

INTERACTIONS EN GROUPES ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS : LE CAS DE LA LANGUE ÉCRITE EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

Marianne HARDY, Françoise PLATONE
CRESAS* - INRP

Résumé : La recherche se déroule en grande section de maternelle dans un quartier socialement défavorisé. L'objectif est de dégager les conditions éducatives les plus favorables à la construction de connaissances sur la langue écrite par tous les enfants. Cette recherche s'inscrit dans le programme du CRESAS qui définit progressivement une «pédagogie interactive». Mis dans une situation favorisant l'exploration en petits groupes, de très jeunes enfants construisent des savoirs à travers des activités qu'ils se définissent eux-mêmes. Des dynamiques interactives se développent, qui permettent à chacun de travailler à son niveau en profitant des savoirs et des idées exprimées par les autres. En suscitant ainsi le partage des savoirs recelés par les groupes, on assure la continuité éducative car on permet aux enfants de développer eux-mêmes leurs propres démarches d'apprentissage et on favorise l'avancée de tous. On approche ainsi les objectifs fondamentaux de la nouvelle politique pour l'école primaire.

Dans la nouvelle organisation de la scolarité primaire par cycles pédagogiques, la grande section de maternelle joue un rôle charnière. D'après les textes, les enfants peuvent y achever les «apprentissages premiers» du cycle 1 ou y commencer les «apprentissages fondamentaux» du cycle 2 : «Ainsi, le passage anticipé à l'école élémentaire n'a plus lieu d'être. Dans la mesure où la grande section de l'école maternelle appartient aussi au cycle des apprentissages fondamentaux, elle a vocation à engager la structuration de ces apprentissages dès que l'enfant en est capable.»¹

L'observation des premières évolutions sur les terrains fait apparaître que l'un des points sensibles pour la mise en oeuvre de la nouvelle organisation se situe à ce niveau-là. Les interrogations tournent pour l'essentiel autour de la question suivante : comment organiser la grande section de maternelle ? A quel moment faut-il «faire commencer» l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

Dans cet article, nous nous proposons d'alimenter la réflexion sur cette question en nous appuyant sur les résultats actuels de l'une de nos recherches qui porte sur la pédagogie de la langue écrite en grande section de maternelle. Nos données actuelles nous portent à penser que les différences que l'on peut observer entre les enfants du point de vue des connaissances acquises sur la langue écrite ne justifient

pas l'organisation de la grande section en classe à «double niveau» et qu'il est plus intéressant, pour l'avancée de tous, de faire travailler ensemble tous les enfants. Nous verrons de quelle façon.

1. COMMENT FAVORISER À L'ÉCOLE MATERNELLE L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES SUR LA LANGUE ÉCRITE PAR TOUS LES ENFANTS ?

Pour répondre à cette question, en collaboration avec deux enseignants de grande section², nous avons fait évoluer les pratiques éducatives pendant trois années scolaires à partir de l'observation des effets produits sur les enfants. Actuellement, toujours en collaboration avec les enseignants, nous nous attachons à l'analyse approfondie des données recueillies au cours de ces trois années et à la formalisation de certains faits observés.

L'objectif de la recherche est de dégager et de caractériser les conditions éducatives les plus favorables pour faire progresser ensemble *tous les enfants* dans l'acquisition de connaissances sur la langue écrite. Ceci afin de les conduire *tous* à la maîtrise des premières règles de transcription de la langue orale au début de la scolarité obligatoire.

Il s'agit d'une *recherche-action*³ qui fait alterner les temps d'action et de réflexion, un réajustement constant des pratiques vers les objectifs poursuivis s'opérant à partir de l'observation des effets produits sur les enfants.

Le cadre théorique est celui de toutes les recherches pédagogiques du CRESAS. Nous nous appuyons sur une conception constructiviste et interactionniste des apprentissages dont l'origine se trouve chez Piaget, Wallon et Vygotsky. Selon cette conception, apprendre c'est construire les savoirs en interaction avec autrui. De nombreuses publications du CRESAS ont déjà présenté des données à l'appui de cette conception, en ce qui concerne notamment les très jeunes enfants observés dans les crèches et les jardins d'enfants⁴.

