



Je pense donc je suis...
dès l'école maternelle.



mercredi 5, jeudi 6 et vendredi 7 juillet 2017
Parc des expositions ALBI

Secrétariat Congrès AGEEM 2017 • Ecole Rayssac • rue Harry Baur • 81000 Albi
Tél. 06 80 21 07 41 • congresageem.albi2017@gmail.com

Je pense donc je suis... dès l'école maternelle

Apprendre à penser dès l'école maternelle, sujet complexe s'il en est.

Penser étymologiquement renvoie au verbe « pendre », à l'idée suspendre « des plateaux de la balance afin de « peser » le juste poids pour évaluer les contraires. A un âge où l'enfant est dans une période motrice, sensorielle, expérientielle, comment lui apprendre à penser, à réfléchir, à se représenter le monde ? Comment le conduire par l'action à la réflexion en tenant compte de ses différents états émotionnels ? Comment l'aider à exprimer son ressenti sur son expérience, pour la partager avec l'autre et les autres ?

Comment relier action, émotions et pensée ?

Depuis l'origine, l'évolution de l'être humain passe par l'observation et l'action sur son environnement. Les découvertes réalisées par tâtonnement lui ont permis d'apprendre à se protéger, se nourrir, se défendre contre les milieux hostiles pour sortir de ses peurs.

Progressivement, des stratégies, des aptitudes se sont développées pour pouvoir vivre dans son environnement en confiance.

La compréhension et l'action sur le monde se sont développées lorsqu'il a adopté la position verticale en reconnaissant ses différentes parties corporelles (mains et pieds). N'ayant plus besoin de prendre appui sur quatre pattes, les fonctions de tact et de préhensions sont effectuées par les mains et non plus par la mâchoire et les lèvres. Ainsi libérée de ses fonctions tactiles, la bouche a permis l'expression orale de l'homme. Dans notre constitution d'homme, l'usage de la main et de la pince ont joué un rôle essentiel pour transformer des matériaux bruts (pierre, bois, os...), créant des outils définis par André Leroi Gourhan « comme des objets par lesquels l'homme intervient sur la matière en prolongeant sa main afin de la spécialiser en fonction d'objectifs techniques à réaliser ».

Depuis lors, la capacité crânienne a triplé de volume, passant de 500 cm³ chez l'australopithèque à 1450 cm³ en moyenne chez l'homme actuel. (Marzano, 2007, p. 536). Actuellement, les études sur l'intestin, considéré par les chercheurs comme « deuxième cerveau » semble démontrer que la découverte du feu a joué un rôle dans le développement du cerveau. Par la cuisson des aliments, le cerveau s'est aussi développé : l'énergie nécessaire à la digestion de la nourriture étant moindre, cela a libéré d'autres facultés.

Parallèlement à ces évolutions techniques, les hommes préhistoriques ont développé l'art en cherchant à représenter le monde, à se rassurer sur leur ressenti en lien au vécu, montrant ainsi leur capacité à penser et d'agir.

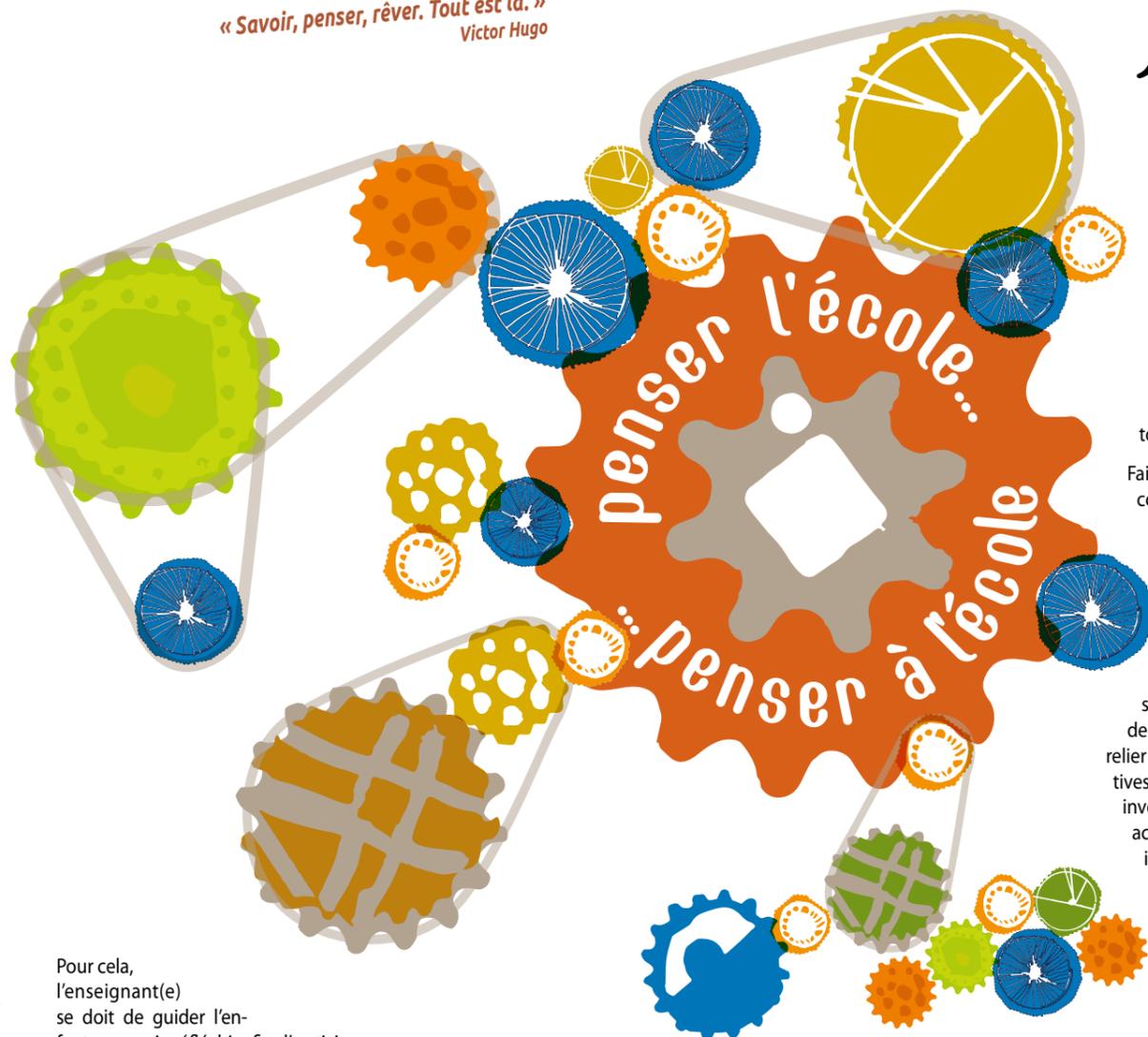
Dans notre constitution humaine le « faire » a été inhérent à notre capacité à penser. C'est l'action qui a permis de développer le langage à partir du geste et de ses facultés à dissocier et associer.

L'enfant lorsqu'il cherche, expérimente, approfondit, accompagné par un adulte qui l'aide à formuler ses ressentis, ses actes, ses découvertes se nourrit profondément du langage et développe sa pensée.

Aussi, est-il essentiel qu'un va et vient entre découverte sensorielle, expérientielle et le « dire » se construise dès l'école maternelle.

Les enfants actuels auront à résoudre des problèmes de civilisation existentiels : écologique, social, culturel et économique afin d'épanouir librement leur humanité et leur facultés proprement humaines.

« Savoir, penser, rêver. Tout est là. »
Victor Hugo



Pour cela, l'enseignant(e) se doit de guider l'enfant pour agir, réfléchir afin d'anticiper, (se) représenter et faire des choix essentiels à la survie de l'homme sur la planète.

Relevons le défi et engageons-nous dans une réelle réflexion sur les conditions à mettre en place dans les classes et les écoles, permettons à chacun de développer une pensée autonome, afin de se construire comme sujet pensant et d'être acteur de sa vie pour le bien collectif.

Isabelle Racoffier
Présidente nationale Ageem

1 - Grégoire de Nysse dans son Traité de la création de l'homme (381)

« Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. »
Rabelais



Je pense donc je suis... dès l'école maternelle. Prétention ? Non. Ambition, certainement, et des plus nobles. L'école maternelle a longtemps eu pour vocations premières d'accueillir (de garder, disait-on même encore au dernier quart du siècle dernier) et de socialiser (faire découvrir la vie avec d'autres, différents et égaux, soumis aux mêmes règles) mais on s'est accoutumé à ce qu'elle ait aussi pour objectif de faire apprendre. Le programme de 2015 nous rappelle que c'est maintenant sa finalité première et qu'elle doit le faire selon des modalités dont certaines lui sont propres, en premier lieu en valorisant le jeu et la résolution de problèmes, soit l'activité exploratoire de l'enfant.

Faire apprendre, c'est faire acquérir des connaissances sur le monde, sur soi, sur des objets symboliques hautement délicats à manier (la langue que le grand d'école maternelle sait déjà un peu analyser), faire acquérir des pouvoirs sur soi et sur le monde grâce à des savoir-faire corporels, sociaux, techniques et cognitifs. Penser, éminent savoir-faire cognitif, c'est « peser » (il y a un lien étymologique entre les deux verbes) des idées et des avis, c'est donc relier et discriminer, accorder des valeurs relatives ; c'est (s')interroger, s'étonner ; c'est aussi inventer. Et c'est aussi, pour chaque enfant, accéder à la conscience que ces pouvoirs, immatériels mais puissants, existent en lui.

La période du développement que couvre l'école maternelle est un moment de structuration et d'enrichissement d'une ampleur phénoménale pour le système cognitif de l'enfant. Il peut apprendre tant de choses, et si variées : des gestes plus adaptés pour se déplacer avec efficacité

et en sécurité ou pour laisser des traces qui auront du sens pour autrui ; des perceptions plus affinées en s'éveillant aux dimensions diverses du monde ; des mots pour nommer ses expériences et ses observations, ses émotions et ses sentiments ; des structures de phrases pour raconter ou expliquer ; des symboles de tous ordres pour représenter des objets du monde ou des catégories qui permettent d'organiser ces objets (quantités et grandeurs par exemple)... Si ainsi se nourrissent et s'organisent les contenus des pensées, ce n'est pas sans effet sur ce que l'on peut considérer comme les cadres ou les contenants de la pensée car, en apprenant, l'enfant apprend aussi à apprendre. Il acquiert et renforce des dispositions et des savoir-faire qui lui permettront d'entrer avec plus de facilité dans les apprentissages systématiques de l'école élémentaire : l'attention, la capacité de mémoriser et d'utiliser ses souvenirs, la possibilité d'inhiber certaines impulsions mentales ou physiques, d'anticiper (se représenter en pensée ce que l'on n'a pas encore ni vu, ni fait), de planifier son action (organiser en pensée une suite d'opérations pour atteindre un but qui n'existe qu'en pensée). Ce sont là

des pouvoirs sur soi qui ont des conséquences sur les rapports aux autres et aux univers qui sont à comprendre et à apprendre, univers réels (le monde physique, le monde des objets) et symboliques (le monde des textes, des images, des signes divers qui font des œuvres, de notre temps et d'il y a longtemps, d'ici et d'ailleurs).

