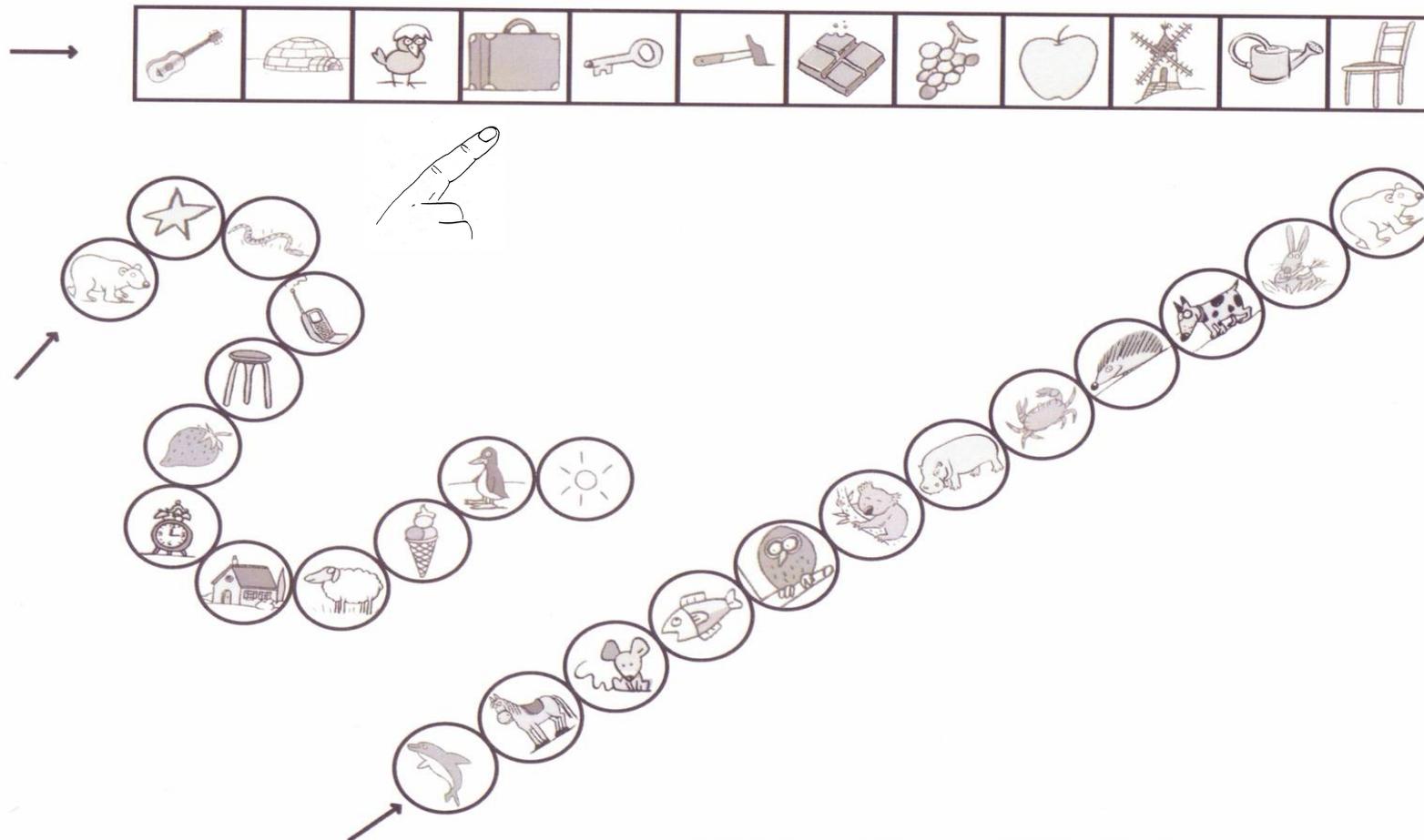
Sur quel dessin est posé le doigt ?



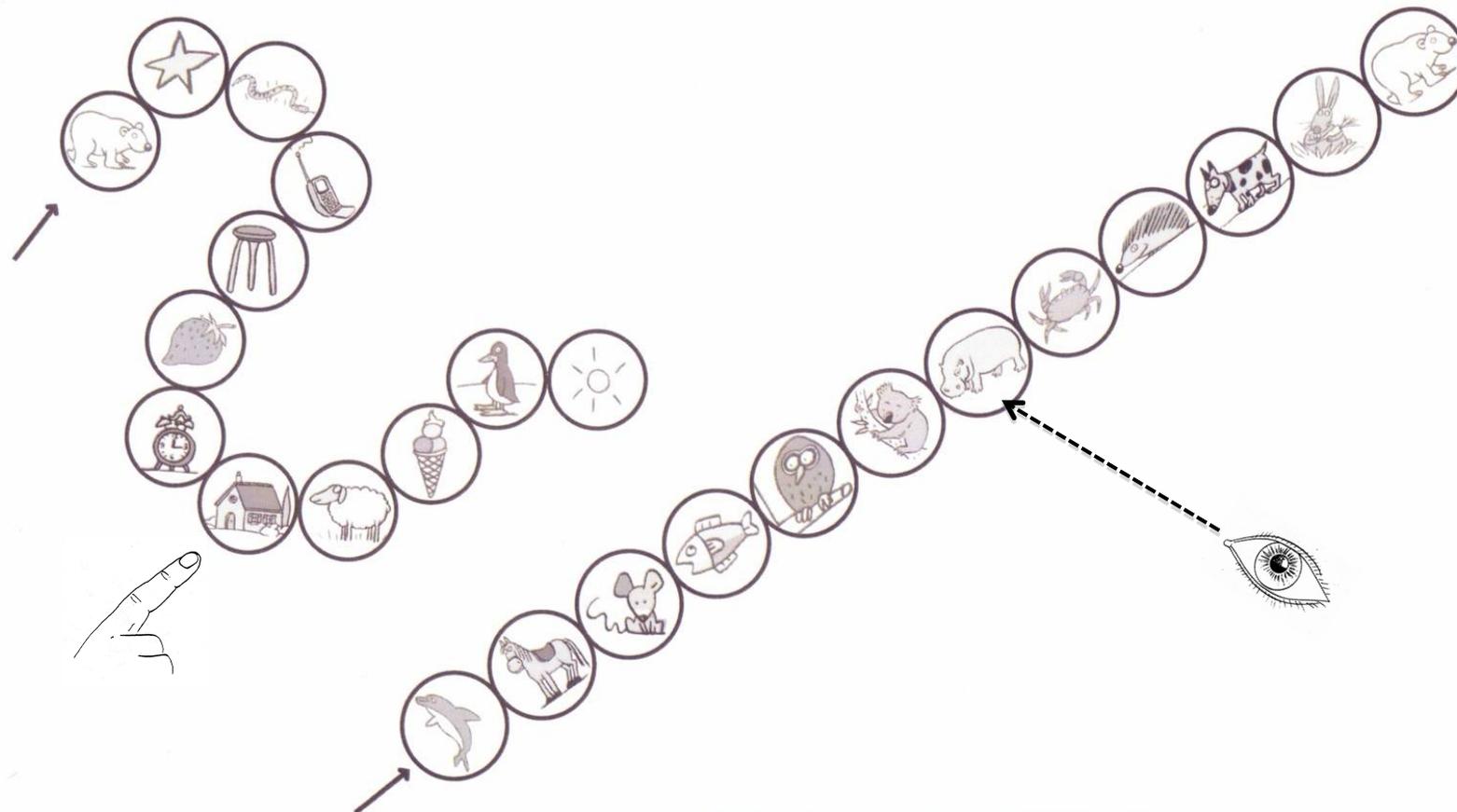
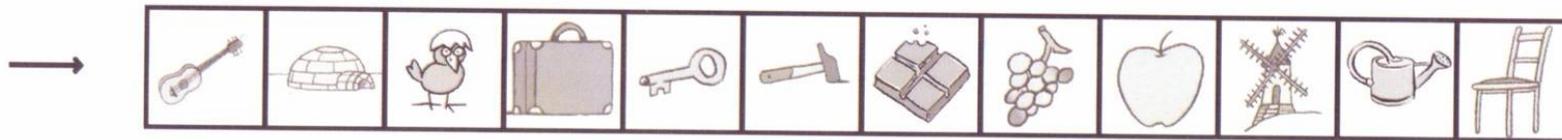
« Avant »
Sur quel dessin est posé le doigt ?

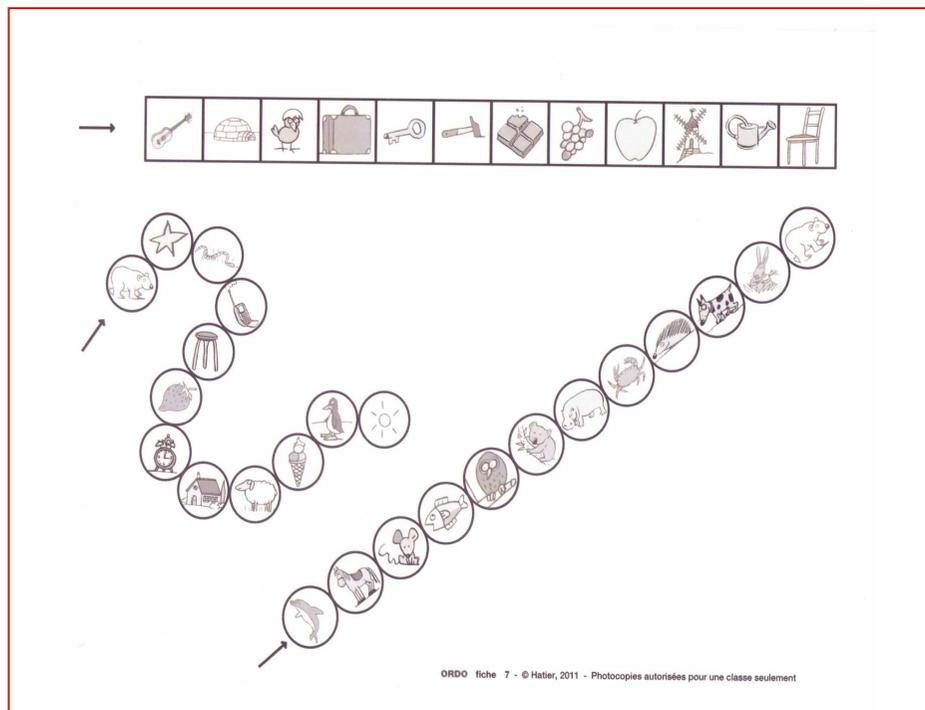


« Après – après – après »
Sur quel dessin est posé le doigt ?



*Quoi avant la maison ? Après la maison ? Comment le sait-on ?
En mettant le doigt et sans mettre le doigt*





✓ Stratégie :

- ✓ faire attention au sens de la flèche et trouver le début
- ✓ écouter la consigne
- ✓ déplacer le doigt (l'œil) dans le sens de la flèche quand on entend APRES
- ✓ déplacer le doigt dans l'autre sens quand on entend AVANT
- ✓ laisser le doigt sur la case en attendant la consigne suivante
- ✓ dire sur quoi est posé le doigt

Centrer l'attention des élèves sur la procédure : premier exemple (1)

ETAPE I (moyenne section) est différente des deux autres :

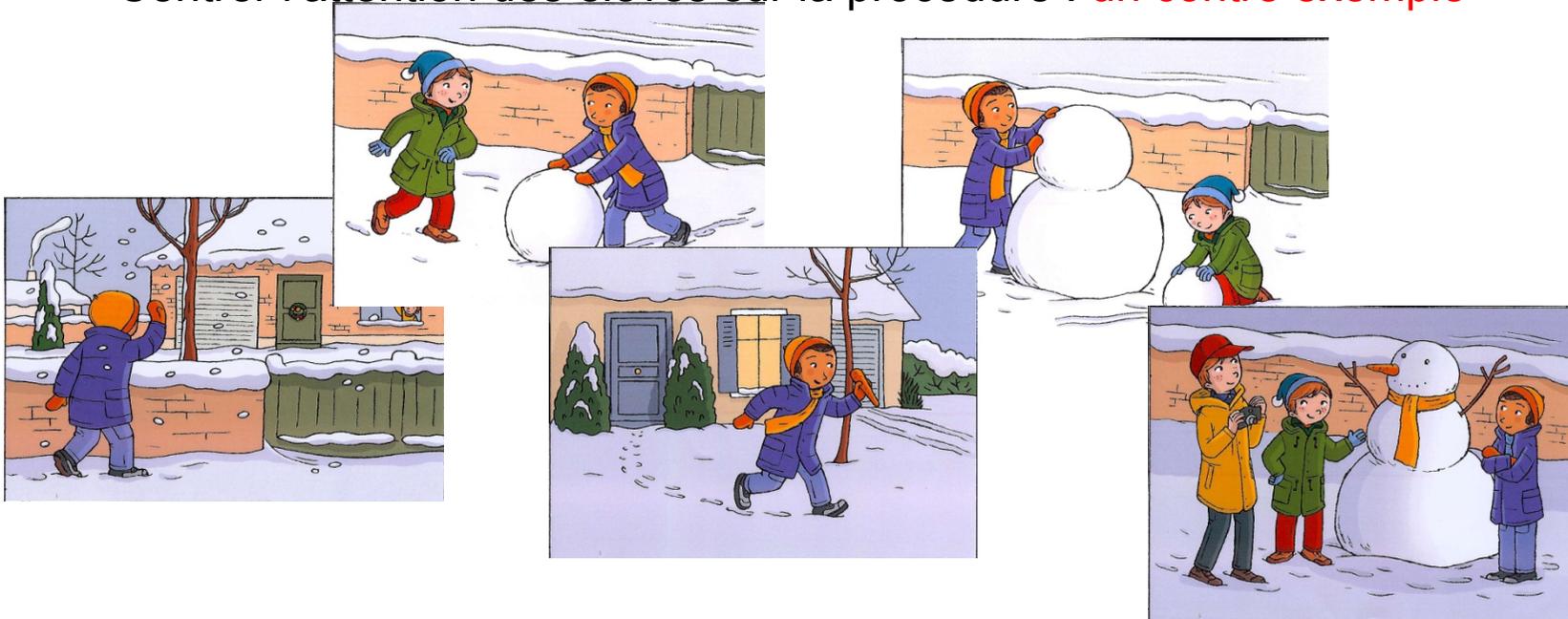
« CONSOLIDER LES CONNAISSANCES DE DEPART »

... consolider les connaissances que l'on fera conceptualiser au cours des deux autres étapes (grande section)

A l'étape I, le travail sur les scénarios porte sur leur reconnaissance et leur compréhension **sans faire référence aux relations ordinales qui les organisent**



Centrer l'attention des élèves sur la procédure : **un contre exemple**



Présenter toutes ces images en même temps en demandant : « *quelle histoire elles racontent ensemble ?* »

- induit une activité d'identification globale du scénario fondée sur le reconnaissance d'indices typique du schéma : **ne fait qu'activer ce qui est déjà acquis**
- **fait donc peu réfléchir** à ce qui est acquis (comment fonctionne le schéma ?)

Centrer l'attention des élèves sur la procédure : premier exemple

3

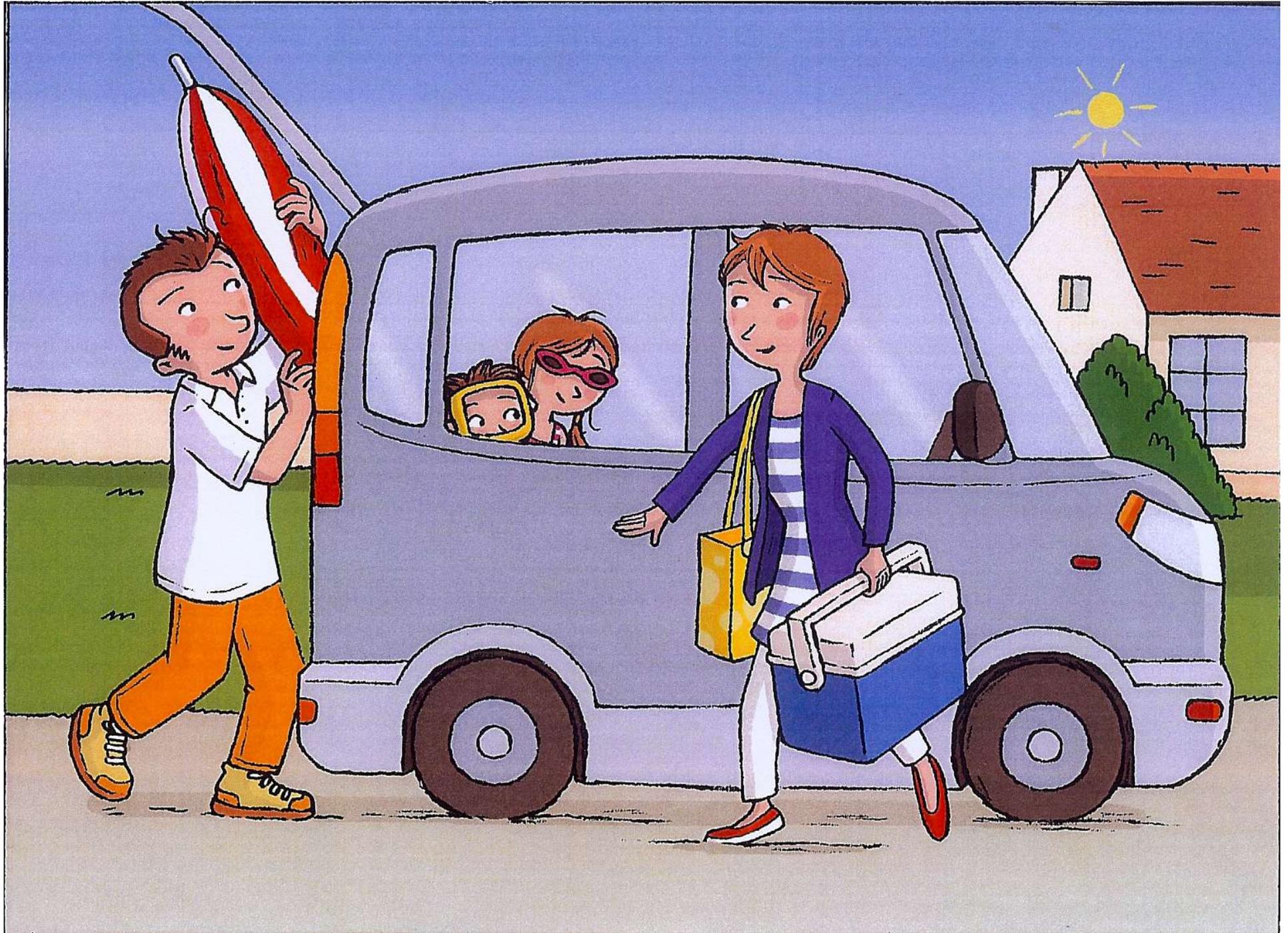
SCÉNARIO : (2) JOURNÉE À LA PLAGE

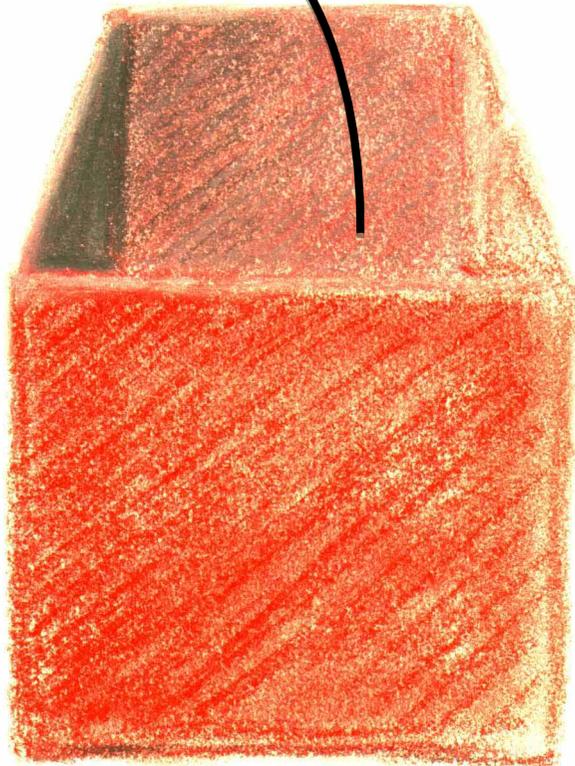
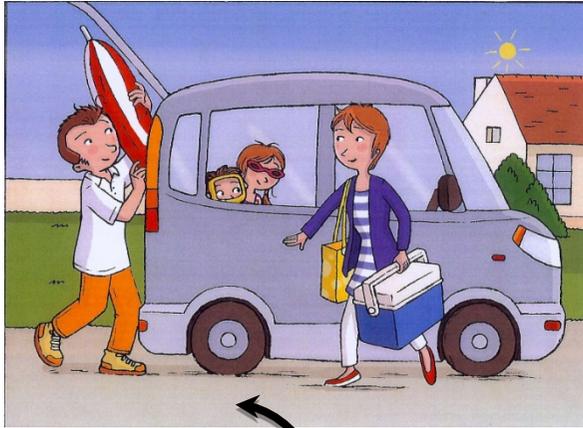
Utiliser ses connaissances pour chercher, dans des images et des phrases, des indices permettant d'identifier une histoire

On explique aux élèves...



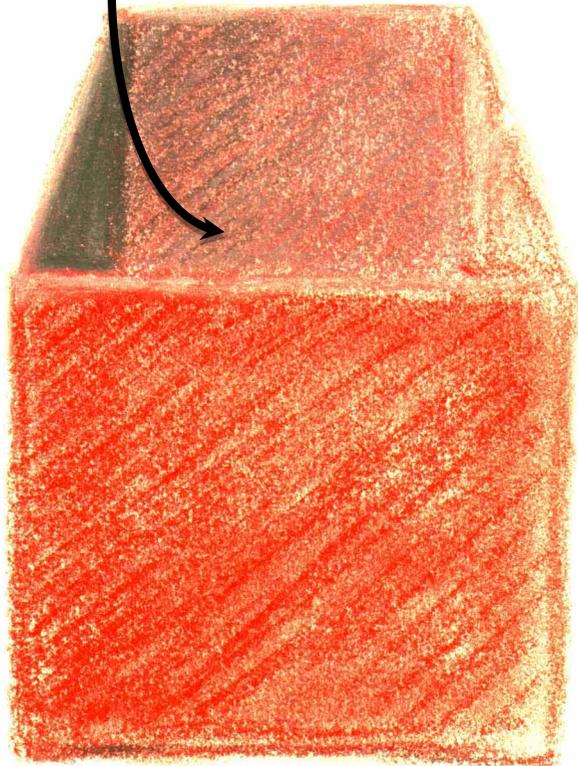
- que la boîte contient des images qui vont bien ensemble parce qu'elles racontent ensemble une même histoire
- qu'ils devront utiliser leurs connaissances pour découvrir quelle histoire elles racontent ensemble
- que les images ne sont pas simultanément visibles mais qu'ils les verront l'une après l'autre, dans le désordre
- qu'une fois étudiée, chaque image retournera dans la boîte





Demander « *quelle histoire cette image peut raconter avec les autres dans la boîte* » :

- finalise la tâche **en activité de découverte**
- rend les élèves **cognitivement actifs** – ils utilisent leurs connaissances pour faire des hypothèses
- apprend à **travailler méthodiquement**
 - observer l'image en silence
 - la décrire ensemble de manière précise
 - dire à quelle histoire cette image peut appartenir
- apprend qu'il faut **systematiquement justifier les hypothèses**
- commence à **induire une réflexion sur les connaissances antérieures** :
 - une image peut faire penser à plusieurs histoires



L'image retourne dans la boîte mais l'on retient les hypothèses...

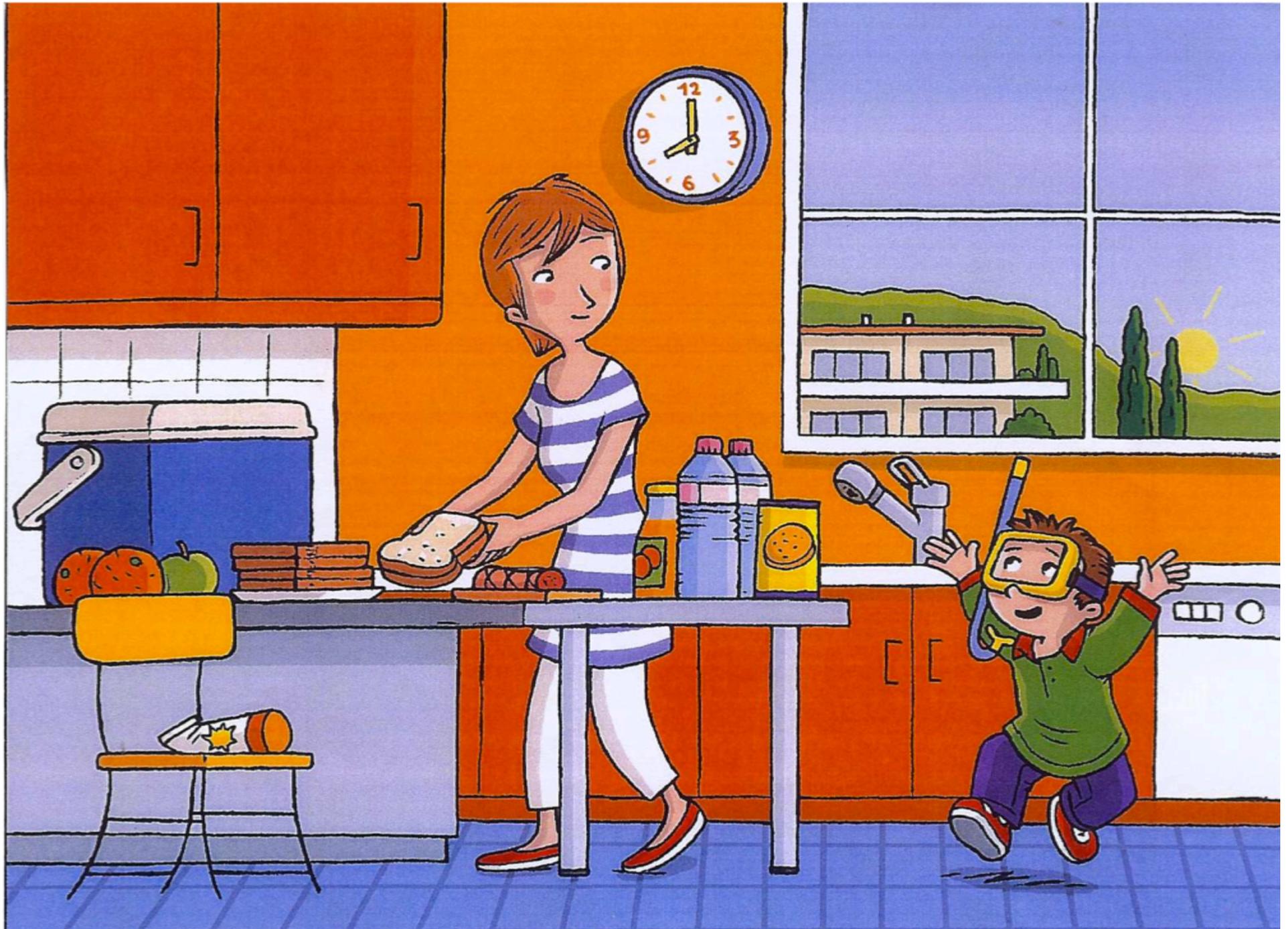
- H1 :
- H2 :
- H3 :
- H4 :
- ...