S'agissant de l'apprentissage de la langue écrite, nous nous appuyons particulièrement sur les travaux menés par H. Sinclair dans le champ de la psycholinguistique génétique et par E. Ferreiro, psychologue piagétienne également, qui a montré qu'il existe une psychogenèse de la langue écrite⁵.

Des travaux d'E. Ferreiro, nous retenons que dès le plus jeune âge les enfants peuvent acquérir des connaissances sur la langue écrite. Comme dans les autres champs de connaissance, les enfants élaborent des hypothèses et construisent des représentations à propos de l'objet de connaissance. E. Ferreiro a fait apparaître et caractérisé un grand nombre de ces représentations. Elle a tracé leur évolution qui semble se retrouver, dans ses grandes lignes tout au moins, chez tous les enfants.

En fonction de ce cadre théorique, nous faisons trois hypothèses.

- 1) Les enfants «mûrs» pour maîtriser les règles systématiques de la transcription de la langue orale ont nécessairement derrière eux plusieurs années de confrontation personnelle, de réflexion, de travail sur la langue écrite, ils ont construit des connaissances à ce sujet même si leur travail est resté invisible pour les adultes. Pour certains enfants, ce travail maturant se fait dès le plus jeune âge par les échanges avec le milieu familial qui, très tôt, et de façon plus ou moins volontariste, éveille l'intérêt des enfants pour la langue écrite. L'école n'a plus qu'à recueillir les fruits du travail «fait maison» en le

complétant. Mais pour les autres, c'est l'école elle-même qui peut être l'agent privilégié - sinon exclusif - de cet éveil, le milieu privilégié pour la recherche des enfants sur la nature et le fonctionnement de la langue écrite.

- 2) L'école maternelle peut favoriser cette recherche pour tous les enfants à condition d'ajuster l'action éducative à la manifestation des démarches propres aux enfants. Ce que déjà en son temps Piaget réclamait : « ... l'école (...) ignore tout le parti qu'elle pourrait tirer du développement spontané des élèves et devrait le renforcer par des procédés adéquats ... »⁶. A partir du moment bien entendu où l'on a su créer un milieu riche et stimulant qui éveille l'intérêt des enfants pour les objets de connaissance à travailler.
- 3) Tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leurs appartenances socio-culturelles peuvent s'interroger et construire des connaissances sur la langue écrite dès le plus jeune âge. L'école choisie pour la recherche se situe dans une zone d'éducation prioritaire de la banlieue parisienne : 90% des enfants appartiennent à des familles de travailleurs manuels peu ou pas qualifiés ou de petits employés.

Dans cet article, nous ne ferons qu'évoquer tout ce qui est fait par les enseignants avec lesquels nous travaillons pour placer les enfants au contact quotidien de la langue écrite sous ses différentes formes et dans ses différentes fonctions : pratiques de Bibliothèque Centre Documentaire, correspondance scolaire, utilisation d'écrits fonctionnels dans la vie de la classe... car tout ceci se pratique à l'heure actuelle dans la plupart des écoles maternelles et n'est pas spécifique de notre recherche.

Nous nous centrerons en revanche sur l'une des situations de travail spécifiques que nous proposons aux enfants. Dans cette situation les enfants travaillent en petits groupes interactifs, l'objectif étant tout particulièrement de favoriser la réflexion et l'expérimentation des enfants sur la langue écrite.

Nous nous attacherons à caractériser les *dynamiques interactives* qui se développent dans cette situation et à montrer en quoi, selon nous, elles favorisent la réflexion des enfants et la construction de connaissances sur la langue écrite. Nous commenterons ensuite le fait que ces petits groupes sont hétérogènes du point de vue des niveaux de connaissance atteints par les enfants. Nous présenterons enfin quelques caractéristiques du rôle joué par les éducateurs dans ces petits groupes interactifs.

2. INTERACTIONS SOCIALES ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS

2.1. Présentation de la situation : l'atelier privilégié d'écrit

Tous les matins après l'accueil, les enfants sont répartis par petits groupes en ateliers, selon une pratique courante dans les écoles maternelles. L'un de ces ateliers porte sur la langue écrite, c'est « l'atelier privilégié d'écrit ». Cette situation incite les enfants à *explorer* la langue écrite et à *réfléchir* à son sujet *en interaction* les uns avec les autres et avec les adultes.