L'enseignant(e) conscient(e) des transformations qu'il doit faire advenir organise la confrontation avec les éléments de ces univers et, en même temps, la relation avec d'autres enfants qui ont chacun leurs perceptions, leurs représentations, leurs idées pour que s'installent peu à peu des expériences partagées de pensée, des pensées partageables : voir faire les autres qui s'y prennent à leur manière, les entendre et découvrir qu'ils ne croient ou ne voient pas la même chose que soi, écouter et comparer, raffiner ses propres points de vue pour les soutenir face aux autres, découvrir qu'on peut avoir raison ou tort et comprendre pourquoi, se rendre compte qu'on peut croire ou douter et prendre conscience qu'on ne sait pas, inventer pour soi ou avec d'autres, se faire complices avec des pairs pour faire croire à d'autres aux histoires que l'on aura imaginées, interpréter les signes d'émotions ou de sentiments chez autrui, devenir attentif aux pensées des autres, c'est apprendre à penser avec les autres et apprendre à être avec eux. Apprendre ensemble et vivre ensemble, dit le programme.

C'est aussi nécessairement apprendre à écouter les propos des autres, apprendre à dire, à mieux dire pour être compris. Ou parfois à représenter aussi précisément que possible par des traces graphiques, par une mélodie, par des gestes dansés... L'école maternelle apprend à donner forme de diverses manières à ses pensées, aux objets nés de son imagination. Mais le langage est inséparable de la pensée ; c'est parce qu'il y a des échanges que les pensées s'affinent, que des premiers raisonnements peuvent se structurer.

Voilà ce que propose d'exposer et d'expliquer le congrès de l'AGEEM à Albi en 2017, cette aventure des apprentissages premiers qui sont une forme d'initiation à des pensées déjà consistantes et complexes. Ce faisant, on y montrera que, derrière des démarches qui paraissent éloignées des modalités scolaires usuelles, il y a des conceptions du métier d'enseignant(e) extrêmement exigeantes qui s'actualisent dans des gestes professionnels dont les apparences souvent simples cachent des pensées du métier qu'il s'agira de faire fleurir dans ce congrès.

Un grand philosophe français, Marcel Conche, a dans un ouvrage intitulé *Vivre et philosopher* cette formule : « L'esprit est un champ où poussent bien des mauvaises herbes ; mais nous sommes le jardinier ». Empruntons lui cette belle métaphore pour exprimer une des vocations essentielles de l'école maternelle et de ses enseignant(e)s : donner envie à chaque enfant de s'engager sur le chemin passionnant qui le conduira à devenir le jardinier de son esprit.

Viviane Bouysse

Inspectrice Générale de l'Education Nationale

« La vraie forme de l'intelligence, c'est de comprendre que l'on a pas encore compris. »
Albert Jacquart

Penser l'école, penser à l'école... oui, mais pourquoi ?

La Loi de Refondation de l'École a fait de l'école maternelle un cycle à part entière. Les nouveaux programmes soulignent son rôle fondamental « comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. » Inscrire l'enfant dans une communauté d'apprentissage, au sein d'une « école maternelle (qui) l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà »⁽¹⁾ est une de nos valeurs partagées. Pourtant, si notre regard s'élargit, les enquêtes comparatives des différents systèmes éducatifs européens mettent en évidence les forces et les faiblesses de notre École, dans sa globalité, notamment son impossibilité à réduire efficacement les inégalités et la corrélation nette entre l'échec scolaire et le milieu socioculturel d'origine.

Ainsi, en décembre 2013, dans la lettre qu'il adresse au Conseil Supérieur des Programmes pour lui confier l'élaboration des nouveaux programmes de la maternelle, le ministre souligne, en accord avec les résultats des recherches en éducation, « que les écarts de réussite entre élèves originaires de milieux sociaux différents ont plutôt tendance à s'aggraver » alors que « les systèmes qui corrigent les inégalités sont souvent aussi les plus performants ».⁽²⁾ Dans ce contexte, le contenu des nouveaux programmes doit nous permettre de faire évoluer notre façon de « penser » notre métier tout autant que celle de « nous penser » dans ce métier. C'est pourquoi nous lui avons fait une large part, dans ce guide d'accompagnement et c'est au travers de ces nombreux extraits que nous souhaitons contribuer à éclairer notre problématique.

Le sujet de ce congrès national est pour nous une occasion magnifique, un défi que nous nous sommes lancé à nous-mêmes et que nous vous proposons de partager. Nous l'avons choisi, soumis à la réflexion collective de notre section. Nous avons nous-mêmes mûri, cheminé à son contact. Notre équipe a réfléchi au détour de lectures ou grâce aux apports d'intervenants dans notre département. Nous défendons l'idée que l'école maternelle est le lieu privilégié pour des « activités cognitives de haut niveau (qui) sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement »⁽³⁾ Celles-ci ne vont pourtant pas de soi et seules les conditions de leur mise en œuvre dans nos classes peuvent en faire un facteur de réussite scolaire et de réduction des écarts. « Apprendre à l'école,

c'est faire, agir car l'action occupe une place centrale dans les apprentissages, mais cette action n'est efficiente, ne provoque d'apprentissage que si elle est formalisée, analysée, mise à distance. Ce qui compte à l'école au-delà de l'expérience première c'est l'apensée sur cette expérience. »⁽⁴⁾

Comme tous les enseignant(e)s de maternelle, nous savons combien mobiliser le langage, dans toutes les situations de classe, est fondamental et combien aussi est important le rôle qu'il peut jouer au plan de la réussite scolaire. « Dans les milieux populaires le langage a des visées utilitaires dans l'immédiateté du faire et la complicité avec l'interlocuteur présent. A l'école le langage n'a plus du tout la même fonction. Il est là pour penser le monde avec les autres. »⁽⁵⁾ La réflexion en termes de progressivité de cette dynamique est l'affaire de toutes les sections, dès celle des petits, nous en sommes convaincu(e)s. « Il faut du temps pour intérioriser les actions en pensée et il y faut également de l'aide : fournir des expériences est certes nécessaire mais il est essentiel d'aider à les traiter en cherchant à déplacer l'attention des élèves (et des enseignant(e)s) de la réussite (le résultat, la bonne réponse) à la compréhension de ces réussites. »⁽⁶⁾

C'est un projet ambitieux que nous nous sommes fixé, à la fois en proposant d'accueillir ce congrès AGEEM à Albi et en choisissant de l'ancrer sur cette problématique. C'est parce que nous croyons à la force du collectif, que ce soit entre enseignant(e)s ou au sein de la classe, que nous avons confiance en sa réussite. « Loin d'être un supplément d'âme ou un simple dispositif organisationnel, » le groupe « est indispensable à la construction par chaque sujet de son identité propre, et à la construction des apprentissages, l'un et l'autre étant en interaction étroite. »⁽⁷⁾ Nous pensons que nous trouverons un plaisir stimulant à affronter ensemble des questions complexes, à mutualiser nos pratiques de classe, à parler de nos réussites comme de nos difficultés, à nous engager dans l'appropriation de savoirs nouveaux.

Les membres de la section AGEEM du Tarn.

- 1-3 Programmes d'enseignement de l'école maternelle.
- 2 Peillon Vincent, Lettre du 3 décembre 2013 adressée à Alain Boissinot, Président du Conseil Supérieur des Programmes. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.
- 4-5-7 Passerieux Christine, « Être élève, ça s'apprend ».
- 6 Cebe Sylvie, Picard Patrick, « Réussir pour comprendre ».

PENSER

Origines étymologiques :

du lat. pendere : « pendre », pensus, à l'origine « laisser pendre (les plateaux d'une balance) » d'où « peser », « évaluer ».

Le dictionnaire étymologique du français. Jacqueline Picoche. Le Robert, 2006.

Pensare se specialisa dans le sens de peser matériellement (pensare) ou intellectuellement (pensare). Pensare a abouti à un verbe que l'ancien français écrivait penser ou panser. De « réfléchir », le sens s'étendit à « se soucier de » ... penser pour réfléchir et panser pour soigner. GARRUS R.

Les curiosités étymologiques. Editions Belin, 1996.

Définitions

PENSER (du lat. pensare, peser)

- Former des idées dans son esprit et les enchaîner logiquement ; concevoir des notions, des raisonnements par la réflexion (...) - Avoir pour opinion - Avoir la conviction de, que ; croire - Avoir l'intention de ; envisager - Concevoir en fonction d'une fin déterminée.

PENSER à - Diriger sa pensée vers ; avoir en tête - Se souvenir à temps de - Prendre en considération.

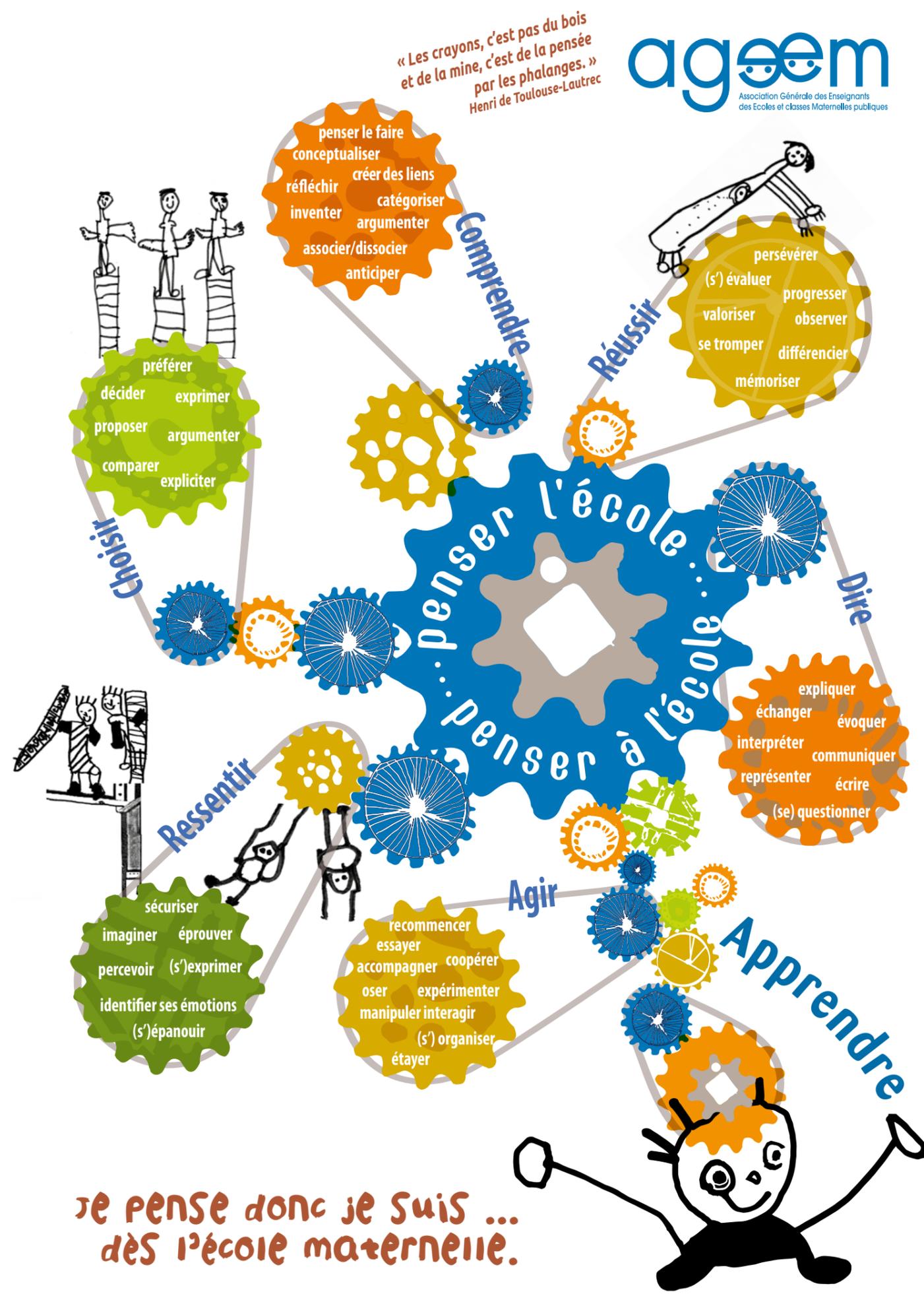
Le petit Larousse illustré 2016

PENSER - Appliquer l'activité de son esprit aux éléments fournis par la connaissance; former, combiner des idées et des jugements. > Juger, raisonner, réfléchir, spéculer. Exercer effectivement son intelligence. - Une chose qui donne, qui laisse penser, qui fait réfléchir. > méditer. (...) - Exercer son esprit, son activité consciente (d'une manière globale : sentir, vouloir, réfléchir). - Penser tout haut, dire ce que l'on a dans la tête.

