



PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DANS LES PREMIÈRES ANNÉES SCOLAIRES

LES SPÉCIFICITÉS DE L'ÉCOLE ENFANTINE EN QUESTION

Patricia Gilliéron Giroud

Anne Meyer

Avec la collaboration de Carole Veuthey

158 / Février 2014



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement les enseignantes enfantines et primaires, vaudoises et genevoises, qui ont participé au recueil d'informations de cette recherche. Les entretiens se sont déroulés dans un climat constructif et chacune a décrit sa pratique professionnelle avec intérêt et enthousiasme.

COLLABORATION

La recherche a bénéficié de la collaboration de Carole Veuthey, chargé d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève.

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture.
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	5
2	A PROPOS DE LA FORMATION DU JEUNE ENFANT	7
2.1	LES ÉTUDES INTERNATIONALES	7
2.2	LES ÉTUDES NATIONALES.....	7
2.3	UNE DÉCISION POLITIQUE	8
2.4	LES RÉACTIONS LOCALES	8
2.5	LES DIFFÉRENTS TYPES D'ENCADREMENT INSTITUTIONNEL ET PÉDAGOGIQUE	9
2.6	LE PROGRAMME ROMAND DE L'ÉCOLE ENFANTINE DES ANNEES 90	9
2.7	L'ACCORD HARMOS ET LE NOUVEAU PLAN D'ÉTUDES ROMAND	10
3	PROBLÉMATIQUE ET MANDAT DE RECHERCHE	13
3.1	LA PROBLÉMATIQUE	13
3.2	LE MANDAT DE RECHERCHE	15
3.3	POSTULAT DE DÉPART	16
3.4	LA MÉTHODE	17
4	LES INFORMATIONS RECUEILLIES PAR ENTRETIEN	21
4.1	LES SPÉCIFICITÉS DE L'ÉCOLE ENFANTINE.....	21
	<i>En bref</i>	27
4.2	LES TRACES D'APPRENTISSAGE.....	27
4.2.1	<i>Réalisation de la trace et matériel</i>	28
4.2.2	<i>Objectifs de la trace</i>	29
4.2.3	<i>Raisons du choix de la trace</i>	31
4.2.4	<i>Les autres traces d'apprentissage</i>	31
4.2.5	<i>Apprentissages prioritaires ne donnant pas lieu à des traces</i>	32
	<i>En bref</i>	34
4.3	LES TYPES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.....	35
4.3.1	<i>La catégorisation des types d'enseignement/apprentissage</i>	35
4.3.2	<i>Types d'enseignement/apprentissage en enfantine et en primaire</i>	36
	<i>En bref</i>	40
4.3.3	<i>Les apprentissages transversaux</i>	41
	<i>En bref</i>	45
4.3.4	<i>Les consignes données aux élèves</i>	46
4.3.5	<i>Les ressources utilisées</i>	47
4.3.6	<i>L'organisation de l'espace classe</i>	48
	<i>En bref</i>	50
4.4	LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	51
4.4.1	<i>Les éléments pris en compte lors d'un bilan des apprentissages avec des collègues ou des spécialistes</i>	51

4.4.2	<i>Les éléments pris en compte lors d'un bilan des apprentissages avec les parents</i>	53
4.4.3	<i>La constitution et l'utilisation d'un dossier d'apprentissage ou d'évaluation</i>	53
	<i>En bref</i>	55
5	SYNTHÈSE ET DISCUSSION	57
6	POUR NE PAS CONCLURE	67
7	BIBLIOGRAPHIE	71
8	LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	75
ANNEXES		76
	GUIDE D'ENTRETIEN	77
	DESCRIPTION DES TRACES CHOISIES.....	82
	CATÉGORISATION DES TYPES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.....	88

1 INTRODUCTION

Les changements intervenus ces vingt dernières années dans la formation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse sont d'une ampleur sans précédent. Citons, par exemple, l'augmentation du taux de fréquentation des classes enfantines facultatives et l'allongement de la durée de la prise en charge scolaire se généralisant d'une année à deux ans (Centre d'information et de documentation IDES de la CDIP). Au cours de ces années, chaque canton, alors souverain en matière d'instruction, légiférait à son rythme. Les structures, les organisations et les contenus scolaires se caractérisent ainsi par une importante hétérogénéité. Depuis le début des années 2000, la volonté politique d'harmoniser la formation au niveau national se fait plus pressante. Un nouveau concordat intercantonal d'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), visant notamment l'introduction de l'obligation scolaire dès l'âge de 4 ans, l'implantation d'un *Plan d'études romand* et, au travers de celui-ci, l'harmonisation des visées et des objectifs poursuivis par l'école obligatoire, (dont l'école infantine fera désormais partie) a été approuvé par l'Assemblée de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) en 2007. C'est dans le cadre de cet accord que de nouveaux changements, plus ou moins importants selon l'évolution de chaque canton, seront introduits d'ici 2015.

Il est sans doute rare qu'une formation en milieu scolaire évolue si fortement dans un laps de temps si court. En Suisse romande¹, l'orientation des changements au préprimaire a suscité peu de débats politiques, professionnels ou sociaux. Les décisions successives ont été acceptées comme si le rattachement de l'école infantine (enfants de 4 et 5 ans) à la structure et à l'organisation de l'école obligatoire « allait de soi ». Le choix de former ces jeunes enfants à l'école plutôt que dans un lieu d'accueil public ou privé n'est pas récent. Dès le milieu du 19^e siècle, l'institution scolaire publique est la structure privilégiée pour s'occuper de leur formation, les plus jeunes étant accueillis dans des structures de type « jardins d'enfants » (Forster, 2007a). Cette décision ancienne ainsi que l'importance accordée à l'instruction et à l'éducation des jeunes enfants, abondamment relevée dans les recherches internationales et les études nationales au cours des dix dernières années, ont contribué à établir un consensus sur l'orientation des changements au préprimaire.

La question des premiers apprentissages scolaires est peu explorée en Suisse romande. La recherche présentée ici s'inscrit dans cette thématique peu documentée localement. Elle questionne les spécificités de l'école infantine par rapport à l'école primaire au travers d'un recueil de pratiques d'enseignement et d'évaluation d'enseignantes² de deux cantons romands, Vaud et Genève. Les intentions et les objectifs fixés dans le programme romand, adopté au début des années 90, constituent le principal cadre d'analyse des pratiques déclarées. Dans ce document, les spécificités de l'école infantine sont décrites en « opposition » au fonctionnement de l'école primaire. Selon certains responsables scolaires, membres d'associations professionnelles ou enseignants, les changements institutionnels ou pédagogiques en cours ou à venir les mettraient « en danger ». L'école infantine courrait ainsi le « risque d'une primarisation » de son organisation et de son enseignement.

¹ La Suisse romande est constituée de 7 cantons francophones ou partiellement francophones : Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Vaud et Valais.

² Seul le féminin sera utilisé, de manière générique, dans la suite du document puisque la quasi-totalité des postes de travail à l'école infantine et à l'école primaire sont occupés par des femmes. Lorsqu'il s'agit des résultats de notre recherche, ce féminin générique inclut aussi le seul homme de notre échantillon.

2 A PROPOS DE LA FORMATION DU JEUNE ENFANT

Au cours de ces vingt dernières années, les pays industrialisés et certains pays émergents (en particulier l'Inde) ont traité plus attentivement la question de la formation du jeune enfant. Politiques et scientifiques s'accordent sur les nombreux avantages d'une prise en charge éducative précoce dans une institution privée ou publique.

2.1 LES ÉTUDES INTERNATIONALES

Les effets positifs de la formation des jeunes enfants sont relevés dans de nombreuses recherches et études internationales. Citons, à titre d'exemple, les études longitudinales EPPE et EPEY³, résumées par Wannack, Sörensen Criblez et Gilliéron Giroud (2006) qui relèvent les bénéfices de la fréquentation régulière d'une institution préprimaire sur le développement cognitif et social des enfants. Le programme international PISA (2004) évoque, quant à lui, les meilleures performances obtenues en mathématiques par les élèves ayant fréquenté le préscolaire pendant plus d'un an. L'OCDE (2001a et b) oriente ses travaux, dès le début des années 2000, vers le thème de « l'investissement dans les compétences pour tous ». L'instruction des jeunes enfants est vue comme étant essentielle : elle développe non seulement le bien-être individuel mais favorise également la réduction des inégalités, la prise en charge précoce des enfants dits à risque et la cohésion sociale. Les considérations exprimées dans les études internationales seront largement reprises et confirmées par les études réalisées dans les différents pays.

2.2 LES ÉTUDES NATIONALES

Les recherches nationales portant sur la formation scolaire des jeunes enfants se sont intensifiées ces vingt dernières années. Les plus récentes mettent en évidence les différents niveaux de connaissance des élèves à l'entrée de l'école obligatoire et l'influence du milieu socioculturel sur la distribution des compétences mathématiques et langagières (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005). Les auteurs de cette recherche relèvent les effets positifs d'un encadrement éducatif avancé, en particulier pour les enfants de milieux socio-économiques défavorisés. Un important colloque suisse romand a consacré son thème à la scolarisation de la petite enfance et a produit une large recension d'articles (SRED, 2005a et b). Parmi eux, une recherche sur les acquis des élèves confirme que les enfants peuvent commencer la scolarité obligatoire à quatre ans (Saada, 2006).

Au niveau politique, l'intérêt de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pour le degré préscolaire prend davantage d'importance au début des années nonante. Les études successives (voir notamment CDIP, 1993, 1994) évoquent l'augmentation des exigences attendues de l'école enfantine. Elles relèvent notamment la nécessité de prendre davantage en compte les modifications intervenues dans notre société (diversification des structures familiales, changements dans la répartition des tâches éducatives entre la famille et l'Etat, augmentation de la diversité d'origine des élèves). Elles invitent également à entreprendre des réflexions approfondies sur ce niveau d'enseignement. Une recherche reprend les résultats d'études scientifiques établissant une corrélation positive entre l'entrée précoce des enfants dans une institution

³ L'étude anglosaxonne The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) et l'étude internationale Effective Pedagogy in the Early Years (EPEY).

d'éducation et les résultats scolaires, puis l'intégration future dans la société (CDIP, 1997). D'autres recherches accompagnent l'élaboration du concordat HarmoS (Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud, 2006) ou relatent les expérimentations du cycle élémentaire⁴ (CDIP, 2004) ; toutes deux affirment l'intérêt de l'avancement de l'âge de la scolarité à 4 ans, tout en mettant en évidence certains impératifs concomitants tels que l'élaboration d'un matériel pédagogique adéquat aux enfants de cet âge, la nécessité d'une réflexion approfondie sur les modalités de diagnostic des difficultés, de différenciation et de mesures d'aide, ou encore l'importance d'engager des projets de collaboration avec les partenaires extérieurs à l'école.

2.3 UNE DÉCISION POLITIQUE

L'accord HarmoS découle d'une modification des articles constitutionnels fédéraux sur la formation, soumise au vote du peuple en 2006, qui a été acceptée par 20 cantons (sur 26) et par près de 86% des votants. Cette décision ouvrait la voie au projet d'harmonisation scolaire HarmoS, ensuite accepté par l'ensemble des cantons romands. Ce nouveau concordat oblige les partenaires signataires à soumettre une partie de leurs décisions à un accord global. Sa mise en œuvre progressive, entre 2009 et 2015, constitue une phase d'harmonisation sans précédent des structures scolaires, de l'organisation de l'enseignement, des programmes et des moyens pédagogiques officiels. Les deux premières années d'école feront désormais partie du premier cycle primaire (1P à 4P) et seront intégrées au cursus scolaire portant ainsi à 11 années la durée de la scolarité obligatoire (au lieu de 9). L'une des réformes majeures du projet est l'introduction de l'obligation scolaire dès l'âge de 4 ans, mettant ainsi un terme à l'année (ou aux 2 années) d'école enfantine⁵ facultatives inscrites dans les législations cantonales précédentes.

2.4 LES RÉACTIONS LOCALES

La question de l'encadrement des jeunes enfants par une institution scolaire et l'avancement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire à 4 ans n'ont pas suscité de forts débats en Suisse romande (à l'exception du canton de Fribourg, qui a finalement signé l'accord). Associations professionnelles et parentales valorisent les changements prévus. Le Syndicat des enseignants romands (SER) affirme que « l'avancement de la scolarité obligatoire à 4 ans ne pose pas problème à la grande majorité des enseignants » (Pasquier, 2007, p. 28). « La quasi-totalité des enfants fréquentent déjà l'école enfantine et ce qui se passe durant ces deux premières années est essentiel et déterminant » ajoute-t-il. De son côté, la Fédération des associations de parents d'élèves de Suisse romande et du Tessin (FAPERT) estime que l'école à 4 ans permettra d'améliorer et de faciliter l'intégration des enfants allophones ou étrangers de cultures différentes (Seydoux, 2007). Même si les deux associations énoncent certaines conditions devant accompagner l'avancement de l'âge

⁴ Il s'agit de classes multiâges réunissant des enfants de 4 à 8 ans ou de 4 à 7 ans dans une même classe. Cette expérimentation d'envergure a été menée par plusieurs cantons alémaniques et quelques cantons romands dès le début des années 2000.

⁵ L'école enfantine est un terme générique désignant ici les deux années scolaires précédant l'école primaire. Elle accueille les élèves de 4 et 5 ans. Dans le canton de Genève, ces deux premières années d'école sont intégrées au primaire depuis plusieurs années et se nommaient 1^{re} et 2^e année enfantine jusqu'à la rentrée scolaire 2011. Par souci de clarté, nous avons conservé dans notre étude l'appellation *école enfantine* pour évoquer les deux premières années d'école genevoise.

d'entrée à l'école (par exemple une formation de qualité pour les enseignants), l'évolution de l'école enfantine s'accompagne d'un large consensus professionnel et social.