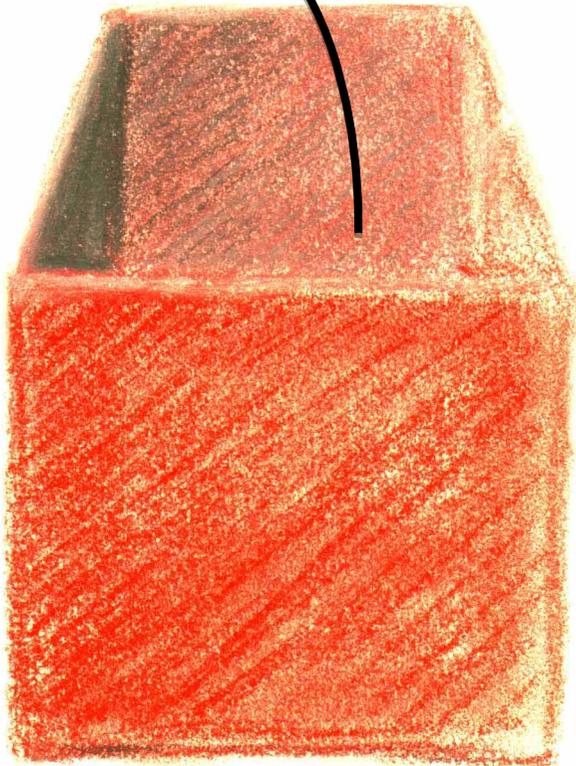
... et l'on continue à induire la réflexion sur les connaissances en demandant aux élèves d'imaginer d'autres images...

qui se trouveraient (et ne se trouveraient pas) dans la boîte si ...

- H1 ?
- H2 ?

... à ce qui fait que des images différentes appartiennent ou pas à la même histoire





En demandant aux élèves...

- d'observer cette nouvelle image en silence
- de la décrire ensemble de manière précise
- d'identifier son thème

puis

- de dire à quelle histoire cette image peut appartenir en fonctions des hypothèses précédentes :
 - lesquelles sont confirmées et pourquoi ?
 - lesquelles ne le sont pas et pourquoi ?

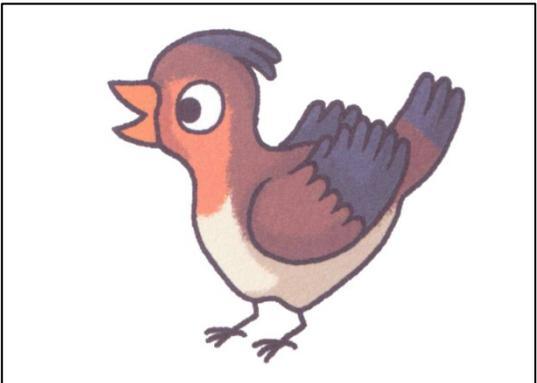
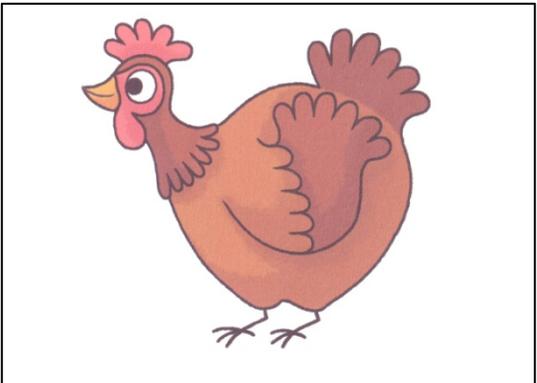
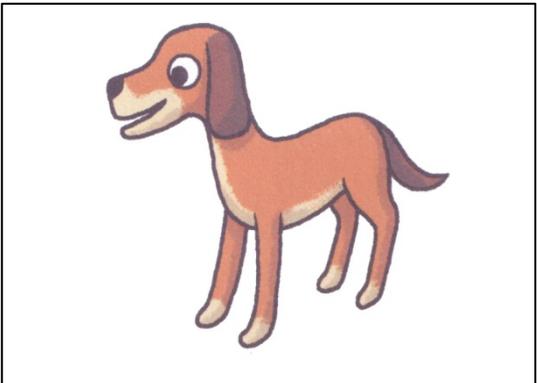
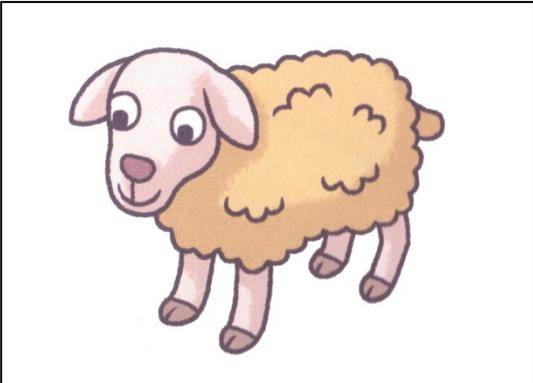
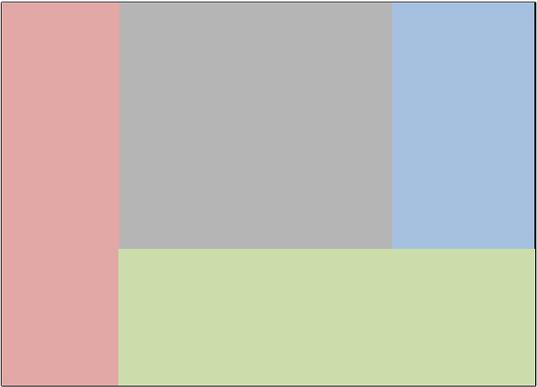
... on continue à entretenir la réflexion sur les connaissances antérieures :

- ce qui fait que deux images appartiennent ou pas à une même histoire
- ce que c'est qu'une histoire (un schéma)

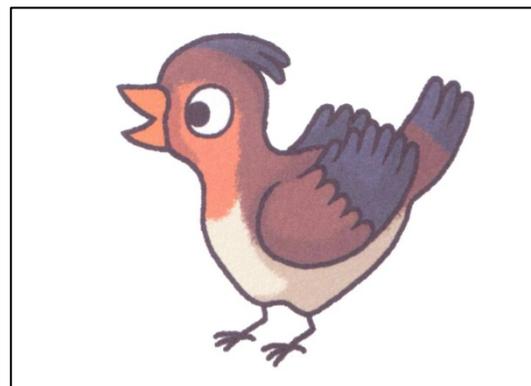
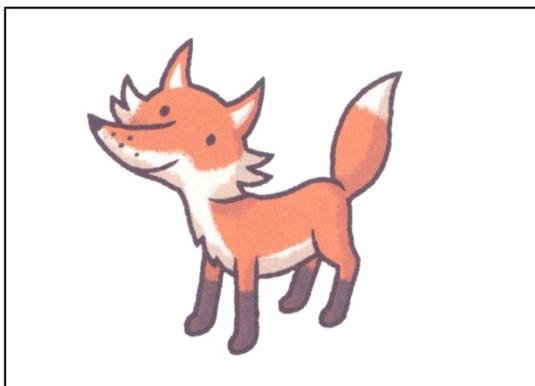
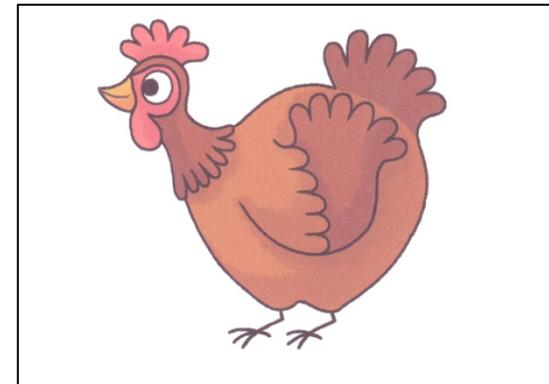
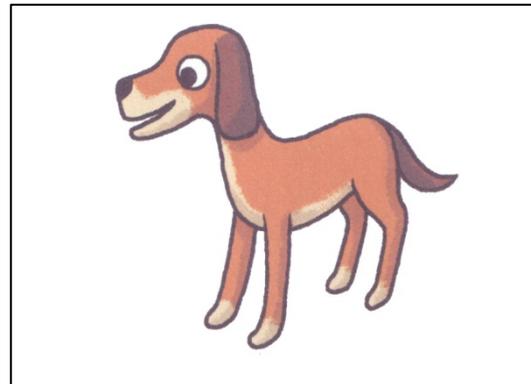
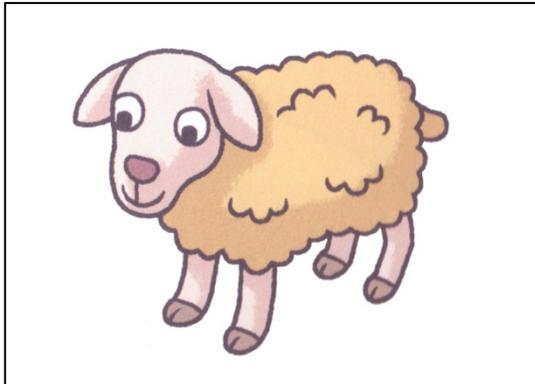
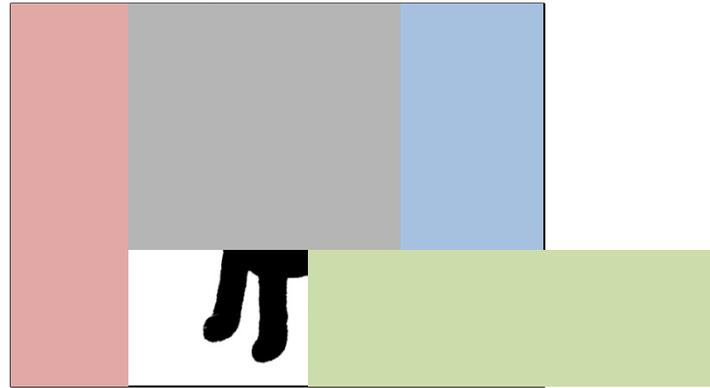
3. Démasquage progressif

Trouver le bon animal en découvrant progressivement le modèle : exemple

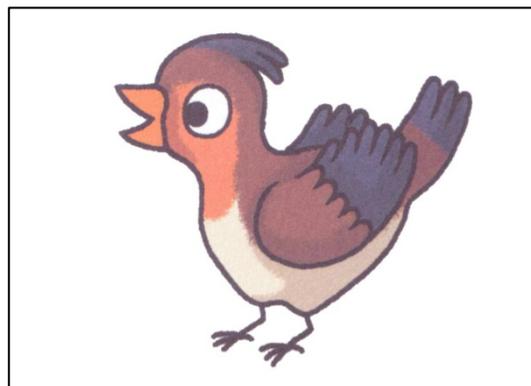
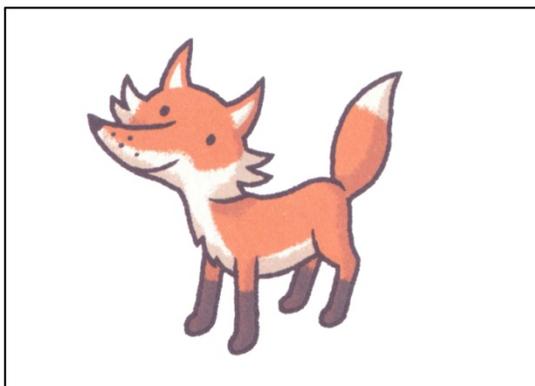
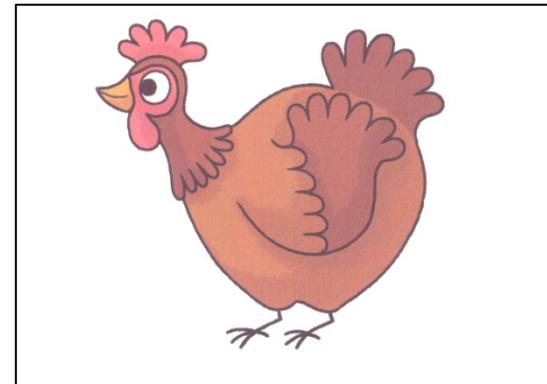
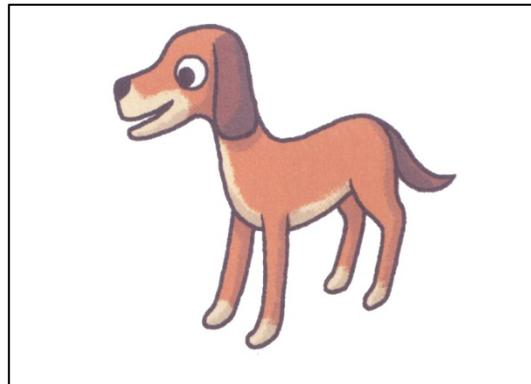
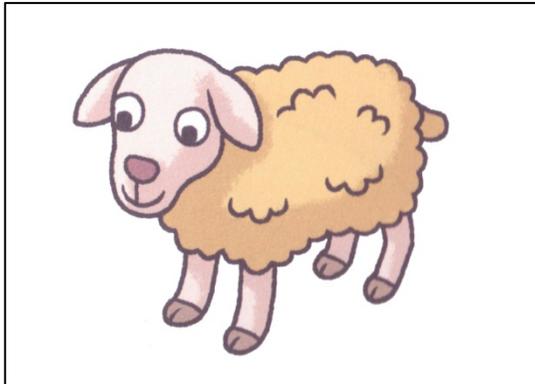
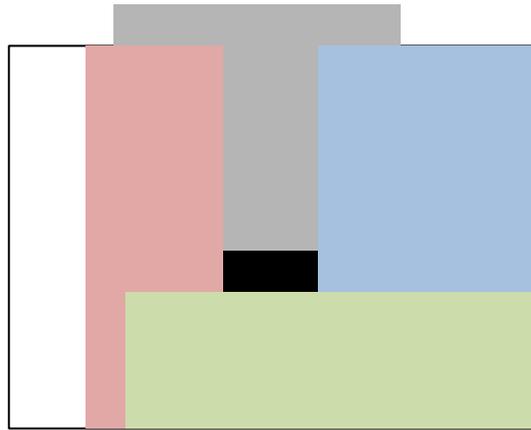
L'ombre d'un des animaux est cachée derrière les cartons de couleur :
vous devez trouver laquelle



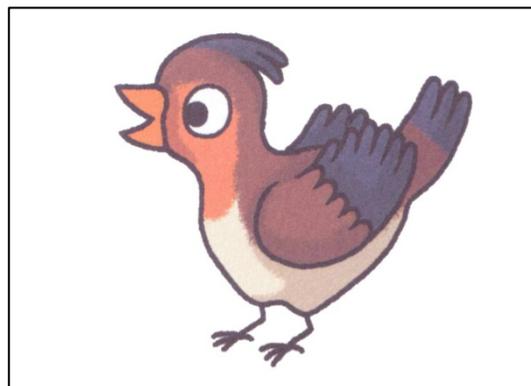
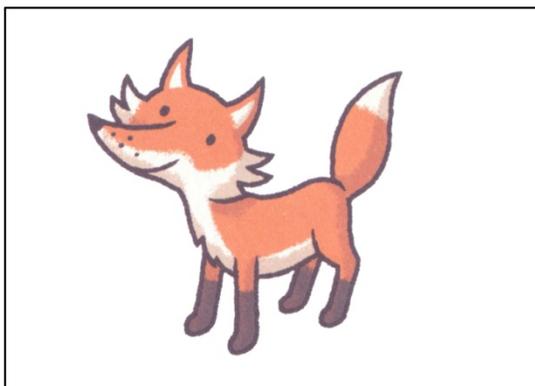
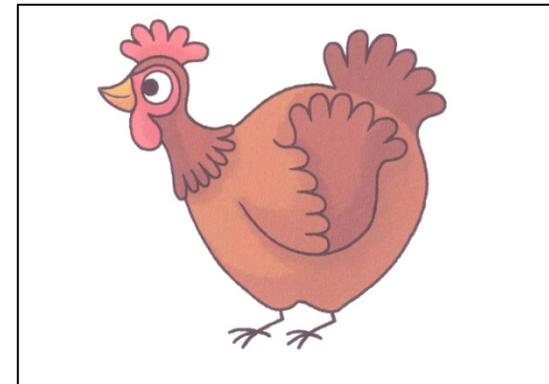
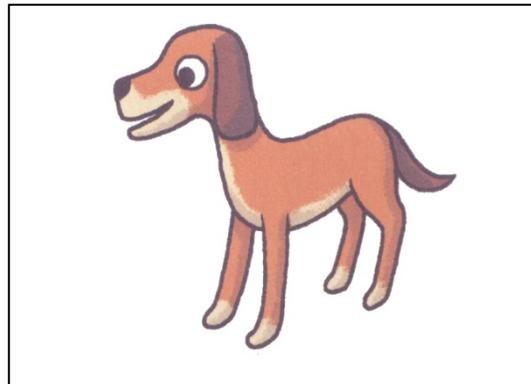
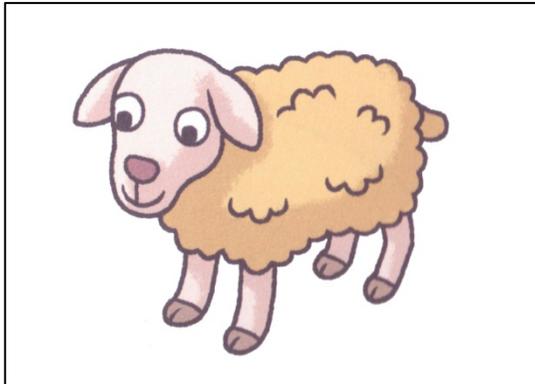
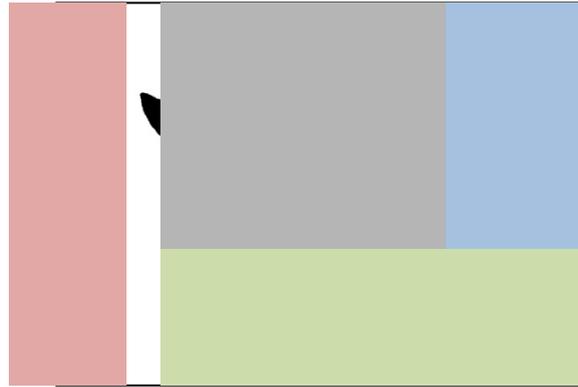
Quand on voit cette partie de l'ombre, quels animaux peut-on éliminer et pourquoi ? Peut-on savoir à quel animal appartient cette ombre ? Peut-on être sûr ? Pourquoi ?



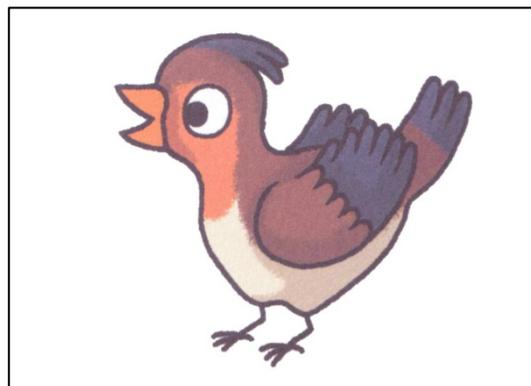
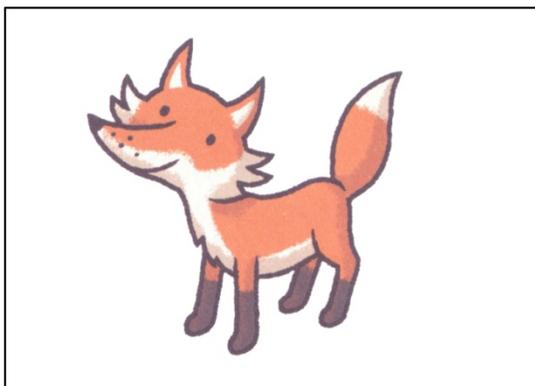
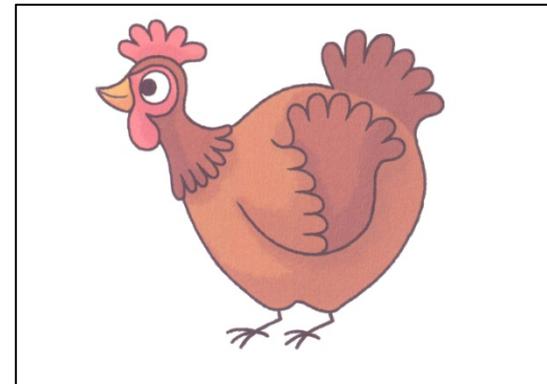
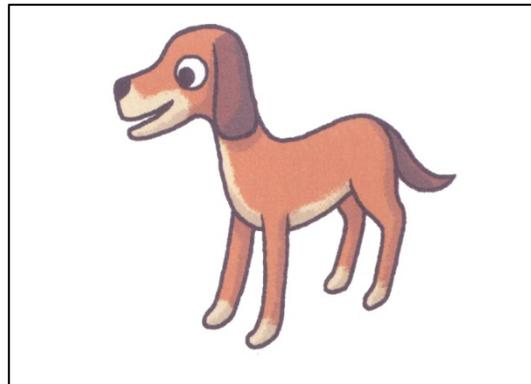
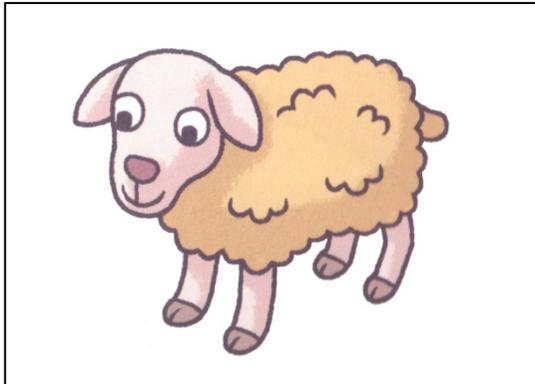
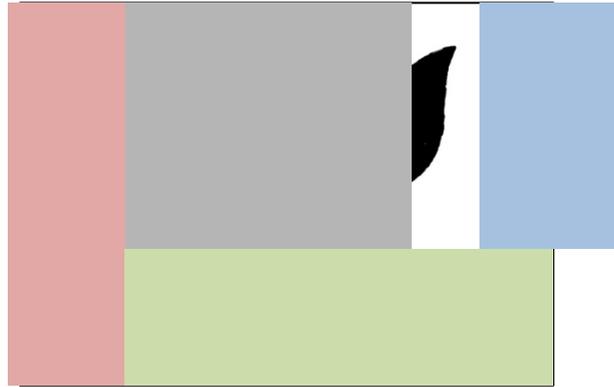
Quand on voit cette partie de l'ombre, quels animaux peut-on éliminer et pourquoi ? Peut-on savoir à quel animal appartient cette ombre ? Peut-on être sûr ? Pourquoi ?



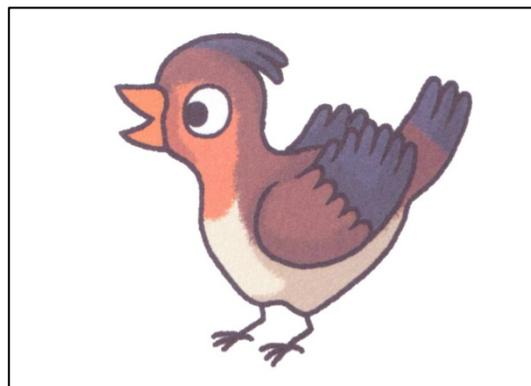
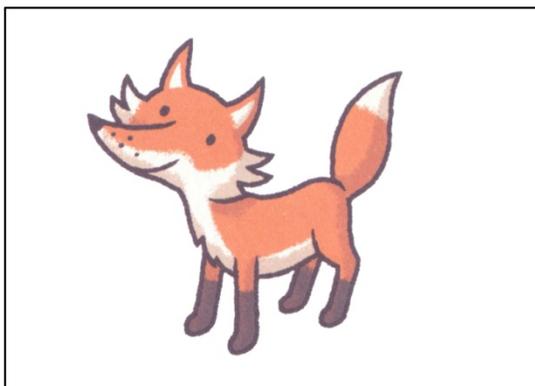
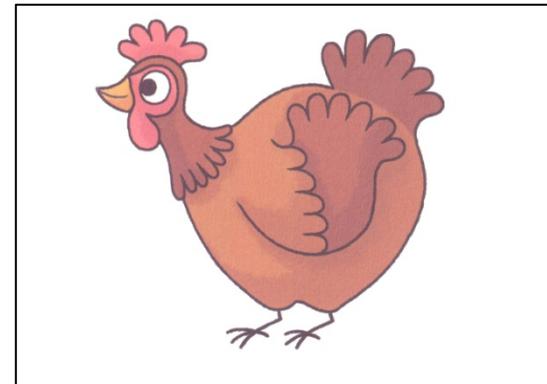
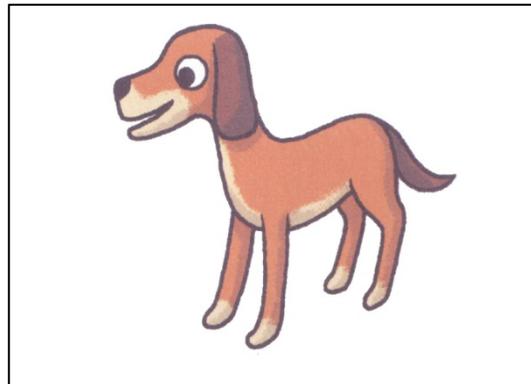
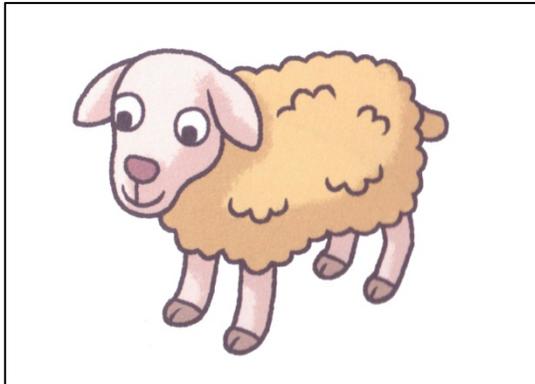
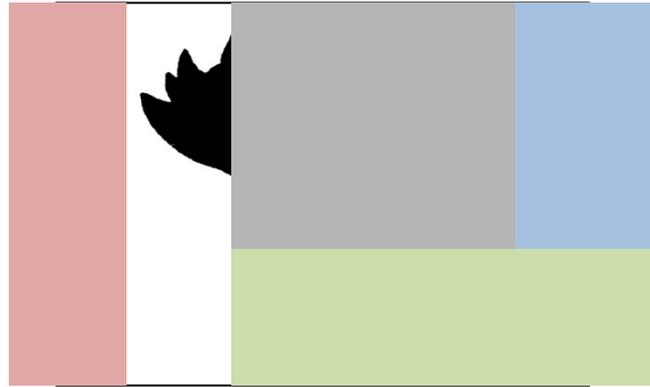
Quand on voit cette partie de l'ombre, quels animaux peut-on éliminer et pourquoi ? Peut-on savoir à quel animal appartient cette ombre ? Peut-on être sûr ? Pourquoi ?