PENSER à (qqch) - Appliquer sa réflexion, son attention à. > réfléchir, songer. Penser vaguement à qqch. > rêver. - (fin Xlle) Evoquer par la mémoire ou l'imagination. > imaginer, se rappeler, se souvenir. Faire penser à. > évoquer, suggérer, rappeler.

- S'intéresser à. > s'occuper (de). - (fin Xllle) Avoir dans l'esprit, en tête. (...) Garder en mémoire > se souvenir. (début XlVe) Considérer (qqch.) Prévoir (...)

Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française 2011



« Penser c'est oser. »
Alain

A - Penser pour apprendre

A1 - Agir, refaire, faire évoluer

[En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà.]

*L'école maternelle, un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous**

Comment les **rituels** peuvent-ils être facilitateurs d'apprentissages nouveaux ?
Quelle place donner à **l'imitation** dans le processus d'apprentissage ?
A quelles conditions les **contraintes** peuvent-elles favoriser la **créativité** ?
Comment faciliter la prise de conscience des **relations de cause à effet**, des **relations moyens/fin** ?

Comment amener l'enfant à « **dépasser le faire** » pour « **penser le faire** » ?
..... ?

A2 - Être attentif, douter, questionner

[L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser.]

*3.2. Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe**

Quelles conditions réunir pour créer un espace **d'écoute active** ?
Comment focaliser **l'attention** des enfants et leur apprendre à la maintenir ?
Quelles situations proposer pour aller au-delà **des apparences et des évidences** ?
Comment aider l'enfant à comprendre qu'il a raison ou tort et pourquoi ?
Comment les démarches d'exploration du monde peuvent-elles apprendre aux enfants à **douter et à se questionner** ?

Quelle place peut avoir **l'absurde** à l'école maternelle pour faire **réagir**, pour obliger à **ne pas croire tout** ce que l'on dit, ce que l'on voit ou entend ? (référence à la culture médiatique)
..... ?

A3 - Reconnaître, mémoriser, catégoriser

[Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit chercher à encourager parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, constater (...)]

*Comprendre et apprendre**

Quels dispositifs de classe permettent à l'enfant de travailler mentalement **sans parler** ?
Comment aider l'enfant à prendre conscience qu'il travaille **mentalement** ?
Comment apprendre à **chercher**, savoir ce que l'on doit chercher, savoir où on peut le trouver ?
Quels projets, quels supports, quels outils peuvent-ils aider à développer la **mémoire** ?
Quelles explorations actives du monde pourraient amener les enfants à **associer, dissocier, comparer** ?

..... ?

« Ce que je propose est donc très simple : rien de plus que de penser ce que nous faisons. »
Hannah Arendt

* Extrait du Programme de l'école maternelle 2015

Le processus d'apprentissage en jeu ; les liens entre l'action, le langage et la cognition

[En s'appuyant sur des connaissances initiales liées à leur vécu, l'école maternelle met en place un parcours qui leur permet d'ordonner le monde qui les entoure, d'accéder à des représentations usuelles et à des savoirs que l'école élémentaire enrichira.]

*Les cinq domaines d'apprentissage**

A4 - Réfléchir, comprendre, dire

[Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit.]

*Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions**

A quelles conditions manipuler des objets peut-il faciliter la **compréhension** des concepts ?
Quels déclencheurs pour solliciter la réflexion de l'enfant, son **questionnement** ?
Comment **développer, garder la trace, mémoriser** le lexique nécessaire pour « **dire le faire** », **explicit**er ses procédures ?
Comment amener l'enfant à comprendre **l'implicite** ?
Quelles situations favoriser pour **observer, questionner, argumenter** ?

..... ?

A5 - Représenter, symboliser, écrire

[A l'école maternelle, les enfants découvrent l'écrit en utilisant différents supports (...) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires.]

*Découvrir la fonction de l'écrit**

Comment garder des **traces** des activités, du cheminement ?
Comment utiliser les différents **représentations** du réel (maquettes, figurines, photos, traces graphiques...) pour favoriser les apprentissages ?
Quelles conditions permettent à l'enfant d'entrer dans la pensée symbolique ?
Comment amener progressivement les enfants vers cet acte complexe qu'est **écrire** ?
Peut-on dès l'école maternelle, utiliser des cartes mentales pour **hiérarchiser** ses idées, rendre compréhensible leurs **liens** et **rendre lisible** le cheminement de sa pensée ?

..... ?

B - Des projets pour penser

B1 - Agir, expérimenter, réfléchir

[L'enseignant met en place dans sa classe des situations d'apprentissages variées : jeu, résolution de problème, entraînements, etc. et les choisit selon les besoins du groupe classe et ceux de chaque enfant.]

*2. Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage**

Comment des **situations problèmes** peuvent-elles s'intégrer à une dynamique de projet ?

De quelle manière l'enseignant doit-il **penser** sa classe pour que les apprentissages prennent progressivement du **sens** pour les élèves ?

Quelle place peut-on faire à une **dimension personnelle** de l'enfant au sein d'un projet collectif ?

Dans un projet, comment **articuler situation de jeu, résolution de problème, entraînement, mémorisation** ?

..... ?

B2 - S'affirmer, ressentir, s'épanouir

[La mission principale de l'école maternelle est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité.]

*L'école maternelle, un cycle unique, fondamental, pour la réussite de tous**

En quoi l'élaboration de projets permet-elle de donner le goût de venir à l'école et **d'apprendre** ?

L'**imaginaire**, le **sensible** ont-ils une place particulière dans un projet **visant à l'affirmation et l'épanouissement de la personnalité de l'enfant** ?

Comment développer l'**imaginaire** par le jeu, par la pratique des arts ?

Comment un projet peut-il conduire progressivement l'enfant à accepter la **frustration**, apprendre la **patience**, le rendre capable de **différer** ?

Comment un projet peut-il donner aux enfants une plus grande **confiance** dans leurs pouvoirs d'agir et de penser ?

..... ?

B3 - Dire, comprendre, anticiper

[Pour atteindre l'objectif qui leur est fixé ou celui qu'ils se donnent, les enfants apprennent à intégrer progressivement la **chronologie des tâches requises et à ordonner une suite d'actions** ; en grande section, ils sont capables d'utiliser un **mode d'emploi** ou une **fiche de construction illustrée**]

*Utiliser, fabriquer, manipuler des objets**

S'engager dans un projet permet-il à l'enfant de mieux **raconter, expliquer, questionner, construire** sa pensée ?

A quelles conditions un projet peut-il amener les enfants à **réfléchir et échanger** avant d'agir ?

Quelles situations peuvent amener les élèves à **prévoir, anticiper** les différentes étapes et se projeter ?

Lors de la mise en œuvre d'un projet, quelles étapes mettre en avant afin de permettre à l'enfant de **comprendre** les enjeux d'apprentissage et de mesurer ses progrès ?

Quelles formes et quelles fonctions peuvent prendre les **traces écrites** produites ?

..... ?

La globalité de l'enseignement en maternelle, la création de sens

[L'école maternelle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser.]

*L'école maternelle, un cycle unique, fondamental, pour la réussite de tous**

B4 - Choisir, décider, coopérer

[L'enseignant (...) incite à **coopérer**, à **s'engager dans l'effort**, à **persévérer grâce à ses encouragements** et à **l'aide des pairs**. Il encourage à **développer des essais personnels**, **prendre des initiatives**, **apprendre progressivement à faire des choix**.]

*Comprendre la fonction de l'école**

Comment **associer** progressivement les enfants aux différentes étapes d'un projet donné ?

Quelle dynamique peut contribuer à faire susciter et consolider une **autonomie** à la mesure des possibilités des enfants ?

Quels dispositifs conduisent l'enfant à devenir capable de **choisir**, à **prendre des décisions** dans le déroulement d'un projet ?

Quels sont les moments, les lieux qui permettent de faire des **choix collectifs** motivés ?

Comment mettre en place un projet d'école qui fasse **sens**, au-delà de la classe, pour les **différents acteurs** ?

..... ?

B5 - Echanger, créer des liens communiquer

[Le langage oral, utilisé dans les interactions, en production et en réception, permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir.]

*Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe**

Comment un projet peut-il **articuler** différents domaines d'apprentissages ?

Comment aider les élèves à **penser en réseau** dans le cadre de l'acquisition de compétences langagières nouvelles ?

Les **outils et supports numériques** ouvrent-ils de nouvelles possibilités dans une dynamique de projet ?

Comment intégrer une dimension de **communication** au sein d'une classe ?

Quel projet concevoir ou mettre en œuvre pour **dépasser le cadre de la classe** ?

..... ?

* Extrait du Programme de l'école maternelle 2015

C - Penser avec les autres

C1 - Éprouver, identifier ses émotions, partager

[Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.]

3.2 Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe*

Comment aider l'enfant à **identifier** et nommer ses émotions pour mieux **vivre ensemble** ?

Comment apprendre à l'enfant à **formuler** des demandes claires ?

Quelles situations proposer pour que les enfants parviennent à exprimer **différents points de vue** ou comprendre un autre point de vue que le leur ?

En quoi le **jeu symbolique** peut-il aider l'enfant à se mettre à la place de l'autre et prendre conscience des conséquences de ses actes ?

Quels outils proposer à l'enfant pour **comprendre** une situation de conflit, s'insérer dans une relation d'aide ?

..... ?

C2 - S'organiser, exprimer, expliquer

[Les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école, et les règles qui s'y attachent. Ils sont consultés sur certaines décisions les concernant et découvrent ainsi les fondements du débat collectif.]

3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble*

Comment aider les enfants à **construire, comprendre** et respecter les règles de vie ?

Comment les **jeux** peuvent-ils contribuer à apprendre à mieux vivre ensemble ?

Comment favoriser les **échanges** lors d'un débat ?

A quelles conditions le dispositif « **conseil d'enfants** » permet-il de faire émerger des projets collectifs ?