2.5 LES DIFFÉRENTS TYPES D'ENCADREMENT INSTITUTIONNEL ET PÉDAGOGIQUE

Tous les pays européens n'ont cependant pas fait le même choix. Des différences importantes apparaissent, en effet, lorsque l'on considère les types d'encadrement institutionnel et pédagogique dédiés aux enfants de 4 et 5 ans. Dans certains pays (notamment Danemark, Finlande, Autriche), la formation préprimaire est dispensée dans des institutions non scolaires, tels que les lieux d'accueil de la petite enfance ou les jardins d'enfants (dépendant d'un autre ministère que celui de l'Éducation), alors que d'autres pays ont rattaché cet enseignement à l'administration scolaire (les écoles enfantines ou les écoles maternelles). L'âge d'entrée à l'école obligatoire varie entre 5 et 7 ans. Seuls le Luxembourg, l'Irlande du Nord et récemment la Suisse ont opté pour l'abaissement de cet âge à 4 ans (Eurydice, 2011).

Les systèmes éducatifs européens se différencient également par le type d'approches pédagogique et curriculaire choisi pour former le jeune enfant. Selon Crahay (2009), les modèles utilisés pour comparer les programmes des différents pays distinguent, d'une part, les démarches globales qui se centrent sur le développement social et la construction de la personne (favorisant le jeu, l'exploration spontanée et la coopération) et, d'autre part, les démarches dans lesquelles prévaut la transmission des connaissances et des compétences par l'enseignant. Le premier modèle favorise les interactions entre pairs et accorde une place importante aux activités symboliques et aux acquis culturels. Les enseignants sont des personnes ressources qui guident et soutiennent les enfants dans leurs apprentissages intellectuels et sociaux. Le second modèle privilégie un enseignement en lien avec le curriculum structuré et planifié du primaire. Les méthodes font appel à l'instruction directe ainsi qu'aux activités dirigées et de renforcement des apprentissages. Selon le rapport Eurydice (2009), les pays européens mettent majoritairement en œuvre des programmes éducatifs centrés sur des démarches globales.

2.6 LE PROGRAMME ROMAND DE L'ÉCOLE ENFANTINE DES ANNEES 90

En Suisse romande, l'école enfantine facultative suivait un programme rédigé il y a vingt ans (CDIP-SR+Ti, 1992 ; IRDP, 1993) et le suit encore pour les cantons qui n'ont pas encore introduit le nouveau *Plan d'études romand*. Les orientations pédagogiques générales traduites dans les visées et objectifs de l'ancien programme sont de type global. L'origine de l'approche est à trouver dans le passé de la création de l'école enfantine. Les classes préprimaires sont issues des classes maternelles apparues dès la fin du 17^e siècle. Elles ont bénéficié de pédagogues de renom et de leur vision de l'enfance, tels que Froebel (1782-1852) ou Montessori (1870-1952) dont les pédagogies prônent notamment une instruction faisant une large place à l'expérience personnelle, à la manipulation d'objets et à l'implication de l'élève au travers du jeu. Selon Forster (2007a), les objectifs romands de l'école enfantine des années 90 sont centrés sur l'enfant et dépouillés de tout aspect scolaire.

Le programme romand de 1992 comporte des buts généraux qui concernent les domaines du socio-affectif (développement de la personnalité de l'enfant, de l'image de lui-même,

relation avec ses pairs, relation avec le groupe ou l'adulte), de la psychomotricité (développement des fonctions motrices et mentales, action de l'enfant sur l'objet, relation avec soi, autrui et le milieu physique) et du cognitif (élaboration et acquisition de connaissances, développement de stratégies). Ces domaines sont complétés par une description d'objectifs globaux et d'activités de socialisation, langagières, artistiques, d'exploration de l'environnement, mathématiques et corporelles.

Le contenu d'une brochure complémentaire évoque l'école enfantine comme étant :

- une phase de transition entre la famille et l'école ;
- une relation avec les familles plus proche et plus fréquente ;
- une (seule) sensibilisation aux apprentissages scolaires, principalement au travers du jeu ;
- un lieu de développement individuel et collectif (grande importance accordée à la socialisation et au comportement) ;
- un enseignement peu dirigiste laissant une large place à la part active de l'élève et à sa part de liberté ;
- des apprentissages interdisciplinaires autour de thèmes et de projets ;
- un lieu d'observation formative et non d'évaluation sommative ;
- un espace classe organisé par ateliers, éloigné d'un agencement traditionnel du primaire.

Les deux documents du début des années 90 positionnent clairement l'école enfantine comme un moment à part, distinct de l'école primaire.

2.7 L'ACCORD HARMOS ET LE NOUVEAU PLAN D'ÉTUDES ROMAND

Le concordat HarmoS se démarque partiellement de l'ancienne approche pédagogique. Le texte évoque une approche curriculaire globale, mais conjointement il oriente l'enseignement vers des démarches plus transmissives des connaissances et des compétences. Le début de la scolarité doit permettre à l'enfant de progresser sur la voie de la socialisation tout en se familiarisant avec le travail scolaire complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux (CDIP, 2011). Le *Plan d'études romand* (PER, 2010), qui constitue l'un des piliers de l'harmonisation scolaire, comporte des démarches favorisant le développement global de l'enfant ainsi qu'une présentation détaillée des apprentissages devant être atteints au cours des deux premières années d'école. Le PER contient des nouveaux objectifs d'apprentissage plus détaillés, répartis en domaines disciplinaires (Langues, Mathématiques et sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Arts, Corps et mouvement). Des thématiques de formation générale (MITIC, Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre ensemble et exercice de la démocratie, Interdépendances sociales, économiques et environnementales), ainsi que des capacités transversales (Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice, Démarche réflexive) précisent les apports éducatifs de l'école. Inscrit dans la mouvance actuelle, le PER relève du curriculum dont l'une des caractéristiques est la cohérence interne entre les différents niveaux et disciplines (note du Ministère français de l'éducation nationale, non daté). Sa structure et ses contenus s'appliquent aux 11 années d'école obligatoire.

De manière certes plus appuyée dans le programme romand de 1992, la place et le rôle des deux premières années scolaires sont décrits dans les documents officiels comme étant

une période d'apprentissage particulière. « Les enjeux de cette étape essentielle s'articulent autour de trois aspects : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs (PER, *Présentation*, p. 24). L'école enfantine a une mission à remplir : permettre de construire les apprentissages fondamentaux et fondateurs de la scolarité.

3 PROBLÉMATIQUE ET MANDAT DE RECHERCHE

Le consensus sur l'importance de la formation du jeune enfant et, en Suisse romande, des changements projetés par l'accord HarmoS ont marginalisé les préoccupations exprimées par certains acteurs sur les effets des changements en cours et à venir. La question du rôle et de la place de l'école infantine (futurs 1^{re} et 2^e primaire HarmoS) nous semble cependant aujourd'hui centrale.

3.1 LA PROBLÉMATIQUE

Un glissement progressif vers des pratiques plus transmissives est évoqué dans la littérature dès le milieu des années 90, soit quelques années seulement après la rédaction des anciens objectifs romands (CIIP, 2007). Ce glissement est relevé dans un récent rapport sur l'école maternelle en France. Les auteurs décrivent une école « si particulière » qui n'a cessé de « se primariser » (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011). Positionnée plus clairement en amont de l'école obligatoire, soumise à des attentes explicites de dépistage précoce, de compensation des inégalités et de lutte contre l'échec scolaire, les premières années d'école s'éloigneraient des démarches globales qui la caractérisaient jusqu'ici. En Suisse romande, de manière significative et anticipant la rédaction du nouveau *Plan d'études romand*, le canton de Genève a introduit, dès le début des années 2000, un nouveau curriculum définissant des objectifs précis d'acquisition et des attentes en matière d'évaluation des apprentissages à l'école infantine (DIP, 2000). Avant l'heure, les deux premières années d'école, alors facultatives, avaient été intégrées au primaire et faisaient partie intégrante d'un cycle dit élémentaire. Les apprentissages à acquérir étaient explicitement préparatoires des degrés subséquents et s'inscrivaient dans un curriculum d'enseignement couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Les autres cantons romands n'ont pas pris cette orientation et restent, aujourd'hui encore, plus proches des visées et des objectifs du programme romand de 1992. La perspective des changements à venir suscitent dès lors des inquiétudes sur une *primarisation* de l'organisation et des démarches pédagogiques des deux premières années d'école. Certains responsables scolaires, membres d'associations professionnelles et enseignants évoquent l'éventualité d'une disparition des spécificités de l'école infantine. Selon eux, le glissement constaté dès le milieu des années 90 pourrait être renforcé par l'obligation scolaire à 4 ans, l'introduction du nouveau *Plan d'études romand*, la rédaction de moyens d'enseignement et l'apparition de mesures institutionnelles d'accompagnement (notamment les directives concernant la répartition horaire hebdomadaire et les outils d'évaluation). Malgré une adhésion forte aux changements voulus au niveau national, la question de leurs effets sur l'école infantine se pose ainsi de manière discrète mais récurrente.

Primarisation et forme scolaire

Qu'entend-on par *primarisation* de l'école infantine ? Ce mot, utilisé dans le langage commun, fait référence à la structure, à l'organisation, ainsi qu'aux contenus d'enseignement et d'évaluation des classes primaires. Selon Bauthier (2006), ce que l'on nomme *primarisation* désigne la mise en conformité de comportements supposés attendus par l'école primaire. Son sens commun trouve écho dans le concept plus général de forme scolaire exposé par Vincent, Lahire et Thin (1994). Selon ces auteurs, ce concept

« [...] se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin » (p. 39).

Ce mode d'instruction et de socialisation, qui nous est familier aujourd'hui, s'est pourtant imposé à d'autres modèles au fil du temps. Son « invention » se situerait vers les 16^e et 17^e siècles. Étudié dans les travaux d'histoire de l'éducation, Chartier, Julia et Compère (1976) relèvent qu'il entretient un rapport étroit avec les réorganisations politiques, religieuses et sociales de nos sociétés. La prédominance de la forme scolaire s'inscrit donc dans une évolution beaucoup plus large et participe à l'émergence d'un nouvel ordre social et politique.

Dès son apparition, la forme scolaire instaure une relation, inédite jusqu'alors, entre un « maître » et un « élève ». Le « maître » n'est plus un artisan transmettant des savoir-faire et son action s'autonomise par rapport aux apprentissages se faisant « par voir-faire ou ouï-dire ». *Apprendre* n'était alors pas distinct de *faire*. Le novice apprenait son métier de l'expert en le regardant agir et en l'imitant. Il était immergé dans un monde de production, sur les lieux mêmes de celle-ci (généralement des ateliers). Tout au contraire, dans la forme scolaire la parole joue un rôle décisif ; ce n'est plus la démonstration du geste qui prime. Elle implique l'accès à l'écrit et suscite une accumulation des savoirs (Rey, 2005). Cette relation pédagogique distincte réclame un lieu spécifique différent, soigneusement conçu et organisé : le bâtiment scolaire et la classe.

La structure et l'organisation pédagogique de l'école enfantine, tout comme celles de l'école primaire, participent de la forme scolaire décrite dans la littérature. Ce concept semble dès lors peu adéquat pour différencier les deux premières années scolaires de l'enseignement subséquent. Il faut rechercher ailleurs la source des préoccupations actuelles sur une *primarisation* de l'école enfantine. Si ces degrés d'enseignement sont mis en « concurrence » c'est donc qu'un certain nombre de différences existent et sont, dans les représentations des acteurs, suffisamment marquées pour parvenir à les distinguer l'une de l'autre.

Les spécificités de l'école enfantine en question

Au travers des discours actuels ou des études locales, parvient-on à dégager ce que sont ces spécificités ? Les avis exprimés par certains responsables scolaires, membres d'associations professionnelles, enseignants ou même parents ne laissent aucun doute sur l'existence de celles-ci. Pourtant lorsqu'il s'agit de les décrire, les discours sont nettement moins explicites.

L'une des spécificités évoquées concerne l'absence de contraintes institutionnelles aux niveaux organisationnel et pédagogique (notamment objectifs exprimés en termes globaux, gestion du temps souple, modalités d'évaluation peu formalisées), laissant aux enseignantes et aux élèves des classes enfantines davantage de liberté. Mais cet aspect, qui prend une place importante dans les discours, ne permet pas de clarifier le type d'organisation spatiale et temporelle, les contenus d'apprentissage et les modalités d'évaluation en vigueur à l'école enfantine. Quelles caractéristiques pédagogiques propres aux deux premières années d'école viennent combler l'absence de contraintes institutionnelles ?

La place de la socialisation, relevant en général de l'apprentissage du « vivre ensemble », serait une autre particularité de l'école enfantine. Cette spécificité est fréquemment

évoquée comme une évidence ; elle reste cependant bien difficile à définir. L'organisation des activités au travers des rituels et du travail par groupe constituerait une preuve en soi de l'importance accordée à la socialisation. Mais les compétences transversales visées, ainsi que les démarches pédagogiques qui permettraient de les développer restent floues.

La pratique du jeu est également considérée comme une spécificité de l'école enfantine : jeu symbolique, jeu de société ou jeu solitaire, les activités ludiques y seraient privilégiées. Les coins ou les ateliers présents dans les classes permettraient autant de situations favorables au développement des apprentissages. Mais les discours révèlent la diversité du sens donné au jeu qui désigne le plus souvent des choses de nature fort différente et rend opaque à la fois les contenus d'enseignement et le rôle des acteurs (Thévenaz-Christen, 2002).