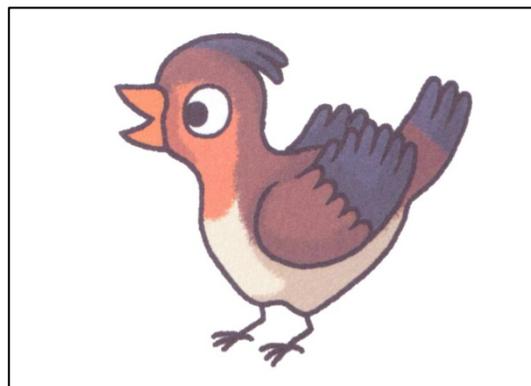
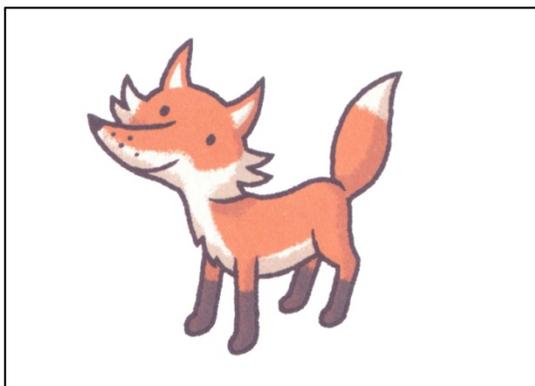
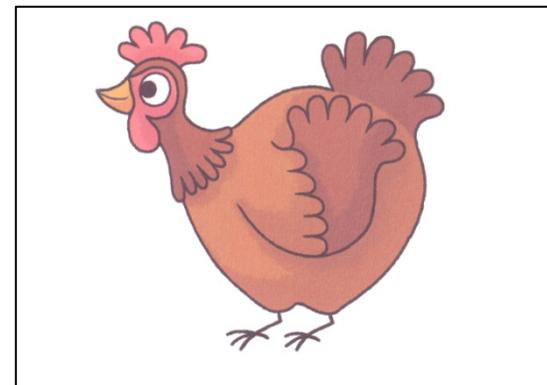
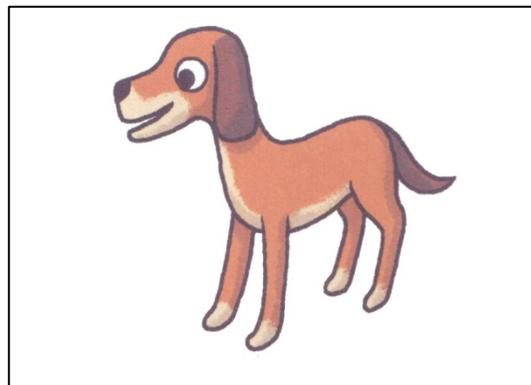
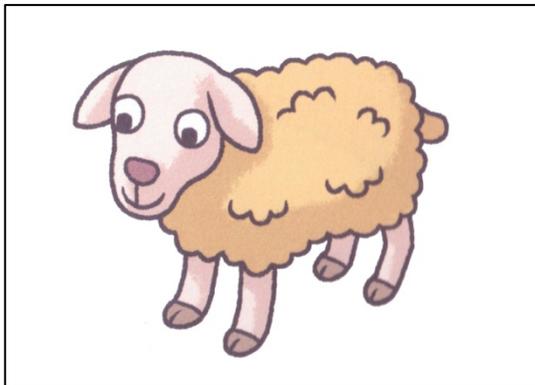
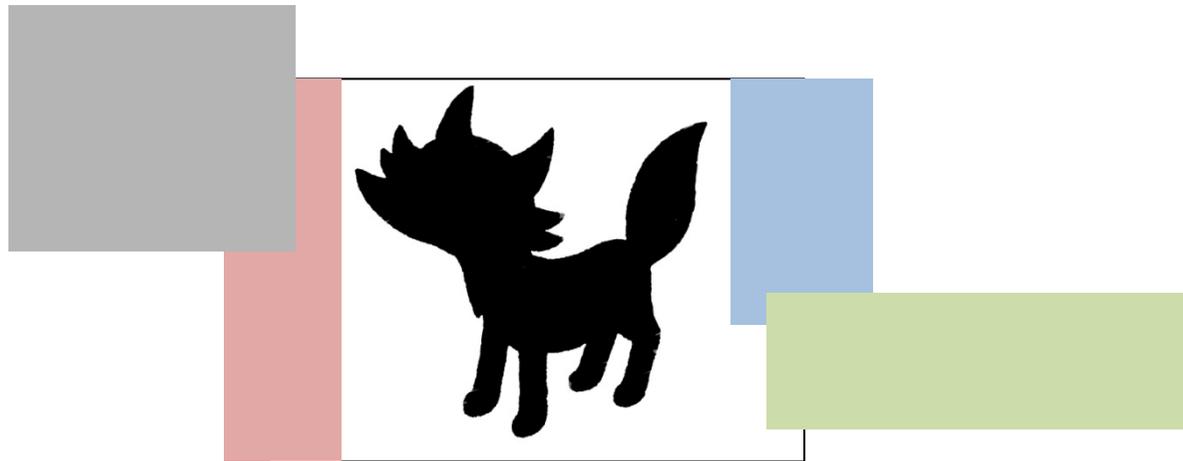
Quand on voit cette partie de l'ombre, quels animaux peut-on éliminer et pourquoi ? Peut-on savoir à quel animal appartient cette ombre ? Peut-on être sûr ? Pourquoi ?



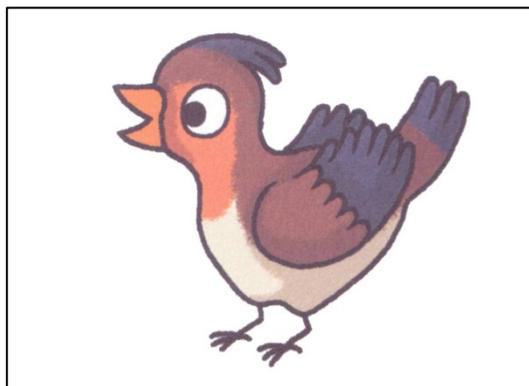
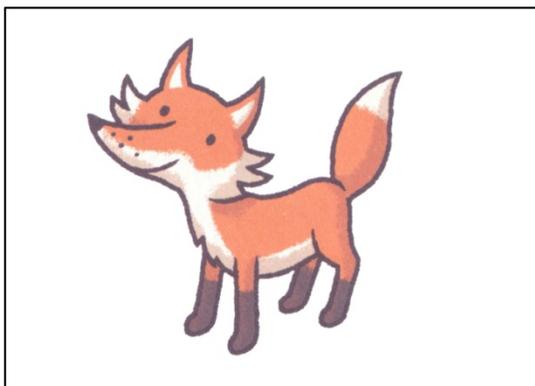
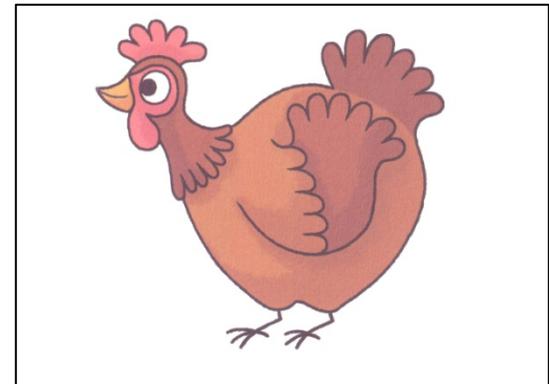
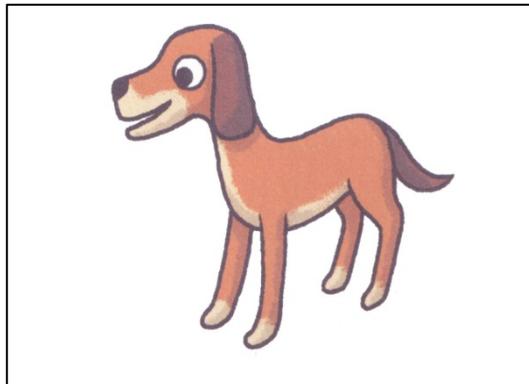
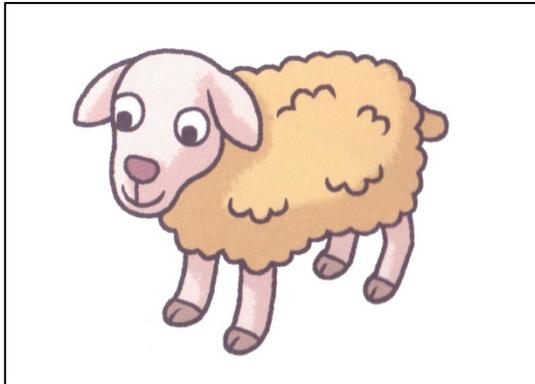
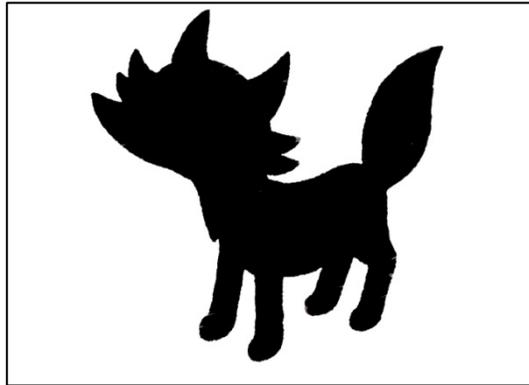
Quand on voit cette partie de l'ombre, quels animaux peut-on éliminer et pourquoi ? Peut-on savoir à quel animal appartient cette ombre ? Peut-on être sûr ? Pourquoi ?



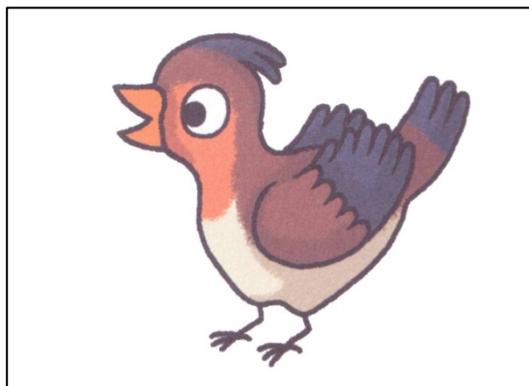
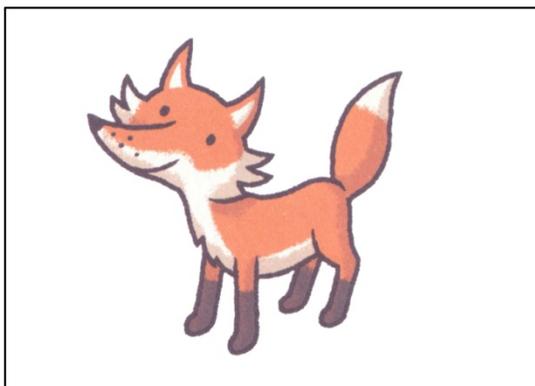
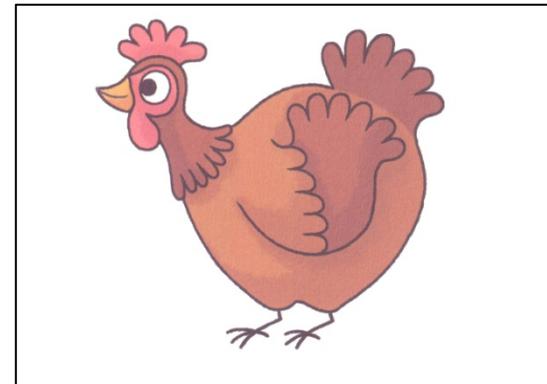
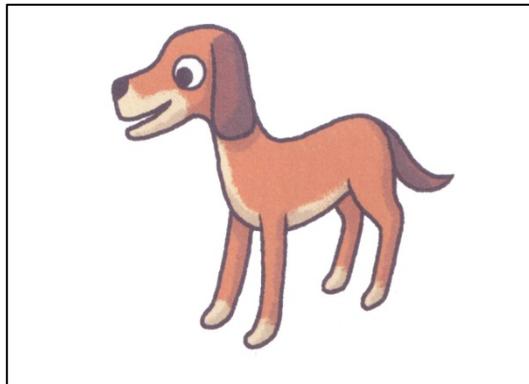
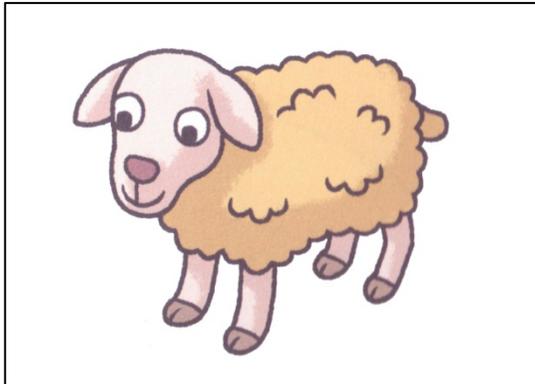
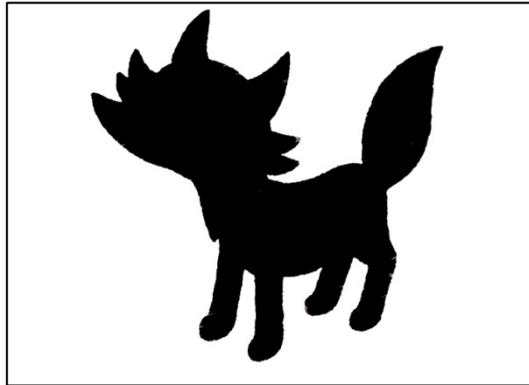
Maintenant on voit toute l'ombre, à quel animal appartient cette ombre ?



Quels animaux sont très différents de cette ombre ? Pourquoi ?
Qu'est-ce qui vous a permis de savoir à quel animal cette ombre n'appartient pas ?

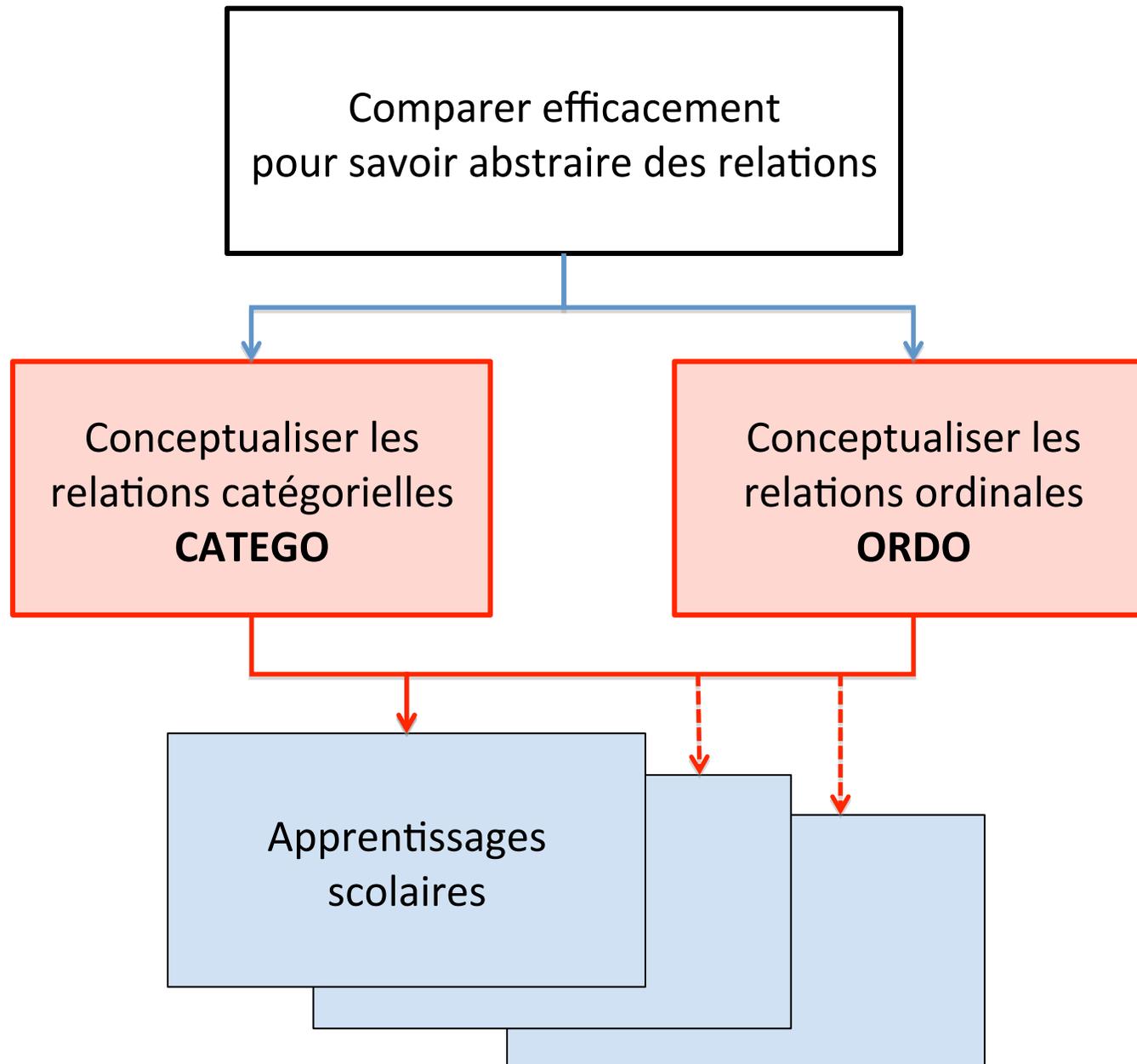


Quels animaux ne sont pas très différents de cette ombre ?
Qu'est-ce qui vous a permis de savoir à quel animal appartient cette ombre ?



Vocabulaire

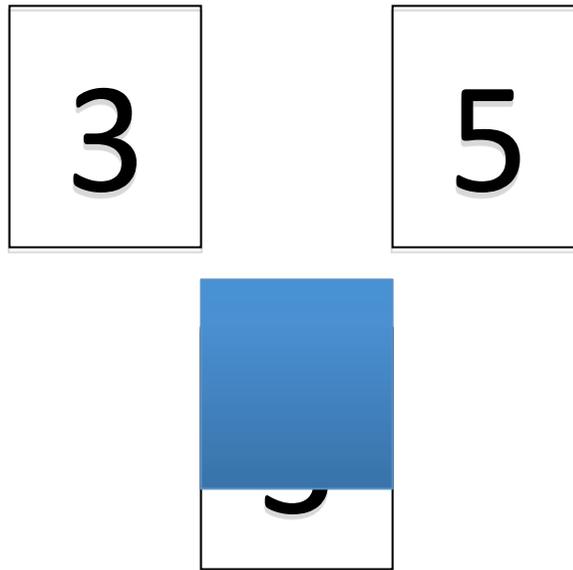
- ✓ Pareil pas pareil, n'est intéressant qu'à titre de départ...
- ✓ ... ensuite faire décrire de manière précise les différences et les ressemblances
- ✓ En étant attentif à travailler le vocabulaire :
 - des **parties des objets et des êtres vivants**
 - de la **description des formes** (en relation avec les activités graphiques)
 - de la description des **relations spatiales** (en étant attentif à leur usage parfois abusif)
- ✓ En travaillant à leur acquisition procédurale sans s'attendre à ce que ces apprentissages soient réellement compris...
- ✓ Leur conceptualisation sera travaillée plus tard, notamment dans le travail sur la conceptualisation des catégories



« Rideau »

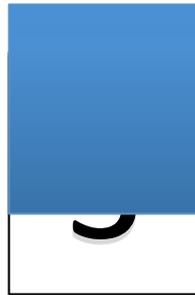
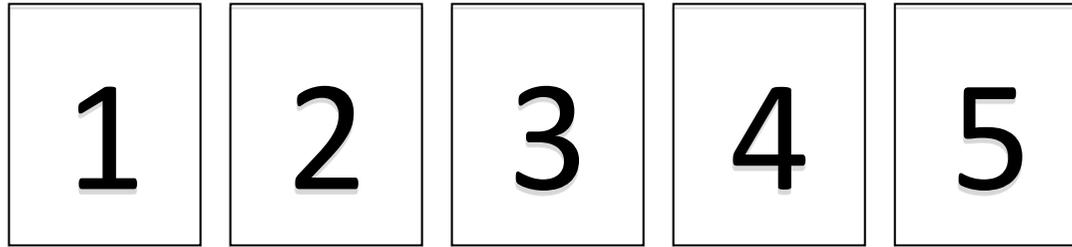
Quand l'ordre est une caractéristique
distinctive

Comparaison de deux chiffres :



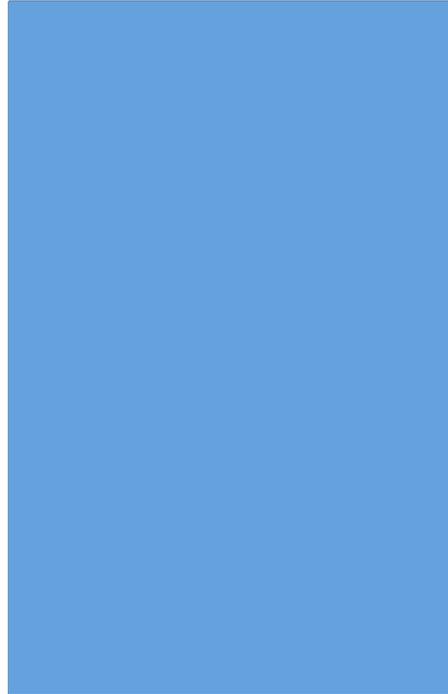
« Quel chiffre a-t-on caché sous le carton...
Comment le sais-tu ?
Peut-on être sûr ? Comment faire pour être sûr ? »

En référence à une série de chiffres visibles :

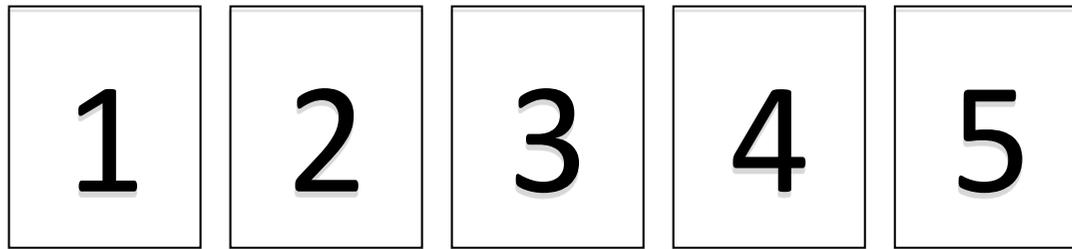


« Quel chiffre peut-il y avoir sous le carton ?
Lesquels ne sont pas sous le carton ?
Comment le sais-tu ?
Peut-on être sûr ? Comment faire pour être sûr ? »

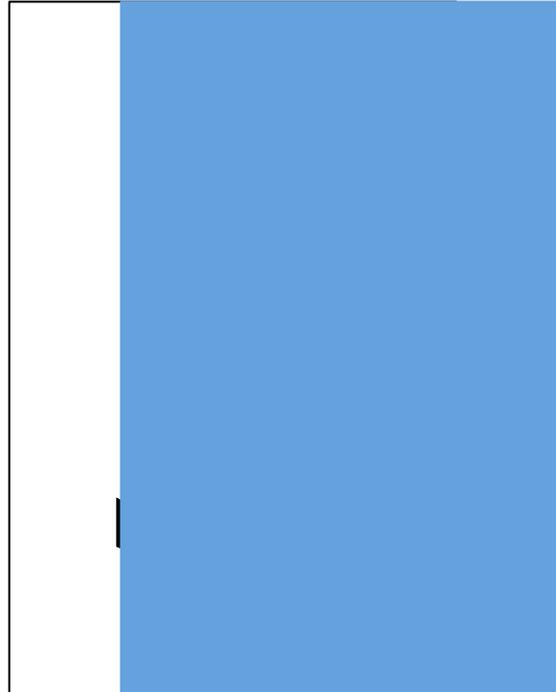
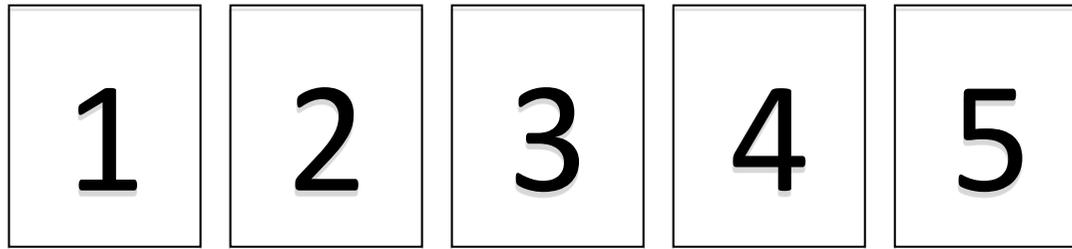
Rideau