En quoi connaître le rôle des adultes de l'école permet à l'enfant de construire sa **posture d'élève** ?

Quel type d'organisation et quelle évolution **des espaces** peuvent favoriser la communication ?

..... ?

C-3 - Agir, interagir, expérimenter, coopérer

[Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer.]

3.2 Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe*

Comment aider l'élève à **se construire** comme personne singulière au sein d'un groupe, à passer du « je » au « nous » ou aller du « nous » au « je » ?

Quelles situations mettre en place pour construire une **culture commune** tout en respectant la singularité et le vécu de chacun ?

Quels dispositifs pour favoriser l'entraide, pour amener à **coopérer** ?

Comment aider les enfants à **construire** un regard distancié sur les productions, les démarches, les œuvres... ?

Quels types de jeux privilégier pour **favoriser les interactions** et la construction de la pensée ?

..... ?

La classe, l'école conçues comme communauté d'apprentissage

[La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde.]

3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble*

C4 - Accompagner, étayer, rendre autonome

[Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants prennent la parole. Il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation.]

Oser entrer en communication*

Quelles situations favoriser pour accompagner l'enfant dans le fait de **pouvoir choisir** ?

Sur quel levier l'adulte peut-il agir pour susciter la **curiosité** et le désir des enfants ?

Comment accompagner les enfants vers des situations **moins familières** ?

Comment penser l'organisation matérielle et spatiale de la classe pour permettre à chacun de **trouver sa place** dans le groupe et favoriser la prise d'initiatives ?

Que proposer aux enfants pour se passer progressivement de l'**aide** de l'adulte ?

..... ?

C5 - Créer des liens, échanger, communiquer

[Dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproques.]

1.1. Une école qui accueille les enfants et leurs parents*

Comment amener les enfants et leur famille à **comprendre** la fonction de l'école avant l'entrée à l'école et tout au long de l'école maternelle ?

Comment penser l'école avant d'y être, quels outils permettent de **se projeter** ?

Comment **faire des liens** entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire ?

En quoi inviter les parents les aident-ils à **comprendre** l'école ?

Quels aménagements de l'espace et du temps peuvent favoriser les **échanges** parents/enseignants ?

..... ?

C6 - S'organiser, se concerter en équipe

[L'équipe pédagogique organise la vie de l'école en concertation avec d'autres personnels, en particulier les Atsem (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles).]

1.2. Une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants*

Quelle réflexion conduire pour créer une **cohérence** dans le cycle ?

Quels environnements de travail imaginer pour **mutualiser** les pratiques ?

Comment **faire évoluer** ensemble nos conceptions du métier et nos gestes professionnels ?

Comment concevoir les espaces et les temps **partagés** au sein de l'école ?

Comment concevoir une collaboration avec les ATSEM ?

..... ?

D - Penser pour réussir

D1 - Penser sa classe, l'organiser pour favoriser la réussite

[L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité.]

Une école qui tient compte du développement de l'enfant*

Quelles situations sollicitent la **curiosité** des enfants, créent l'**énigme**, suscitent le plaisir de la **découverte** ?

Dans quelle mesure doit-on prendre en compte les **intelligences multiples** des enfants pour favoriser la réussite de tous ?

Comment inciter les enfants à aller vers des activités **moins familières**, à **varier** leurs activités ?

Quelles sont les conditions qui permettent de créer un **espace sécurisant** répondant aux besoins des enfants pour favoriser leurs apprentissages ?

Comment envisager le travail d'équipe pour penser l'école comme un **environnement d'apprentissage** ?

..... ?

D2 - Observer, valoriser, différencier

[Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même.]

Une école qui pratique une évaluation positive*

Quels outils concevoir pour permettre une **observation** pertinente ?

En quoi l'**observation instrumentée** permet-elle d'évaluer les progrès des enfants ?

Quel rôle et quelle place donner à l'enfant pour **observer et mesurer ses progrès** ?

Quels dispositifs, quelle posture pour **valoriser** les réussites de tous les enfants ?

Comment conjuguer la **progressivité** des apprentissages et la **différenciation** ?

En quoi l'évaluation rend-elle compte du **cheminement** de l'enfant ?

..... ?

D3 - Oser, se tromper, persévérer

[Mentalement, les enfants recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions.]

Apprendre en réfléchissant et résolvant des problèmes*

Quels **défis** peut-on proposer aux enfants pour les inciter à **oser s'engager** dans une situation en apparence difficile ?

Quelles situations permettent d'amener l'enfant à comprendre, accepter et **expliquer** ses erreurs ?

Quels sont les supports, qui invitent à **recommencer, à chercher** encore ?

Comment aider l'enfant à comprendre le sens des **efforts** demandés et à lui faire percevoir les **progrès** réalisés ?

Comment développer chez l'enfant une **exigence** à l'égard de lui-même sans se sous-estimer ou se surestimer ?

..... ?

Vers la pratique d'une évaluation positive

[L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait...]

Une école qui pratique une évaluation positive*

D4 - Expliciter, échanger, communiquer

[L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants - et à leurs parents - de les identifier et de se les approprier.]

Comprendre la fonction de l'école*

Quel cadre se donner au sein d'une équipe pour rendre **cohérents** les attendus, les démarches, et l'**évaluation** ?

Comment rendre **explicités** les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle ?

Comment l'enseignant de maternelle rend-il **lisibles** pour les parents les **progrès** de leur enfant ?

Quels outils construire et **communiquer** pour sécuriser l'enfant et sa famille lors des étapes de sa scolarisation ?

..... ?

D5 - Progresser, s'évaluer, réussir

[L'enseignant permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien ou avec celui des autres enfants.]

Une école qui pratique une évaluation positive*

Comment aider l'enfant à **se représenter** le plus justement possible les enjeux d'apprentissage en lien avec une situation pédagogique ?

Quelles démarches, quels outils permettent à chacun d'identifier ses **progrès**, d'en garder des traces ?

Quelles situations permettent à l'enfant de comprendre et **d'expliquer** ses réussites ?

Quels outils mettre en place pour aider l'enfant à **s'autoévaluer** ?

..... ?

« Avant donc que d'écrire apprenez à penser. »
Nicolas Boileau

* Extrait du Programme de l'école maternelle 2015

* Extrait du Programme de l'école maternelle 2015

Le rôle de la maternelle : développer l'intelligence infantile

Les programmes de 2015 font le choix d'un changement de paradigme en accentuant le rôle de l'école maternelle dans le processus d'apprentissage des enfants en milieu scolaire, comme on peut le voir dans le choix des intitulés des différents paragraphes : « Une école qui s'adapte, qui accueille, qui accompagne, qui tient compte du développement de l'enfant, qui pratique une évaluation positive, qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage... ».

Si l'on s'attarde sur l'intitulé des différentes parties composant ce dernier paragraphe, on remarque que deux des titres évoquent plus particulièrement les aspects cognitifs des apprentissages : « apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes, apprendre en se remémorant et en mémorisant ». Ce constat conduit à réactiver ce qui peut passer pour une évidence : l'école maternelle est une école où les enfants apprennent avant tout à penser.

Faire ...

Dans un article sur l'éducation pré scolaire¹ L.S. Vygotski développe l'idée selon laquelle le petit enfant doit passer d'un apprentissage où il suit son propre « programme », son rythme personnel, une pensée marquée par l'immédiateté, à un programme qui lui est extérieur, celui imposé par l'école au sein d'une collectivité, avec un enseignant(e), pour développer un mode de pensée plus réflexif. Ainsi, toute l'habileté de l'école maternelle sera de proposer à l'enfant des situations qui « *répondent aux intérêts émotionnels de l'enfant et aux particularités de sa pensée* »² pour le conduire à s'approprier des connaissances. C'est ainsi que le jeu, les manipulations, les expérimentations, le tâtonnement, l'exploration, ont leur place dans la construction des connaissances, avant de passer progressivement à des représentations symboliques abstraites. Les répétitions ont toute leur place dans ce contexte qui prend en compte les particularités du développement infantin, ainsi que la dimension temporelle des apprentissages.

Bien évidemment, la réussite est le but ultime de toutes ces tentatives, cependant, la réussite seule ne suffit pas. Par le titre d'un de ses ouvrages, « Réussir et comprendre »³, Piaget souligne la relation entre l'action et la pensée⁴, relation qui n'est pas spontanée, il y a un décalage entre la réussite et la compréhension de l'action. En effet, l'enfant peut réussir une action par hasard, en tâtonnant, par imitation, par automatisme, en étant étroitement guidé... stratégies nécessaires et méritantes certes, mais dont on sait que leur caractère aléatoire n'est propice ni à la prise de conscience des résultats de l'action, ni à sa régulation, ni aux processus de généralisation et de transfert.

Dire le faire...

Si de prime abord, l'enfant est tout naturellement centré sur les actions concrètes, à l'école, dans un contexte social spécifique, au sein d'un collectif et avec l'aide de l'adulte, il va être conduit à décrire ses actions, expliciter ses procédures, les comparer à celles des autres, s'essayer à faire autrement, comparer, anticiper, évoquer, mémoriser, réguler... autant d'activités cognitives. Autrement dit, l'enfant va passer du « faire » et de la centration sur l'action concrète, au « penser le faire », à l'organisation cognitive de l'activité. Ceci par la médiation du langage, la mise en mots de l'action. « Dire le faire », permet le développement des opérations de pensée par le processus de décentration linguistique, ces trois étapes étant en interaction et non systématiquement hiérarchisées. Les échanges avec l'adulte, qui visent à introduire une activité réflexive sur l'action, sont présents dès la petite section⁵ et tout au long des activités pour s'intensifier au cours des années

de scolarité en maternelle, c'est ce qu'explique Vygotski⁶ à propos de l'éducation préscolaire, où se produit le renversement des relations entre pensée et action :

« *des rapports tout à fait originaux apparaissent entre la pensée et l'action, en particulier la possibilité de réaliser concrètement un projet, la possibilité d'aller de la pensée à la situation, et non pas de la situation à la pensée.* »

Penser le faire ...

Cependant, le fait de parler à propos de son action ne signifie pas l'immédiateté de la compréhension, il est impératif de tenir compte de l'aspect temporel dans l'élaboration de la pensée, il faudra réitérer les situations de mise en mots : « *la relation de la pensée au mot n'est pas une chose statique, mais un processus, un mouvement perpétuel allant et venant de la pensée au mot et du mot à la pensée* »⁷. C'est une autre forme de tâtonnement.

Cependant, il faut se garder de l'illusion qui serait de supposer que par la verbalisation de leurs actions, les élèves se situent au même niveau de réflexion que l'adulte. Expliciter son activité pour un enfant ce n'est pas, *ipso facto*, entrer dans un processus métacognitif.

Les limites génétiques représentent bien un obstacle à la prise de conscience comme à la pratique de la métacognition pour les élèves de maternelle (et même au-delà). Faut-il pour autant renoncer à les engager dans cette activité de verbalisation ? Bien évidemment non. Ces situations ont l'avantage d'induire une décentration par rapport aux activités concrètes, de mobiliser l'attention, de nommer les actions, d'introduire une autre dynamique. Expliquer « autrement » les actions, revient à effectuer un parcours différent pour exprimer sa pensée, pour établir des liens, même si cela doit prendre du temps.