Les spécificités déclarées tiennent souvent d'une représentation idéale de ce que devrait être l'école enfantine. L'analyse d'entretiens collectifs auprès d'enseignantes, menés par Truffer Moreau (2011) en donne un aperçu :

« C'est une école où l'enfant développe une certaine autonomie et apprend à vivre ensemble. C'est un lieu de vie harmonieux, dans lequel la transition entre la famille et l'école a le temps de se faire et où tous les enfants développent le plaisir d'apprendre. C'est un espace de découvertes sensorielles, d'exercices, de jeux, un endroit pour se nourrir intellectuellement, pour apprendre à se concentrer, s'impliquer, participer, évoluer petit à petit, devenir un élève à son rythme [...]» plus loin : « [...] l'école enfantine ce n'est pas un copié-collé du primaire » (p. 4).

La place particulière de l'école enfantine semble ainsi se décréter sans véritablement s'expliquer. Différente de l'école primaire, elle aurait des priorités, une organisation, un type d'enseignement, voire un état d'esprit qui lui sont propres. Ce rapide tour d'horizon met toutefois en évidence la prégnance des représentations et la difficulté à spécifier de manière plus explicite les caractéristiques supposées de l'école enfantine.

3.2 LE MANDAT DE RECHERCHE

L'étude présentée ici fait suite aux travaux entrepris par l'URSP sur le préscolaire (voir notamment Gilliéron Giroud, 2005 et 2007) qui visaient à documenter l'organisation et les contenus d'enseignement/apprentissage des premières années d'école. Cette nouvelle recherche a pour origine un intérêt pour le « bruit »⁶ qui accompagne l'évolution de l'école enfantine et le flou qui entoure les pratiques dites particulières qui y sont réalisées. Le consensus sur les changements en cours ou à venir élude les interrogations majeures sur les types de contenus et d'organisation pédagogique développés dans les premières années scolaires. L'affirmation de l'existence de spécificités à l'école enfantine et les inquiétudes sur leur disparition invitent à questionner les pratiques enseignantes actuelles ainsi que les représentations que les professionnelles ont de leur métier. Car, au-delà des conceptions communes affirmées, ce qui se passe effectivement dans les classes enfantines reste peu connu.

⁶ Ce mot est pris ici dans le sens d'une opposition « souterraine » régulièrement formulée par des acteurs mais restant dans l'ombre et ne parvenant pas à devenir un argument suffisamment fort pour être pris en compte dans les décisions. Il s'apparente à l'expression à *bas bruit* qui signifie *sans se révéler extérieurement*.

L'objectif principal de la recherche est de documenter l'affirmation selon laquelle l'école enfantine pourrait être *primarisée* suite aux changements en cours ou à venir et de questionner sa pertinence⁷. Nous souhaitons ainsi contribuer, tant dans le milieu de la recherche que dans le domaine des politiques de l'éducation, aux réflexions sur l'orientation de l'instruction et de l'éducation des enfants de 4 et 5 ans, en milieu scolaire.

3.3 POSTULAT DE DÉPART

Malgré le flou dans la définition des caractéristiques propres aux deux premières années d'école, notre postulat de départ considère, comme certains acteurs scolaires, que l'école enfantine comporte des spécificités. Nous souhaitons dès lors mieux en connaître l'originalité. Nous considérons, en effet, qu'un enseignement qui s'adresse à des enfants de 4 et 5 ans ne devrait, a priori, pas être identique à celui qui s'adresse aux enfants de 6 et 7 ans (sans exclure que l'enseignement dispensé aux enfants de 6 et 7 ans soit, à son tour, différent de celui des enfants plus âgés). L'un des arguments majeurs à l'appui de cette conception des deux premières années scolaires est l'ajustement important que nécessite le passage de la culture familiale (savoirs inculqués et normes de comportement) au type de culture favorisé par l'école. L'adaptation aux réquisits des apprentissages en milieu scolaire est un déterminant important de réussite dans les acquisitions et un facteur identifié de la lutte contre les inégalités (Joigneaux, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011). Un second argument concerne, dans la lignée de la pédagogie de Froebel, l'intérêt que nous accordons au développement des savoirs au travers des jeux (« miroirs de la vie ») et des manipulations d'objets (Schärer, 2008). Cette approche vise en premier lieu le développement global de l'enfant. Elle implique une organisation temporelle et spatiale particulière, propice à l'appropriation des savoirs, qui nous semble devoir être préservée pour les jeunes élèves.

Nous souhaitons dès lors questionner les modèles véhiculés par les représentations communes, par le programme romand de 1992 mais également par certaines descriptions dans la littérature (Mérieux, 2008 ; Gioux, 2009) qui considèrent de manière un peu caricaturale :

- une classe enfantine comme étant un lieu dans lequel les enfants travaillent majoritairement en collectif ou par groupe, classe caractérisée par un enseignement privilégiant les initiatives des élèves, la découverte et le questionnement, le travail par projet, l'interdisciplinarité, le développement de compétences transversales, l'évaluation formative des apprentissages et des relations fréquentes avec les familles ;
- une classe primaire comme étant un lieu dans lequel les enfants travaillent majoritairement à leur place, classe caractérisée par un enseignement privilégiant l'emploi des moyens d'enseignement par discipline cloisonnée, l'acquisition de savoirs structurés, l'évaluation sommative des apprentissages et des relations avec les familles uniquement à certains moments clés du parcours de l'élève.

Tout en adhérant à l'idée de l'existence de spécificités propres aux deux premières années scolaires, nous envisageons a priori les descriptions des pratiques de notre échantillon comme n'appartenant pas systématiquement à l'un des deux modèles. Nous supposons

⁷ Au moment de la passation des entretiens dans les classes (année scolaire 2010-2011), le canton de Vaud n'avait pas encore introduit l'obligation scolaire à 4 ans ni le PER ; le canton de Genève quant à lui les avait mis en application à la rentrée scolaire 2011.

que leurs pratiques se répartiraient, selon le profil de chaque enseignante, dans les deux modèles, les enseignantes enfantines d'un côté et les enseignantes primaires de l'autre gardant toutefois une appartenance plus forte, selon leur degré, au « modèle global » pour les premières ou au « modèle transmissif » pour les secondes. Tel était donc notre postulat de départ.

3.4 LA MÉTHODE

Adhérant à l'image commune d'une école enfantine différente de l'école primaire, nous pensions qu'une comparaison des pratiques d'enseignement et d'évaluation enfantines et primaires révélerait, certes, quelques spécificités communes, mais surtout un certain nombre de différences marquées. La question des spécificités des deux premières années d'école est dès lors documentée au travers d'un recueil d'informations par entretiens semi-dirigés auprès de 40 enseignantes vaudoises (20 enseignantes de classes enfantines et 20 enseignantes de 1^{re} année primaire) et 9 enseignantes genevoises travaillant dans des classes de première année enfantine⁸.

Ce sont ainsi 49 entretiens qui ont été menés entre janvier et septembre 2011. L'anonymat des réponses était garanti. L'échantillon vaudois est essentiellement constitué de professionnelles occupant un poste de travail entre 90 et 100%. Nous considérons que l'entretien individuel permet un accès privilégié à l'expérience des enseignantes. L'exhaustivité des pratiques n'est pas recherchée, pas plus que l'évaluation de celles-ci. Dans les limites de la situation d'entretien (entre 60 et 90 minutes, dans la classe de l'enseignante, hors de la présence des élèves) et au fil du guide d'entretien comportant plusieurs thèmes (annexe 1), les enseignantes ont évoqué leurs pratiques, sous une forme déclarative.

Les entretiens laissaient une place importante à l'évocation spontanée des aspects particuliers de leur métier. Dans l'analyse des réponses, nous avons considéré les informations reçues comme étant représentatives de leur travail en classe. En effet, d'une part, l'intention et les objectifs de l'étude avaient été clairement exposés préalablement à l'entretien, et, d'autre part, l'échange s'est basé sur le choix d'une trace représentative du travail de l'enseignante. Nous estimons, par ailleurs, que les pratiques déclarées couvrent, si ce n'est l'essentiel de leur métier, tout au moins une partie de celui-ci et que l'apparition de spécificités (au travers d'une question directe et des descriptions de leurs pratiques en classe) devrait dès lors apparaître.

Les réponses ont fait l'objet d'une analyse catégorielle. Aucune catégorie (ou sous-catégorie selon la complexité des réponses) n'était préétablie ; chacune d'entre elles émerge donc du discours des enseignantes. La description des pratiques d'enseignement/apprentissage a été la plus complexe à traiter. Ces pratiques ont été approchées au travers d'une adaptation de la « méthode d'instruction au sosie » (Clot, 2001). Les enseignantes étaient invitées à expliciter leurs pratiques à l'intention d'une remplaçante ne connaissant pas leur manière de travailler. Cette dernière devait réaliser la trace avec les élèves, à l'identique, selon les instructions de l'enseignante de classe. Ce choix devait faciliter l'explicitation des différents aspects des pratiques professionnelles des répondantes. Le traitement des informations a nécessité la reprise de deux modèles d'analyse distincts (transmissif et global) qui sont décrits ultérieurement.

⁸ Dans le canton de Vaud, toutes les classes enfantines sont multiâges et regroupent, dans une même classe, des enfants de 4 et 5 ans. Dans le canton de Genève, la plupart des classes enfantines sont monoâge et regroupent, dans une même classe, des enfants de 4 ans (1^{re} année enfantine) ou de 5 ans (2^e année enfantine).

Pour tenter d'approcher les caractéristiques supposées de l'école enfantine par rapport à l'école primaire, nous avons interrogé, selon les mêmes modalités et avec le même guide d'entretien, 20 enseignantes de première année primaire. L'analyse des réponses a rarement nécessité la création de nouvelles catégories. Une analyse comparative des pratiques des enseignantes enfantines et primaires met ainsi en évidence les différences et les ressemblances entre ces deux degrés d'enseignement.

En lien avec le contenu du guide d'entretien, les aspects que nous abordons dans cette recherche concernent quatre thèmes :

1. les représentations des professionnels sur les spécificités attribuées à l'école enfantine ;
2. la trace choisie et les traces d'apprentissage présentes dans les classes ;
3. les pratiques d'enseignement précédant la réalisation de la trace ;
4. les pratiques d'évaluation lorsqu'il s'agit de faire un bilan des apprentissages.

Le type d'informations recueillies pour analyser le premier aspect est à distinguer des trois suivants. En effet, la question de l'existence de spécificités propres à l'école enfantine a été posée à l'ensemble de l'échantillon (49), mais le point de vue à partir duquel s'exprime chaque personne interrogée n'est pas le même. Les enseignantes enfantines vaudoises et genevoises (29) se réfèrent aux représentations de leurs propres pratiques alors que les enseignantes primaires se réfèrent à leurs propres représentations des pratiques de leurs collègues. Les enseignantes primaires évoquent ainsi fréquemment les pratiques en enfantine (lorsqu'elles estiment les connaître) pour les distinguer par opposition aux leurs. La visée de cette question n'est pas principalement de comparer les représentations des enseignantes enfantines et primaires, mais de répertorier les spécificités déclarées et d'obtenir des détails sur leur nature. La comparaison des réponses n'est intéressante que pour analyser s'il y a des différences importantes dans les représentations que chaque personne interrogée se fait de l'école enfantine. Des réponses différentes révéleraient une conception disjointe des caractéristiques des deux premières années scolaires et une affirmation particulière des spécificités de l'école enfantine par les seules enseignantes de ce degré. A contrario, des réponses proches tendraient à considérer les caractéristiques déclarées comme étant partagées au-delà des professionnelles des deux premiers degrés.

Les trois autres aspects abordés dans le guide d'entretien évoquent les pratiques professionnelles réalisées en classe. Nous avons engagé la discussion au travers d'une trace d'apprentissage choisie par les enseignantes. Ce support devait être « représentatif de leur enseignement ». Nous avons évité de définir de manière trop limitée le sens du mot « trace » précisant qu'il s'agissait d'une « marque d'apprentissage » de l'élève. Cette précaution visait à laisser à chaque enseignante le choix d'un support pouvant être réalisé individuellement ou collectivement, de type écrit ou oral, ou de forme concrète ou numérique. Il s'agit d'une option méthodologique motivée par le souhait de ne pas imposer une trace identique à chaque répondante. Choisir, a priori, un type de trace pour les deux degrés d'enseignement nous semblait arbitraire et difficile à argumenter. Et aborder l'ensemble des traces présentes en classe aurait posé des problèmes de temps. Nous avons considéré que le type de trace librement choisie donnait déjà des informations fortes sur les spécificités de l'école enfantine par rapport au primaire (organisation du travail, type d'enseignement/apprentissage, contenus à acquérir privilégiés par chaque enseignante). Les questions portant sur le type d'enseignement précédant la réalisation de la trace dépendait de la nature de celle-ci, mais cet aspect n'est pas abordé uniquement dans cette description. Plusieurs questions concernent en effet les autres types de traces présentes dans la classe.

Quelques indications préalables à propos de la communication des résultats

Les résultats de cette recherche qualitative sont communiqués sous la forme d'une synthèse des avis exprimés par les enseignantes consultées. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits verbatim pour l'essentiel des questions. Le matériau récolté est donc riche et volumineux (environ 60 heures d'enregistrement et 30 pages de transcription en moyenne par entretien). Les informations ont été traitées dans l'intention d'établir une comparaison des réponses des enseignantes enfantines et primaires. Cette mise en perspective des réponses par rapport aux autres nécessite, soit une indication sur le nombre de personnes ayant le même avis, soit une indication sur le nombre de mentions d'une catégorie ou d'une sous-catégorie. Lorsque ce second cas se présente, le mot *mentions* suit directement le nombre (x mentions). La plupart du temps, les nombres de mentions sont suffisamment proches pour pouvoir comparer les catégories telles quelles. Dans quelques cas, les nombres sont trop différents et, dans l'intention de comparer les réponses, nous les avons exprimées soit en proportions (la moitié, un tiers, etc.), soit en pourcentages.