Le matériel peut consister en matériaux déjà écrits - livres, affiches ayant trait à la vie de la classe, lettres de correspondants... - dans ce cas les enfants sont conduits à « interpréter » l'écrit, selon le terme d'E. Ferreiro ; ou ce peut être du

matériel pour écrire, crayons et feuilles. Dans ce cas les enfants sont conduits à produire eux-mêmes de l'écrit, sans autre finalité que la production elle-même et la réflexion sur cette production.

L'atelier d'écrit est dit « atelier privilégié » parce que l'enseignant s'y tient de bout en bout dans une attitude « d'observateur participant ». Car c'est dans cette situation, tout particulièrement, que les adultes apprennent à reconnaître et interpréter les démarches des enfants, à identifier les savoirs déjà acquis et les problèmes qui se posent. A partir de ces éléments, les éducateurs réajustent en permanence leur mode d'intervention dans les groupes de travail et, plus largement, l'ensemble de leur pédagogie.

L'atelier réunit chaque jour quatre enfants. Les enfants s'y inscrivent librement à condition toutefois que chacun y passe à tour de rôle.

Les séances sont filmées à la vidéo. Elles durent environ 45 minutes. Les films sont analysés à l'aide d'une méthode « séquentielle » mise au point au CRESAS.

Nous nous attacherons d'abord à mettre en évidence les démarches et réalisations des enfants et certaines caractéristiques de la dynamique entre enfants, laissant entre parenthèses dans un premier temps le mode d'intervention de l'instituteur qui fera l'objet d'un point spécifique. Nous nous appuierons sur l'analyse de quelques extraits d'une séance de l'atelier particulièrement illustratifs des caractéristiques que nous voulons mettre en évidence.

2.2. Démarche réflexive et manifestation de savoirs

L'atelier réunit ce matin-là quatre enfants de grande section : Céline (5 ans, 7 mois), Audrey (6 ans, 1 mois), Awa (5 ans, 3 mois) et Tony (5 ans, 9 mois).

Au démarrage de la séance, l'instituteur énonce la consigne élaborée pour cet atelier : « essayez d'écrire, ce que vous voulez écrire, comme vous pouvez l'écrire... »

Quelques secondes après le début de la séance, Awa fait à haute voix le projet d'écrire : « maison brûlée » qu'elle transcrit ainsi : ERLUD-LAP. Cette production se réalise en deux temps. Premier temps : Awa écrit d'un jet une première série de lettres ERLUD pour transcrire « maison ». Elle s'interrompt un instant pour réagir sur un propos de son voisin puis, deuxième temps, elle annonce : « j'écris le reste maison brûlée ... brûlé de maison », elle trace un trait d'union et une deuxième série de lettres : LAP. Enfin, à l'intention du maître, elle dit, en soulignant le premier segment : « j'ai écrit maison ... » et, en soulignant le deuxième segment, « ... brûlée ».

Les différentes annonces et lectures d'Awa alertent ses trois partenaires qui vont chacun s'engager dans l'activité initiée par Awa : Audrey se propose d'écrire « maison cassée » ; Tony, les mots proposés par Awa ; Céline, « bonhomme cassé ».

Dans cette dynamique, Awa poursuit l'activité qu'elle a initiée et qui s'est propagée. Elle transcrit deux autres significations en forme de variations sur le modèle de sa première production : « chien brûlé » qui sera transcrit : HOKY-bOI, et « bonhomme cassé » qui sera transcrit : HUDI-LPI.

En prenant appui sur la terminologie d'E. Ferreiro pour caractériser les acquis et représentations des jeunes enfants dans le domaine de la langue écrite, on peut dire qu'Awa, à travers cette activité, nous a montré qu'elle a déjà acquis beaucoup de connaissances sur notre système d'écriture : l'écriture sert à transcrire des significations ; dans des formes graphiques non figuratives car écrire ce n'est pas dessiner ; les formes graphiques de l'écriture sont des éléments discrets, les lettres ;

on inscrit ces lettres sur le papier selon une orientation conventionnelle gauche-droite, haut-bas ; les lettres s'organisent en séries ; plusieurs unités significatives se transcrivent par plusieurs séries de lettres séparées les unes des autres ; chaque série a une longueur non aléatoire ; chaque série se compose de lettres pas toutes identiques entre elles (variété intra-figurale) ; deux significations différentes se transcrivent par des séries différenciées (variété inter-figurale).