Reste posée la question de la nature de ce dialogue pédagogique : suffit-il d'échanger pour induire un processus réflexif ? Qui parle ? À quel moment ? Sur quel sujet ? Sachant que la régulation par les résultats est moins performante que la régulation par les procédures et que, la plupart du temps les élèves doivent répondre à des questions qu'ils ne se posent pas, ce qui conduit souvent à des attitudes de justification. Pour rendre ce dispositif efficace, il faut inventer des situations qui problématisent l'action. Par exemple, décrypter l'action d'un camarade, d'un l'adulte, la diriger même⁸, les élèves sont alors placés en situation de réguler l'action d'autrui, de les anticiper et planifier, ce qui les conduit à élaborer des réflexions sur les gestes et procédures sans pour autant se sentir observés et jugés.

En conclusion ...

Ainsi ce triptyque, faire, dire le faire, penser le faire, me semble être l'axe directeur de l'action pédagogique pour faire réussir les élèves mais aussi pour qu'ils développent leurs processus de pensée et donnent du sens à leurs activités. Peut être est-ce là le véritable projet du « devenir élève ».

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou
Docteur en Sciences de l'Éducation
Membre du conseil scientifique AGEEM

charge la verbalisation des activités observées, tout en sollicitant les enfants. Petit à petit, l'enrôlement des élèves dans la tâche de verbalisation est plus fréquent et accessible aux élèves.

⁶ opcit

⁷ Vygotski L. S., Pensée et Langage, Paris, Éditions sociales, 1934 (traduction F. Sève, 1985).

⁸ Par exemple, les instructions données à l'adulte pour écrire. cf : Zerbato-Poudou, Apprendre à écrire de la PS à la GS. Retz, Paris, 2014.

« La liberté, c'est l'indépendance de la pensée. »
Epictète

Ils sont... donc ils pensent ! Bâton rompu et morceau de cire

Si petits soient-ils, nul n'en doute aujourd'hui, les enfants pensent ! Mais jusqu'à quel point sommes-nous capables de comprendre qu'ils élaborent des connaissances dès leur naissance (Piaget, 1936), que « les nouveaux-nés sont conscients de leur propre activité sensori-motrice » (Jouen, Molina, 2007) ou encore qu'ils « découvrent la pensée » vers la deuxième année (Astington, 1997) ? Quel rôle doit jouer l'école maternelle à partir de cette découverte, dispensant des apprentissages qui ont pour fonction de la fortifier ?

Le titre retenu pour le congrès d'Albi invite à concevoir comment la connaissance vient aux enfants et comment l'enseignant(e) peut s'y prendre pour développer ce qu'on appelait autrefois les facultés de l'entendement, aujourd'hui les facultés cognitives.

Dans ses *Méditations métaphysiques*, Descartes propose deux expérimentations par lesquelles il tient à démontrer que seul l'esprit, et non les sens ou l'imagination, permet de connaître les choses du monde : celle du bâton qui, plongé dans l'eau, paraît rompu par réfraction ; celle du morceau de cire qui, dur au sortir de la ruche, se ramollit à la chaleur du feu au point d'être dénaturé. Or l'expérimentation est précisément une expérience de pensée, celle-là même que revendique le programme de la maternelle, qui valorise les données du sensible pour ensuite les dépasser. Elle procède en cela comme l'esprit qui n'enregistre pas passivement ces données mais les traite et les interprète au niveau même de l'activité perceptive. Elle est d'autant plus importante que la multiplication des sensations donne accès à de la variation, indispensable à la formation de l'esprit qui peut ainsi concevoir un nombre infini de changements, mais aussi « d'autres réalités possibles ou des univers hypothétiques » (Astington, 1997).

Deux conclusions s'imposent : la première est qu'il en va trop souvent de notre perception des choses comme de celle des enfants : on aurait tort de croire que ce sont des bâtons informes ou des morceaux de cire malléable à l'envie, nous devons comprendre comment fonctionne leur esprit. La seconde est qu'il ne suffit pas de leur proposer des expériences, des contenus de savoir, encore faut-il les ajuster à leurs possibles.

Ils pensent... donc ils apprennent

Promouvoir une école « bienveillante », adopter et mettre en œuvre le principe d'une « évaluation positive », favoriser les « essais », élaborer des outils pour « structurer » la pensée : ces propositions engagent les enseignant(e)s de maternelle dans une professionnalité plus attentive au développement cognitif de l'enfant. Elles impliquent trois axes de réflexion : les enjeux didactiques, les apports de la neuropsychologie, l'analyse de l'activité.

L'ancrage didactique

L'intitulé du domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » renvoie à des choix didactiques que l'impressionnant dossier des ressources d'accompagnement, pour le français notamment, vient étayer. La volonté d'être au plus près des possibles cognitifs des élèves implique des contenus et les modalités de transposition maîtrisés.

L'enseignant(e) de maternelle doit avoir une conscience disciplinaire plus affirmée et le cadrage didactique n'est en rien incompatible avec la place que l'on souhaite accorder « aux transitions vécues par les enfants », au jeu, au vivre ensemble ou à la créativité. Les propositions de R. Brissiaud sur la numération, de M. Brigaudiot sur la dictée à l'adulte, de S. Cèbe sur la compréhension disent l'urgence d'une clarification : que doit-on enseigner aux élèves de l'école maternelle ? quels sont les contenus d'enseignement pour l'école des commencements : quand et par où commencer précisément ? jusqu'où aller ?

L'exigence est d'autant plus grande si l'on veut pratiquer une pédagogie de l'observation qui, s'appuyant sur les procédures des élèves – entre tâtonnements et premières stratégies –, sur le dépistage de leurs fragilités, sur la lutte des inégalités, piloterait désormais progressions et programmations.

Enfin, vouloir mesurer la « détresse langagière » de certains enfants (Rey, Gomila, Romain, 2013), vouloir apprécier les stratégies des élèves dans leurs tentatives de verbalisation de leurs productions revient à mieux cerner les savoirs et les manques sous-jacents.

Les apports de la neuropsychologie

Le terme inquiète, qui se définit comme « une véritable science des apprentissages », laquelle « aide à expliquer pourquoi certaines situations d'apprentissage sont efficaces, alors que d'autres ne le sont pas » (Houé, 2016). Au-delà des tensions qui opposent didacticiens et tenants de cette science, l'imagerie cérébrale montre que l'apprentissage dépend autant de « l'automatisation par la pratique » (travail d'appropriation des connaissances) que du « contrôle par l'inhibition » (inhibition des automatismes, changement de stratégie, résolution des erreurs perceptives – Descartes conclut !). Les résultats qu'elle nous donne permettent d'étayer les élèves et les enseignant(e)s confrontés aux situations complexes comme l'accompagnement des essais d'écriture de mots, qui demandent précisément de tester des automatismes (j'entends /o/ donc j'écris o) et de les inhiber (j'entends /o/, mais je sais qu'on peut aussi écrire au ou eau, donc je procède autrement).

Etayage capital pour le traitement de l'erreur comme levier d'apprentissage qui demande que soient mieux connus et travaillés dans les classes les problèmes rencontrés aussi bien en compréhension qu'en production du langage (Lemaire, 2006)

Comme l'ont montré les travaux de Britt-Mari Barth sur l'abstraction, donc sur la structuration du raisonnement, la co-construction des connaissances demande de prendre en compte outre le niveau du savoir (cadrage didactique), l'interaction avec la culture du milieu (les attentes scolaires) et les processus impliqués (psychologie cognitive) : toutes les sciences sont donc les bienvenues pour contribuer à l'amélioration des pratiques !

Les dispositifs d'analyse de l'activité

Qu'en est-il enfin pour la formation ? Deux logiques persistent : la première concerne la maîtrise en amont des savoirs pour faire la classe qui suppose, nous l'avons vu plus haut, une didactisation assumée. La seconde vise la professionnalisation des modalités d'intervention et de développement réflexif. Elle demande que soient identifiés et discutés les compromis

opérateurs et les gestes permettant d'optimiser les choix d'enseignement. Elle mise sur l'impact des analyses de pratiques, de la vidéoformation, de l'hybridation des formations (combinant visites, entretiens, échanges sur les plateformes de travail collaboratif), des sites ressources bénéficiant d'environnements médiatisés (Néopass@ction ; M@gistère).

S'agissant de l'enseignement en école maternelle, dès lors que les exigences du programme demandent aux enseignant(e)s une intelligence accrue des situations proposées, au plus près des besoins particuliers des élèves, ces dispositifs sont à systématiser, à adapter aux petites classes, à compléter.

Reconnaître que les élèves de l'école maternelle pensent, c'est se donner les moyens d'évaluer leur comportement cognitif, leurs gestes et postures de travail. Dès lors, c'est l'ensemble des collègues intervenant au cycle 1 et pas seulement des enseignant(e)s volontaires qui devraient se former à l'analyse de données prélevées dans les classes. L'idée n'est pas nouvelle, mais la recherche action mériterait d'être plus largement répandue comme outil de formation dans et pour les écoles, profitant des générations de néo enseignant(e)s initiés à la recherche au cours des deux années de master.

Elle permettrait une analyse des données non seulement partagée entre pairs, y compris pour les phases d'évaluation institutionnelle, mais aussi avec les élèves eux-mêmes, les premières tentatives d'exploitation vidéo montrant l'intérêt d'un entretien avec les enfants sur ce qui s'est effectivement passé pendant la séance.

Pour tous les acteurs concernés, ce serait là l'occasion d'une bénéfique « inspection de l'esprit » (Descartes, Méditations métaphysiques II, §11-13, 1641).

Yves Soulé

Maitre de conférence Faculté d'Education UM2
Montpellier/LIRDEF
Membre du conseil scientifique AGEEM

Albi 2017

« Le bonheur, c'est quand nos pensées, nos paroles et nos actes sont en harmonie. »
Gandhi

Pour son 90^e congrès national, l'AGEEM suggère d'entamer une réflexion sur la pensée et de montrer que la formule de Descartes (1596-1650) « Je pense donc je suis » peut se travailler dès l'école maternelle. En quoi l'éducation scientifique et technologique peut-elle contribuer au développement de la pensée des enfants de l'école maternelle ?

Une première contribution éducative qu'il est possible de mettre en avant est celle du doute. La formule latine du « *cogito ergo sum* » de Descartes est parfois si célèbre qu'elle en éclipsé une partie fondamentale : « *dubito ergo cogito* » – je doute donc je pense – pointe l'importance du doute pour construire la pensée. Or, toute démarche d'exploration du monde des objets, du vivant ou de la matière permet de mettre en doute les convictions des enfants, de déplacer leurs idées préalables sur des faits ou des phénomènes et ainsi d'aller au delà de la pensée magique qu'ils possèdent souvent encore à leur âge. Par exemple, comparer le rebond de billes, de balles ou de ballons sur des supports différents fait voir qu'il ne s'agit pas des seules caractéristiques de ces objets mais d'une « interaction mécanique » et ainsi construire une pensée qui va au delà des apparences.