4 LES INFORMATIONS RECUEILLIES PAR ENTRETIEN

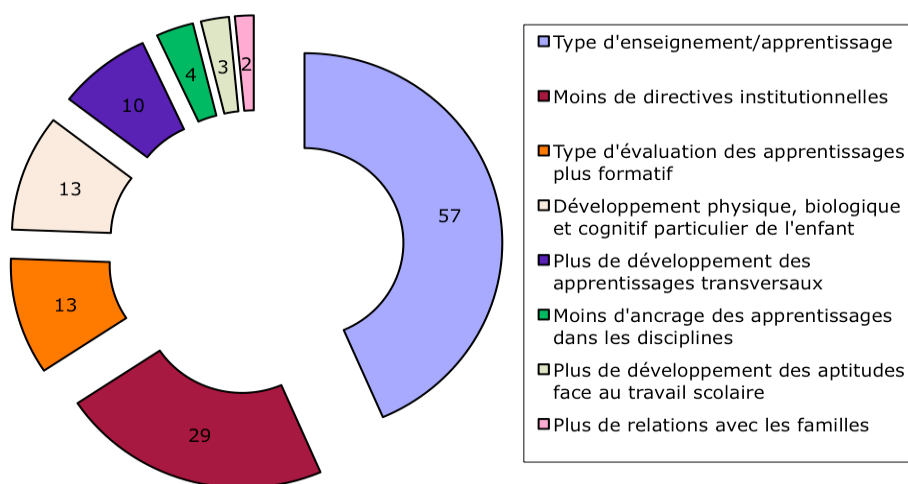
Nous abordons ici l'analyse des réponses des 40 enseignantes vaudoises (20 enseignantes enfantines et 20 enseignantes de 1^{re} année primaire) et des 9 enseignantes genevoises (de première enfantine) interrogées. Dans le premier chapitre, abordant la question des spécificités des deux premières années d'école, les réponses des enseignantes enfantines sont tout d'abord évoquées. Les enseignantes interrogées décrivent les caractéristiques de leur travail en comparaison (explicite ou implicite) du type d'enseignement connu (lorsqu'elles l'ont pratiqué) ou perçu des classes primaires. Puis, en complément et dans l'intention de mettre en évidence les différences et les ressemblances dans les représentations de ces spécificités, les réponses des enseignantes primaires sont abordées. Ces dernières évoquent leurs propres représentations des caractéristiques du travail réalisé en enfantine au travers de leur expérience, lorsqu'elles ont enseigné en enfantine, ou au travers de leurs perceptions du travail de leurs collègues. La description de spécificités s'inscrit ainsi toujours dans une comparaison et relève des représentations professionnelles. L'évocation d'une spécificité ne permet cependant pas d'en déduire une pratique réellement effectuée en classe.

4.1 LES SPÉCIFICITÉS DE L'ÉCOLE ENFANTINE

Nous avons évoqué, dans l'introduction, l'écart entre l'affirmation de spécificités fortes à l'école enfantine (par rapport au primaire) et le manque d'exemples concrets corroborant cet avis. Les 20 enseignantes enfantines vaudoises interrogées estiment de manière unanime que ces spécificités existent ; elles sont un peu moins nombreuses à considérer que celles-ci doivent être conservées (16). Quatre enseignantes donnent des réponses plus nuancées ou résignées : *il faut les garder en partie seulement, c'est ainsi, c'est naturel, c'est inévitable*.

Les spécificités évoquées au cours de l'entretien par les enseignantes enfantines vaudoises sont répertoriées dans la figure 1A.

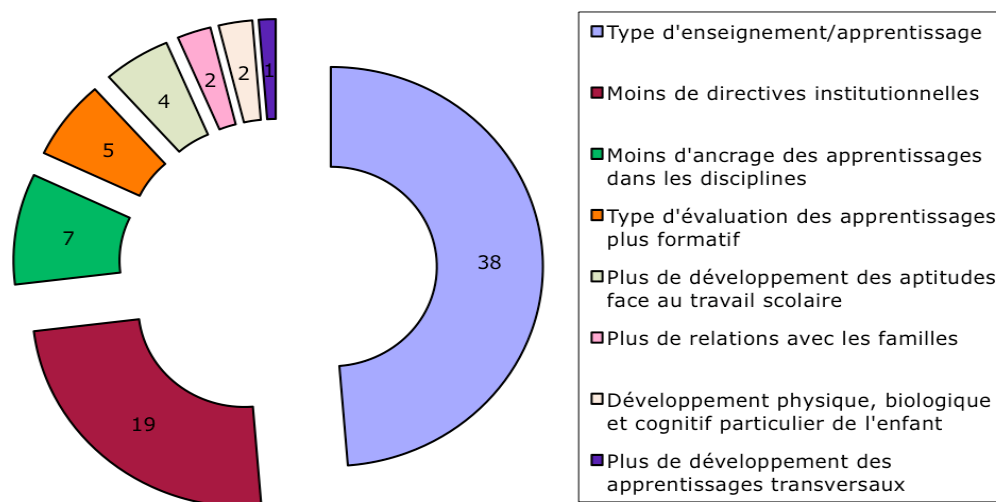
Figure 1A : Spécificités de l'école enfantine citées par les enseignantes enfantines vaudoises



N = 131 mentions

Les spécificités citées par les enseignantes enfantines genevoises sont répertoriées dans la figure 1B.

Figure 1B : Spécificités de l'école enfantine citées par les enseignantes genevoises de 1^{re} année enfantine



N= 78 mentions

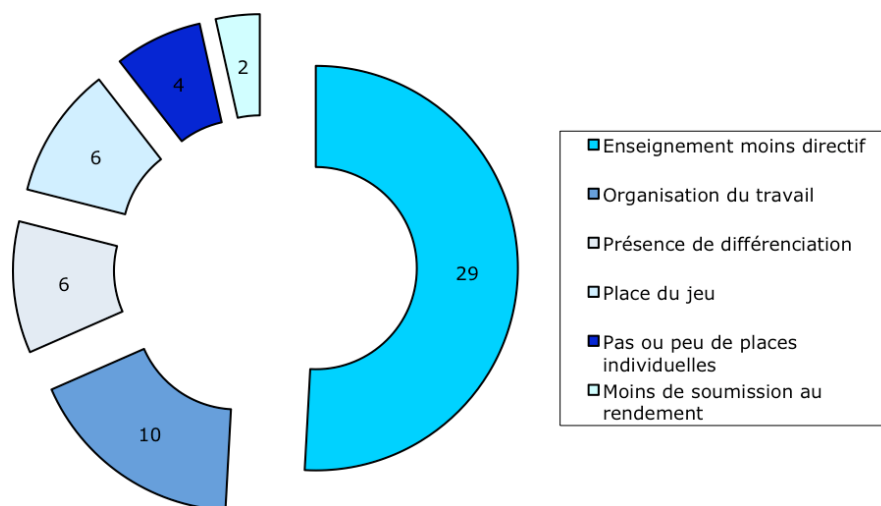
Le type d'enseignement/apprentissage est perçu comme étant la principale caractéristique de leurs pratiques. Les divers aspects de cette importante catégorie sont détaillés dans la figure 2. L'absence ou le peu de directives institutionnelles (horaires journaliers, objectifs d'apprentissage, devoirs à domicile, agenda scolaire) sont également souvent cités. Viennent ensuite pour les enseignantes enfantines vaudoises (mais de manière beaucoup moins fréquente) le type d'évaluation des apprentissages (plus formatif), ainsi que, dans un autre registre, le développement physique, biologique et cognitif du jeune enfant (âge, taille, besoins fondamentaux tels que bouger, découvrir, jouer). Les enseignantes traduisent cette dernière catégorie en évoquant également les stades de développement (aller du concret à l'abstrait) et la maturité de l'enfant. L'accent mis sur l'acquisition des apprentissages transversaux (décentration de soi, tolérance, respect de l'autre) est peu relevé. L'ancrage des apprentissages dans des contenus disciplinaires (*il y a un travail à faire en primaire*), les aptitudes face au travail scolaire (habileté, attention, autonomie, être à l'aise, avoir confiance, gérer le stress, rapidité, devenir responsable), ainsi que les relations avec les parents sont encore moins évoqués.

Globalement, les mêmes constats peuvent être faits pour les enseignantes enfantines genevoises, avec quelques nuances : à l'inverse des enseignantes vaudoises, l'évocation de l'ancrage des apprentissages dans les contenus disciplinaires est plus fréquente que les apprentissages transversaux ou la prise en compte du développement de l'enfant.

Notre analyse distingue les apprentissages transversaux (qui incluent mais ne se limitent pas aux apprentissages sociaux) des aptitudes face au travail scolaire. Les premiers sont cités globalement par les enseignantes (sortir de l'égoïsme, découvrir ensemble, développer l'estime de soi, réaliser un projet personnel, etc.) et les seconds se rapportent explicitement à la réalisation d'une tâche ou d'une activité en classe (être rapide dans l'habillement, garder son attention sur une tâche, être autonome dans une activité, etc.).

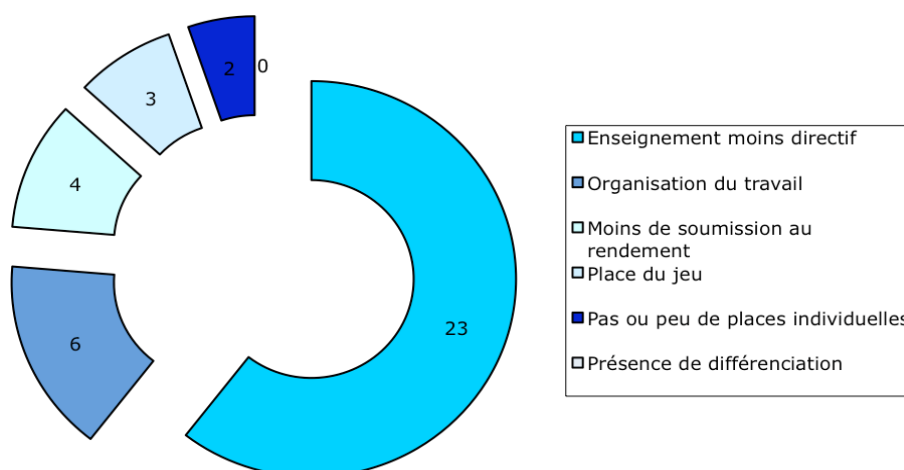
Le type d'enseignement/apprentissage étant fréquemment évoqué, et considéré ainsi comme une spécificité importante de l'école enfantine, nous avons sous-catégorisé et analysé les différents aspects constituant cette réponse. Lorsque les enseignantes enfantines vaudoises et genevoises évoquent le type d'enseignement/apprentissage, elles relèvent différents aspects répertoriés dans les figures 2A et 2B.

Figure 2A : Type d'enseignement/apprentissage. Sous-catégories citées par les enseignantes enfantines vaudoises



N = 57 mentions

Figure 2B : Type d'enseignement/apprentissage. Sous-catégories citées par les enseignantes genevoises de 1^{re} année enfantine



N= 38 mentions

Un enseignement moins directif est la spécificité la plus fréquemment citée par les enseignantes enfantines. Elle est généralement évoquée en opposition à l'enseignement primaire plus structuré : les élèves primaires reçoivent des orientations précises et un certain nombre de contraintes leur sont imposées. Les exemples donnés par les

répondantes pour étayer cet avis sont nombreux et variés : *en enfantine, les idées et les envies des élèves sont davantage prises en compte, l'élève est actif, il est libre de choisir des activités dans la classe, il est plus écouté, il se déplace librement, il a davantage de temps pour réaliser une tâche.* Par ailleurs, *l'agencement du temps est plus libre, plus souple, il y a plus de spontanéité et des changements d'activité peuvent intervenir fréquemment.*

L'organisation du travail des élèves est aussi citée, mais de manière moins fréquente. Elle est peu frontale, les activités se font en collectif, par groupe ou en atelier. La place du jeu (en particulier des jeux symboliques), faisant place à un enseignement plus ludique, ainsi que la différenciation dans les activités (individualisation et adaptation au rythme d'apprentissage) sont également moins évoquées. Les enseignantes enfantines vaudoises citent rarement l'absence de tables individuelles (*pas de place attribuée, les élèves sont moins souvent à leur place*), ainsi que le fait que l'école enfantine est moins soumise aux demandes de rendement scolaire (moins d'exigence) comme étant des spécificités de leur degré d'enseignement.

Dans les classes enfantines genevoises, les enseignantes estiment qu'il y a beaucoup plus de liberté à l'école enfantine, car *tout est encore en sensibilisation*. Le rythme de travail est différent. On change plus vite d'activités, il y a moins de tâches écrites. L'attitude de l'enseignante est également différente, beaucoup plus « maternante » qu'à l'école primaire. Aucune enseignante n'a mentionné la possibilité d'adapter son enseignement aux besoins des élèves et aux écarts de rythme. Les ateliers sont souvent utilisés comme première activité, en arrivant le matin. En effet, l'horaire genevois, avec un temps d'accueil de 45 minutes dans les classes enfantines, incite les enseignantes à proposer des activités différenciées à ce moment-là. Souvent les élèves ont un ou plusieurs ateliers à réaliser avant de pouvoir aller jouer jusqu'à la fin du temps d'accueil, moment où les activités collectives peuvent commencer. Plusieurs enseignantes soulignent une différence en ce qui concerne le poids du rendement scolaire. Le rythme des apprentissages scolaires est plus soutenu en primaire. En ce qui concerne l'organisation du travail et de l'espace dans la classe, les réponses sont similaires, deux enseignantes seulement font référence à la non-utilisation des tables individuelles en enfantine.