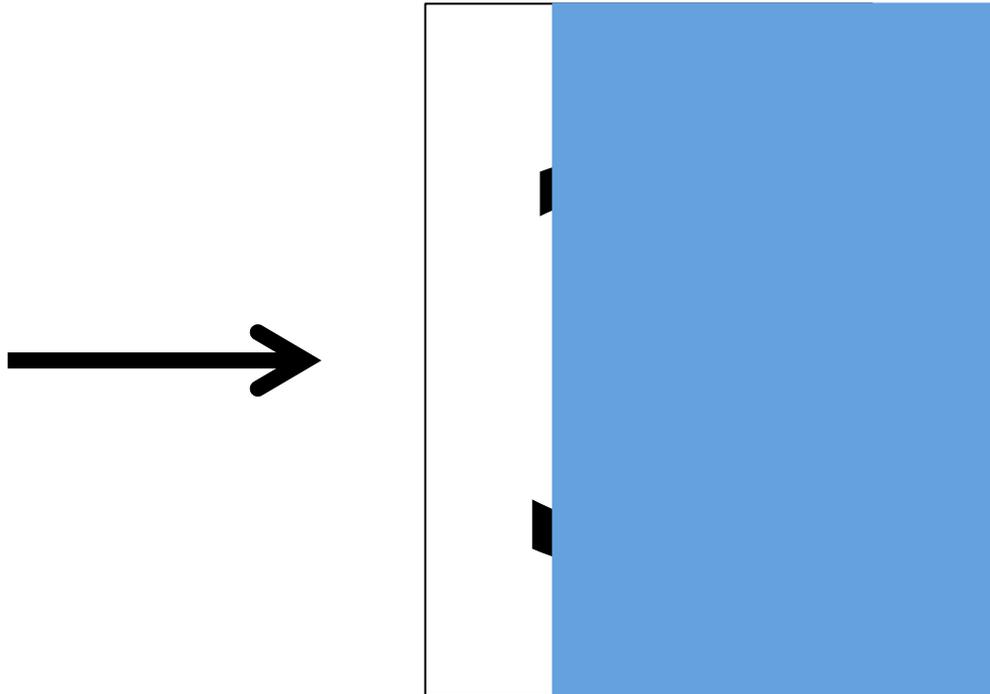
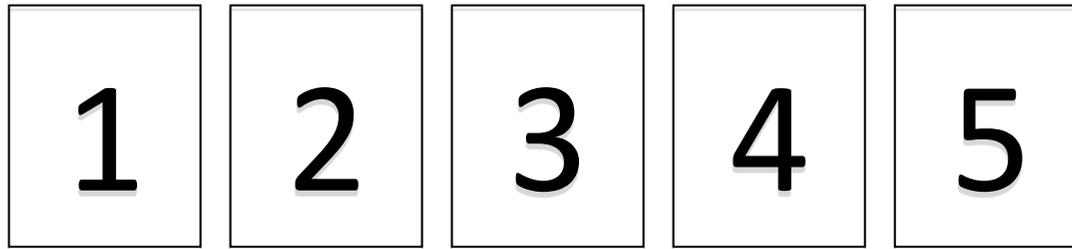
« Quel pourrait être ce chiffre ?
Comment le sais-tu ? Es-tu sûr ?
Quels chiffres ça n'est pas ? Pourquoi ? »



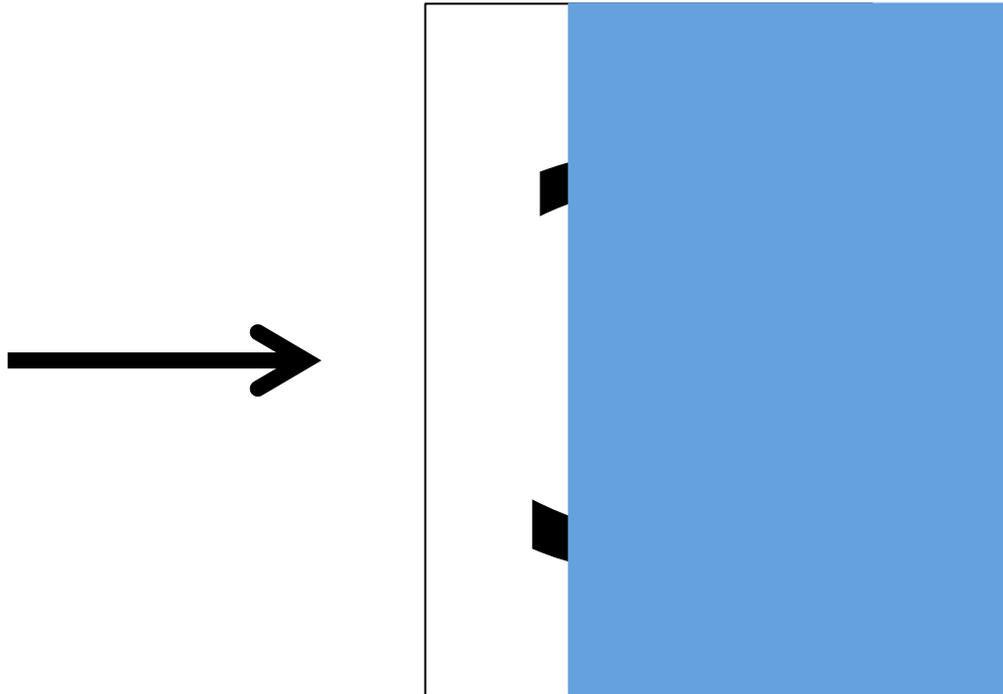
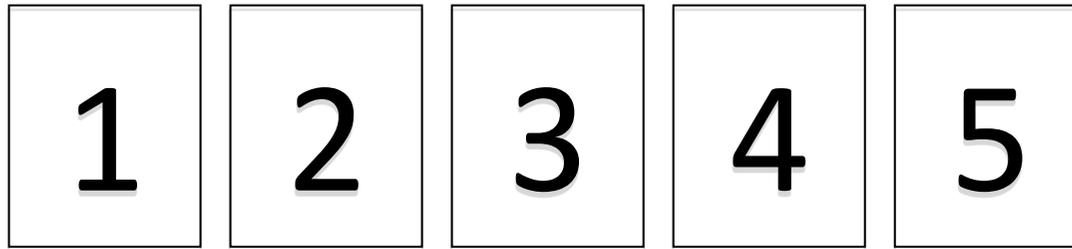
« Quel pourrait être ce chiffre ?
Comment le sais-tu ? Es-tu sûr ?
Quels chiffres ça n'est pas ? Pourquoi ? »



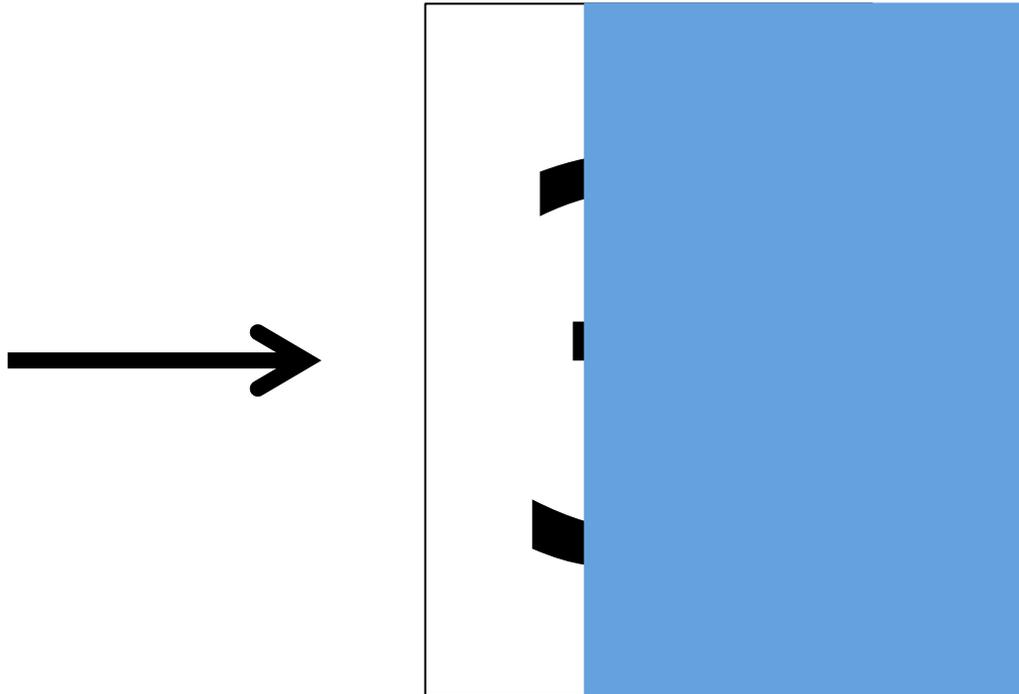
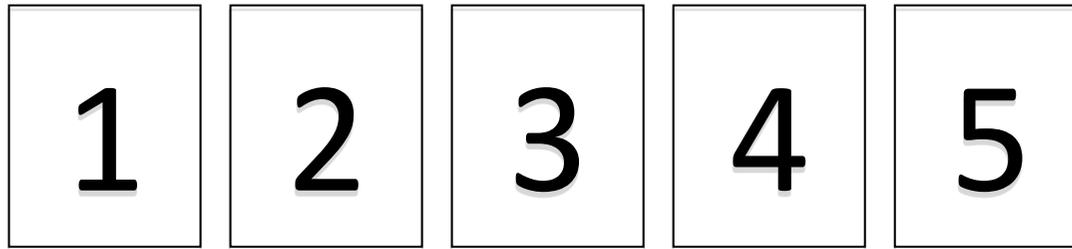
« Quel pourrait être ce chiffre ?
Comment le sais-tu ? Es-tu sûr ?
Quels chiffres ça n'est pas ? Pourquoi ? »



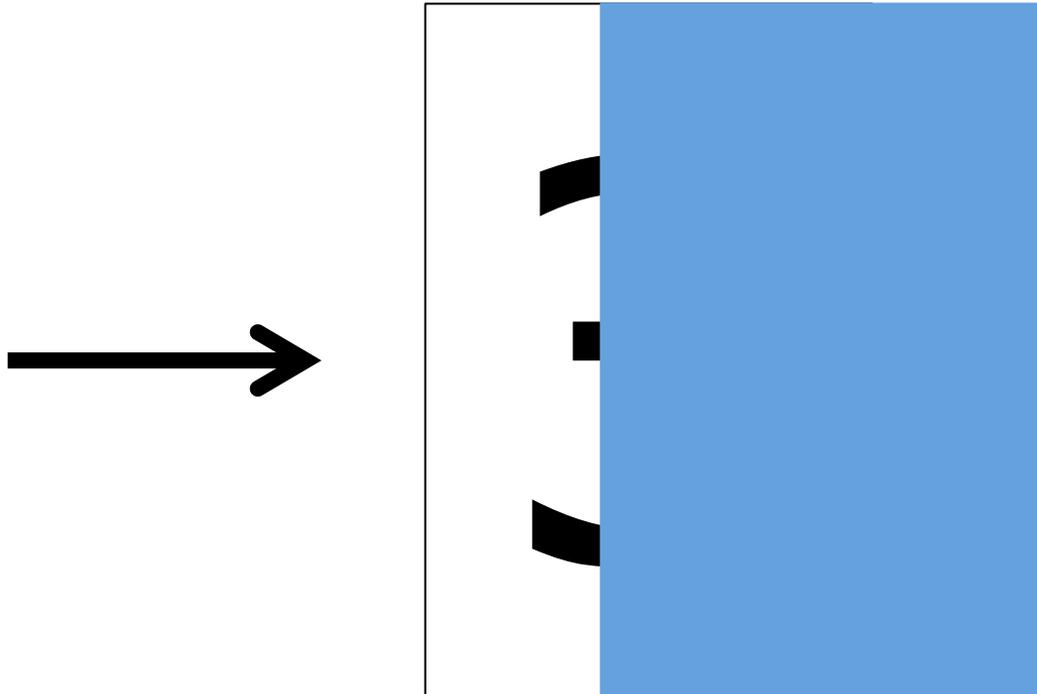
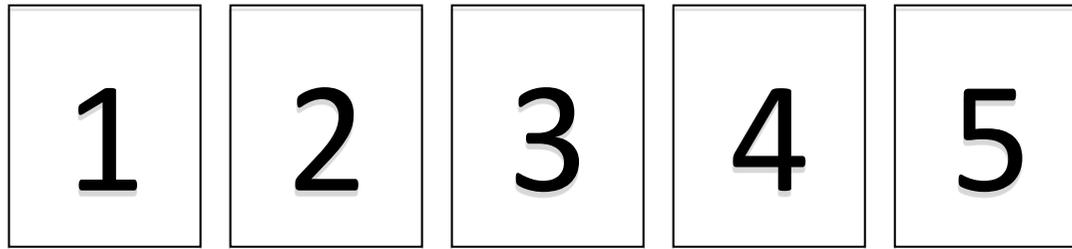
« Quel pourrait être ce chiffre ?
Comment le sais-tu ? Es-tu sûr ?
Quels chiffres ça n'est pas ? Pourquoi ? »



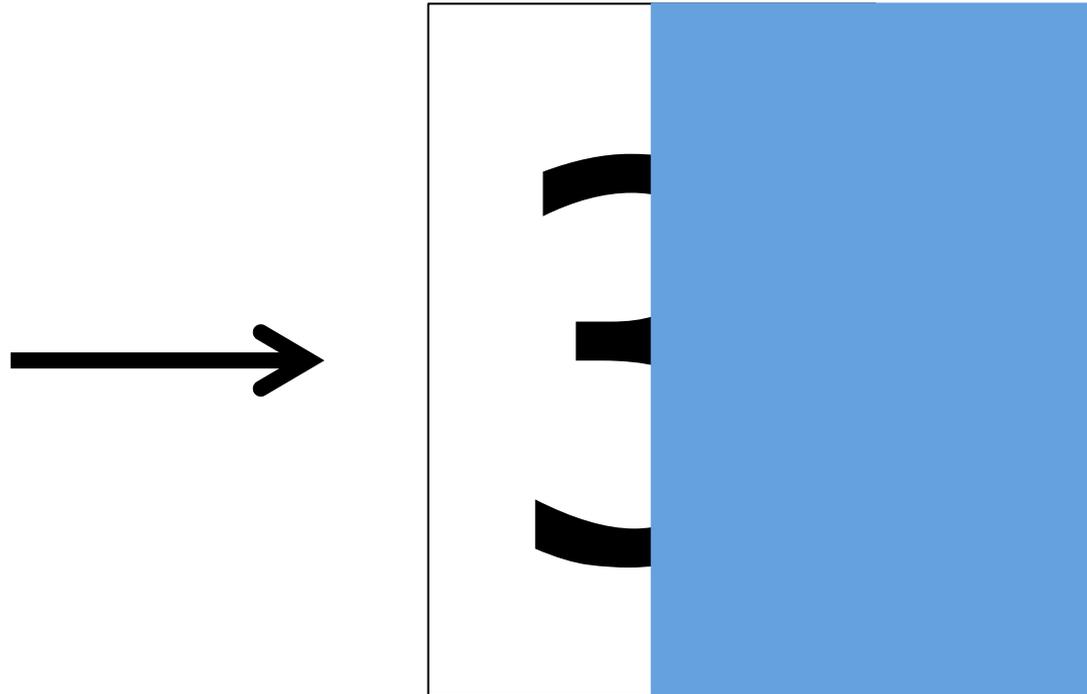
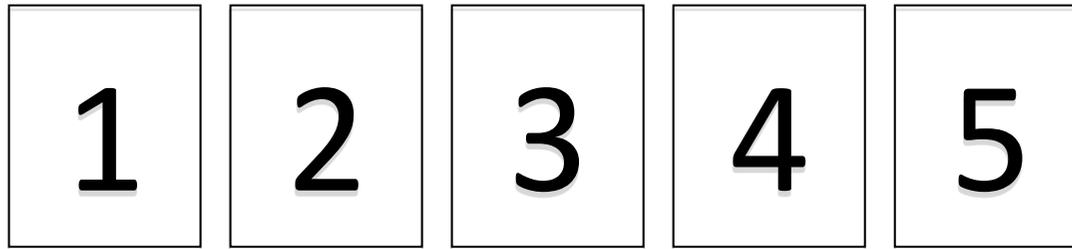
« Quel pourrait être ce chiffre ?
Comment le sais-tu ? Es-tu sûr ?
Quels chiffres ça n'est pas ? Pourquoi ? »



« Quel pourrait être ce chiffre ?
Comment le sais-tu ? Es-tu sûr ?
Quels chiffres ça n'est pas ? Pourquoi ? »

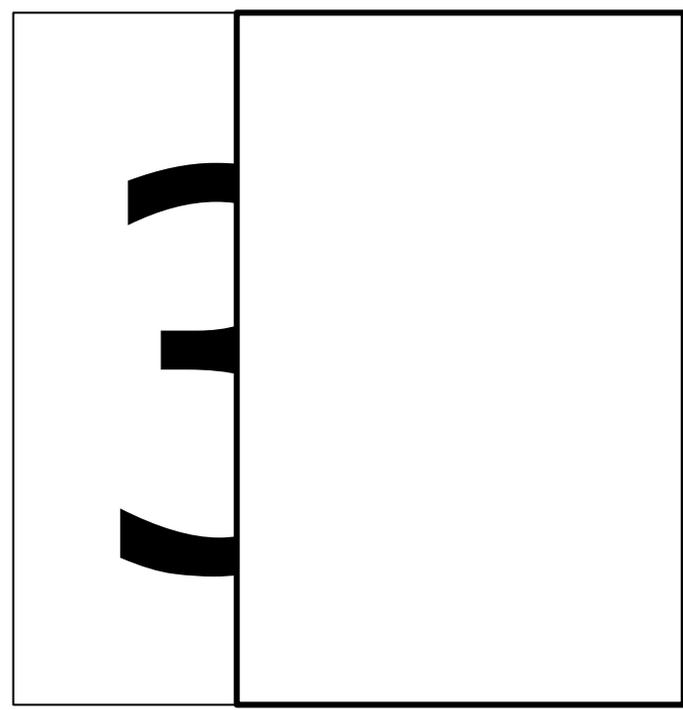


« Quel pourrait être ce chiffre ?
Comment le sais-tu ? Es-tu sûr ?
Quels chiffres ça n'est pas ? Pourquoi ? »

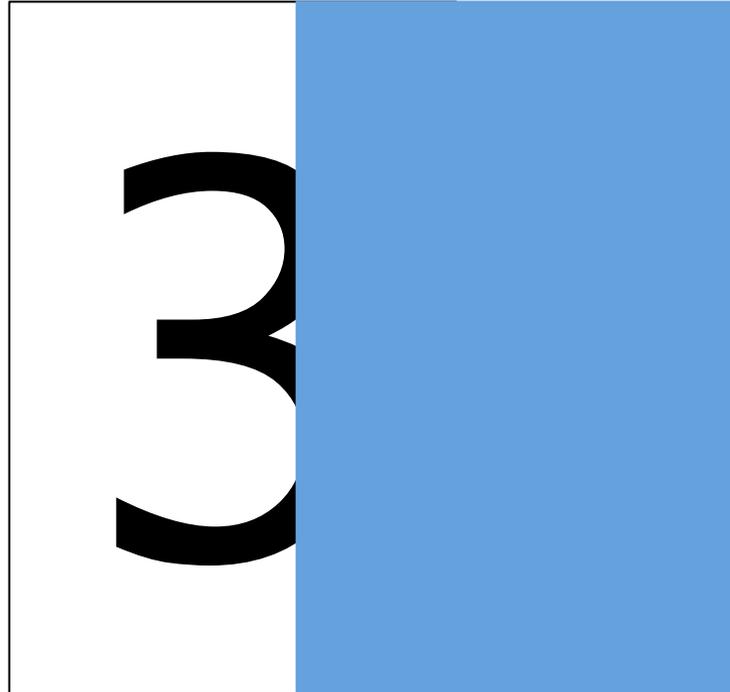
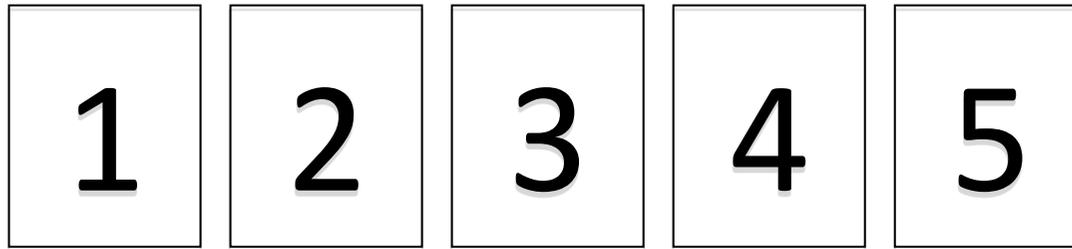


« Quel pourrait être ce chiffre ?
Comment le sais-tu ? Es-tu sûr ?
Quels chiffres ça n'est pas ? Pourquoi ? »

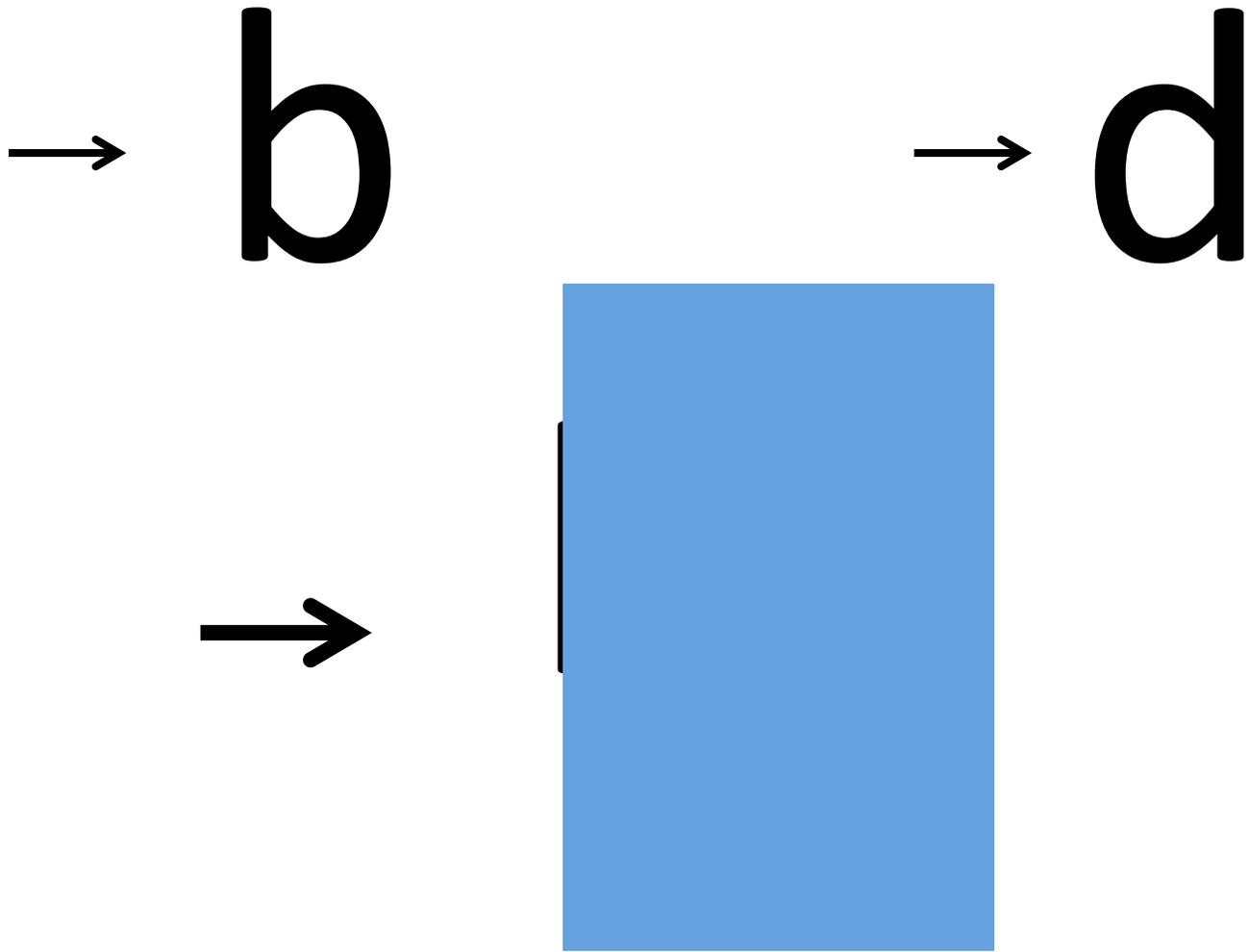
1 2 3 4 5



« Ecris la partie manquante »



« quel est ce chiffre ?
comment le sais-tu ?, es-tu bien sûr, pourquoi ce n' est pas un ... »



« Quelle lettre est cachée sous le carton...
Comment le sais-tu ?
Peut-on être sûr ? Comment faire pour être sûr ? »

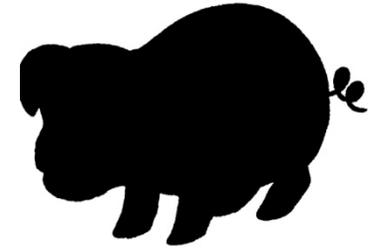
4. Planches recto verso : exemples

Voici le modèle. Derrière, il y a des ombres : il faut découvrir l'ombre du modèle.

Comment allez-vous faire ?