En plus de cette attitude de doute méthodique suggérée par Descartes, l'éducation scientifique et technologique permet de développer la pensée des enfants en leur faisant découvrir, rencontrer et explorer ces mondes du vivant, des objets et de la matière. Toutes ces explorations actives du monde contribuent à la constitution de ce que Joël Lebeaume et Maryline Coquidé ont nommé « capital expérientiel » que l'école maternelle doit aider à construire. Par exemple, découvrir le monde du vivant en observant des végétaux se développer dans le jardin de l'école, ou encore rencontrer le phénomène de la métamorphose animale en découvrant un album de littérature de jeunesse, contribuent à construire un rapport au vivant dès le plus jeune âge. De même, fabriquer des objets roulants avec du matériel de récupération permet de passer d'activités fonctionnelles à des activités d'investigation technologique. Se confronter aux autres dans l'action, l'observation ou l'expérience sollicite le langage et la réflexion ainsi menée assure le développement de la pensée.

L'éducation scientifique et technologique ne contribue pas seulement à développer des attitudes et un capital d'expériences de vie : elle permet aussi de commencer à comprendre et penser le monde qui les entoure. C'est un élément que pointait déjà Jean-Louis Martinand au congrès de l'AGIEM de Metz en 1995. Il affirmait alors que « découvrir le monde de la nature et des objets à l'école maternelle, c'est d'abord travailler et enrichir le registre du référent empirique mais aussi déjà commencer à construire quelques concepts qui structurent les représentations de ces objets et de ces phénomènes ». Ainsi, c'est en construisant des relations entre les phénomènes observés que toutes ces expériences de vie permettent de faire comprendre aux enfants certains aspects du monde qui les entoure. On peut citer, à titre d'exemple le concept de vivant dont la construction peut débuter en formalisant quelques-unes de ses caractéristiques, et ainsi commencer à le distinguer du non-vivant. De même, l'élaboration du concept de matière peut être entamé par la mise en relation d'approches variées des états de l'eau, du chocolat... et de leurs transformations possibles.

Penser le vrai dans l'exploration du monde, n'interdit ni de penser le beau et le bien, ni de rêver.

Frédéric Charles

Enseignant chercheur, Maître de conférences en didactique des sciences à l'Université Claude Bernard Lyon 1 et à l'École Normale Supérieure de Lyon

et Joël Lebeaume

Professeur en sciences de l'éducation Université Paris Descartes
Conseil scientifique de l'AGEEM

« Penser est facile. Agir est difficile. Agir selon sa pensée est ce qu'il y a de plus difficile au monde. »
Johann Wolfgang von Goethe

Je pense donc je suis...

Que cette expression de Descartes – Cogito, ergo sum, je pense donc je suis – pour penser l'élève de maternelle et l'école maternelle est ici heuristique et déplace les approches habituelles en psychologie portant sur la pensée avec notamment le modèle du développement de la pensée de Piaget.

Si je suis, c'est que je pense et **si je pense c'est que je sais douter**, nous a appris Descartes. N'est-ce pas là une allégorie de l'apprentissage à quelque âge que ce soit et notamment à l'école maternelle, voire avant ?

Si j'apprends, c'est que mon regard sur le monde bouge, se modifie. J'apprends à douter au contact des autres, j'apprends le doute avec les autres et je modifie ce que je sais et ce que je suis. Je peux douter parce que dans certaines situations les autres ne me mettent pas en danger, ne questionnent pas qui je suis fondamentalement, ne doutent pas de ce que je sais, mais m'ouvrent leur regard sur le monde. C'est parce qu'on reconnaît ce que je suis que je peux penser, dire ma pensée, partager ma pensée. Je pense avec l'autre si l'autre me permet de penser, ne m'exclut pas, et n'exclut mes pensées déjà là... C'est la condition première de tout apprentissage : **sécuriser le doute**, le rendre possible. Il ne s'agit pas de douter de soi, de ses capacités à apprendre et à penser, mais au contraire être en confiance pour laisser sa pensée douter, évoluer, se modifier.

Si je pense donc je suis, c'est surtout avec les autres que je suis et je pense. La pensée se construit au contact de l'Autre, au contact des éléments du monde, de la façon dont ils agissent sur moi et de la façon dont je peux agir sur eux. Elle peut être formalisée à travers un langage *égocentrique* (Piaget) ou *intérior* (cf. Vygotski) pour soi, ou être partagée avec les autres par le langage ou toute autre forme d'expression.

Ainsi, si toute pensée ne se partage pas (notamment verbalement) avec les autres, **toute pensée se forme en interaction avec autrui et les objets du monde**. La pensée est un rapport au monde et aux autres en construction et se nourrit de la pensée des autres sur le monde et sur soi-même.

Les résultats de la recherche NOREVES conduite par Sylvie Cromer sur l'éducation à l'égalité des jeunes enfants sont très éclairants sur la façon dont les enfants peuvent penser ou non de l'égalité entre filles et garçons, bien au-delà du poids des stéréotypes sociaux véhiculés par l'éducation familiale et les autres sphères scolaires.

Chaque enfant né avec des attributs physiologiques et sexuels, mais il devient fille ou garçon d'une certaine façon par ce que d'autres ont construit des catégories genrées et qu'ils transmettent à l'enfant le fonctionnement de ces catégories. L'enfant devient fille ou garçon, s'identifie à une façon d'être et de se comporter parce qu'on le nomme fille ou garçon, que l'on l'habilite en fille ou en garçon, qu'on lui apprend la différence avec l'autre sexe. Si un enfant se pense fille ou garçon c'est parce qu'il a appris à se penser ainsi... l'école contribue à cette distinction et identité sexuée. Dans la recherche Noreves nous avons pu mesurer le poids de l'école sur la réception des genres lors d'une exposition au Petit Forum des Sciences, intitulée *Des elles et des ils*. Je n'évoquerai que deux classes particulièrement différentes qui éclairent le poids du projet de l'enseignant(e). Dans l'une d'elles, le projet de visite était de construire la différence entre filles et garçons, les élèves lors des entretiens collectifs menés avec les enquêtrices s'appuient sur les ateliers de l'exposition pour dire combien filles et garçons « ce n'est pas pareil », ce qui d'ailleurs les fait beaucoup rire. L'autre classe travaille sur la notion d'égalité et les élèves de grande section nuancent les différences biologiques pour identifier à travers les ateliers ce que filles et garçons font de façon égalitaire. Les élèves dans chacune de ces deux visites scolaires ont été invités à penser différemment l'exposition et construisent leur pensée sur la relation fille et garçon de cette façon. Renforçant des différences sexuelles pour construire les notions sociales de fille et de garçon pour les uns, ou en dépassant ses différences, sans les contester, pour penser l'éga-

« Tous les hommes pensent que le bonheur est tout en haut de la montagne alors qu'il réside dans la façon de la gravir. »
Confucius

lité des droits, l'égalité d'action, l'égalité de penser pour les autres. Cela ne modifie pas les valeurs éducatives dont les enfants sont porteurs, cela leur permet de penser différemment le monde en termes de possibilité. Les élèves de la deuxième classe le disent bien : « c'est possible ! » les filles peuvent avoir des cheveux courts, courir, crier sans se transformer en garçons, et les garçons peuvent aimer cuisiner, avoir des cheveux longs et rêver tout en restant des garçons. Au final, les élèves de cette classe ont appris à penser que *l'Autre n'est pas moi, mais il est mon égal*.

L'école maternelle est l'un des lieux où la pensée se structure autrement que dans le contexte familial, mais pas contre, elle structure autrement le regard et le rapport au monde de chaque sujet. Elle est parfois la première expérience de socialisation (au-delà du cercle familial) et de découverte d'autres qui pensent comme moi ou différemment de moi. Elle est le premier lieu où l'enfant est pensé comme élève, élève en devenir (ou par rapport auquel il est pensé ainsi), mais aussi le lieu où l'enfant va lui-même progressivement se penser élève à travers des tâches, en relation avec les autres, dans des espaces singuliers spécifiques, différents de ceux qu'il connaissait avant d'être scolarisé. L'école maternelle est un lieu où la pensée se construit et où l'enfant devient et pourra se penser élève.

Si je peux penser avec d'autres, c'est que je peux interagir avec eux et en particulier échanger, parler, verbaliser... Langage et pensée sont un couple de concepts intéressants pour penser l'apprentissage de la pensée et la pensée de cet apprentissage. Les pensées prennent forme en partie par le langage (oral et scriptural – quelle que soit la trace de l'écrit) qui les rend partageables (mais le langage n'est pas l'expression de toute pensée, il a de multiples fonctions). L'école maternelle est l'un des lieux où l'enfant-élève est invité à dire ce qu'il pense : ce qu'il pense d'une activité qu'il vient de vivre, d'une activité qu'il pourrait vivre. Il peut ainsi repenser autrement une activité. Le langage, selon les activités proposées, peut ainsi permettre à l'enfant d'**anticiper** (de penser avant l'action), et de **se projeter** dans une action qui n'a pas lieu, inversement le langage permet d'**évoquer** un événement qui vient d'être vécu (de repenser à partir des émotions, du souvenir gardé : de transformer l'expérience en pensée). Le langage permet de **se penser soi** (ce que les autres me font), permet de **penser avec les autres** (ce que j'échange avec les autres). Il permet aussi de **penser les autres** (de penser les absents ou de penser à eux). Ainsi ce qui se construit implicitement à l'école c'est bien **un élève capable de penser, se penser, penser l'autre, penser avec les autres**. En pensant à l'école et en pensant l'école, **il prend sa place d'élève, mais il construit aussi l'enfant qu'il devient**. En cela les travaux de Dewey¹ et certaines conceptions de débats à visée philosophique ou d'atelier philo peuvent être particulièrement intéressants pour travailler la mise en mots d'une pensée qui se construit, mais ces activités ne sont exclusives de toutes les autres activités scolaires où la pensée se forme, se dit et se redit, et se transforme.

Ana Dias-Chiaruttini

Maître de conférence en didactique du français, Laboratoire Théodile-CIREL EA 4354 - Université Charles de Gaulle
Lille 3 / UFR DECCID département Sciences de l'Education
Membre du conseil scientifique AGEEM

1 - Dewey, J. (2004). Comment nous pensons, traduit par O. Decroly, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris, Le Seuil.

Penser les nombres à l'école maternelle

Cela peut paraître surprenant mais pour penser la façon dont le programme 2015 recommande d'enseigner les nombres à l'école maternelle, il est éclairant de se reporter à la lecture d'un classique du XVIII^e siècle : l'Encyclopédie de D'Alembert et collaborateurs. On y trouve en effet une définition des nombres encore très utile aujourd'hui : les nombres ne doivent pas être identifiés aux quantités parce qu'ils émergent de leur mise en relation, ils sont la raison de ces quantités. Pour avancer un tel point de vue, les encyclopédistes s'appuyaient notamment sur Newton : « Pour nous, le nombre n'est pas tant une pluralité d'unités, que le rapport abstrait d'une quantité à une autre quantité de même sorte qui est prise pour unité. » Pour ce savant, accéder au nombre, notamment lorsqu'il n'est pas entier, c'est mettre en rapport deux quantités. Cependant le rapport n'est pas la seule façon de créer des relations entre quantités, une autre consiste à s'intéresser à leurs différences. C'est ce dernier point de vue que, bien plus tard, Jean Piaget privilégiera en soulignant que pour penser la genèse des nombres entiers chez les enfants, il convient de s'intéresser à la façon dont ils s'approprient la propriété qu'on appelle l'**itération de l'unité** : 6 s'obtient à partir de 5 comme 5 s'obtient à partir de 4 (comme 4 s'obtient à partir de 3...), à savoir en ajoutant une unité.