Après avoir exposé les avis des enseignantes enfantines, nous abordons les réponses des enseignantes primaires. Ces dernières affirment également que des différences existent, mais de manière moins unanime (16). Douze enseignantes primaires estiment qu'il est important de conserver ces différences, alors que d'autres ont des avis mitigés (4) ou pensent que ces différences n'ont pas lieu d'être (3)⁹, notamment pour des raisons de fluidité au sein des premières années d'école.

Les mêmes catégories et sous-catégories d'analyse ont pu être utilisées pour traiter les réponses des enseignantes primaires. Les spécificités sont donc perçues de manière identique par les praticiennes de classes enfantines et par les praticiennes de classes primaires. Le nombre de mentions et le nombre d'enseignantes ayant cité une fois ou plus une catégorie sont mis en comparaison dans le tableau 1.

⁹ La dernière enseignante primaire n'a pas souhaité répondre à la question.

Tableau 1 : Spécificités des deux premières années d'école citées par les enseignantes enfantines vaudoises et genevoises et par les enseignantes primaires

Catégories	A l'école infantine vaudoise		En 1 ^{re} année infantine genevoise		En 1 ^{re} année primaire vaudoise	
	Nb. de mentions N=131	Nb. d'ens. par cat. N=20	Nb. de mentions N=78	Nb. d'ens. par cat. N=9	Nb. de mentions N=136	Nb. d'ens. par cat. N=20
Type d'enseignement/apprentissage	57	16	38	9	63	16
Moins de directives institutionnelles	29	14	19	8	16	12
Type d'évaluation des apprentissages plus formatif	13	10	5	3	8	8
Développement physique, biologique et cognitif de l'enfant	13	9	2	2	12	7
Plus de développement des apprentissages transversaux	10	8	1	1	9	7
Moins d'ancrage des apprentissages dans les disciplines	4	3	7	6	12	7
Plus de développement des aptitudes face au travail scolaire	3	2	4	4	12	8
Plus de relations avec les familles	2	2	2	2	4	4

Le type d'enseignement/apprentissage constitue également la spécificité la plus souvent citée par les enseignantes primaires, ainsi que, dans une moindre mesure, la plus grande liberté accordée par l'institution (pas ou peu de directives). Les autres différences (le développement physique, biologique et cognitif de l'enfant et les contenus d'apprentissage) sont nettement moins relevées. Les apprentissages sociaux, l'évaluation des acquisitions et surtout la relation avec les familles sont encore moins cités.

Les indications figurant dans le tableau 1 ci-dessus révèlent des représentations relativement communes des spécificités propres aux deux premières années scolaires dans le canton de Vaud. Les enseignantes primaires citent toutefois plus fréquemment des apprentissages peu ancrés dans les disciplines et un développement accru des aptitudes au travail scolaire.

Lorsque les enseignantes primaires décrivent plus en détails le type d'enseignement/apprentissage, elles relèvent les indications contenues dans le tableau suivant. Le nombre de mentions et le nombre d'enseignantes ayant cité une fois ou plus une sous-catégorie sont mis en comparaison dans le tableau 2.

Tableau 2 : Sous-catégories du type d'enseignement citées par les enseignantes enfantines vaudoises et genevoises et par les enseignantes primaires

Sous-catégories	A l'école enfantine vaudoise		En 1 ^{re} année enfantine genevoise		En 1 ^{re} année primaire vaudoise	
	Nb. de mentions N=57	Nb. d'ens. par cat. N=20	Nb. de mentions N=38	Nb. d'ens. par cat. N=9	Nb. de mentions N=63	Nb. d'ens. par cat. N=20
Enseignement moins directif	29	13	23	8	16	7
Organisation du travail par groupe	10	6	6	4	16	7
Présence de différenciation	6	4	0	0	4	3
Place du jeu	6	5	3	2	12	7
Pas ou peu de places individuelles	4	4	2	2	9	8
Moins de soumission au rendement	2	2	4	3	6	4

Les spécificités les plus fréquemment citées par les enseignantes primaires sont un enseignement moins directif, une organisation du travail par groupe, une place plus importante accordée au jeu et l'absence ou le peu de places de travail individuelles. Une soumission moins importante au rendement scolaire et une présence plus importante de la différenciation pédagogique sont moins fréquemment évoquées.

Au travers des avis exprimés, nous relevons que les représentations des enseignantes enfantines et primaires sur les spécificités des deux premières années d'école sont concordantes. Une large majorité d'entre elles estiment que ces spécificités existent et qu'il faut les conserver. Le type d'enseignement/apprentissage, et principalement la non-directivité de l'enseignement, ainsi que les libertés accordées par l'institution sont les aspects prioritairement relevés. Les autres caractéristiques (par exemple le développement des apprentissages transversaux, la place du jeu, la différenciation ou l'organisation du travail par groupe) sont évoquées mais moins fréquemment. Les relations avec les familles sont rarement citées.

EN BREF

L'existence de spécificités propres à l'école enfantine est confirmée par la quasi-totalité des enseignantes interrogées. Elles considèrent en majorité que ces caractéristiques doivent être tout ou partiellement conservées, et seules quelques enseignantes primaires (3) estiment que ces différences n'ont pas lieu d'être (notamment pour des raisons de fluidité au cours du futur premier cycle primaire¹⁰). La spécificité la plus souvent citée concerne le type d'enseignement/apprentissage qui serait notamment moins directif en enfantine.

L'absence ou le peu de directives institutionnelles (sur l'organisation de l'horaire hebdomadaire, les objectifs à atteindre, les devoirs à domicile, etc.) sont le plus cités comme seconde spécificité de l'école enfantine, en particulier par les enseignantes enfantines, mettant en évidence l'attachement aux libertés dont elles bénéficient actuellement. L'évaluation formative des apprentissages et le développement des compétences transversales sont moins fréquemment cités. Si une attention particulière au développement des aptitudes face au travail scolaire est évoquée, elle reste peu relevée en particulier par les enseignantes enfantines. Un ancrage moins formel des activités dans les disciplines est davantage relevé par les enseignantes primaires. Une relation plus intense avec les familles reste une caractéristique marginale.

La majorité des spécificités de l'école enfantine relèvent du fonctionnement de l'école : exigences institutionnelles, contenus à acquérir, type d'évaluation et organisation spatiale. Une caractéristique concerne l'enfant et son développement physique, biologique et cognitif. Elle peut se résumer dans cette phrase fréquemment entendue au cours des entretiens : *ce ne serait pas possible pour les élèves des classes enfantines de suivre un enseignement de type primaire.*

4.2 LES TRACES D'APPRENTISSAGE

Comme nous l'avons vu dans l'introduction, les enseignantes interrogées ont choisi librement une trace d'apprentissage. Nous avons exposé dans le paragraphe consacré à la méthode les raisons de cette option. Il était précisé, dans les informations données en préparation à l'entretien, que cette trace devait être *représentative de l'école enfantine* ou *représentative de la première année primaire* et qu'elle servirait de première base à l'échange.

Le terme de trace n'a pas posé de problème à la plupart des enseignantes. Nous avons dû parfois en préciser le sens. Nous voulions éviter de donner à cette demande un cadrage trop précis et risquer ainsi d'influencer leur choix. Nous nous sommes limitées à préciser qu'il s'agissait d'une « marque d'un apprentissage » effectué avec un ou des élèves. Nous souhaitons ainsi laisser aux enseignantes un maximum de liberté. Dans la littérature, une trace d'apprentissage peut être réalisée individuellement ou collectivement (par groupe ou par l'ensemble des élèves de la classe), de type écrit (graphique) ou oral (auditif) ou de

¹⁰ Le premier cycle primaire HarmoS recouvrira les 4 premières années d'école, soit les deux années d'école enfantine et les deux premières années primaires actuelles.

forme concrète ou numérique (Gioux, 2009). Les combinaisons entre les différentes caractéristiques sont multiples et les traces peuvent donc être variées.

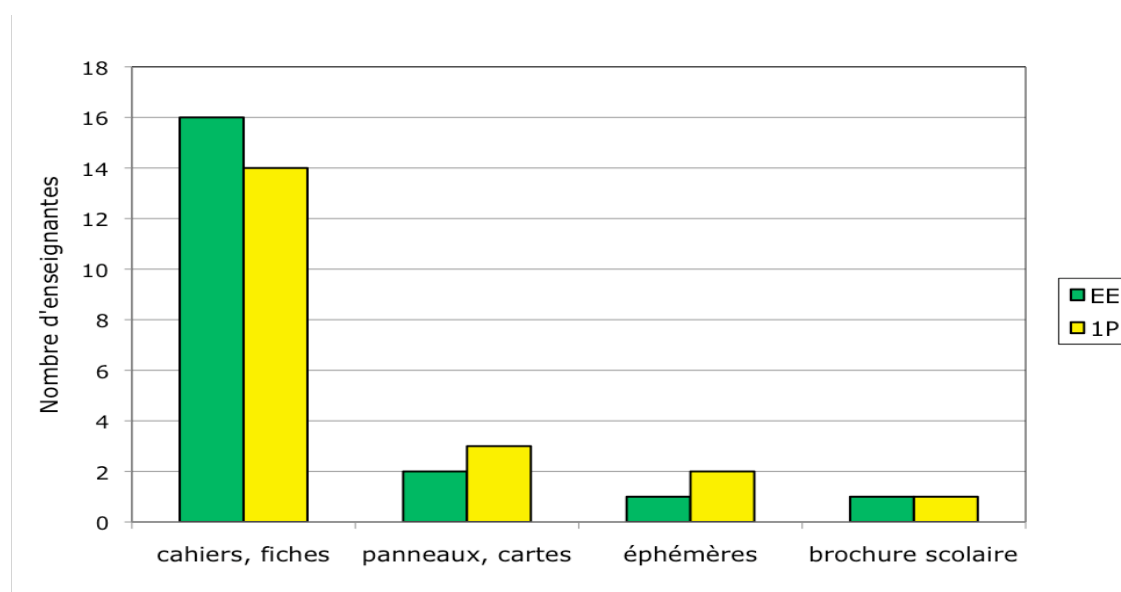
L'entretien aborde différents aspects de la trace choisie et élargit la discussion aux autres types de supports présents dans la classe. Les discussions abordent ensuite la question des objectifs prioritaires ne donnant pas lieu à des traces d'apprentissage.

4.2.1 RÉALISATION DE LA TRACE ET MATÉRIEL

Les traces choisies par les enseignantes vaudoises sont majoritairement des productions individuelles, en enfantine (19) comme en primaire (18).

Le matériel utilisé se répartit en plusieurs catégories. La plupart des traces enfantines sont effectuées directement dans des cahiers ou sur des fiches, rassemblées par dossier, dans des classeurs ou collées dans des cahiers (16). Une deuxième catégorie groupe des productions sous forme de panneaux ou de cartes de bristol (2). Une brochure faisant partie du matériel scolaire forme la troisième catégorie (1). Une dernière trace, dite *éphémère*¹¹, est réalisée à partir d'un matériel ludique (*jeu de dinette*) et ne dure que le temps de la réalisation de l'activité. Les traces choisies par les enseignantes enfantines et primaires sont mises en comparaison dans la figure 3.

Figure 3 : Types de traces choisies par les enseignantes vaudoises enfantines et primaires



Le choix d'une trace d'apprentissage de type *cahiers* ou *fiches* est moins fréquent en primaire (14) qu'en enfantine (16). Ces supports restent néanmoins largement utilisés et le recours à d'autres types de trace est, de ce fait, restreint.

Les traces choisies par les enseignantes genevoises sont majoritairement des fiches (5 sur 9) alors que deux traces sont de type *panneaux* ou *cartes* et les deux dernières sont *éphémères*.

¹¹ Ce terme fait référence à du matériel dont chaque manipulation permet un apprentissage, mais efface aussitôt la manipulation précédente, et donc la trace d'un apprentissage tout juste accompli (par exemple, mettre la table avec un *jeu de dinette*, faire glisser des bandes de consonnes et voyelles pour former des syllabes, compter des pailles en les groupant par dix).

Les enseignantes ne mentionnent pas systématiquement ou pas assez clairement le temps consacré à la réalisation de la trace, ce qui n'a pas permis d'en tirer une catégorisation satisfaisante. Cette question de l'entretien n'a dès lors pas été analysée.

4.2.2 OBJECTIFS DE LA TRACE

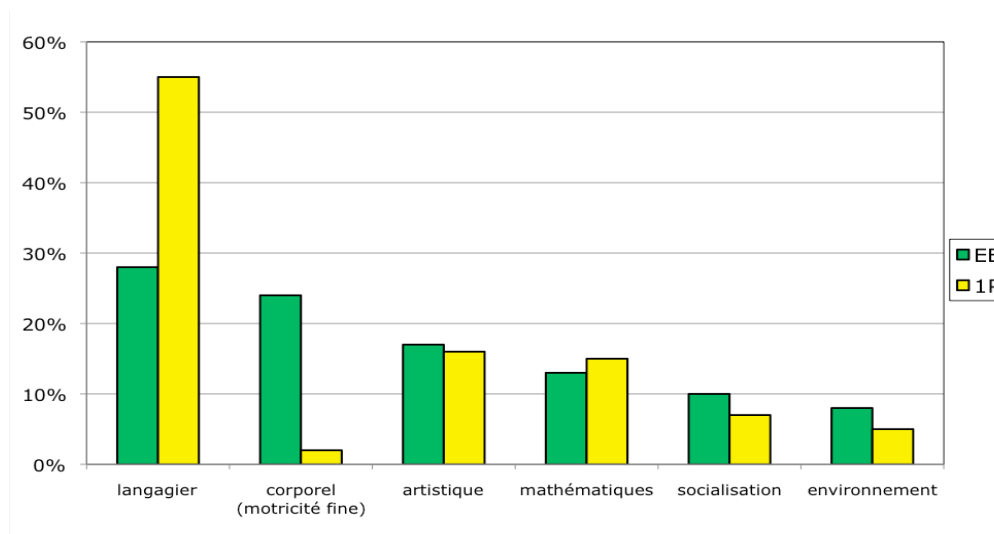
Quels sont les objectifs visés des traces choisies par les enseignantes ? Nous nous sommes référées aux 6 champs ou domaines du programme romand (CDIP/SR+Ti, 1992) pour les catégoriser. Les objectifs évoqués par les enseignantes enfantines (71 mentions) concernent majoritairement des activités langagières, d'une part, et des activités corporelles liées à la motricité fine (exercices graphomoteurs), d'autre part. Les activités langagières proposent des apprentissages orientés sur la lecture, l'écoute de phonèmes, la copie de mots ou de phrases, l'enrichissement du vocabulaire et les productions orales de phrases. Les traces visant des objectifs dans le domaine artistique rassemblent majoritairement des productions en dessin ou en bricolage, rarement en chant. Les activités mathématiques regroupent des traces orientées sur des tâches numériques des questions spatiales ou encore de logique combinatoire. Enfin, le domaine de l'exploration de l'environnement réunit des traces évoquant des activités en rapport avec des animaux, des notions temporelles et des observations météorologiques.