Trouver l'ombre du modèle qui est derrière

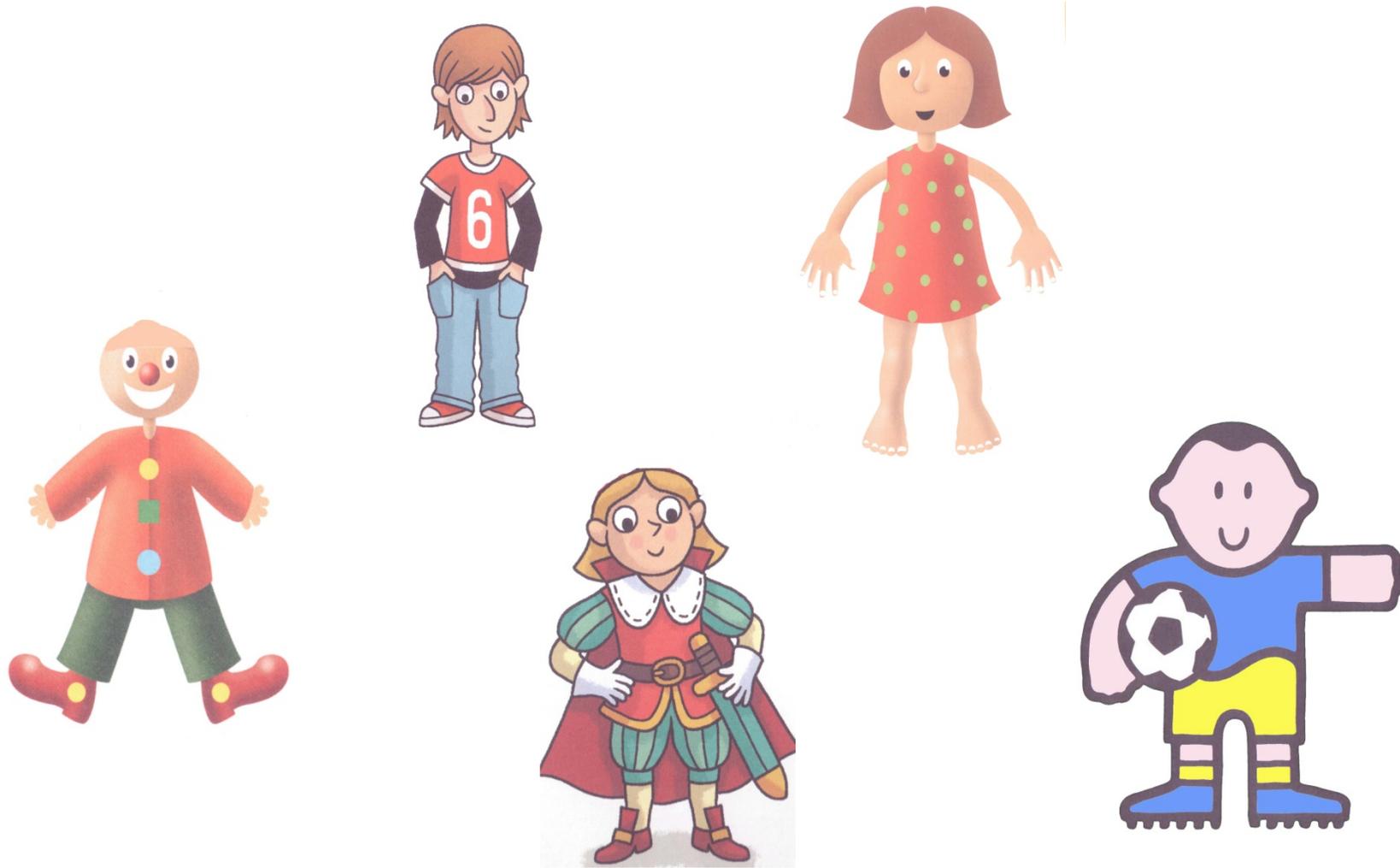


Voici le modèle. Derrière, il y a des ombres : il faut découvrir l'ombre du modèle.

Comment allez-vous faire ?



Trouver l'ombre du modèle qui est derrière



Voici le modèle. Derrière, il y a des ombres : il faut découvrir l'ombre du modèle.

Comment allez-vous faire ?



Trouver l'ombre du modèle qui est derrière



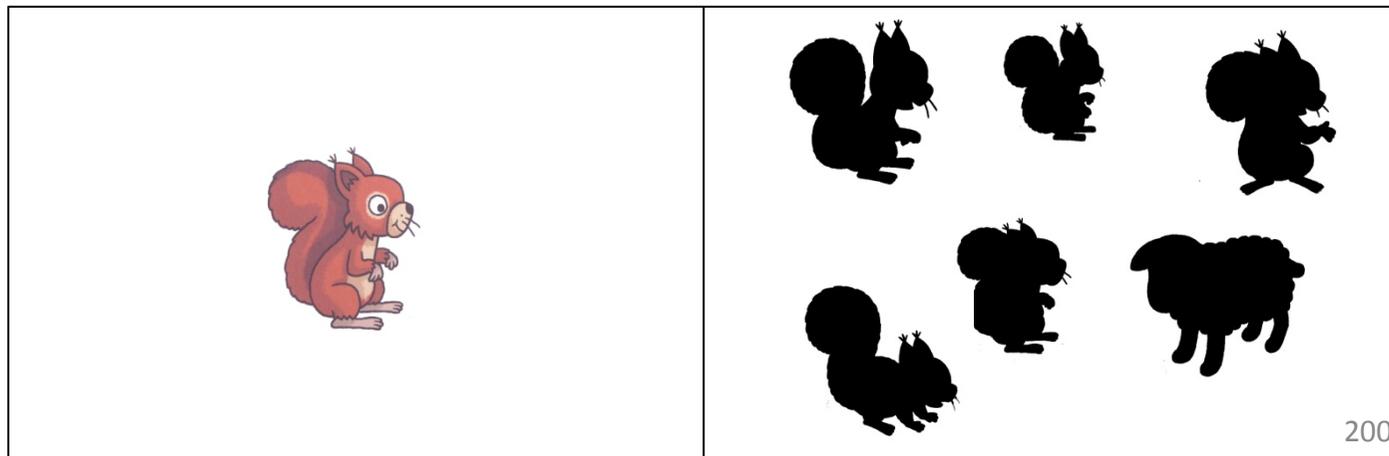
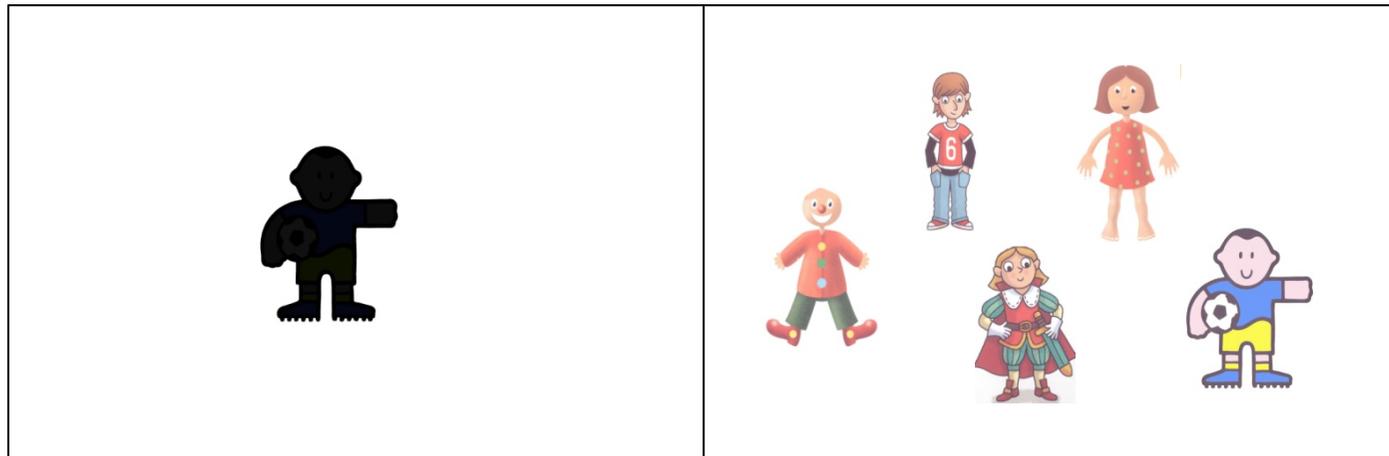
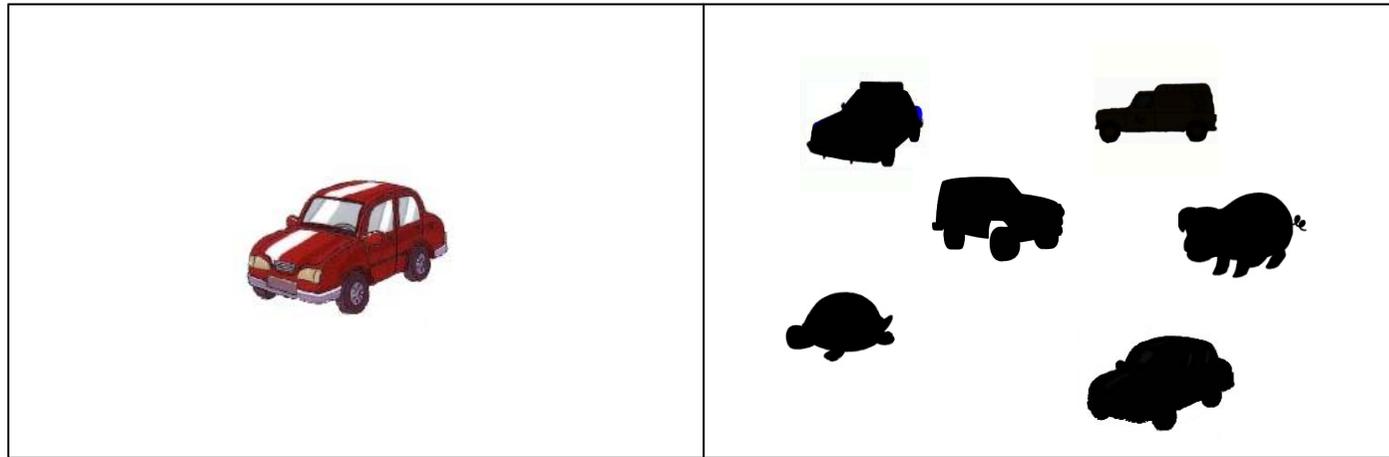
Ces exercices sont-ils pareils ou différents ? En quoi pareils et en quoi différents ?

Lequel de ces exercices est le plus facile pourquoi ?

Lequel de ces exercices est le plus difficile ? Pourquoi ?

A quoi faut-il faire attention pour découvrir ce qui ressemble au modèle ?

Comment faire pour être sûr d'avoir trouvé ?



Comparaisons recto verso

Centrer l'attention des élèves

séance

9

COMPARAISONS D'ALIGNEMENTS

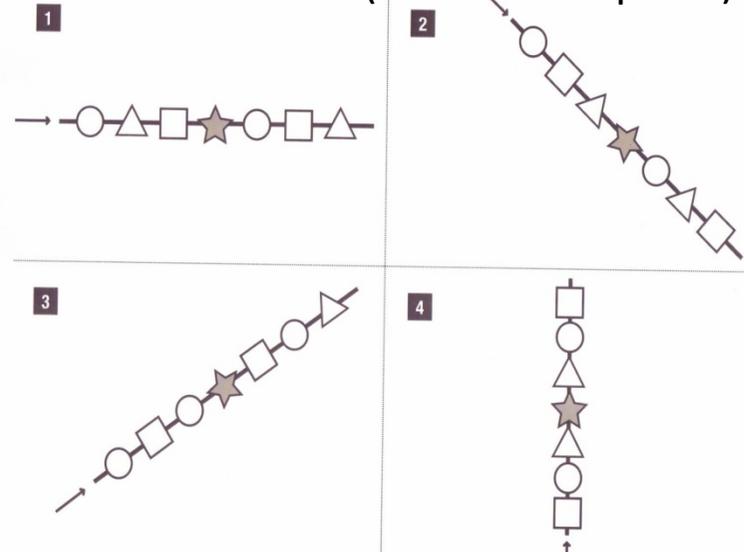
Comparer des alignements AVANT et APRÈS un repère en fonction d'un modèle mis en mémoire

Fiche 11 - recto (modèle)



ORDO fiche 10 - © Hatier, 2010 - Photocopies autorisées pour une classe seulement

Fiche 12 - verso (cibles à comparer)



ORDO fiche 11 - © Hatier, 2010 - Photocopies autorisées pour une classe seulement

Voici le modèle. Derrière, il y a des ombres : il faut découvrir l'ombre du modèle.
Comment allez-vous faire ?



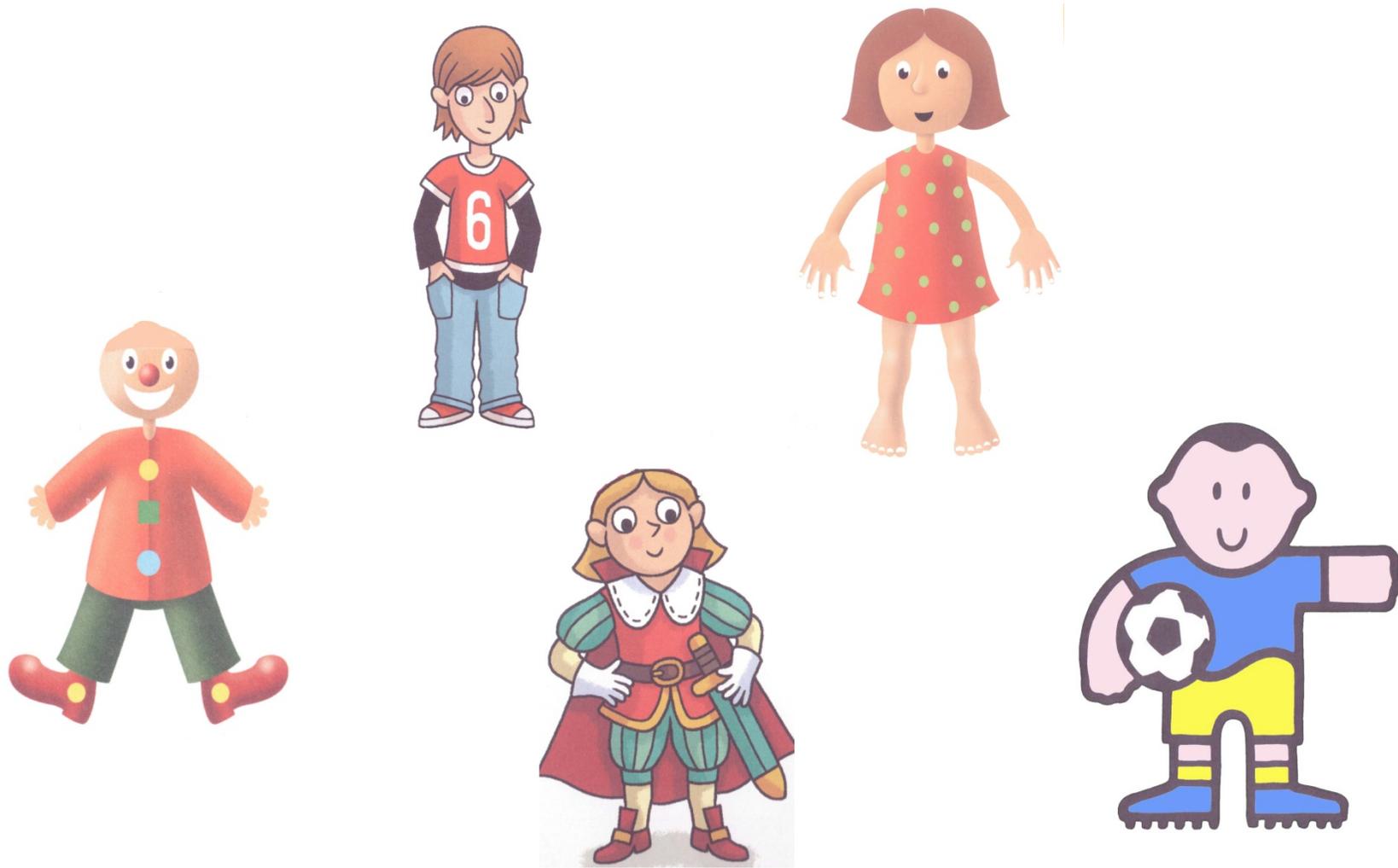
Trouver l'ombre du modèle qui est derrière



Voici le modèle. Derrière, il y a des personnages : il faut découvrir l'ombre du modèle.
Comment allez-vous faire ?



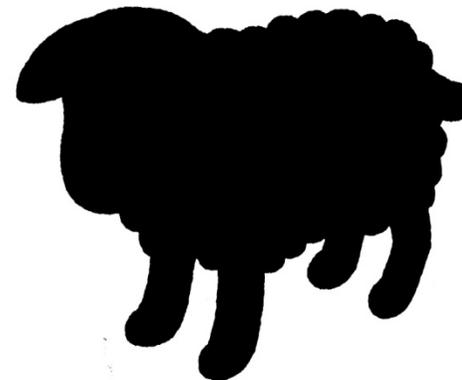
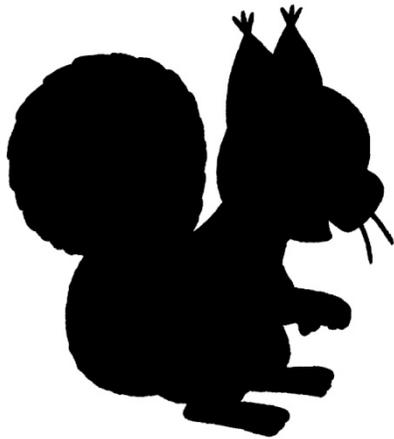
Trouver l'ombre du modèle qui est derrière



Voici le modèle. Derrière, il y a des ombres : il faut découvrir l'ombre du modèle.
Comment allez-vous faire ?



Trouver l'ombre du modèle qui est derrière



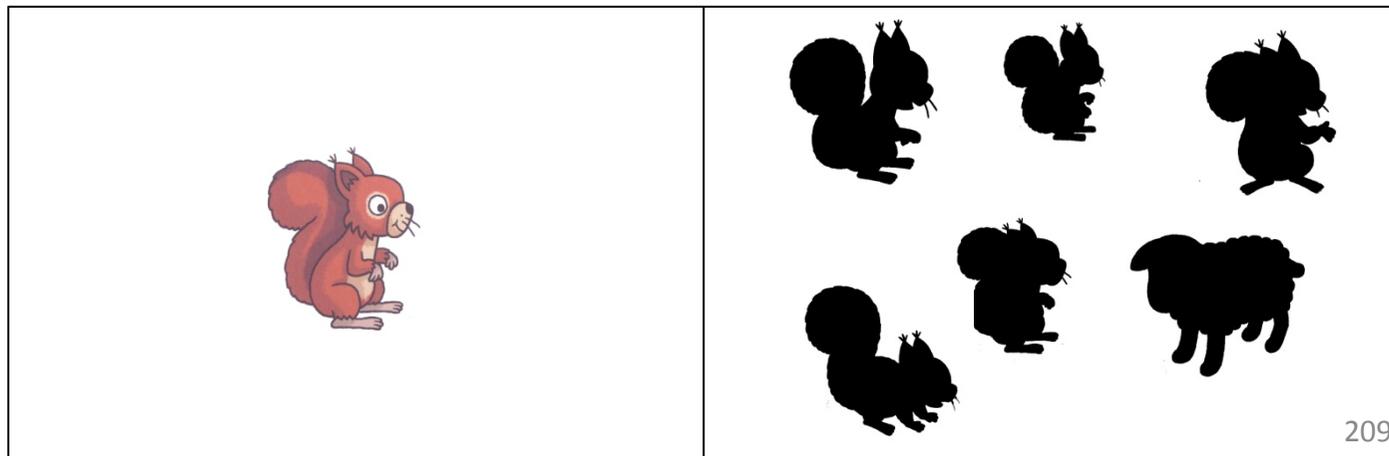
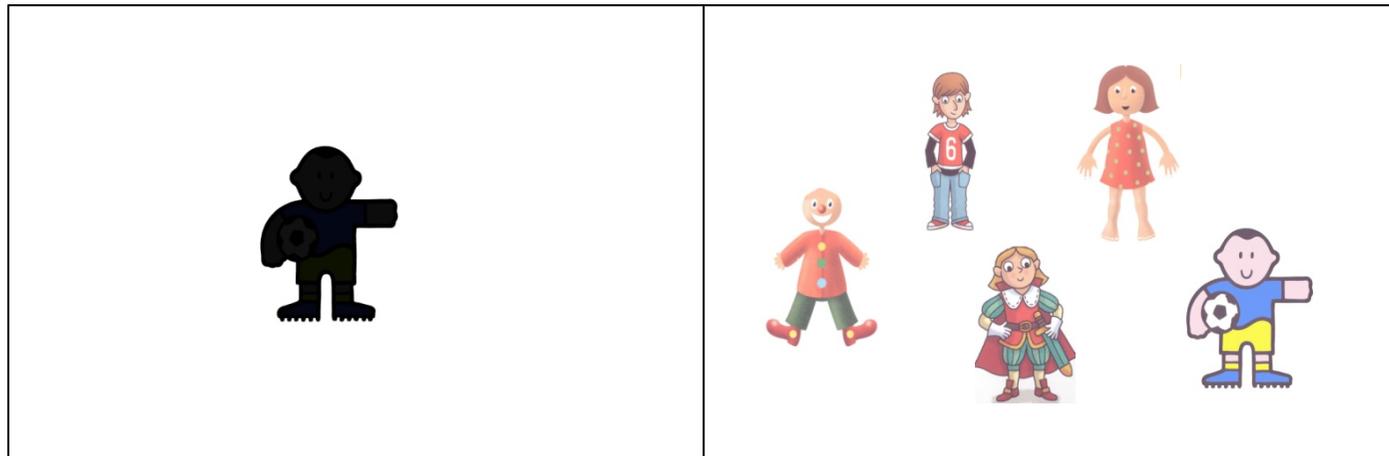
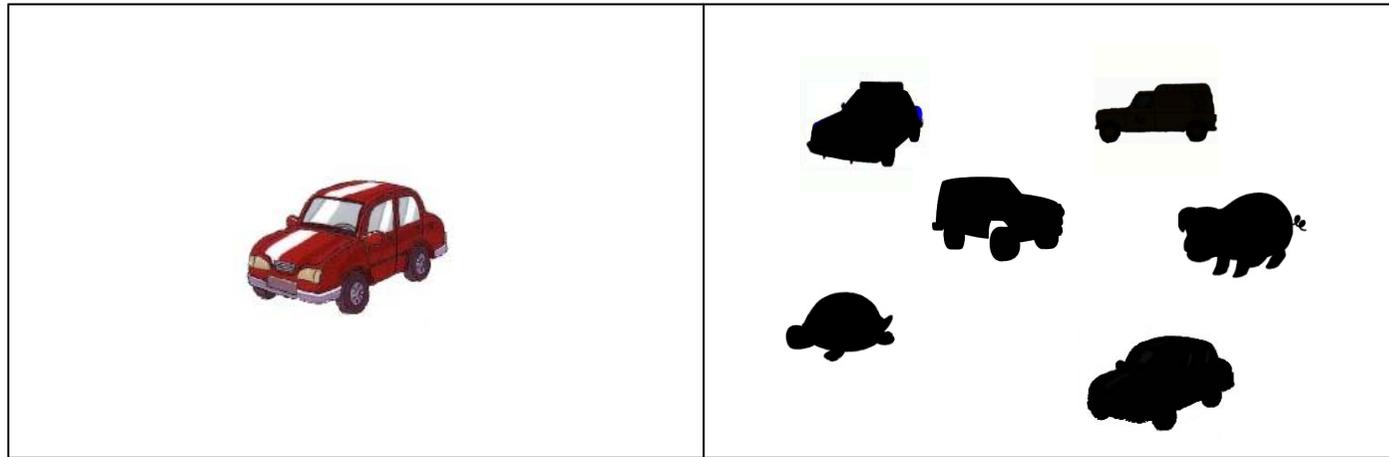
Ces exercices sont-ils pareils ou différents ? En quoi pareils et en quoi différents ?

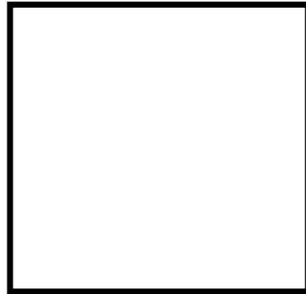
Lequel de ces exercices est le plus facile pourquoi ?

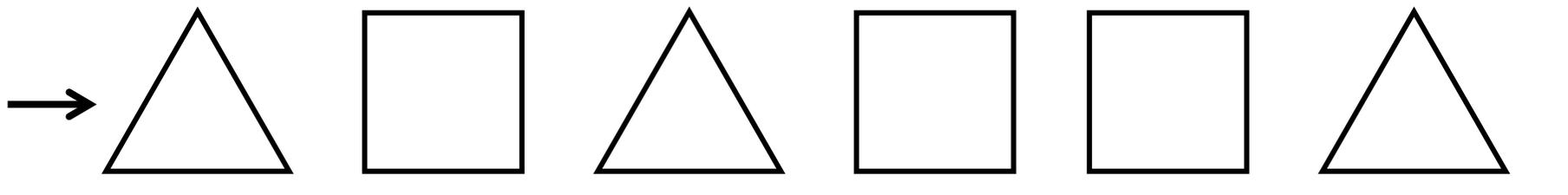
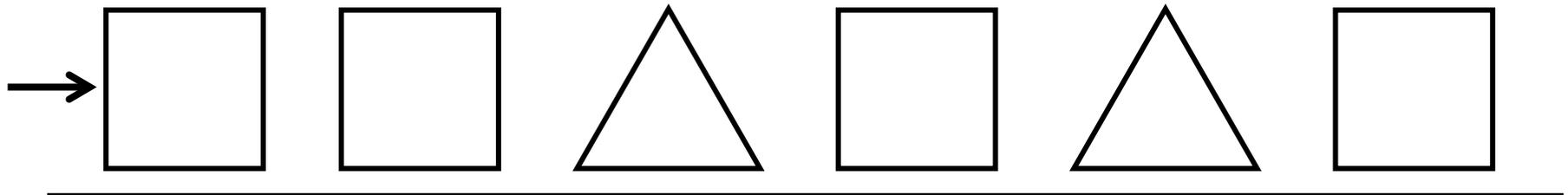
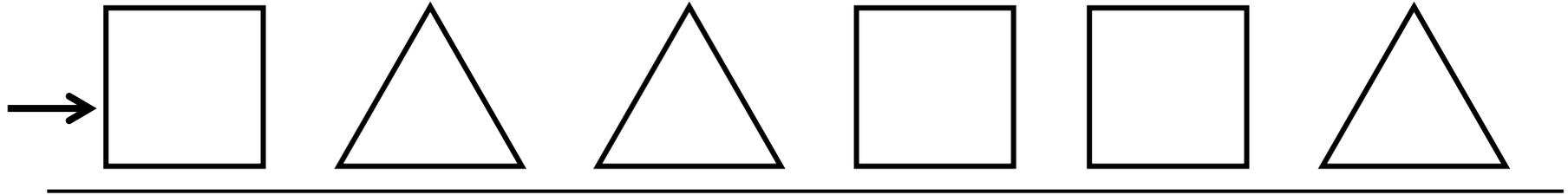
Lequel de ces exercices est le plus difficile ? Pourquoi ?