Nous arrêterons là cette énumération pour nous intéresser au fait original qui nous a fait choisir cet exemple : Awa, dans cette production, a cherché à transcrire une signification composée, « maison brûlée », qui contient un sujet : « maison » et un attribut : « brûlée ». Awa s'est attachée à transcrire chacune des parties de cette signification, mais aussi, et c'est cela qui nous a frappées, le lien qui les unit, la relation sujet-attribut, c'est-à-dire une relation syntaxique. Ce faisant elle réfléchit sur la langue d'une façon qui lui sera très utile lorsque plus tard, à l'école élémentaire et en application des programmes scolaires, elle devra s'initier à la grammaire. Elle a cherché un moyen graphique de représenter cette relation et a choisi le trait d'union.

Si nous pensions qu'apprendre c'est passer brusquement du faux au juste, nous relèverions que cette solution est fautive par rapport aux véritables conventions de la langue écrite et nous serions insatisfaits des propositions d'Awa. Mais en fait à nos yeux ce type de proposition dénote l'intense travail de réflexion qui permet aux enfants, en procédant par déductions ou en tentant d'établir des liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils s'engagent à connaître, de faire quantité d'acquisitions sur l'écrit dès leurs premières années.

L'extrait que nous venons de présenter montre aussi l'un des procédés très fréquemment utilisés par les enfants dans ces situations d'exploration et de réflexion sur la langue écrite. Il s'agit d'une méthode d'exercice variationniste où ils font preuve d'une ténacité qui nous surprend toujours : cent fois sur le métier ils remettent l'ouvrage, travaillant et retravaillant le problème qu'ils se sont posé et introduisant certaines variations dans leurs activités. Ici par exemple, nous avons dit qu'Awa, après sa première réalisation, va opérer, à la suite d'Audrey, des variations sur le thème qu'elle a initié en écrivant à sa façon « chien brûlé » puis « bonhomme cassé ».

2.3. Propagation et développement des idées dans le groupe d'enfants : dynamiques interactives et confrontation des points de vue

L'activité proposée par Awa correspond à l'évidence à une préoccupation commune à tous les enfants puisque, nous l'avons déjà dit, cette activité va se propager dans le groupe. Chacun va travailler à sa façon en utilisant ses connaissances propres et à son niveau de compétence. Pour illustrer ce point, nous décrivons ici deux actions suscitées par l'activité d'Awa. L'une est le fait d'Audrey, l'autre de Céline.

L'action d'Audrey montre comment un enfant, en se greffant sur l'activité d'un autre, peut apporter un élément nouveau. Audrey a formé le projet d'écrire : « maison cassée », reprenant à son compte la problématique sujet-attribut apportée par Awa. Audrey écrira : EBIRI-KC. Cette production est réalisée en deux temps. Pour la transcription de « maison », Audrey procède comme Awa : une série de cinq lettres sans rapport avec la forme sonore du mot. Puis elle prend bien soin de tracer le symbole proposé par Awa pour marquer la relation : un trait d'union. A ce point de

sa réalisation, Audrey s'accorde un temps de réflexion assez long et transcrit le prédicat « cassée » avec les deux lettres K et C. Elle se redresse et annonce : « *j'ai fini le cassé* », puis elle « lit » à l'intention du maître : « *maison cassée* ».

Dans la première partie de sa réalisation, Audrey travaille sur l'idée apportée par Awa, la transcription de la relation sujet-attribut. Elle ne fait à ce moment-là aucune tentative de transcription phonétique du mot « maison ». Dans la deuxième partie, Audrey montre pourtant qu'elle sait qu'il existe une correspondance entre les formes graphiques et les sons de la langue. Et elle teste une hypothèse sur la façon de la réaliser : faire correspondre aux sons des syllabes les lettres de l'alphabet. Nous rencontrons fréquemment cette hypothèse chez les enfants. Elle est logique puisque les appellations des lettres - à l'exception d'Y et W - correspondent de fait à des syllabes de la langue.