Dans les classes enfantines genevoises, il n'y a pas de traces dans le domaine artistique ou dans le domaine de l'environnement. Les enseignantes ont choisi prioritairement des traces dans les deux domaines disciplinaires (mathématiques et français) qui occupent le plus d'heures dans la grille horaire, et qui sont considérés comme les deux branches principales d'évaluation dans les livrets des élèves.

Les objectifs de socialisation (faisant référence, dans le programme romand, à l'autonomie intellectuelle, l'indépendance, la conscience des règles de vie sociale et la différenciation des points de vue), sont peu cités par les enseignantes vaudoises et genevoises. Nous consacrons ultérieurement un chapitre à ce concept.

Les traces choisies par les enseignantes primaires sont également catégorisées selon les 6 champs du programme romand et sont décrites au travers de 55 mentions. Les objectifs visés par les traces enfantines et primaires sont mis en comparaison dans la figure 4.

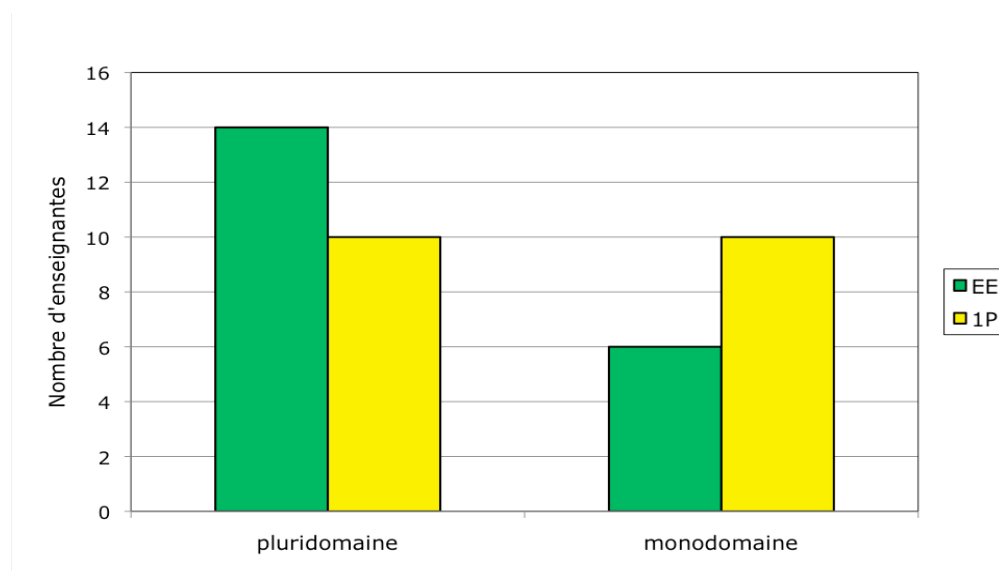
Figure 4: Objectifs visés par les traces enfantines et primaires vaudoises par domaine (en %)



Les activités langagières représentent aussi la majorité des traces choisies par les enseignantes primaires mais de manière beaucoup plus prononcée qu'en classe enfantine. Cette catégorie concerne des apprentissages orientés sur la lecture, l'écriture de mots, la production orale de mots ou de phrases, la communication et l'écoute de phonèmes. Contrairement à l'école enfantine, et de manière contrastée, les activités corporelles (exercices graphomoteurs) ne regroupent qu'une seule mention. Les autres domaines sont relativement proches.

Les traces choisies visent-elles des objectifs d'un seul ou de plusieurs domaines? L'enseignement dispensé à l'école enfantine est souvent décrit comme étant pluridisciplinaire, notamment dans le cadre d'un thème ou d'un projet se déroulant sur une période plus ou moins longue. Notre analyse n'a pas permis de rapporter les objectifs déclarés par les enseignantes à des disciplines. La catégorisation s'est donc également basée sur les domaines généraux décrits dans le programme romand. La figure 5 indique une proximité entre les traces choisies par les enseignantes enfantines et primaires, alors même que l'enseignement interdisciplinaire est considéré (dans le programme romand de 1992) comme une caractéristique forte de l'école enfantine.

Figure 5 : Nombre de traces enfantines et primaires vaudoises visant des objectifs pluridomaine ou monodomaine



L'analyse des traces des classes enfantines fait apparaître quelques productions relevant d'un seul domaine (6). Elles se rapportent toutes aux activités graphomotrices. A l'opposé, 14 traces couvrent plusieurs domaines (2 et plus). Les enseignantes primaires proposent moins de traces pluridomaines (10). Nous pouvons observer que plus la trace s'inscrit dans une démarche complexe, par exemple le *calendrier* ou les *mots magiques* en enfantine, les *couleurs* ou les *Indiens d'Amérique* au primaire (voir la description détaillée des traces en annexe 2), plus les objectifs poursuivis sont nombreux et découlent de plusieurs domaines.

Globalement, les résultats genevois confirment ces observations. La centration sur le français et les mathématiques est toutefois plus marquée. Les activités visent des objectifs majoritairement monodomaine, et la mention de la socialisation en complément est citée à deux reprises. Les traces comportent dans la majorité des cas une partie accomplie collectivement à laquelle s'ajoute, dans un tiers des cas, une partie effectuée individuellement. Il reste deux exemples de traces réalisées uniquement collectivement.

4.2.3 RAISONS DU CHOIX DE LA TRACE

Pour quelles raisons les enseignantes ont-elles porté leur choix sur cette trace d'apprentissage plutôt que sur une autre ? Les raisons évoquées par les enseignantes enfantines vaudoises concernent premièrement et principalement les contenus de la trace : les apprentissages qui y figurent s'inscrivent dans la durée (année scolaire ou cycle de deux ans), ils nécessitent un suivi (7 mentions), ils visent plusieurs disciplines et *représentent bien ainsi la diversité de ce qui est fait à l'école infantine* (5 mentions). Les traces choisies font parfois partie intégrante d'une démarche d'enseignement à laquelle adhèrent fortement les enseignantes, en particulier concernant l'apprentissage de la langue (travailler conjointement l'écriture et l'écoute ou l'écriture et la lecture ; connaître une lettre pour la repérer dans un texte ; en connaissance de l'environnement, travailler le global pour étudier ensuite le particulier).

L'accueil réservé à la trace par les élèves est le second argument relevé par les enseignantes enfantines. Elles la choisissent parce que celle-ci est attractive, riche, motivante, gratifiante (4 mentions) ou qu'elle a du sens pour eux (4 mentions), ou encore qu'elle permet, par comparaison avec d'autres traces, de visualiser les progrès dans les apprentissages des élèves (3 mentions).

L'appréciation personnelle de la trace par les enseignantes et la gratification qu'elles ressentent lorsqu'une activité *donne de bons résultats* est la troisième raison énoncée (5 mentions).

Pour les enseignantes primaires, le choix de la trace est aussi principalement motivé par les contenus de celle-ci. La pluridisciplinarité est souvent énoncée (8 mentions), en particulier concernant l'apprentissage de la langue. Quelques-unes évoquent le développement d'apprentissages transversaux (de communication, de collaboration) et l'importance qu'elles y accordent en classe (2 mentions). La démarche d'enseignement est aussi un critère de choix, essentiellement en lien avec la production de texte (2 mentions). L'une des enseignantes relève l'important travail de coopération entre les élèves que suscite la réalisation de la trace choisie.

Les enseignantes primaires énoncent ensuite une raison qui n'apparaît pas en infantine. Elles citent la présence des objectifs de la trace dans le *Plan d'études vaudois* (PEV, 2003), essentiellement pour le domaine de l'apprentissage de la langue (7 mentions).

L'accueil réservé par les élèves à la trace est aussi évoqué en primaire (7 mentions). Les enseignantes la choisissent si celle-ci est attractive, motivante ou intéressante (4 mentions) et permet, le cas échéant, de visualiser les progrès et d'avoir ainsi un point de repère (3 mentions).

L'appréciation de l'enseignante (*j'aime faire cela avec eux ; je suis content de cette trace*) est également évoquée (3 mentions).

4.2.4 LES AUTRES TRACES D'APPRENTISSAGE

Nous avons interrogé les enseignantes enfantines sur les autres traces d'apprentissage présentes dans leurs classes, en plus de celle choisie pour l'entretien. Nous relevons ainsi les points suivants :

- a) les traces sous forme de cahiers (d'histoires, de vie, de poésie, de sons, de mots, de chiffres, de labyrinthes, de graphisme, d'écriture, de connaissance de

l'environnement, de chant, de dessin, de coloriage, etc.) sont nombreuses. La plupart de ces traces sont constituées de fiches que les élèves collent dans les cahiers ; elles viennent généralement s'ajouter aux fiches « volantes » qui prennent place parfois dans des classeurs ou dans le dossier d'apprentissage ;

- b) si la majorité des traces évoquées sont en lien avec un domaine d'apprentissage ou une discipline (français, art, écriture, mathématiques, connaissance de l'environnement), quelques traces concernent des activités plus globales (cahier d'expériences, cahier du thème, cahier du bonhomme, fiche de dégustation, fiche du calendrier, spectacle) ;
- c) la plupart des traces d'apprentissage en lien avec un domaine ou une discipline sont réalisées individuellement et les traces collectives sont rares.

Les diverses traces d'apprentissage évoquées par les enseignantes enfantines ne sont, bien entendu, pas exhaustives, mais leur nombre est important. Plus d'un tiers des enseignantes évoquent entre 8 et 14 traces différentes dans leur classe. L'importance accordée aux apprentissages langagiers, à l'entraînement graphomoteur et, de manière moins soutenue, aux exercices mathématiques est marquée.

Peu d'enseignantes enfantines émettent un avis critique par rapport aux nombreuses traces dans leur classe. Certaines tentent et réussissent à les restreindre. Les pressions des parents et l'impression que le travail en infantine se révèle au travers des cahiers et des fiches remplis tout au long de l'année sont les principaux arguments évoqués pour justifier le nombre important de traces d'apprentissage.

Les enseignantes primaires relèvent aussi un nombre important de cahiers et de fiches. Certaines traces d'apprentissage sont déjà présentes en infantine comme le cahier de vie, le cahier d'histoires, le cahier de poésie, les fiches de mathématiques ou les fiches de connaissance de l'environnement. Les moyens d'enseignement officiels et le matériel en lien occupent une place importante (fiches, brochures, cahier d'exercices, cahier de vocabulaire, cahier de dictée). Les traces citées se rattachent toujours à un domaine ou une discipline, principalement le français, puis les mathématiques, la connaissance de l'environnement et, de manière moins fréquente, les arts et le graphisme. Rares sont les traces qui concernent des activités plus larges (comme par exemple l'affiche sur *le temps qui passe* ou différentes traces portant sur un thème).

4.2.5 APPRENTISSAGES PRIORITAIRES NE DONNANT PAS LIEU À DES TRACES

Certains apprentissages prioritaires ne donnent-ils néanmoins pas lieu à des traces ? Au travers de cette question, nous souhaitons principalement explorer la place accordée aux apprentissages transversaux (domaine des activités de socialisation dans la brochure romande). La plupart des enseignantes vaudoises enfantines et primaires interrogées rencontrent des difficultés à répondre à cette question. Certaines relèvent que les apprentissages prioritaires se passent difficilement de traces concrètes. D'autres estiment que les apprentissages sont tous importants et qu'il est difficile de définir ceux qui sont prioritaires.

Dans les classes enfantines vaudoises, la socialisation est considérée comme le principal domaine d'apprentissage prioritaire ne donnant pas lieu à des traces (plus du tiers des mentions). Les enseignantes citent le comportement de l'élève (*respecter les règles, être poli, ne pas tricher, ne pas couper la parole*, etc.), les interactions entre les élèves (*collaborer avec les autres*), l'estime de soi et l'équilibre personnel (*oser présenter*

quelque chose, la gestion de l'anxiété, oser venir vers la maîtresse). Le plaisir de se rendre à l'école fait l'objet d'une mention.

Le développement corporel est le second domaine évoqué (plus du cinquième des mentions). Il s'agit, à la gymnastique ou à la rythmique, de *se sentir à l'aise avec son corps, d'exercer son équilibre et se sentir bien*.

Les apprentissages réalisés dans les ateliers ou les jeux (épicerie, magasin, cuisine, maison de poupées, jeux de comptage, de comparaison, etc.), les activités orales (de repérage dans l'espace, de sons, de rythme, de rimes, etc.), les activités artistiques (musique) ou l'éducation des perceptions sont peu évoqués.