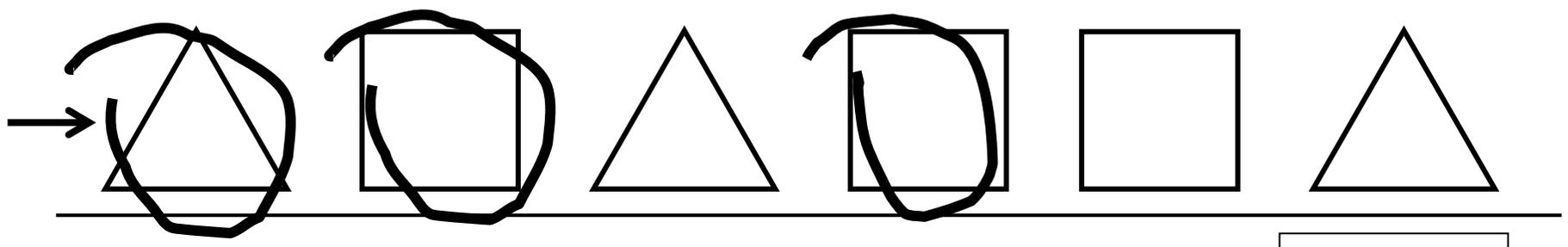
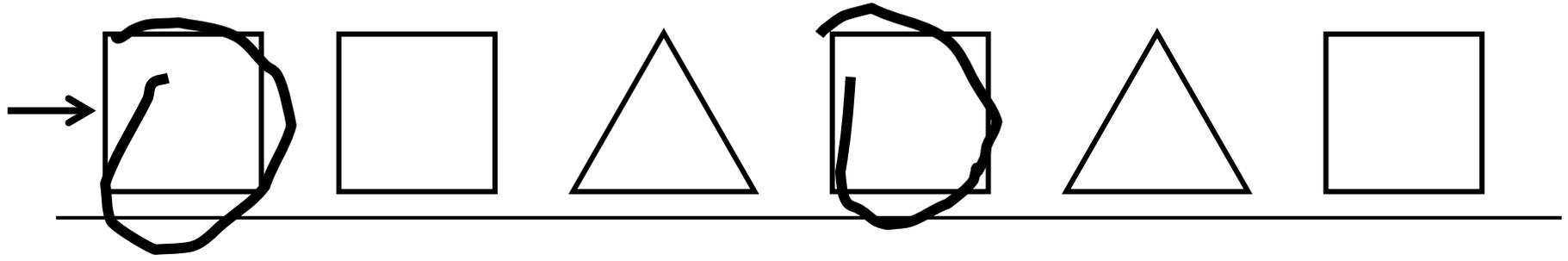
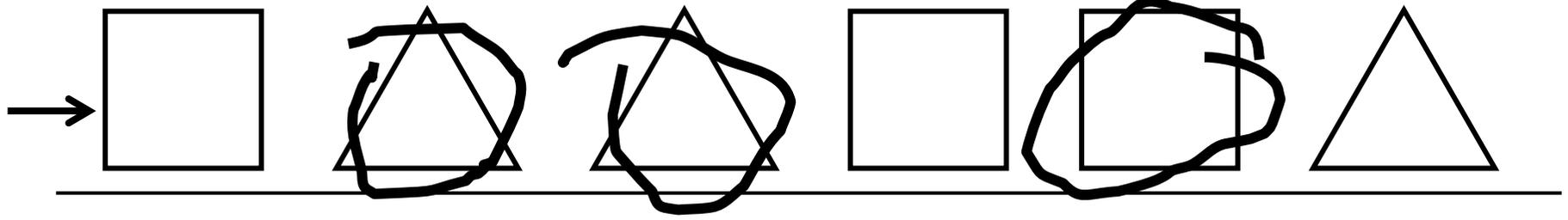
A quoi faut-il faire attention pour découvrir ce qui ressemble au modèle ?

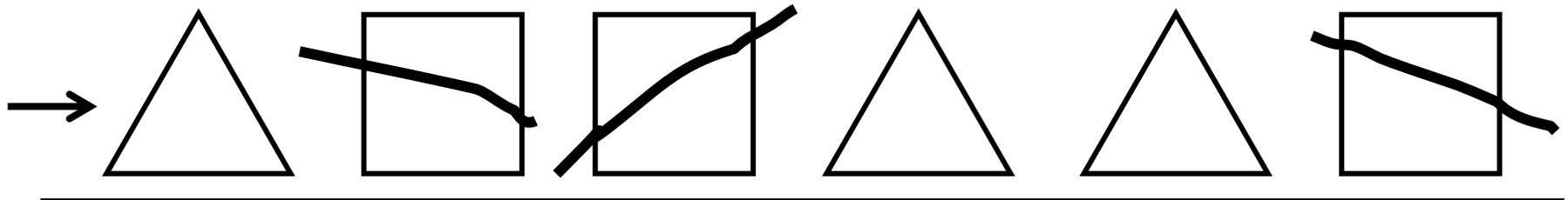
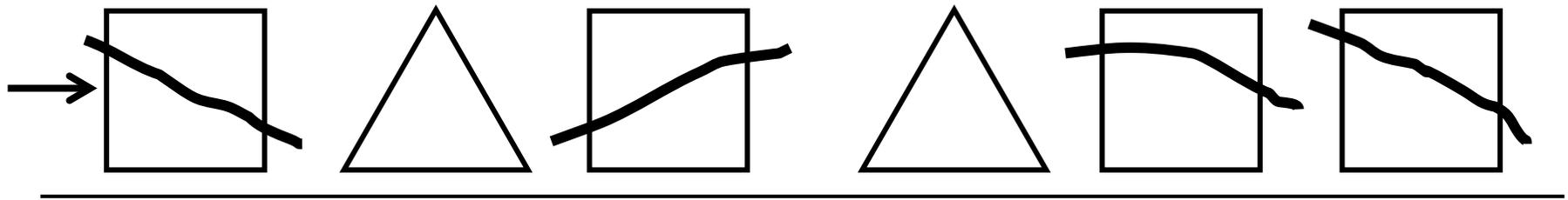
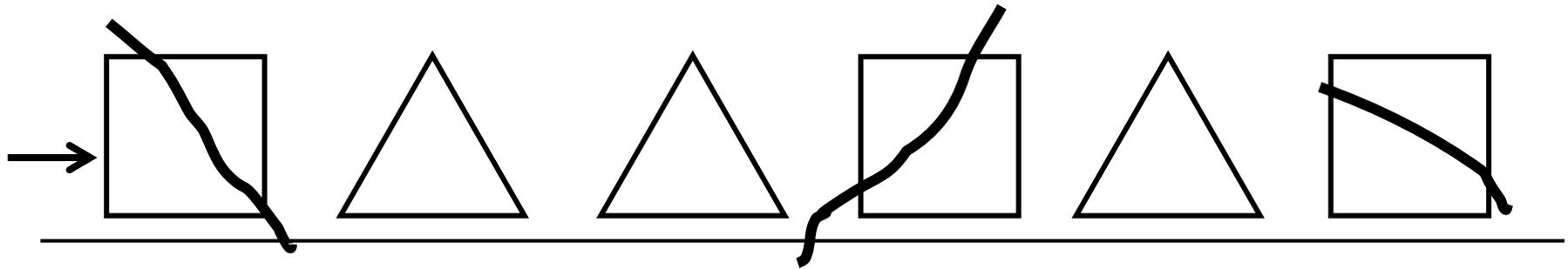
Comment faire pour être sûr d'avoir trouvé ?



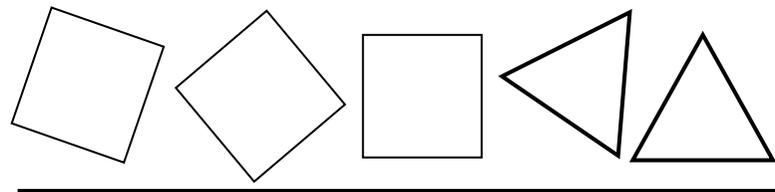
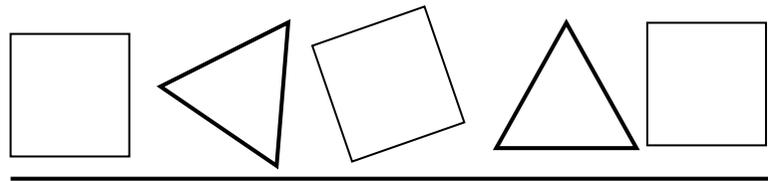
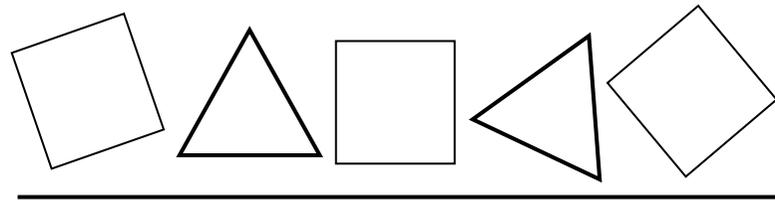
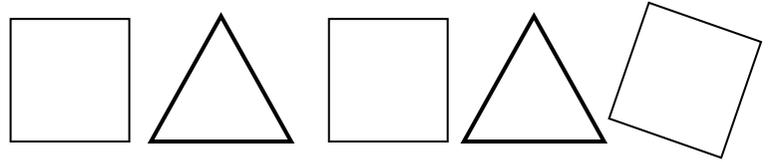








2.1 - Cibles





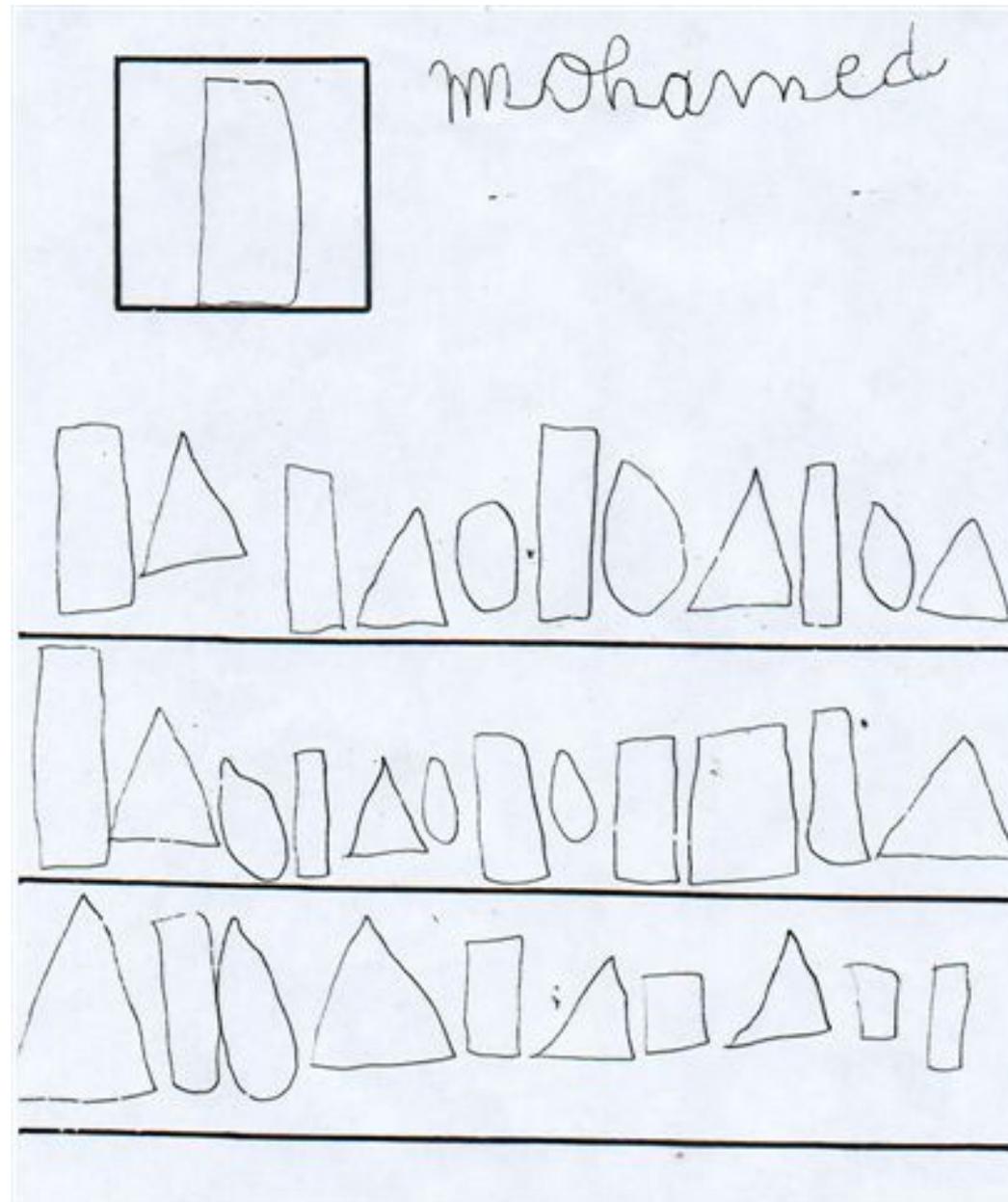
4.1 - Cibles



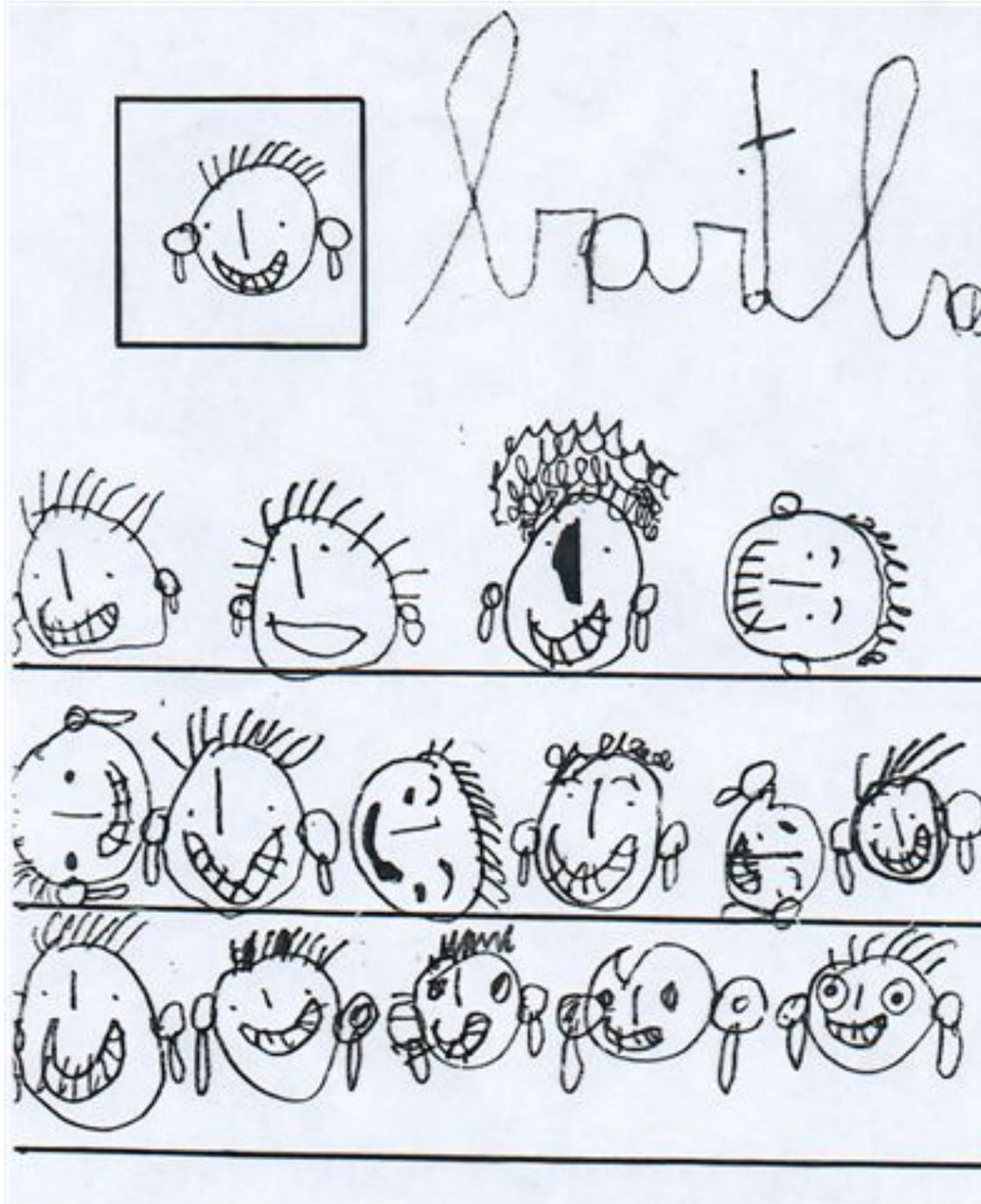
4.1 - Modèle



Mohamed



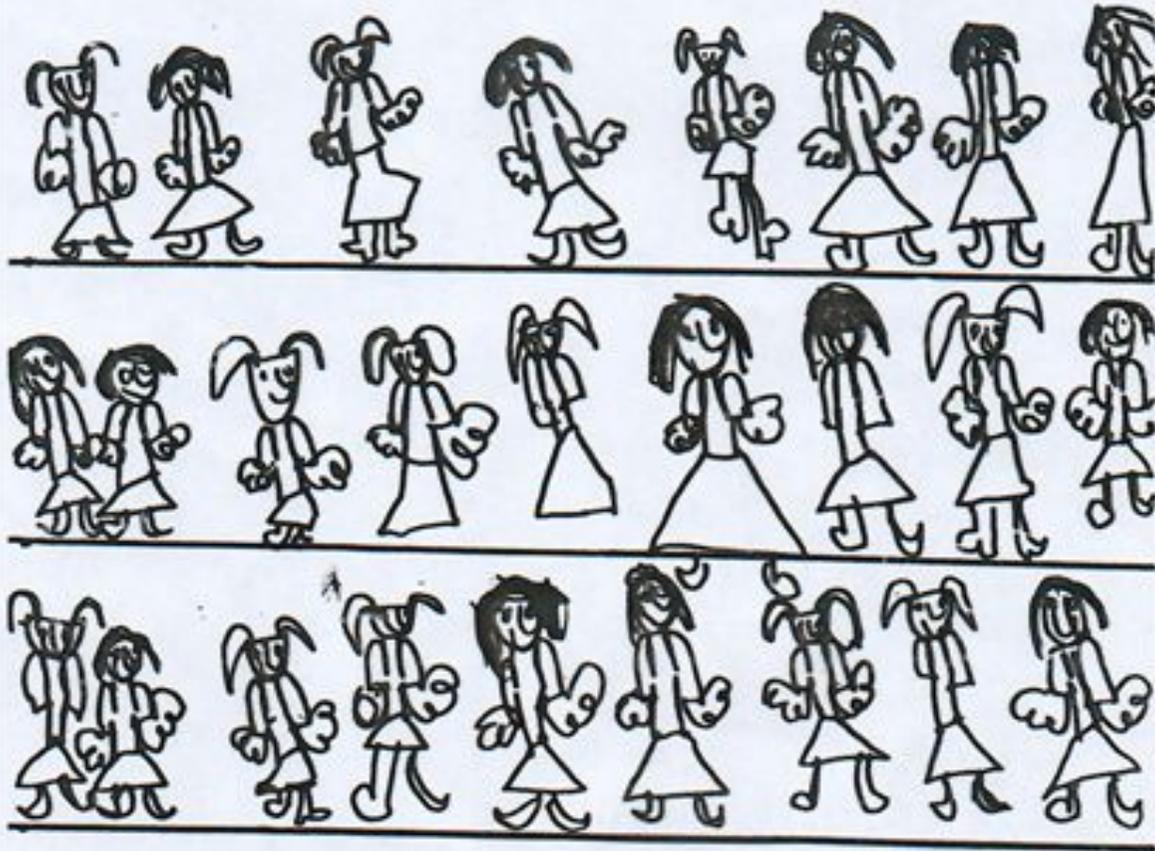
Bartha



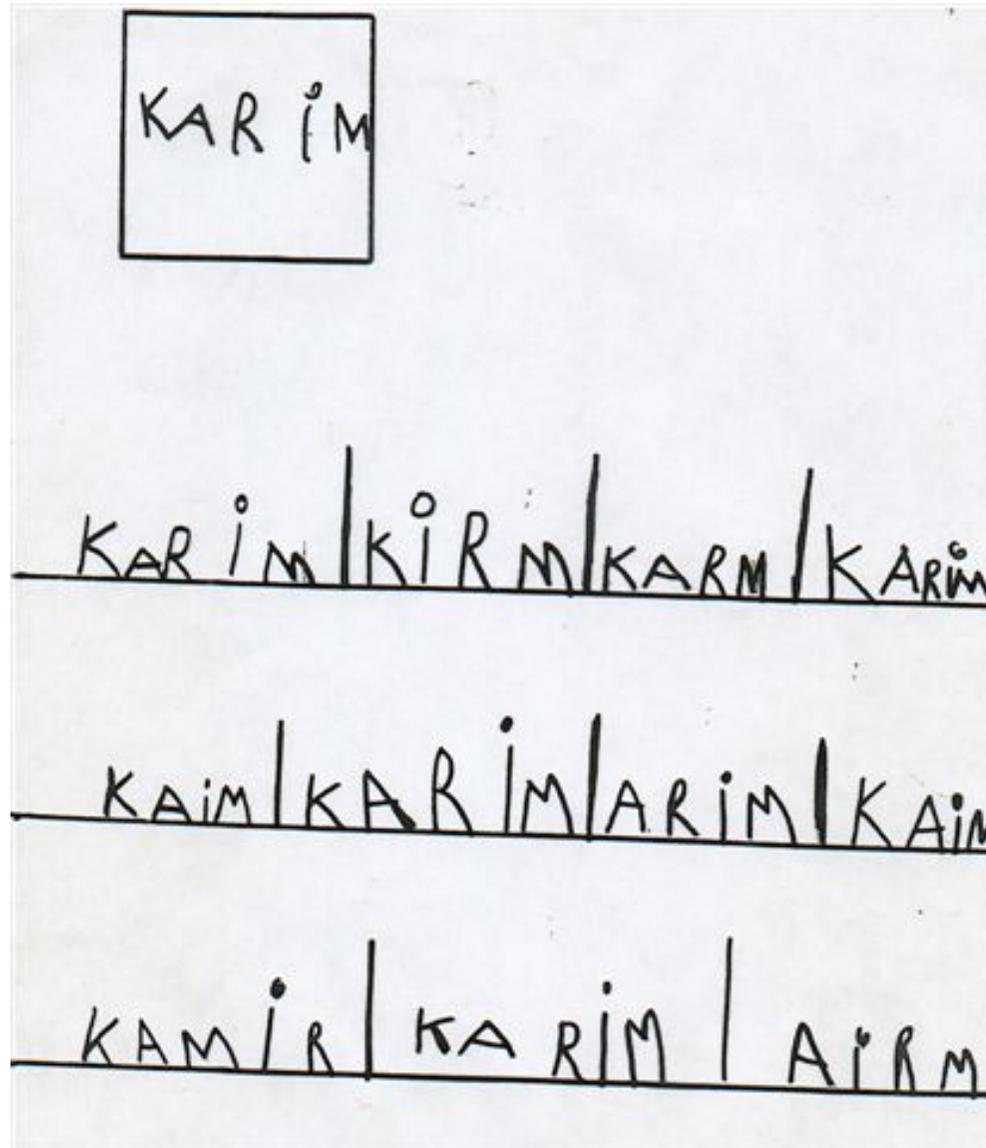
Rathy



Rathy



Karim

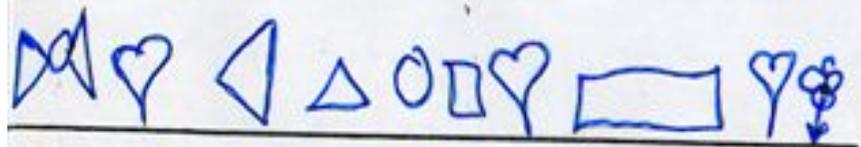
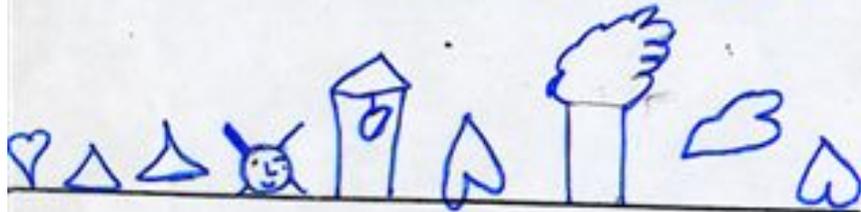