L'action de Céline, qui survient plus tard dans la séance, montre comment un enfant peut intégrer les apports d'autrui. Céline s'est d'abord montrée réticente à l'idée « d'essayer d'écrire » des mots qu'elle ne sait pas écrire. Mais peu à peu elle cherche à s'insérer dans l'activité déjà partagée par ses trois partenaires : elle finit par annoncer son intention d'écrire « bonhomme de neige » et tente de réaliser son projet. Mais elle ne trace qu'une seule série de lettres. Awa, qui suit l'action de Céline, attire l'attention de celle-ci sur le fait qu'un mot composé s'écrit en deux parties : « *T'as écrit bonhomme seulement* » dit-elle. Puis, indiquant du geste qu'il faudrait écrire deux séries distinctes, elle explique : « *tu écris : bonhomme ..., de neige.* » Par la suite, Céline annonce un nouveau projet : écrire « maison cassée ». Elle trace une série de lettres, s'arrête, articule pour elle-même : « *ka* » et enchaîne : « *j'ai envie de cassée sur ma feuille !* ».

Sur l'ensemble des extraits que nous avons présentés, on voit aussi que la *dynamique interactive* qui se construit et se développe entre les enfants, et dont nous ne pouvons ici retracer tout le déroulement, provoque la réflexion de chacun. La cheville ouvrière de cette dynamique est *le désir de communiquer* des enfants qui éprouvent presque toujours le besoin d'annoncer leurs projets et de montrer leurs réalisations au groupe, tout en s'intéressant aux activités d'autrui. Ce faisant, des interactions se développent qui structurent l'activité et dégagent des problématiques communes ; des savoirs s'objectivent, des connaissances se construisent, et tous les enfants progressent.

3. GROUPES DE TRAVAIL HÉTÉROGÈNES ET CONSTRUCTION INTERACTIVE DES SAVOIRS

Dans l'atelier privilégié d'écrit, comme dans les autres ateliers qui ont lieu au même moment, nous avons dit que les groupes d'enfants sont constitués sur la base du volontariat : à condition que tous les enfants passent à tour de rôle dans tous les ateliers, les enfants s'inscrivent, chaque jour ou chaque semaine, dans les ateliers de leur choix.

Il en résulte que les enfants rassemblés dans l'atelier d'écrit ont presque toujours des « niveaux » de connaissance différents. Dans le cas des classes regroupant les enfants par tranches d'âge, cette hétérogénéité est relative. Un autre cas d'hétérogénéité très différent est celui des regroupements inter-âges. Nous ne l'avons pas étudié dans cette recherche mais il l'est dans d'autres recherches du CRESAS⁷.

Quels sont les effets de cette hétérogénéité relative des niveaux de connaissance dans la dynamique du groupe et pour l'avancée de chacun ? Dans l'exemple que nous avons pris, Awa ne manifeste pas le souci de transcrire les sons de la langue orale ; tandis qu'Audrey s'y essaie. Autrement dit, Awa ne semble pas encore avoir fait l'hypothèse de la «phonétisation de l'écrit» qui, selon E. Ferreiro, marque une étape importante dans la construction de la langue écrite. Notons que dans ce cas le décalage entre les deux enfants s'explique aisément puisqu'Awa est sensiblement plus jeune qu'Audrey (10 mois d'écart entre les deux enfants).

Malgré ces différences, chaque enfant trouve pâture dans la dynamique du groupe. Car chacun fait apparaître l'objet de connaissance sous certains aspects qui sont souvent inattendus pour les autres et qui éveillent leur intérêt. Chacun peut se saisir des matériaux générés par l'activité du groupe au niveau où il le peut en fonction de sa propre réflexion, de son propre degré d'avancement. De cette façon, chaque enfant tire profit de la séance en travaillant à son niveau, dans la «zone proximale» de son développement, pour le dire en termes vygotskiens. C'est ainsi qu'Awa a pu exercer ses connaissances déjà acquises et développer sa réflexion sur les relations entre les mots. Audrey quant à elle a pu explorer en outre la piste grapho-phonétique.

De cette façon on peut dire que les enfants tirent profit les uns des autres, les moins avancés des plus avancés et aussi l'inverse.

Que les moins avancés tirent profit des plus avancés est aisé à démontrer. C'est pourquoi nous n'y avons pas insisté par le choix des extraits. Mais signalons que, dans la suite de la séance, Awa par exemple va manifester de l'intérêt pour la forme sonore des lettres à partir de l'activité d'Audrey.