« Les activités de dénombrement doivent éviter le comptage-numérotage et faire apparaître, lors de l'énumération de la collection, que chacun des noms de nombres désigne la quantité qui vient d'être formée » lit-on dans le nouveau programme. C'est donc la fin de la forme de comptage où, lorsque l'enfant pointe chaque unité, l'enseignant(e) attire son attention sur la correspondance 1 mot – 1 unité : le un, le deux, le trois, le quatre... C'est une autre forme de comptage qui est préconisée, celle qui aide l'enfant à prendre conscience que les mots deux, trois, quatre... ne sont pas des numéros mais désignent des quantités qui sont successivement mises en relation avec la précédente : « un ; et-encore-1, deux ; et-encore-1, trois ; et-encore-1, quatre... » (itération de l'unité). Quand on compte, on monte mentalement une sorte d'escalier, celui des différentes quantités engendrées par l'ajout d'une nouvelle unité. L'enfant qui n'a pas pris conscience de l'existence d'un tel escalier n'est pas entré dans le nombre.

Dans le domaine du nombre, donc, le programme 2015 institue un authentique virage vers une école maternelle plus piagétienne, il recommande de favoriser d'emblée chez les enfants la construction des relations additives entre les quantités, il recommande de favoriser une entrée directe dans le nombre. Dans le nouveau programme, seul l'abord des 10 premières quantités est exigé, mais il y est demandé de procéder d'emblée à des comparaisons et d'exprimer ces comparaisons à l'aide de décompositions : 6 unités, c'est 5 unités et encore 1, c'est 3 unités et encore 3...

Pourquoi un tel tournant piagétien ? Parce qu'il est aujourd'hui avéré que l'enseignement du comptage-numérotage enferme les élèves les plus faibles dans l'usage de cet outil de bas niveau. Une remarque préalable s'impose : en cas d'enseignement du comptage-numérotage, tous les élèves, même les plus fragiles, apprennent à terme que 8 désigne la même quantité que la suite des numéros 12345678, tous les enfants, sur le long terme, apprennent à compter-numéroter ! On a donc l'impression qu'ils progressent. Mais il s'agit d'une illusion parce que cet enseignement, sur un plus long terme encore, empêche les élèves les plus fragiles de comprendre que 8, c'est 7 et-encore-1, c'est-à-dire d'entrer dans le nombre. Cela s'explique aisément : quand, pour un enfant, la quantité 7 n'est rien d'autre que celle qui correspond à la suite des numéros 1234567 et quand pour lui 8 n'est rien d'autre que 12345678, la seule différence entre les quantités 1234567 et 12345678 est que, dans le dernier cas, on prend en compte un numéro de plus, le 8. L'enfant est ainsi conduit à réfléchir cette proposition : « 8, c'est 7 et-encore-1 parce que le 1 de plus, c'est le 8 », expression très difficile à comprendre du fait que les deux « 8 » qui y figurent n'ont pas la même signification : le premier « 8 » désigne une quantité, le deuxième une unité numérotée.

« Le bonheur, c'est quand nos pensées, nos paroles et nos actes sont en harmonie. »
Gandhi

Non seulement l'enseignement du comptage-numérotage ne correspond pas un enseignement explicite des nombres mais il correspond à un usage des mots-nombres qui mélange plusieurs de leurs significations, faisant ainsi obstacle à l'entrée dans le nombre. En pédagogie, il convient de distinguer les situations où le langage aide au progrès (enseignement explicite), celles où, du fait de l'absence de langage, on n'observe pas un tel effet bénéfique (enseignement implicite) et, enfin, celles où le langage fait obstacle au progrès : l'enseignement du comptage-numérotage est de celles-là.

On dispose de nombreux résultats de recherches qui étayent l'analyse selon laquelle l'enseignement du comptage-numérotage fait obstacle au progrès des élèves. Parmi les plus récentes, on trouve deux études ministérielles publiées respectivement en septembre 2013 et mai 2014 et largement commentées par les médias nationaux. La première annonçait une montée du niveau en mathématiques à l'entrée au CP entre 1997 et 2011. Or, jamais le comptage-numérotage n'a été autant enseigné à l'école maternelle que durant cette période. Ces résultats étaient donc contradictoires avec la thèse d'un rôle délétère de l'enseignement comptage-numérotage. Cependant, en examinant attentivement les épreuves utilisées pour apprécier le niveau des élèves, on s'apercevait qu'elles n'évaluaient pas la compréhension des nombres mais les savoir-faire relatifs au comptage-numérotage, elles évaluaient seulement ce qui avait été exercé de manière répétitive tout au long de l'école maternelle. D'où la prévision qu'il était possible d'avancer : les résultats obtenus à l'entrée au CP étaient de « faux bons résultats » qu'on ne retrouverait pas en cas d'évaluation sur le long terme de la compréhension des nombres chez les élèves. La seconde étude ministérielle a confirmé cette prévision : la même génération d'élèves a été évaluée à l'entrée au CE2 et non seulement on n'a pas retrouvé le progrès que l'on croyait observer à l'entrée au CP mais, dès qu'une épreuve mettait en jeu des décompositions, on y observait une régression significative des performances.

Ainsi, le tournant de l'école maternelle n'est pas seulement piagétien, il est aussi vygotkien : plutôt que de favoriser initialement l'usage d'un savoir-faire qui n'a pas d'avenir scolaire, à savoir la représentation des quantités par des suites de numéros, mieux vaut favoriser d'emblée leur représentation numérique, à l'aide de décompositions. On reconnaît la problématique vygotkienne de la zone de développement prochain : le professeur d'école maternelle se doit, par son enseignement, de créer un avenir pour le développement des connaissances numériques de l'enfant.

Avant de conclure, qu'on nous permette de rappeler cette citation d'un couple de pédagogues, M. et Mme Fareng, qui, en 1962, écrivaient : « ... (le comptage-numérotage) fait acquérir à force de répétitions la liaison entre le nom des nombres, l'écriture du chiffre, la position de ce nombre dans la suite des autres, mais il gêne la représentation du nombre, l'opération mentale, en un mot, il empêche l'enfant de penser, de calculer ». Le thème de ce congrès est « Penser l'école, penser à l'école ». Si, après 30 ans d'enseignement du comptage-numérotage, il convient aujourd'hui de repenser la didactique des nombres à l'école maternelle, c'est pour cesser d'empêcher les élèves d'y penser les nombres.

Rémi Brissiaud

Équipe " Compréhension, Raisonnement et Acquisition de Connaissances " Laboratoire Paragraphe - Paris 8
Conseil scientifique de l'AGEEM

« Si la vue d'un bureau encombré évoque un esprit encombré, alors que penser d'un bureau vide ? »
Albert Einstein

Penser, c'est une fonction sociale.

Penser, c'est une épreuve.

Penser c'est un enjeu.

Penser, c'est l'affaire des enfants qui fréquentent l'école maternelle.

Le capital de connaissance prend ses racines dans un bon terrain. L'école maternelle, école première, est le lieu des apprentissages premiers. C'est l'endroit du développement de chaque enfant. Les apprentissages s'exercent dans des contextes riches auxquels se confrontent tous les enfants. L'exploration du monde est le fondamental de la pensée. Agir sur le monde, s'interroger sur les objets, les matières, les vivants, s'interroger, imaginer, inventer, créer, s'exprimer, jouer, se comporter, s'exercer doivent permettre aux enfants de penser. Penser pour exprimer ses opinions, ses tâtonnements, ses ressentis, penser pour grandir parmi et avec les autres.

Le cogito est ce par quoi tout commence. Il ne peut y avoir connaissance que par l'activité cogitante de l'esprit qui découvre les idées en lui-même. Penser par soi-même, c'est avant tout penser sans influences.

Penser dans le contexte de l'école c'est supposer des solutions problèmes avec du raisonnement, saisir des stratégies personnelles et les ordonner matériellement et oralement. C'est avoir une opinion à partager : juger, croire et réfléchir à la façon de transmettre sa pensée. C'est projeter ses idées et ses actions pour réussir.

Toutes les activités de l'école maternelle doivent donner à penser. Travailler son esprit : porter un jugement, concevoir, examiner, projeter, évoquer, s'intéresser et se souvenir est le propre du cheminement pour progresser.

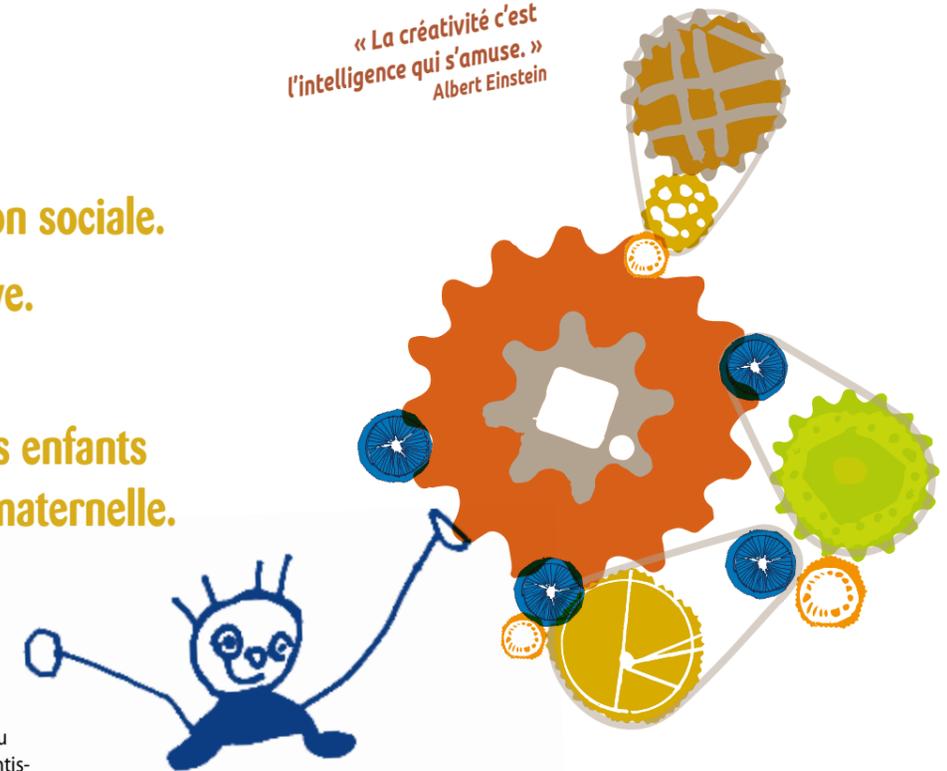
L'enseignant(e) active chez chaque enfant le développement de la pensée. Les tâches à accomplir exercent l'esprit en formant des idées à partir d'éléments choisis dans l'ensemble des informations de la connaissance. A travers ces tâches, c'est l'activité intellectuelle tout entière qui est convoquée avec la représentation mentale abstraite.

Comprendre, se faire comprendre pour vivre ensemble en harmonie nécessite une progression de la pensée à construire. Dès l'école maternelle, la construction du futur citoyen libre et responsable est un objectif très important.

Donner son point de vue, écouter ceux des autres, être dans une optique, donner une opinion en s'exprimant, donner un avis en explicitant, prendre position en faisant appel à ses connaissances pour aboutir à un savoir commun est la clef de voute des attendus de l'école maternelle.