christelle

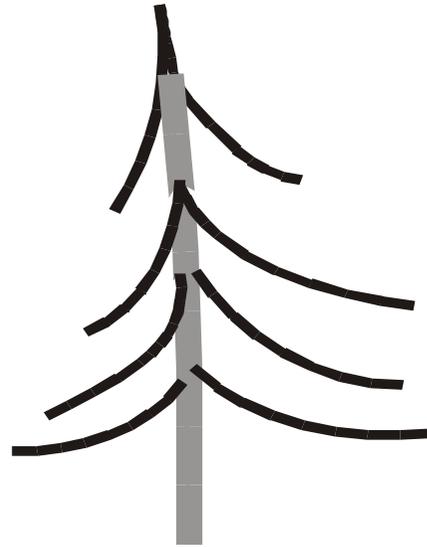


kartha

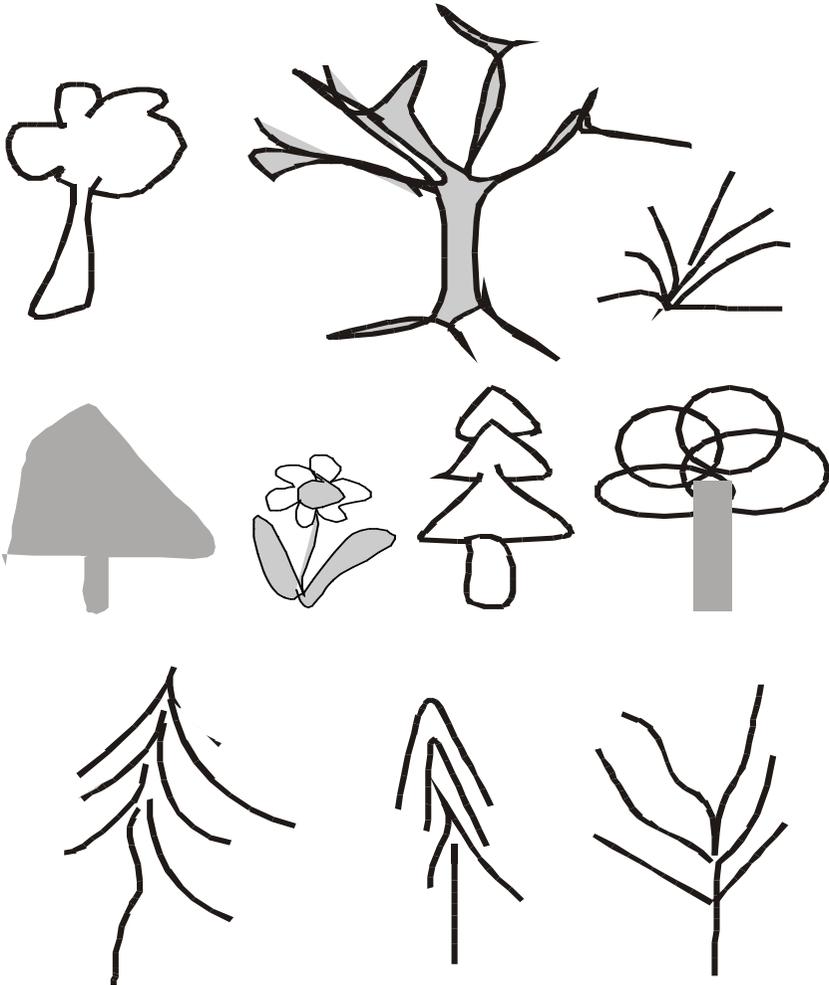


christelle

8.2 - M



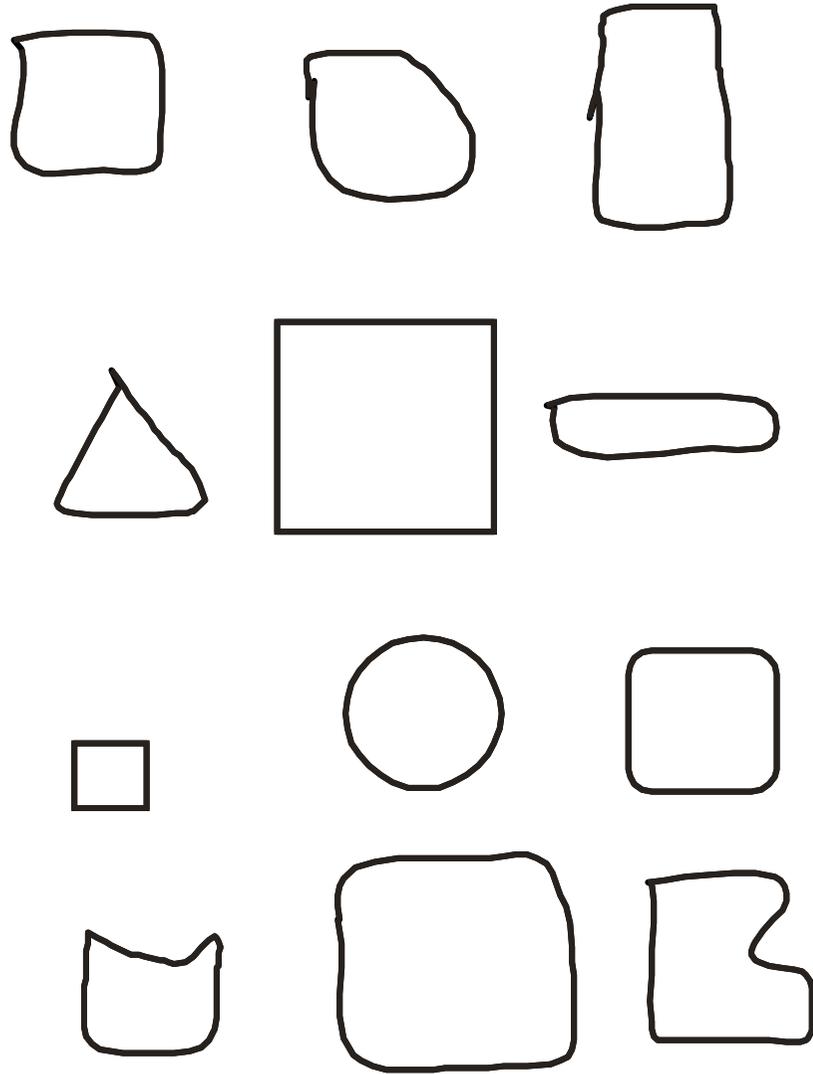
8.2 - C



9.1 - M



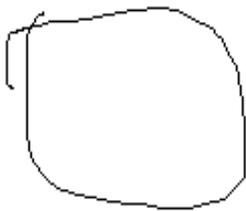
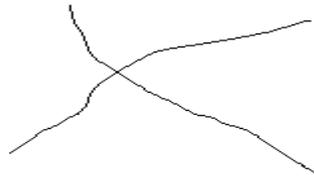
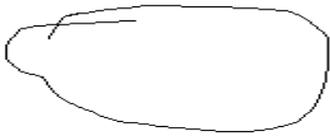
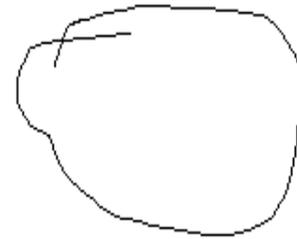
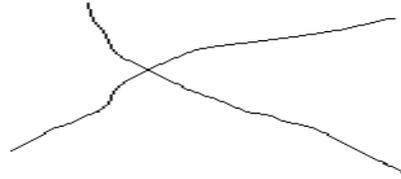
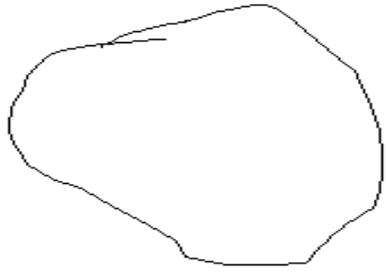
9.1 - C



10.3 - M

m

10.3 - C



11.2 - M

la

pu

ri

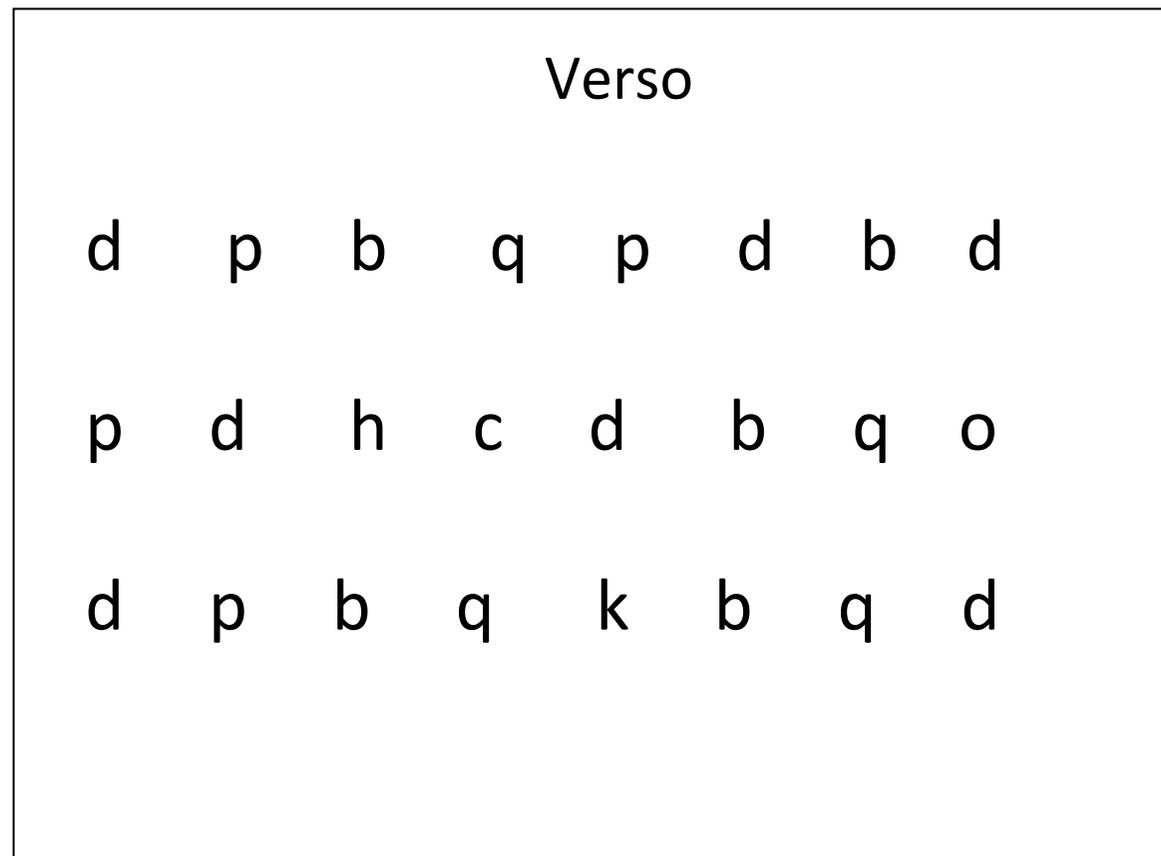
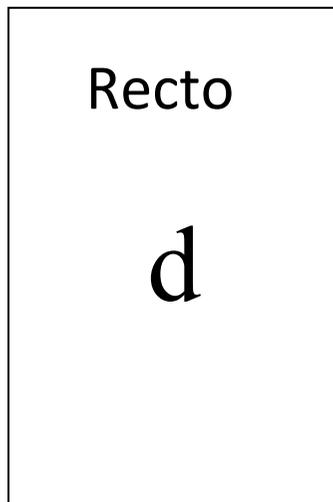
ti

11.2 - C

lo la
pu pu
ri ru
zi zi

Parce que le monde n'est pas épuré : des tâches de transfert

Donner une feuille séparée en deux par une ligne. À gauche, un modèle qu'il faut analyser. À droite, des cibles qu'il faut comparer avec le modèle. Les élèves voient **d'abord le modèle**, l'analysent, puis ils tournent leur feuille pour traiter les cibles.



Et encore...

Ma

Malik →

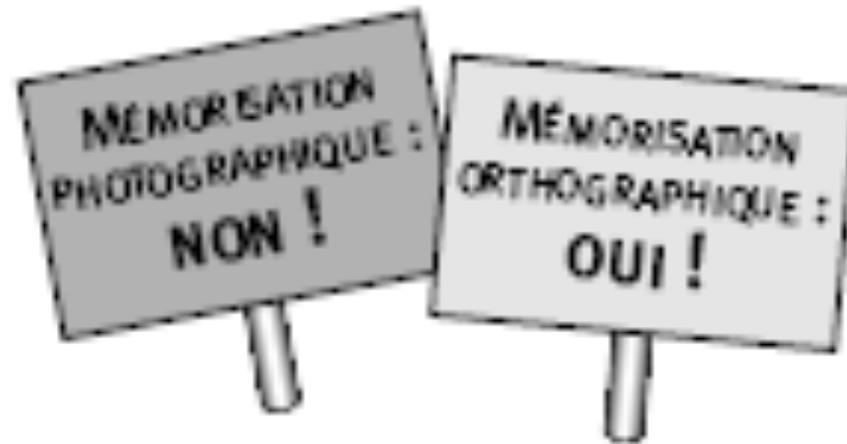
Mardi →

Wa – Ma – Maman – Mo - aM

Mardi – Malik - Makil – Mlika

Malika – Mardi – Lundi - Mirda

Enseigner aux élèves les procédures efficaces pour comparer une suite orthographique de lettres



Mémoriser un modèle complexe avant de comparer

Recto

mardi

Verso

jeudi
madi
nadia
vendredi
matin
mardi
blondi
marlon
lucie
martin
hardi

mardi

Règle 1 : tous les jours de la semaine

jeudi
madi
nadia
vendredi
matin
mardi
blondi
marlon
lucie
martin
hardi

Règle 2 : tous les mots qui commencent par « ma »

jeudi
mardi
madi
nadia
vendredi
matin
blondi
marlon
lucie
martin
hardi

Règle 3 : tous les mots qui finissent par « di »

jeudi

mardi

madi

nadia

vendredi

matin

blondi

marlon

lucie

martin

hardi

Parce que le monde n'est pas épuré :
peindre à la manière de...



Parce que le monde n'est pas épuré :
peindre à la manière de...



Parce que le monde n'est pas épuré :
peindre à la manière de...







La notion de modèle = consigne

Recto

2

Verso

1 7 **K** 6 5 S M 4 Ⓡ

ε 4 a 9 6 4 L 0 P 1 H

S F J ³ & ④ ⑧

Comparer pour corriger : une aide à la mémorisation orthographique

Donner une feuille séparée en deux par une ligne. À gauche, une comptine que les élèves connaissent par cœur. À droite, le même texte, recopié par un élève qui contient 5 erreurs (mots mal placés, mots longs incomplets). Demander aux élèves de comparer les textes pour détecter les 5 erreurs.

Tara le petit rat
s'en va au Canada
avec Sacha le petit chat
manger un gâteau au chocolat.

Tara le rat petit
s'en va au Canada
avec chat Sacha le petit
manger gâteau au cholat

Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience à l'école maternelle : effets sur l'effcience scolaire ultérieure du CP au CÉ2*.
Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.

Deux études longitudinales (GS → CE2)

1991 – 1994 : étude n° 1

1995 – 1998 : étude n° 2

Les groupes

Groupe Expérimental (GE)	Élèves entraînés en GS (programme d'enseignement particulier + enseignement traditionnel)	Milieux populaires	École classée en Réseau d'Éducation Prioritaire
Groupe Contrôle 1 (GC1)	Élèves de GS (enseignement traditionnel)	Milieux populaires	École classée en Réseau d'Éducation Prioritaire
Groupe Contrôle 2 (GC2)	Élèves de GS (enseignement traditionnel)	Milieux très favorisés	

Méthode

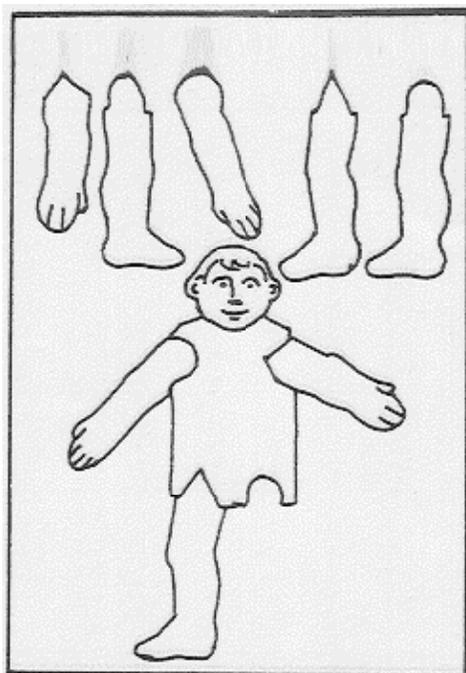
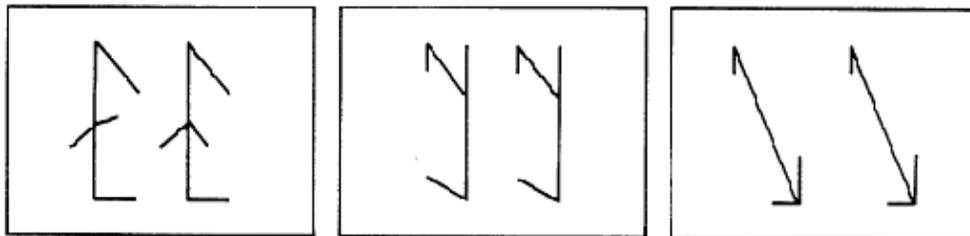
- ✓ GE (Groupe Expérimental) : une année d'intervention en GS → Utilisation de deux instruments particuliers tirés de *Bright Start* (Haywood *et al.*, 1988) (**régulation de soi et comparaison**) + mise en œuvre des programmes français de l'école maternelle
- ✓ GC1 & GC2 : mise en œuvre des programmes français de l'école maternelle (enfantine)
- ✓ Une étude longitudinale : de l'entrée en GS (pré-tests) à la fin du CE2
- ✓ Post-tests : fin GS, milieu et fin CP, milieu et fin CE1, début et fin CE2
- ✓ De nombreuses évaluations au cours des 4 années d'étude.
- ✓ Réplication de l'étude.

Répartition sur deux indicateurs socio-professionnels en fonction des groupes (expériences 1 et 2)

	Expérience 1			Expérience 2		
	GE	GC1	GC2	GE	GC1	GC2
Père chômeur, invalide, disparu, inconnu	53	55	3	54	47	0
Mère sans profession	81	80	36	78	71	15

Prétest en **début de GS** : deux épreuves

1. Connaissances et compétences scolaires
2. Efficience cognitive générale (PMC-Raven)

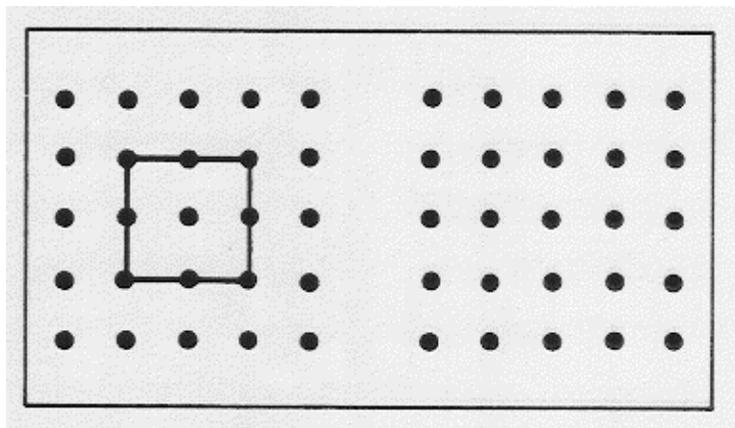


Échelle d'Admission
au
Cycle Élémentaire

Chautard-Meesemaeker, Y.,
& Tettelin, F. (1977,1991)

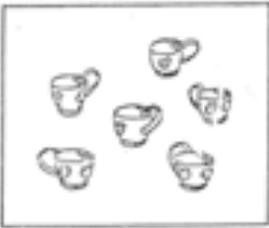
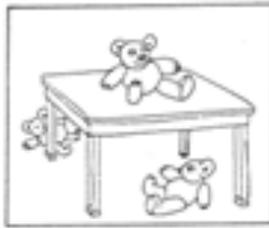
Exemples d'items extraits de la partie
« organisation et structuration

Exemple d'items
de l'ÉACÉ



A1

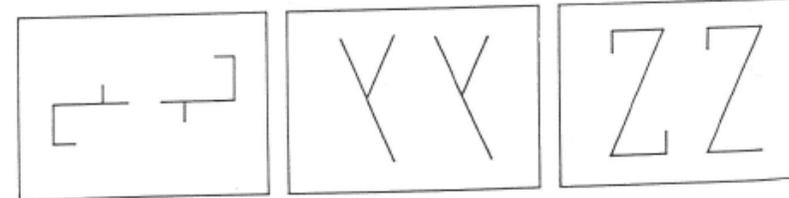
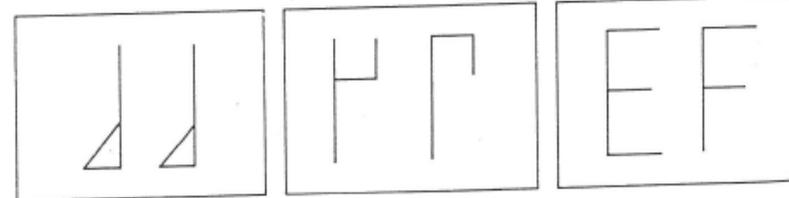
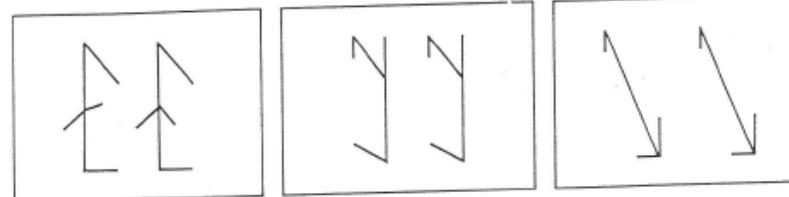
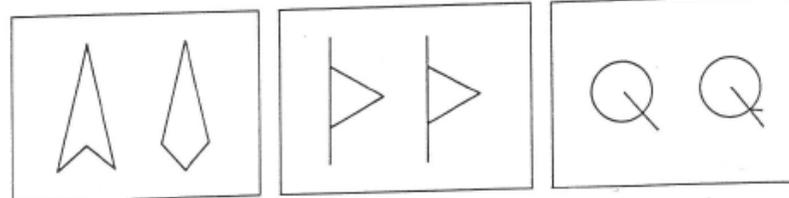
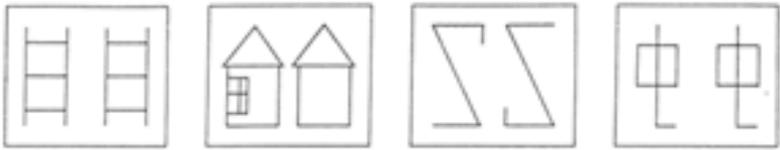
-41-



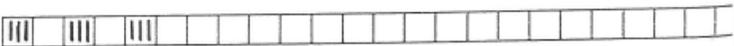
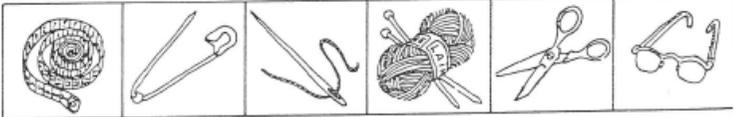
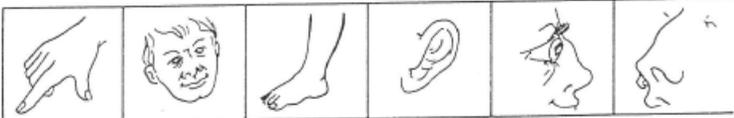
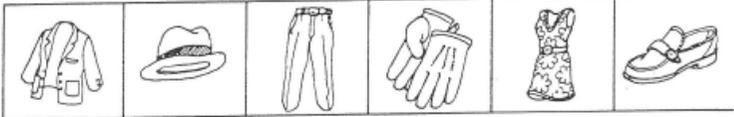
michèle a une poire

Fais une croix sur :

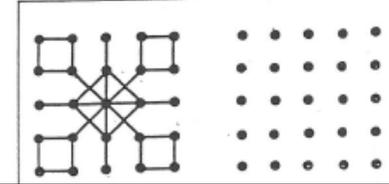
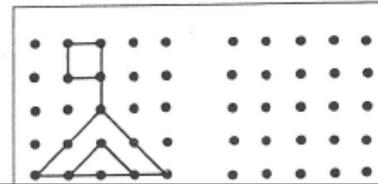
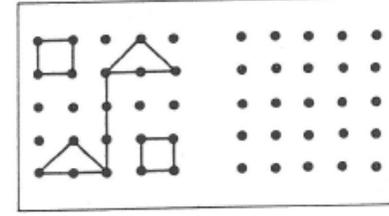
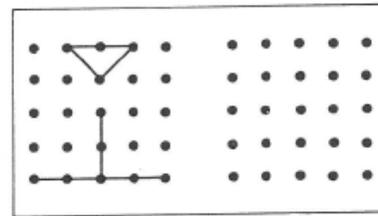
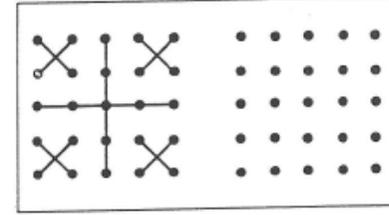
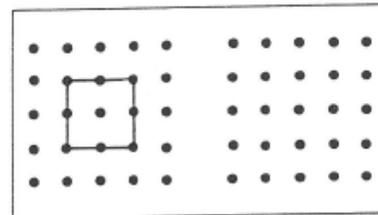
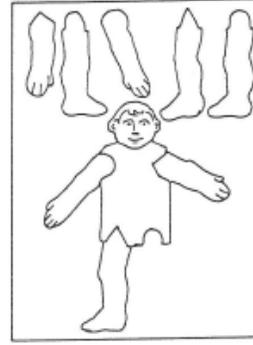
- le nounours qui est sur la table
- l'enfant qui est le plus loin du grand monsieur
- l'objet à droite du pot
- en dehors
- le plus lourd
- le plus grand
- au milieu
- devant
- le plus haut



A



B 3

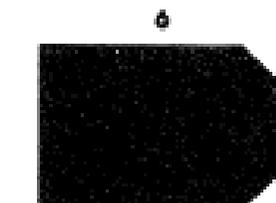
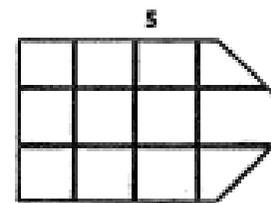
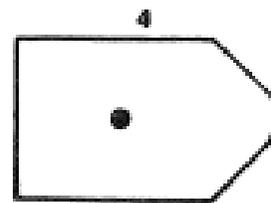
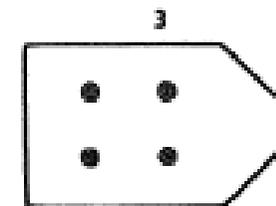
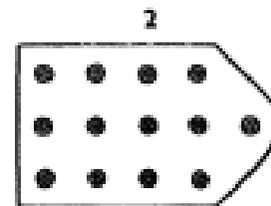
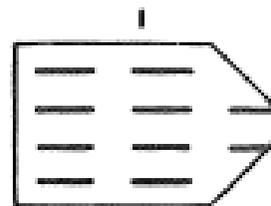
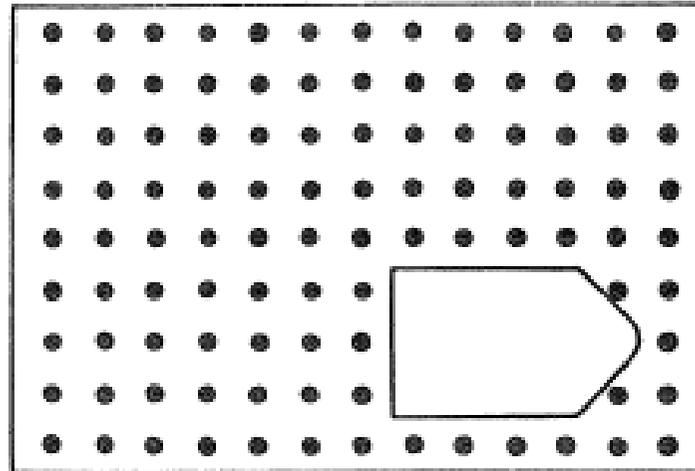