Dans le même temps, les plus avancés peuvent tirer profit des idées des moins avancés. Ainsi on peut dire qu'Audrey a bénéficié de l'apport d'une enfant plus jeune et moins avancée qu'elle dans la construction de la langue écrite. Car c'est Awa qui apporte le problème de la transcription de la relation sujet-attribut. Ce faisant, elle attire l'attention sur cette relation elle-même, objet de réflexion métalinguistique dont nous avons souligné l'intérêt pour les enfants.

Mais il est une autre conséquence de ce mode de regroupement des enfants et des dynamiques qui s'instaurent entre eux qui nous paraît particulièrement intéressante et que nous avons sciemment recherchée : c'est qu'ainsi aucun enfant ne se sent marginalisé, quelles que soient ses caractéristiques individuelles, quelle que soit son appartenance sociale. Un signe pour nous de cette intégration de tous dans le groupe est la joie communicative qui caractérise ces séances et qui frappe toutes les personnes à qui nous montrons nos films. Ce point est fondamental pour nous qui cherchons à définir une pédagogie anti-sélective favorisant l'avancée de tous les enfants.

Pour conclure sur ce point, nous dirons donc que la pratique des petits groupes interactifs hétérogènes induit le partage des savoirs recelés par le groupe : elle favorise la circulation des savoirs entre les enfants et l'avancée de tous dans la connaissance, sans marginalisation ni étiquetage d'aucune sorte.

4. LE RÔLE DES ADULTES DANS LES GROUPES DE TRAVAIL INTERACTIFS

Pour obtenir des dynamiques interactives dans les groupes d'enfants du type de celle présentée plus haut, il est nécessaire pour les éducateurs de se départir de certaines habitudes d'enseignement et des conceptions qui les sous-tendent. Dans notre recherche-action, nous expérimentons la difficulté de cette démarche mais aussi sa richesse. Nous avons gardé la trace de ce processus de transformation par l'enregistrement au magnétophone des séances de travail entre adultes. L'exploitation de ces données et l'analyse des interventions des adultes dans les séances filmées sont l'un des objets de nos investigations actuelles. Nous allons avancer quelques aspects caractéristiques de la pratique des adultes qui émergent actuellement de nos analyses.

A partir des observations qu'ils ont pu faire dans ces conditions, les éducateurs ont été amenés à remettre en question leurs conceptions sur un point fondamental : ils ont découvert qu'ils ne savaient pas tout de ce que savaient les enfants ni de la façon dont ceux-ci apprennent et ils ont été surpris par les savoirs et capacités manifestées par *tous les enfants* quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leurs appartenances socio-culturelles.

En acceptant de se laisser surprendre par les enfants, en manifestant leur intérêt pour leurs réalisations, les éducateurs ont favorisé l'expression des idées et soutenu le développement des activités des enfants. Ils ont appris en même temps à mieux régler leurs propres interventions en fonction des savoirs et questionnements manifestés devant eux par les enfants.

Les idées et représentations des enfants peuvent apparaître comme des erreurs. Au début de la recherche, la tentation était grande pour les enseignants de «corriger», ce qui avait pour effet de tarir le dynamisme des enfants. Mais nous avons appris à reconnaître que ces erreurs sont des constructions provisoires des apprenants, résultant d'une activité d'observation et d'une réflexion logique.

Il s'est avéré toutefois que les enfants réclament à certains moments, de façon explicite, l'intervention de l'adulte : pour obtenir une information ou recevoir une confirmation. Les adultes ont alors cherché comment intervenir de façon ajustée par rapport à ces demandes, en prenant soin de ne pas reprendre des attitudes trop directives qui pendant longtemps reviennent bien facilement.

Au total, les adultes ont travaillé à mettre au point *une attitude d'observation participante* que l'on peut caractériser globalement de la façon suivante : ni totalement en retrait, ni directifs, les adultes soutiennent les activités des enfants et renforcent leur mobilisation en témoignant d'un authentique intérêt pour leurs réalisations, en cherchant à comprendre ce qu'ils font. Cette insertion dans les préoccupations des enfants permet, à certains moments, d'intervenir de façon ajustée sans interrompre la dynamique entre les enfants.