C'est ainsi que se développera aussi la pensée critique pour lutter contre les préjugés et l'obscurantisme. Permettre à chacun d'apprendre à penser, à critiquer les opinions reçues, à les accepter qu'après un travail personnel de réflexion est un apprentissage à long terme. Permettre à chacun d'être pourvu de ressources parce que il aura appris à penser et à argumenter.

« La créativité c'est l'intelligence qui s'amuse. »
Albert Einstein



La difficulté de penser librement n'est pas aisée et souvent sous-estimée. C'est la raison pour laquelle, l'école maternelle doit développer progressivement la pensée avec des questions de plus en plus complexes tout en respectant le développement cognitif de l'enfant.

Chaque élève doit avoir un regard réflexif sur les apprentissages, pour donner du sens à ce qu'il fait à l'école en lui donnant la possibilité d'exister comme une personne singulière dans un groupe hétérogène EN EXPRI-MANT SA PENSÉE. Le rendre curieux de ses connaissances et les mémoriser pour lui permettre de faire des transferts lorsque sa pensée sera convoquée.

Les enjeux de la pensée critique seront compris par cette invitation à penser par soi-même dans un monde complexe.

« L'homme n'existe qu'autant qu'il pense ».

Citation de Jacques-Henri Meister ; De la morale naturelle (1788)

Maryline Van-Landewick
Formatrice ESPE Lille Nord de France,
Vice-présidente AGEEM

« Penser est une joie profonde. Le philosophe invite la pensée à vagabonder davantage hors des sentiers battus, quitte à s'affranchir de méthodes car l'humain ne crée qu'en errant. »
Michel Serres

Ouvrages théoriques

- ASTINGTON JW.** *Comment les enfants découvrent la pensée : la « théorie de l'esprit » chez l'enfant.* Retz, 2007
- ASTOLFI JP.** *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre.* ESF Editeur, 2014
- BARTH BM.** *L'apprentissage de l'abstraction.* Retz, 2013
- BAUTIER E.** *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction des inégalités dès la maternelle.* Groupe ESCOL, 2006
- BRUNER J.** *Le développement de l'enfant. Savoir Faire, savoir dire.* PUF, 2011
- FABER A. et MAZLISH E.** *Parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école.* Editions du Phare, 2013
- FLORIN A.** *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels.* Hatier pédagogie, 2010
- GAGNÉ PP.** *Pour apprendre à mieux penser.* Chenelière, 2004
- GARDNER H.** *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues.* Retz, 2008
- GRANDSERRE S.** *Les élèves à l'école : sept clés pour enseigner autrement.* ESF, 2013
- HÉRAUD J.L.** *Penser pour apprendre - regard critique sur l'éducation cognitive à l'école.* Hatier Pédagogie, 2000
- HOUDÉ O.** *Apprendre à résister.* Le Pommier, 2014
- MEIRIEU P.** *Comment aider nos enfants à réussir : à l'école, dans leur vie, pour le monde.* Bayard, 2015
- MEURICE B.** *Accompagner les enseignant(e)s du maternel dans leurs missions.* De Boeck, 2012
- PASSERIEUX C.** *Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école.* Chronique sociale, 2011
- PETTIER J.C., CLAD P.** *Pédagogie Germaine Tortel, un avenir possible pour l'école maternelle.* Éditions Fabert, 2012
- PETTIER JC. et DOGLIANI P. et DUFLOCK I.** *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle.* Delagrave, 2010
- ZERBATO-POUDOU MT. et AMIGUES R.** *Comment l'enfant devient élève.* Retz, 2009

Albums

Anticiper

- KÖNNECKE O.** *Il l'a fait.* Ecole des loisirs, 2010
- L'ARRONGE L.** *Peau de banane.* Ecole des loisirs, 2010
- MANCEAU E.** *Si tous les éléphants s'appelaient Bertrand.* Milan, 2010
- MANCEAU E.** *Le petit oiseau va sortir.* Milan, 2013
- RAMOS M.** *Le plus malin.* Pastel, 2014
- WILLEMS M.** *Ce n'est pas une bonne idée.* Kaleidoscope, 2014

Comprendre

- FÉLIX L.** *Prendre et donner.* Grandes Personnes, 2014
- LÉVÊQUE A.C. et SIMON N.** *Le petit roi.* Editions du Rouergue, 2005
- PETTIER JC, FURLAUD S. et MONFREID D.** *Les p'tits philosophes n° 2.* Pomme d'Api. Bayard Jeunesse, 2014
- RIVIÈRE B. et HEMSTEGE A.** *Un point c'est tout.* Sarbacane, 2013

- TULLET H.** *On joue ?* Bayard Jeunesse, 2016
- VALENTIN E. et GREEN I.** *Bou et les 3 zours.* L'atelier du poisson soluble, 2008

Imaginer

- CORDA T. et DUTEIL J.** *Une fourmi pas comme les autres.* Minedition, 2015
- DUBOIS C.K. et PINEUR C.** *Première tempête.* Pastel, 2010
- HAUGHTON C.** *Non, George !* Thierry Magnier, 2014
- LETUFFE A.** *Le tout petit.* L'atelier du poisson soluble, 2013
- LOUPY C.** *Après la récré.* Milan, 2015
- MONFREID (de) D.** *La machine de Michel.* Ecole des loisirs, 2013
- PICARD M. et PEYRAT J.** *Bob ? Bob le zèbre ? Bob le singe ?* Les éditions du Ricochet, 2010
- RUILLIER J.** *Quatre petits coins de rien du tout.* Mijade, 2012
- SERRES A. et JARRIE M.** *Têtes de bulles.* Rue du Monde, 2015
- YOKOCOCO.** *Nina et Nino.* Belin Jeunesse, 2012

Partager

- HERBAUTS A.** *La lettre.* Casterman, 2005
- HORS C. et RIBEYRON S.** *Le grand papa et sa toute petite fille.* Milan, 2011
- KANSTAD JOHNSEN A.** *Tibois fait son musée.* Rue du Monde, 2010
- PENNART (de) G.** *Je suis revenu.* Ecole des loisirs, 2001
- SANILAS V. et ENGMAN C.** *Partager.* Rue du Monde, 2015
- TULLET H.** *Turlututu Coucou c'est moi.* Seuil Jeunesse, 2013

« Transformer l'ennui de vivre en joie de penser. »
Gaston Bachelard

Réfléchir

- BOUJON C.** *Je mangerais bien une souris.* Ecole des loisirs, 1999
- CORENTIN P.** *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau.* Ecole des loisirs, 2005
- ESCRIVA V. et RANUCCI C.** *Ferme les yeux.* Syros, 2014
- HENSE N. et GREEN I.** *Marre du rose.* Albin Michel Jeunesse, 2011

Ressentir

- AÏT AISSA C.** *L'arbre de Pépette.* Edite-moi !, 2014
- BLAKE S.** *Je veux pas aller à l'école.* Ecole des loisirs, 2008
- CALI D. et FOLI G.** *Le singe.* Rue du Monde, 2013
- PINTUS E. et BOURRE M.** *Ours qui lit.* Didier Jeunesse, 2010
- REYNOLDS P.H. et PINGAULT E.** *Un bon point pour Zoé.* Milan Jeunesse, 2012
- SCOTTON R.** *Splat le chat.* Nathan, 2009
- VOLTZ C.** *Vous voulez rire ?* Editions du Rouergue, 2006
- YERKES J.** *Drôle d'oiseau.* Editions MeMo, 2011

S'inquiéter

- BROWNE A.** *Billy se bile.* Ecole des loisirs, 2008
- JAFFRÉ L. et FRONTY A.** *Mamie Marie.* Editions du Rouergue, 2004
- VAN ZEYEREN M.** *Trois courageux petits gorilles.* Ecole des loisirs, 2006

S'interroger

- BRENIER O. et DESPRÉS J.** *C'est bien, c'est mal.* Nathan, 2010
- BRIÈRE-HAQUET A. et PHILIPPONNEAU O.** *Le peintre des drapeaux.* Frimousse, 2012
- LOUCHARD A. et JARRIE M.** *Ceci est un livre.* Thierry Magnier, 2002
- MANCEAU E.** *CP, ça veut dire quoi ?* Milan, 2015

Se questionner

- AUBIN F.** *Le mur.* Points de suspension, 2013
- BADESCU R. et CHAUD B.** *Pomelo grandit.* Albin Michel Jeunesse, 2010
- FASTIER Y. et CANTET C.** *On n'est pas des moutons !* La ville brûle, 2016
- LIONNI L.** *Pezzetino.* Ecole des loisirs, 2015
- ROMAN G. et SCHAMP T.** *Le livre des petits pourquoi.* Milan Jeunesse, 2006
- AUBINAIS M. et BOULET G.** *Gaston, le petit garçon qui n'arrêterait pas de poser des questions.* Bayard Jeunesse, 2004

« Qui pense peu, se trompe beaucoup. »
Léonard De Vinci

Adhésion 2016-2017

Renvoyez ce coupon à votre délégué(e) départemental(e) pour cela consulter le site : www.ageem.fr accompagné de votre règlement (par chèque à l'ordre de l'AGEEM).

Vous pouvez aussi adhérer en ligne www.ageem.fr

Nom	<input type="text"/>
Prénom	<input type="text"/>
Fonction	<input type="text"/>
Coordonnées personnelles	
Adresse :	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
téléphone :	<input type="text"/>
mail :	<input type="text"/>
Le <input type="text"/>	Signature <input type="text"/>
Coordonnées professionnelles	
Adresse :	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
téléphone :	<input type="text"/>
mail :	<input type="text"/>
Le <input type="text"/>	Circonscription : <input type="text"/>



Cotisations

Tarif unique (enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, retraités) **35€**

Etudiants ESPE **GRATUIT**

Associations Organismes **50€**

INSCRIPTION Congrès Albi 2017

à adresser à votre Délégué(e) de section
Voir site : ageem.fr

N° D'ADHÉRENT (à jour de cotisation)



Penser l'école...
... penser à l'école

Je pense donc je suis...
dès l'école maternelle.

NOM	<input type="text"/>
PRÉNOM	<input type="text"/>
ADRESSE PERSONNELLE	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
TÉL. domicile et portable	<input type="text"/>
E-MAIL PERSONNEL	<input type="text"/>
ADRESSE PROFESSIONNELLE	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
TÉL. PROF	<input type="text"/>
Date	<input type="text"/>
Signature	<input type="text"/>

TARIFS

Merci de cocher la case correspondante

<input type="checkbox"/>	NON ADHÉRENT	180 €
<input type="checkbox"/>	ADHÉRENT	80 €
<input type="checkbox"/>	ORGANISATEUR équipe locale	60 €
<input type="checkbox"/>	PROFESSEUR STAGIAIRE	30 €
<input type="checkbox"/>	GRATUIT pour les étudiants ESPE, invitation à demander au secrétariat du Congrès 2017	
PRIX JOURNÉE CONGRÈS :		
<input type="checkbox"/>	ADHÉRENT	50 €
<input type="checkbox"/>	NON ADHÉRENT	100 €

FRAIS : Arrhes : 40 €

(joindre ce paiement par chèque à votre section).
Le solde sera à payer lors de l'envoi du dossier.