Dans les classes genevoises, le domaine le plus souvent mentionné est la socialisation. Il s'agit surtout du comportement de l'élève par rapport aux règles de vie de la classe et de l'école : *comment bien s'entendre, lever la main pour prendre la parole, avoir de bonnes relations avec ses camarades*. Plusieurs personnes évoquent les activités qui se font sous forme d'ateliers, comme les puzzles, le tangram ou le graphisme avec des stylos effaçables. Les activités en salle de jeux sont citées par quelques enseignantes. Les autres mentions sont plus rares et disparates : la lecture d'histoires, une sortie culturelle, les jeux dans les coins dédiés ou les rituels sur les bancs.

Les enseignantes primaires, quant à elles, relèvent encore plus fréquemment la socialisation (plus de la moitié des mentions). Tout comme en enfantine, il s'agit des interactions entre pairs, de l'estime de soi et de l'équilibre personnel. Les activités orales (comptage, reconnaître les sons ou les lettres) sont ensuite cités (plus du cinquième des mentions). Quelques enseignantes évoquent les jeux (ateliers, former des mots avec des syllabes, etc.), le développement corporel ou les activités artistiques.

EN BREF

Dans les classes enfantines comme dans les classes primaires, les traces choisies par les enseignantes sont majoritairement effectuées individuellement (une première partie réalisée collectivement est plus fréquente dans les classes enfantines genevoises), elles sont de type écrit et ont une forme concrète (la description de l'ensemble des traces figure en annexe 2).

Les enseignantes de classe enfantine ont choisi des traces visant principalement des objectifs langagiers, graphomoteurs et artistiques, alors que les enseignantes du primaire se focalisent surtout sur le domaine langagier et, dans une moindre mesure, le domaine artistique et les mathématiques. Les apprentissages transversaux, tels que décrits dans le domaine de la socialisation de la brochure romande, sont peu évoqués par l'ensemble des enseignantes.

La majorité des traces sont réalisées sur des fiches ou dans des cahiers, et ceci de manière légèrement supérieure en enfantine.

Les traces choisies par les enseignantes enfantines confirment partiellement la variété des domaines abordés (interdisciplinarité) sans toutefois pouvoir affirmer qu'il s'agisse d'une spécificité de leur enseignement. D'une part, les traces pluridomaines concernent majoritairement deux domaines complémentaires (langagier et graphomoteur) et, d'autre part, la moitié des traces primaires visent, elles aussi, des apprentissages dans plusieurs domaines.

Le contenu de la trace est la principale raison évoquée par les enseignantes pour la choisir en début d'entretien. En enfantine comme en primaire, la pluridisciplinarité des objectifs visés par celle-ci est parfois citée. L'accueil réservé par les élèves (trace motivante, gratifiante), ainsi que l'appréciation personnelle de l'enseignante sont moins fréquemment relevés.

La description des autres traces d'apprentissage présentes en classe confirme l'analyse du type de trace choisie pour l'entretien : ce sont majoritairement des cahiers et des fiches, réalisés individuellement, dont les objectifs visent principalement un domaine unique. Nous ne distinguons pas de différences marquées entre les réponses enfantines et primaires.

La plupart des enseignantes relèvent que certains objectifs prioritaires travaillés en classe ne donnent pas lieu à des traces. Ces objectifs concernent majoritairement la socialisation et le développement corporel dans les classes enfantines, la socialisation et le travail à l'oral dans les classes primaires. Les ateliers et les jeux sont peu cités ce qui laisse supposer, soit que les apprentissages effectués sont suffisamment formalisés pour donner lieu à des traces concrètes, soit que les apprentissages qui y sont effectués ne sont pas jugés prioritaires.

4.3 LES TYPES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Une partie conséquente de l'entretien concerne les pratiques d'enseignement/apprentissage réalisées en classe. Elles sont évoquées à différents moments de l'échange. Premièrement, lorsque les enseignantes décrivent ce qui se trouve affiché contre les murs de leur classe et détaillent son utilisation avec les élèves. Cette phase de l'entretien était parfois substantielle. Le second moment est la description des activités conjointes ou précédant la réalisation de la trace d'apprentissage. Les enseignantes étaient invitées, en référence à la méthode « d'instruction au sosie » (décrite au point *Méthode*), à expliciter leurs pratiques. Les informations sur les types d'enseignement/apprentissage apparaissent enfin tout au long de l'entretien et en particulier lorsque les enseignantes abordent la description de la trace choisie, les raisons de ce choix ou les consignes données aux élèves pour la réaliser.

4.3.1 LA CATÉGORISATION DES TYPES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

En référence aux analyses du préprimaire figurant dans le rapport Eurydice (2009), la catégorisation des types d'enseignement/apprentissage choisie ici est dichotomique. Deux modèles ont été privilégiés : l'enseignement/apprentissage *global* d'une part et *transmissif* d'autre part. La distinction majeure entre ces modèles concerne la part active de l'élève. Dans le second l'apprenant exécute une demande de l'enseignante et les tâches concernent principalement l'acquisition d'apprentissages disciplinaires (l'élève repère, décrit, associe, se réfère à un modèle, copie, complète des fiches), alors que, dans le premier, la part active de l'apprenant dans les apprentissages ainsi que le développement d'apprentissages transversaux sont visés (l'élève invente, constitue une collection personnelle, crée, produit, réalise une expérience, découvre, apporte des éléments). Cette distinction ne prend pas en compte la complexité des tâches à accomplir par l'élève : le modèle *global*, tout comme le modèle *transmissif* peut comprendre des activités simples ou des activités complexes. Seule la part active de l'apprenant, et donc, par effet miroir, la part exécutante ou reproductrice de celui-ci est considérée ici.

Les informations transmises au cours des entretiens ont permis la création de catégories illustrant chaque modèle. Les descriptions de l'enseignement/apprentissage en classe sont abordées indirectement. Les enseignantes évoquent peu leurs choix méthodologiques et leurs intentions didactiques. Lorsqu'elles parlent de leur travail professionnel, elles le font principalement au travers d'une description des activités réalisées en classe par leurs élèves.

Les catégories retenues en fonction des réponses figurent dans le tableau 3.

Tableau 3 : Catégories d'analyse des types d'enseignement / apprentissage

MODELE GLOBAL Tendance à une instruction favorisant la mise en activité de l'élève et le développement d'apprentissages transversaux	MODELE TRANSMISSIF Tendance à une instruction directe favorisant l'exécution de tâches et l'acquisition d'apprentissages disciplinaires
<i>L'enseignante évoque, au cours de l'entretien, des élèves qui réalisent :</i>	<i>L'enseignante évoque, au cours de l'entretien, des élèves qui réalisent :</i>
- des activités semi-dirigées	- des activités dirigées
- des activités favorisant la découverte, la recherche ou le questionnement	- des activités s'appuyant sur des modèles ou des références
- des tâches libres	- des tâches de copie
- des tâches prenant en compte les apports des élèves	- des tâches sur des fiches
- des apprentissages transversaux	- des apprentissages disciplinaires

- des jeux développant les apprentissages disciplinaires ou symboliques et collaboratifs
- des thèmes ou des projets sur quelques semaines ou plusieurs mois

Des exemples de discours d'enseignantes illustrant ces catégories et des précisions sur les recherches lexicales ou sémantiques figurent dans l'annexe 3. Relevons encore que les modèles *global* et *transmissif* ne sont pas exclusifs. Les pratiques évoquées par les enseignantes les concernent en effet tous les deux, même si le « poids » des modèles peut différer d'une enseignante à l'autre. Ainsi, comme nous le verrons ultérieurement, certaines enseignantes décrivent plus fréquemment un enseignement/apprentissage de type *global*, alors que d'autres évoquent des activités plus proches du modèle *transmissif*. Il ne s'agit donc en aucun cas de les opposer, ni de considérer un modèle comme plus adéquat que l'autre.

Les catégories *Jeux* et *Thèmes* n'ont pas pu être distinguées selon les deux modèles. Elles font l'objet de descriptions particulières dans la suite de la rédaction.

4.3.2 TYPES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN ENFANTINE ET EN PRIMAIRE

Les nombres figurant dans les tableaux qui suivent correspondent au nombre d'enseignantes ayant cité une ou plusieurs fois la catégorie. Il faut rappeler ici que les entretiens ne permettent pas une représentation exhaustive des pratiques. Ce rappel est d'autant plus nécessaire lorsque l'on aborde les types d'enseignement/apprentissage. Les indications données au cours de l'entretien sont un « instantané », qui n'exclut pas d'autres pratiques en classe, même si les enseignantes n'y ont pas fait référence explicitement au moment de l'entretien. Il ne s'agit donc que d'une image partielle limitée par les questions posées lors de l'échange, par le temps accordé à celui-ci et circonscrite au discours professionnel qui a émergé à cette occasion.

Certaines descriptions évoquées par les enseignantes peuvent appartenir à des catégories uniques. Le plus souvent, les indications sont multiples et font référence à plusieurs

catégories (par exemple : les élèves utilisent le modèle et recopient la lettre appartient à un type d'enseignement/apprentissage *transmissif* et plus particulièrement aux catégories *Activités dirigées, Activités s'appuyant sur des modèles ou des références, Tâches de copie*).

L'analyse du discours des enseignantes enfantines vaudoises figure dans le tableau 4A.

Tableau 4A : Types d'enseignement/apprentissage décrits par les enseignantes enfantines vaudoises

MODELE GLOBAL		MODELE TRANSMISSIF	
	Nb.d'ens. N=20		Nb.d'ens. N=20
Activités semi-dirigées	13	Activités dirigées	20
Activités favorisant la découverte, la recherche ou le questionnement	7	Activités s'appuyant sur des modèles ou des références	19
Tâches libres	17	Tâches de copie	11
Tâches prenant en compte les apports des élèves	7	Tâches sur des fiches	19
Apprentissages transversaux	14	Apprentissages disciplinaires	20

Jeux développant les apprentissages disciplinaires ou symboliques et collaboratifs	20
Thèmes ou projets sur quelques semaines ou plusieurs mois	19

Le modèle *transmissif* est largement présent dans les classes enfantines. Toutes les enseignantes interrogées évoquent la réalisation d'activités dirigées avec leurs élèves. Ces activités portent sur des apprentissages disciplinaires, quasi exclusivement d'écriture et de reconnaissance des sons, des lettres ou de mots : *acquérir le sens du tracé des lettres, développer une systématique, épeler phonétiquement, acquérir la fusion syllabique, reconnaître des mots simples*. Les activités autour des chiffres, du comptage et du dénombrement sont peu relevées.

Les fiches, dans lesquelles le coloriage prend une place importante, sont très largement utilisées. Leur nombre varie toutefois d'une description à l'autre. Certaines enseignantes tentent d'en réduire l'importance alors que d'autres estiment que les fiches sont nécessaires car elles permettent de légitimer le travail d'apprentissage réalisé à l'école infantine, notamment auprès des parents. L'emploi de modèles ou de références pour réaliser l'activité est aussi fréquent. Un peu plus de la moitié des enseignantes évoquent des tâches de copie avec leurs élèves.

Le modèle *global* est moins présent dans les descriptions. Les tâches libres sont souvent citées, et près des deux tiers des enseignantes évoquent des activités semi-dirigées, laissant une place plus active aux élèves dans leurs apprentissages. Les activités développant les apprentissages transversaux (respect des règles, autonomie, collaboration, etc.) sont citées dans les mêmes proportions. Les activités favorisant la découverte, la recherche ou le questionnement, ainsi que les tâches prenant en compte les apports des élèves sont moins évoquées.

La réalisation de jeux développant des apprentissages disciplinaires ou symboliques est relevée par toutes les enseignantes. L'organisation des activités autour d'un thème ou d'un projet sur quelques semaines ou mois, voire sur une année entière, est largement présente.

Quelques enseignantes enfantines décrivent leur approche de l'écriture et font référence à une didactique « allant du plus large au plus fin ». L'apprentissage d'une lettre commence par une gestuelle individuelle, réalisée au cours d'une leçon de rythmique, de gymnastique ou en classe, et se poursuit sur différents supports plus réduits (tableau noir, bac à sable, chevalet de peinture, dos du camarade, tableau blanc, etc.) pour se restreindre à une feuille de format A3 puis A4. Les outils scripteurs sont variés : stylo effaçable ou ordinaire, crayon gris ou de couleur, doigt, éponge, craies NEOCOLOR®, feutre, pinceau).

Les types d'enseignement/apprentissage décrits par les enseignantes enfantines genevoises de première année infantine sont proches de ceux évoqués dans les classes vaudoises.

Tableau 4B : Types d'enseignement/apprentissage décrits par les enseignantes genevoises de première année infantine

MODELE GLOBAL		MODELE TRANSMISSIF	
	Nb.d'ens. N=9		Nb.d'ens. N=9
Activités semi-dirigées	7	Activités dirigées	9
Activités favorisant la découverte, la recherche ou le questionnement	4	Activités s'appuyant sur des modèles ou des références	9
Tâches libres	4	Tâches de copie	3
Tâches prenant en compte les apports des élèves	5	Tâches sur des fiches	2
Apprentissages transversaux	9	Apprentissages disciplinaires	9

Jeux développant les apprentissages disciplinaires ou symboliques et collaboratifs	9
Thèmes ou projets sur quelques semaines ou plusieurs mois	0

Le modèle *global* est également moins présent dans les réponses des enseignantes genevoises, mais de manière moins marquée que dans les descriptions des enseignantes enfantines vaudoises. Cette comparaison reste toutefois relative puisque le nombre d'enseignantes interrogées n'est pas le même. Les tâches libres et les activités de découvertes sont peu évoquées. Cependant, plus de la moitié des enseignantes font référence à des activités de lecture ou de production écrite de type semi-dirigées, comme la dictée à l'adulte ou l'écriture émergente. L'aspect *développement des apprentissages transversaux* est présent chez toutes les enseignantes.