Progressive Matrices Couleur

PMC 47

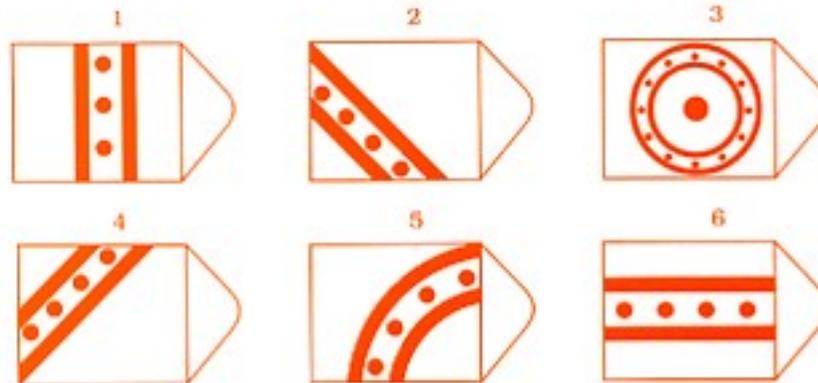
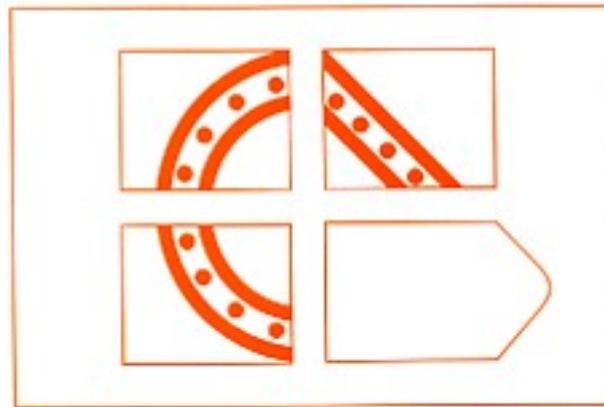
J-C Raven

A 4

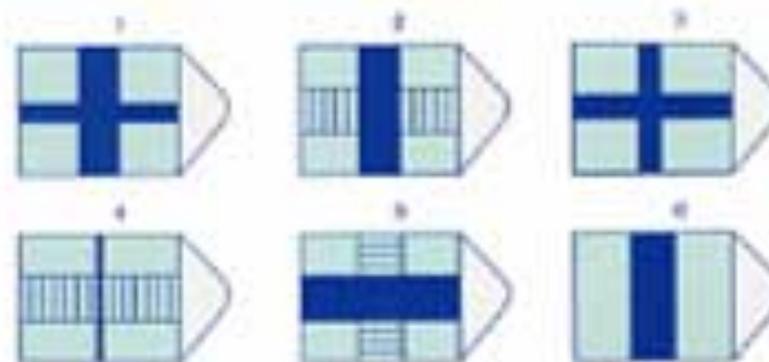
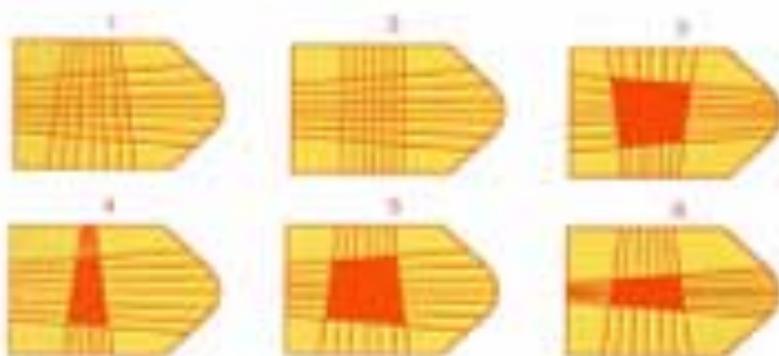
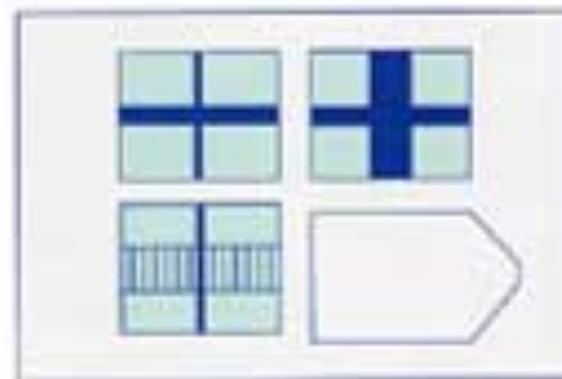
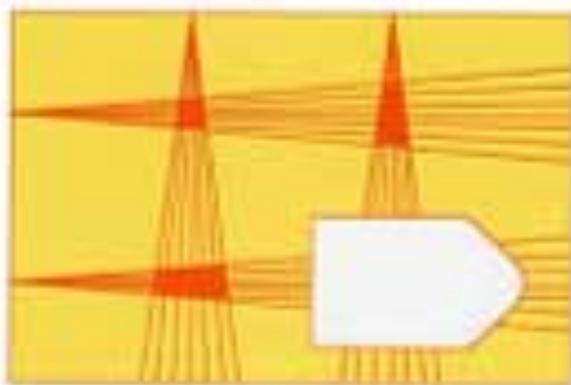


Matrices progressives

A_B8



PMC 47 de Raven pour enfants

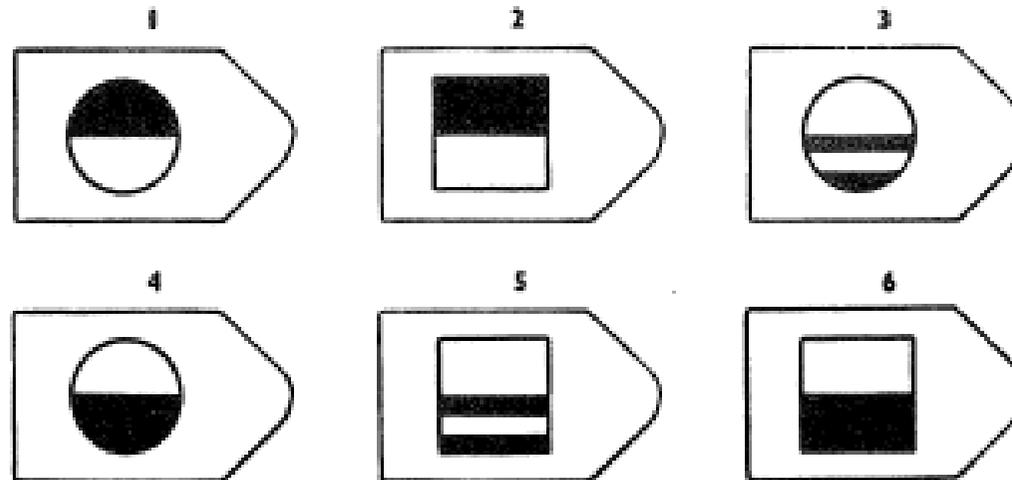
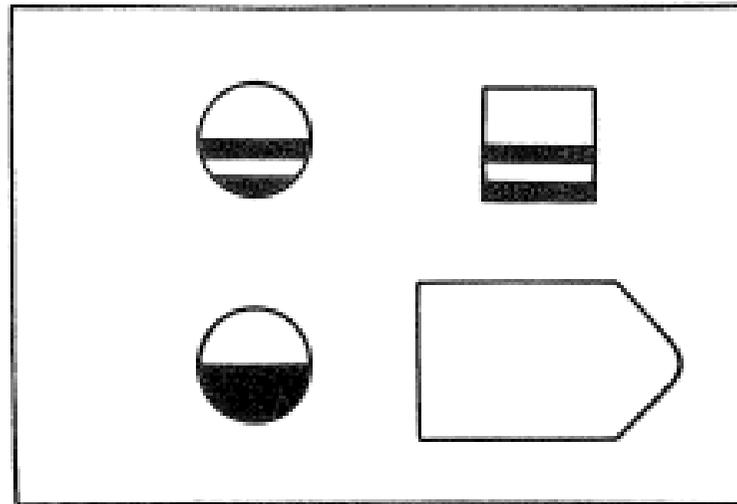


Progressive Matrices Couleur

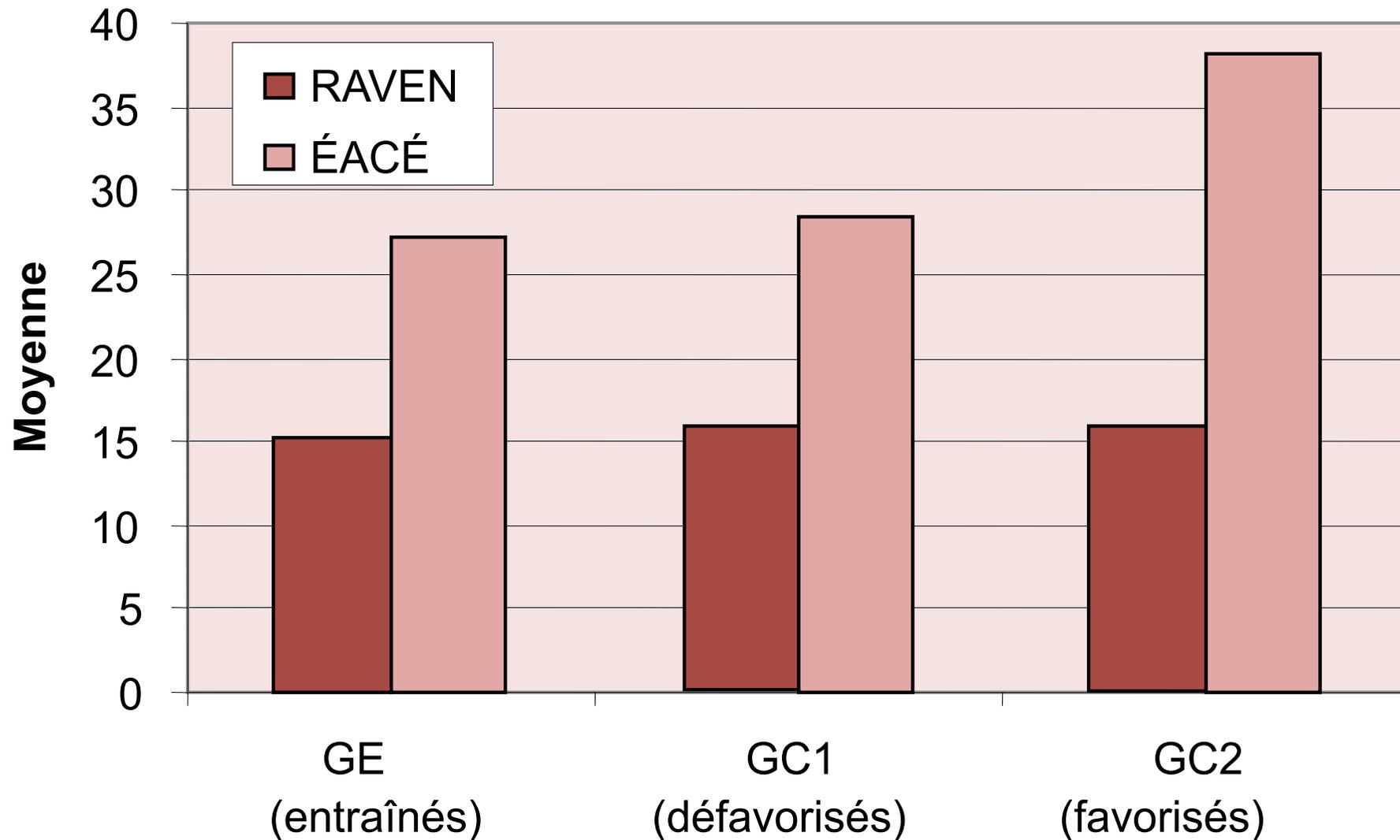
PMC 47

J-C Raven

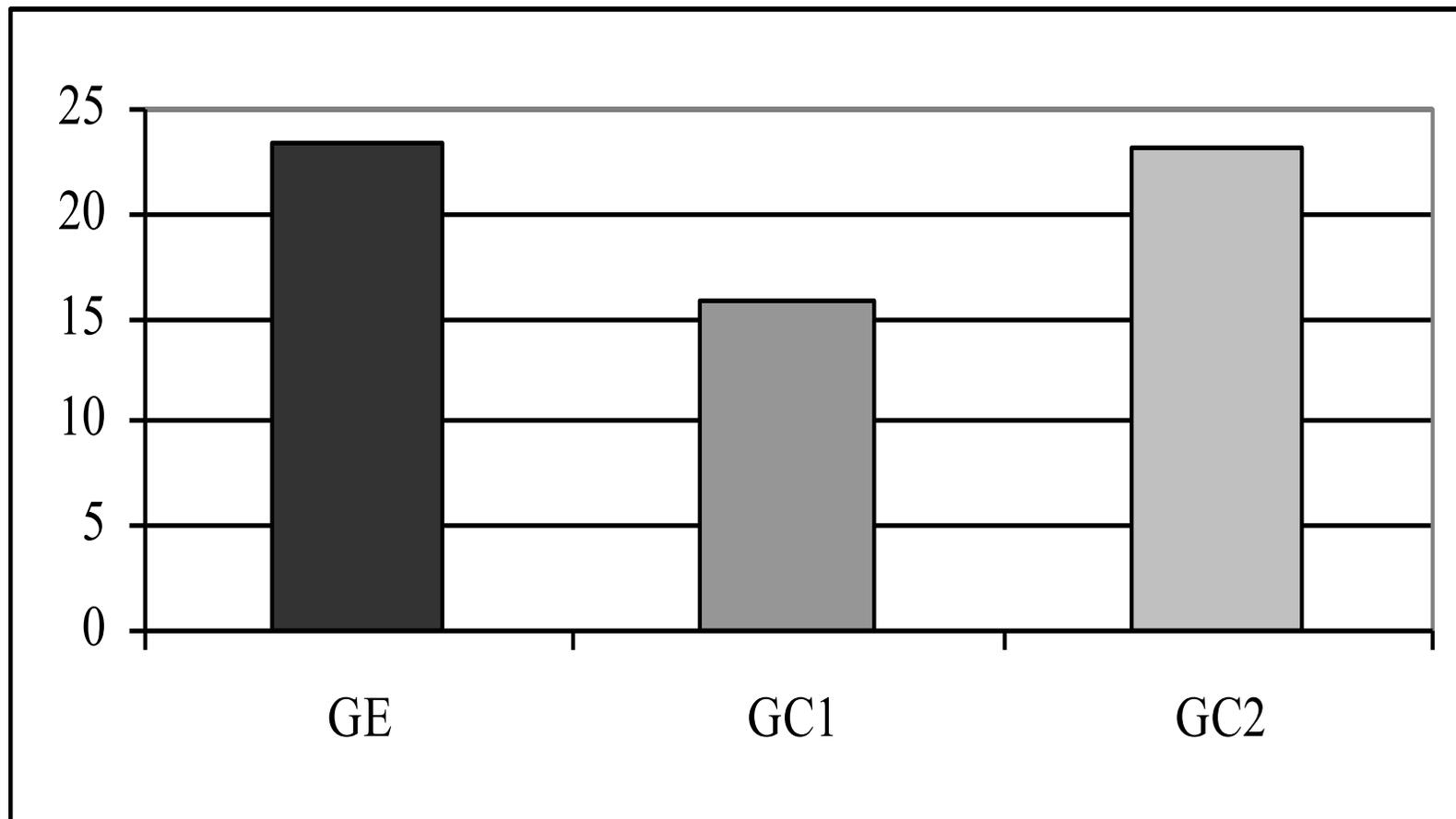
B 8



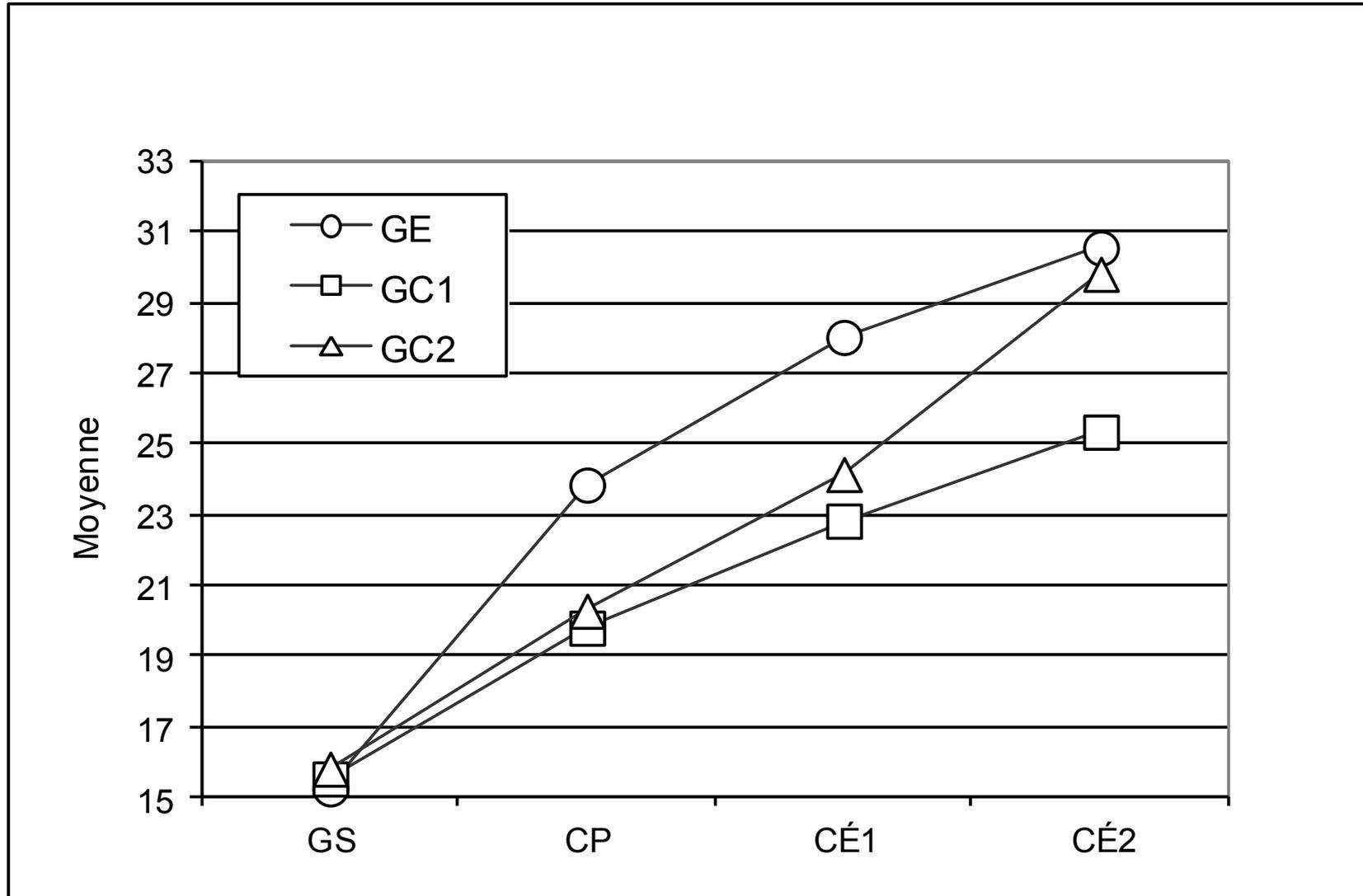
Scores aux épreuves de **pré-tests** à l'entrée en Grande Section



Scores à l'épreuve de compréhension de lecture à la fin du CÉ2 (épreuve d'Aubret et Blachard, 1991)



Scores au Raven de la Grande Section au CÉ2



La réussite scolaire dépend

1. Des connaissances spécifiques acquises
2. Des compétences relativement générales (langage, ordre, temps, comparaison, catégorisation, sériation...)
3. De l'attention, la centration sur l'activité, la tâche
4. De la qualité du fonctionnement mis en œuvre
5. Du contrôle de leurs activités (autonomie, auto-régulation)

sissi

→ sissi issis iccic sjssj

→ fiffi sissi \$i\$\$i zizzi

→ šišŝj sissj sissi İSSİS

malika

Parce que voir, n'est pas savoir
Quand écrire, c'est dessiner

malika

Tâche d'écriture avec modèle proposée à 400 élèves en fin de GS (REP)

Consigne

« je vais te montrer un modèle d'écriture. C'est le mot "lapin". Tu vas bien le regarder parce que tu vas devoir le recopier sans le modèle. Quand tu ne sais plus ce que tu dois écrire, tu me demandes le modèle et moi, je te le montre. Mais il faut que tu essaies de recopier le plus de choses possibles d'un seul coup, de me demander le moins souvent possible à voir le modèle. »

lapin

canari

le chat de

pépé

กระต่าย

หูกบงกช

แสมของคุณป้า

MÉLANIE (28)

le chat de maman

le chat de maman

le chat de maman

Mar

MAROUANE (15)

~~je suis~~

~~am~~ ~~am~~ ~~am~~

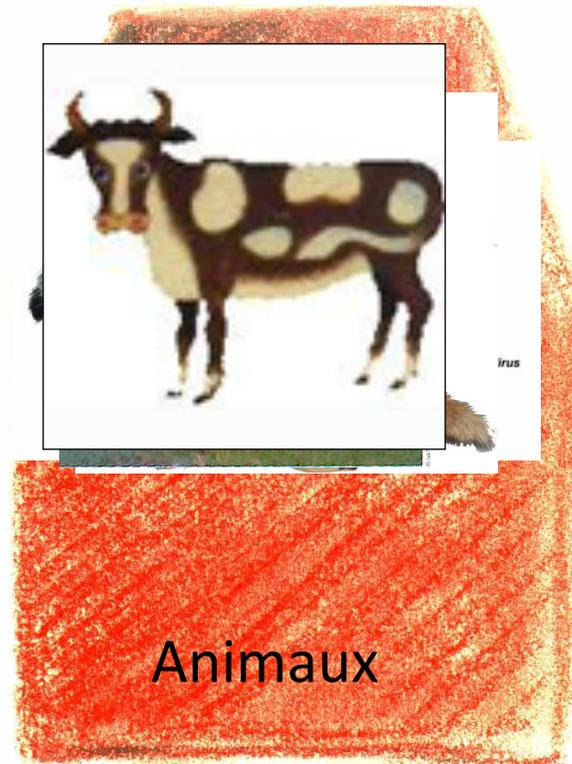
~~je~~ ~~am~~ ~~am~~ ~~am~~ ~~am~~

Des différences sociales... aux difficultés scolaires

La réussite scolaire dépend

1. Des connaissances spécifiques acquises
2. Des compétences relativement générales (langage, ordre, temps, comparaison, catégorisation, sériation...)
3. De l'attention, la centration sur l'activité, la tâche
4. De la qualité du fonctionnement mis en œuvre
5. Du contrôle de leurs activités (autonomie, auto-régulation)

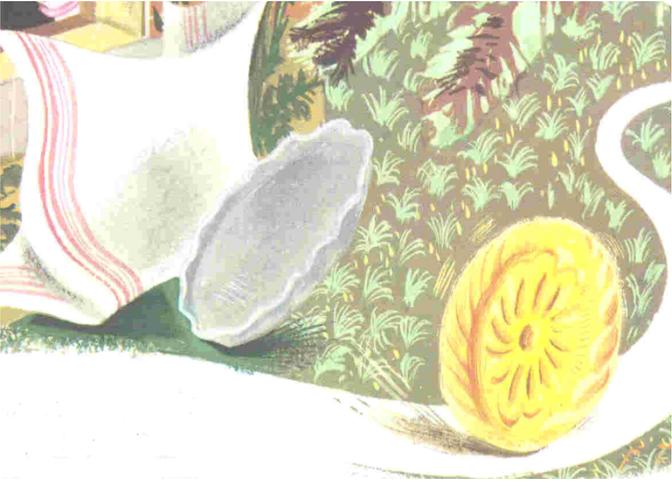
Animaux !





Consigne : remets les images dans l'ordre de l'histoire

Lucie, 5;4 ans – mai 2006



Consigne : remets les images dans l'ordre de l'histoire

Lucie, 5;4 ans - mai 2006



« Apprendre l'école pour apprendre à l'école » : enseigner les compétences requises à et par l'école

- « Chaque fois qu'on explique quelque chose à un enfant on l'empêche de l'inventer ou de le découvrir »
- Enseigner **explicitement** les compétences critiques (≠ les solliciter dans différentes tâches et activités)
- Et mettre tout en œuvre pour que l'aide que les élèves ont reçue dans leur apprentissage devienne « *invisiblement présente et impliquée dans [leur] résolution apparemment autonome du problème* » (Vygotski, 1985, p. 28).
- Oui... Mais comment ?

Les élèves déclarés en difficulté présentent une caractéristique commune : celle de ne pas savoir tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec leur environnement physique et social pour apprendre (Paour *et al.*, 2010).

Ils ont, plus que les autres, besoin d'un **enseignement explicite** (qui n'est pas synonyme d'« enseignement directif ») qui allie progressivité et complémentarité d'activités et de tâches

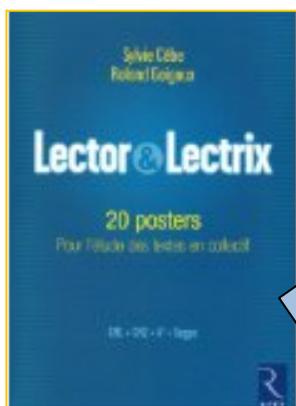
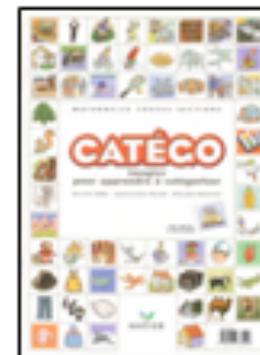
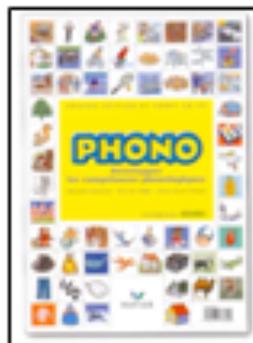
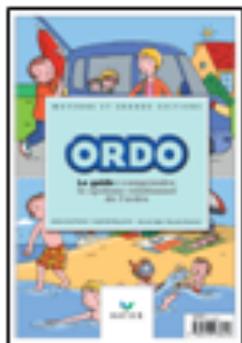
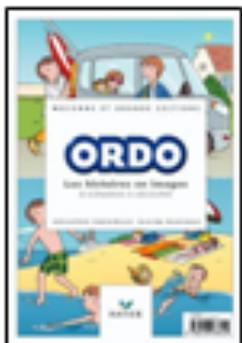
- ✓ de transmission de connaissances
- ✓ centrées sur la compréhension vs la réussite immédiate
- ✓ de découverte,
- ✓ de résolution de problème,
- ✓ d'exercices,
- ✓ d'entraînement,
- ✓ d'apprentissage des stratégies qui sous-tendent un transfert efficace

Conclusion :6 écueils à éviter

1. Sous-estimation des difficultés de compréhension des élèves
2. Activités solitaires et autonomes trop vite et trop tôt
3. Surabondance des tâches d'anticipation, d'invention
4. Multiplication des expériences : privilégier la quantité à la qualité
5. Confusion entre réussir et comprendre
6. Confusion sur la construction des apprentissages et la nécessaire découverte (dérive constructiviste) : ne pas montrer, ne pas expliquer...



Tous les droits d'auteurs sont reversés à l'ONG « Inter-Aide »



À paraître, juin 2012



À paraître, juin 2013



En préparation