CONCLUSION

A partir de données complexes que nous sommes en train de traiter, nous avons voulu donner à voir que les enfants très jeunes, quelles que soient leurs différences, peuvent construire ensemble des connaissances sur la langue écrite.

Ces résultats ont été obtenus parce que les éducateurs se sont donné pour tâche fondamentale de favoriser l'expression et la confrontation des savoirs recelés par les groupes en s'appuyant sur la capacité à raisonner et le besoin de communiquer qui caractérisent les êtres humains.

Nous faisons l'hypothèse qu'en travaillant de cette façon dès l'entrée à l'école maternelle et en poursuivant dans la suite du cursus scolaire, on favorise la construction continue des savoirs par tous les enfants dans tous les domaines de connaissances et notamment dans ceux qui sont inscrits dans les programmes scolaires.

Fournir ainsi des conditions favorables à la manifestation et au développement des démarches d'apprentissage propres aux enfants tout au long de la scolarité nous paraît être le moyen d'assurer la continuité éducative que réclame et que favorise l'organisation de la scolarité par cycles pédagogiques.

NOTES

- * Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, unité de recherche du département de l'INRP : «Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Education».
- 1 Cf. bibliographie (9), p. 13.
 - 2 Lysiane JOURNET et Daniel SABRE, instituteurs-maîtres formateurs, IUFM de Créteil.
 - 3 Cf. bibliographie (8).
 - 4 Cf. bibliographie (1), (11) et (12) notamment.
 - 5 Cf. bibliographie (6) et (7).
 - 6 Cf. bibliographie (15), p. 396.
 - 7 Cf. bibliographie (5).

BIBLIOGRAPHIE

- (1) BREaute (M.), BALLION (M.), RAYNA (S.) et STAMBAK (M.), *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes. Une recherche action*. Collection CRESAS, 1987, n°5, Paris, L'Harmattan/INRP, 137 p.
- (2) CRESAS, *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF, 1987.
- (3) CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF Editeur/INRP, 1991, 173 p.
- (4) CRESAS, *Les inspecteurs de l'Education nationale et la mise en oeuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire*, Paris, INRP, 1991, 358 p.
- (5) CRESAS, *Accueillir à la crèche, à l'école. Il ne suffit pas d'ouvrir la porte*. Collection CRESAS n°9, Paris, L'Harmattan/INRP, 1992.

- (6) FERREIRO (E.), «L'écriture avant la lettre» in SINCLAIR (H.) ed., *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F., 1988, pp. 16-70.
- (7) FERREIRO (E.), GOMEZ-PALACIO (M.) et coll., *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Texte français établi à partir d'une traduction de VETRDENELLI (M.), revu par BESSE (J.M.), de GAULMYN (M.M.) et GINET (D.), Lyon, CRDP, 1988, 408 p.
- (8) HUGON (M.A.) et SEIBEL (C.) eds, *Recherches impliquées, recherches-action. Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Wesmaël, 1988,
- (9) Ministère de l'Education nationale, *Les cycles à l'école primaire*, Collection «une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres», Paris, CNDP/Hachette Ecoles, 1991, p.13.
- (10) SINCLAIR (H.), «Changing Perspectives in Child Language Acquisition» in PUFALL (P.) and BEILIN (H.H.) eds, *Piaget's theory : prospects and possibilities*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, (sous presse).
- (11) STAMBAK (M.), BALLION (M.), BONICA (L.), MAISONNET (R.), MUSATTI (T.), RAYNA (S.), et VERBA (M.), *Les bébés entre eux*, Paris, PUF, 1983.
- (12) STAMBAK (M.), BALLION (M.), BREAU (M.) and RAYNA (S.), «Pretend play and interaction in young children» in HINDE (R.A.), PERRET-CLERMONT (A.N.) and STEVENSON-HINDE (J.) *Social relationships and cognitive development*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- (13) PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, édition de 1969, 264 p.
- (14) PIAGET (J.), *Où va l'éducation ?* Paris, Denoël/Gonthier, collection Médiations, 1973, 133 p.
- (15) PIAGET (J.), «Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski» in VYGOTSKI (L.S.) *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales, 1985, pp. 387-400.
- (16) STAMBAK (M.) et SINCLAIR (H.) eds, *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 1990, 198 p.
- (17) VYGOTSKI (L.S.), *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales, 1985, 419 p.