Dans les classes genevoises également, on note la présence d'activités dirigées portant sur des apprentissages disciplinaires. Contrairement aux enseignantes vaudoises, quatre enseignantes genevoises ont décrit des activités de mathématiques portant sur le nombre, les autres activités se répartissant entre production écrite et activités langagières. Les tâches de copie et l'utilisation de fiches sont peu mentionnées. Pourtant, comme nous le

verrons dans la partie concernant l'évaluation, les fiches bilan sont fréquemment évoquées pour évaluer les progrès des élèves et sont répertoriées dans le dossier d'évaluation.

Comment se répartissent les indications données par les enseignantes primaires ? A quels types d'enseignement/apprentissage se réfèrent leurs descriptions lors des entretiens ? Les réponses sont mises en comparaison avec celles des enseignantes enfantines vaudoises dans le tableau 5.

Tableau 5 : Comparaison des types d'enseignement/apprentissage décrits par les enseignantes vaudoises enfantines et primaires

MODELE GLOBAL	A l'école infantine	En 1 ^{re} année primaire	MODELE TRANSMISSIF	A l'école infantine	En 1 ^{re} année primaire
	Nb.d'enseignantes N=20			Nb.d'enseignantes N=20	
Activités semi-dirigées	13	14	Activités dirigées	20	19
Activités favorisant la découverte, la recherche ou le questionnement	7	6	Activités s'appuyant sur des modèles ou des références	19	20
Tâches libres	17	15	Tâches de copie	11	10
Tâches prenant en compte les apports des élèves	7	7	Tâches sur des fiches	19	20
Apprentissages transversaux	14	16	Apprentissages disciplinaires	20	20

Jeux développant les apprentissages disciplinaires ou symboliques et collaboratifs	20	19
Thèmes ou projets sur quelques semaines ou plusieurs mois	19	14

Les types d'enseignement/apprentissage évoqués sont proches de ceux de l'école infantine. Le modèle *transmissif* reste très présent et le nombre de citations des catégories du modèle *global* diffère peu. En primaire comme en infantine, les activités des élèves sont majoritairement dirigées. Elles portent sur des apprentissages disciplinaires plus variés (principalement l'écriture des lettres et des chiffres, les premières notions de grammaire et les mathématiques) et s'appuient sur des modèles ou des références. Le travail sur des fiches est évoqué par toutes les enseignantes. Les tâches libres sont souvent citées. Tout comme en infantine, les activités développant les apprentissages transversaux, ainsi que les activités semi-dirigées sont évoquées par environ deux tiers des enseignantes primaires. La présence de jeux développant des apprentissages disciplinaires ou symboliques est aussi forte. La seule différence marquée concerne le travail par thème ou par projet, moins fréquemment évoqué en primaire.

L'évocation d'une didactique « allant du plus large au plus fin », ou d'une variété d'outils scripteurs est peu fréquente en primaire.

Une analyse plus détaillée de l'ensemble des descriptions (enfantine et primaire) des activités libres indique que celles-ci ne sont généralement pas porteuses d'intentions d'apprentissage. Il s'agit généralement d'une liberté accordée aux élèves qui ont terminé leur travail obligatoire ou qui disposent du choix de s'investir dans une activité individuelle ou collective (jeu libre de mathématiques, prise de parole lors du rituel du matin, etc.). L'emploi des ateliers dans les classes enfantines est souvent décrit comme une activité libre destinée aux élèves les plus rapides.

A propos du jeu

Une première version du modèle d'analyse des réponses des enseignantes distinguait les jeux favorisant l'acquisition des apprentissages disciplinaires (modèle *transmissif*) des jeux développant des apprentissages transversaux tels que l'autonomie, la collaboration ou le respect des règles (modèle *global*). Cette distinction a toutefois été abandonnée car les jeux cités, en enfantine comme en primaire, s'inscrivent conjointement dans les deux modèles. Lorsque les élèves jouent au coin *dînette*, ils développent certes prioritairement des apprentissages transversaux, notamment de créativité, de partage, de négociation et d'organisation. Mais ils exercent également le langage oral et la motricité. Tout comme lorsque des élèves font un jeu de mathématiques ou de français à deux ou à plusieurs, ils renforcent le développement des apprentissages transversaux. La difficulté à catégoriser les jeux selon les objectifs d'apprentissage poursuivis, voire selon les types d'action des élèves, confirme l'ambiguïté du mot *jeu* relevé dans la description de la problématique de la recherche.

A propos des thèmes

L'appartenance du ou des thèmes travaillés en classe à un modèle *global* ou *transmissif* n'a pas davantage de pertinence. Faisant appel, par définition, à des catégories d'action variées, ce choix pédagogique n'est pas classable dans le cadre de notre collecte d'informations. Le travail par thème est toutefois souvent considéré comme étant une démarche spécifique des classes enfantines. Nous avons donc conservé, dans nos analyses, la présence ou non de cette démarche dans les indications des enseignantes, sans avoir la possibilité d'entrer dans des indications plus détaillées. Le constat principal est l'évocation d'activités par thème non seulement par la quasi-totalité des enseignantes enfantines mais, également par la majorité des enseignantes primaires.

EN BREF

Si l'on considère les réponses par enseignante, toujours dans le cadre des indications données lors des entretiens, la densité des informations communiquées par chacune et l'intention de comparer les pratiques des classes enfantines et primaires, aucun entretien ne fait apparaître des réponses appartenant uniquement au modèle *global* ou au modèle *transmissif*. Une seule enseignante enfantine évoque davantage de catégories du modèle *global* que du modèle *transmissif*. Six enseignantes primaires et quatre enfantines décrivent des pratiques nettement positionnées dans un modèle d'enseignement/apprentissage *transmissif*. La majorité évoque donc des descriptions réparties dans les deux modèles et « naviguent », selon les activités et les tâches, dans des pratiques de type *global* ou de type *transmissif*, avec prédominance du second.

4.3.3 LES APPRENTISSAGES TRANSVERSAUX

La socialisation, prise dans le sens global donné dans nos analyses, est considérée, tant dans le programme romand de 1992 que dans le discours courant, comme une spécificité majeure de l'école enfantine. Nous n'avons pas abordé cet aspect directement dans l'une des questions de nos entretiens. La présence d'apprentissages transversaux nous semblait, a priori, évidente et notre intérêt portait davantage sur la présence et le sens donné à la socialisation, lorsque les enseignantes décrivaient, par exemple, l'enseignement précédant la réalisation de la trace choisie ou la nature des spécificités de l'école enfantine.

L'analyse des entretiens indique que l'ensemble des enseignantes évoquent la socialisation mais que, en enfantine comme en primaire, la place qui lui est accordée est variable. Si, pour certaines enseignantes, les apprentissages transversaux sont largement cités, pour d'autres ils semblent s'effacer derrière les apprentissages disciplinaires et apparaissent peu dans leurs discours.

La brochure romande, exposant des objectifs et des activités généraux, ne constitue pas un cadre d'analyse suffisamment précis. Nous avons dès lors pris pour référence les objectifs de l'école enfantine exprimés de manière plus détaillée dans *le Plan d'études vaudois* (DFJ, 2003) en vigueur dans les classes au moment des entretiens, que nous avons croisés avec les objectifs romands de l'école enfantine rédigés en 1992. Dans ces deux documents, les apprentissages transversaux sont globalement désignés sous les termes de socialisation et d'éducation, et décrits plus particulièrement au travers des descripteurs figurant dans le tableau 6.

Tableau 6 : Descripteurs du développement des apprentissages sociaux et éducatifs dans les programmes scolaires

Respect de soi	Favoriser la confiance Favoriser le bien-être Favoriser l'estime de soi
Autonomie intellectuelle	Réaliser un projet Donner son avis Trouver des solutions
Autonomie dans les actes de la vie quotidienne	Organiser son travail Etre indépendant Prendre des responsabilités
Respect des autres	Collaborer Respecter les règles Gérer les conflits

Le développement du sens esthétique et créatif n'a pas été pris en compte car il ne figure pas dans les objectifs de l'école enfantine. Les termes de socialisation et d'éducation, puis ceux, plus précis, décrivant les différents développements ci-dessus ont fait l'objet d'une recherche dans le corpus d'informations fourni par les enseignantes. L'analyse de l'environnement sémantique dans lequel les mots apparaissent permet d'approcher ensuite le sens donné à chacun d'entre eux.

Le mot socialisation est explicitement cité au cours des entretiens par 10 enseignantes enfantines vaudoises (43 mentions). Pour elles, la socialisation consiste principalement à développer le respect des autres. Le développement de l'autonomie (intellectuelle ou dans

les actes de la vie quotidienne, telle que définie dans les programmes) ou le respect de soi sont plus rarement cités. Une enseignante insiste sur le rôle actif que doit avoir l'adulte dans ces apprentissages. La durée de la socialisation est décrite de manière variée : pour certaines enseignantes, quelques semaines en début d'année suffisent à l'acquisition de comportements adéquats, pour d'autres quelques mois sont nécessaires, pour d'autres encore, mais plus rares, il s'agit d'un apprentissage tout au long de la vie.

Dans les classes genevoises, se socialiser à l'école consiste, pour les 9 enseignantes interrogées, à apprendre à vivre en groupe, à respecter les règles de vie de la classe et à apprendre à partager, compétences jugées nécessaires à une bonne entrée dans le métier d'élève (Perrenoud, 2000).

La socialisation apparaît dans le discours de 7 enseignantes primaires mais fait l'objet d'un nombre moins important de citations (16 mentions). Le mot est surtout utilisé pour affirmer que cette tâche est primordiale à l'école enfantine : *elle doit être reconnue, elle est importante, elle prend beaucoup de place, elle est ancrée dans les premières années d'école*. Il s'agit plus rarement de développer le respect des autres ou d'apprendre à devenir élève. Une enseignante évoque l'importance de la socialisation à l'école primaire et une autre sa nécessité dans une dynamique de classe. Deux enseignantes estiment qu'elle est observable et évaluable.

Le terme *éducation* n'est que peu cité. Pour quelques enseignantes enfantines vaudoises (4), il s'agit de l'éducation des perceptions (*faire un collier de perles, le loto des odeurs, tous les jeux qui s'utilisent avec les yeux, la bouche, les oreilles, les mains*).

Lorsque nous analysons la présence des descripteurs figurant dans les programmes, nous constatons que les enseignantes sont nombreuses à citer certains d'entre eux alors que d'autres ne sont que rarement ou pas du tout évoqués.

Tableau 7 : Présence des descripteurs de la socialisation dans les discours des enseignantes enfantines et de première année primaire vaudoises

		Nb. d'enseign. enfantines (N=20)	Nb. d'enseign. 1P (N=20)	
Respect de soi	Favoriser la confiance	3	8	
	Favoriser le bien-être	3	0	
	Favoriser l'estime de soi	1	0	
Autonomie intellectuelle	Réaliser un projet	12	5	
	Donner son avis	3	4	
	Trouver des solutions	4	7	
Autonomie vie quotidienne	Organiser son travail	7	8	
	Etre indépendant	17	19	
	Prendre des responsabilités	7	7	
Respect des autres	Collaborer	19	19	
	Respecter les règles	16	19	
	Gérer les conflits	1	3	
Légende	0 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20

La présence des descripteurs en rapport avec le respect de soi (favoriser le bien-être et favoriser l'estime de soi) est peu fréquente en enfantine comme en primaire. Le développement de la confiance en soi (acquise au cours des répétitions de théâtre, au fur et à mesure des demandes de l'enseignante, au fil des exercices, au cours des exercices de chant, devant les copains) est davantage cité par les enseignantes primaires (8).

Le développement de ce que les programmes appellent *l'autonomie intellectuelle* (donner son avis, trouver des solutions) est aussi peu présent. La réalisation de projet est davantage citée en enfantine (12) et concerne pour un tiers la classe (les planètes, l'hiver, la nature, les animaux, la course d'école), pour un tiers l'établissement (équité, école inclusive, modification des horaires, estime de soi) et pour le dernier tiers l'élève (projet personnel tel que construire un objet, écrire son nom en script, inventer une bande

dessinée à l'ordinateur). Les enseignantes primaires évoquent principalement les projets de classe.

Les descripteurs qui concernent le développement de *l'autonomie dans les actes de la vie quotidienne* (organiser son travail, être indépendant, prendre des responsabilités) sont évoqués de manière variée. L'organisation du travail est citée par moins de la moitié des répondantes. En enfantine, il s'agit principalement de l'organisation de leur travail professionnel (souplesse de la grille horaire, déplacement avec les élèves, sortie à l'extérieur, gestion de l'espace, libertés institutionnelles). En primaire, plusieurs enseignantes relèvent les différences avec l'organisation des classes enfantines (coins ou ateliers, travail plus individuel, davantage de temps pour jouer). Rares sont les descriptifs qui concernent le développement d'un apprentissage individuel. Pour une enseignante enfantine, il s'agit de l'organisation du travail dans une situation d'autocontrôle (colorier un tableau pour indiquer une activité réalisée). Pour quelques enseignantes primaires (3), il s'agit de la gestion des affaires d'école et de gymnastique ou de la mise en page d'un texte écrit.

Le développement de la prise de responsabilité est également peu cité. Il s'agit d'un apprentissage en lien avec des objets (matériel de classe, cahiers, rangement de sa table, plantes) ou avec l'organisation de la classe (tableau des responsables, calendrier, distribution de matériel dans le cadre d'une activité), plus rarement en rapport aux autres (duo : un élève plus âgé travaille avec un élève plus jeune).

Le troisième descripteur de l'autonomie dans les actes de la vie quotidienne est le développement de l'indépendance. Ce mot en tant que tel apparaît rarement. En revanche, nous avons constaté une apparition fréquente des mots *autonome* et *autonomie*. Ces termes sont généralement utilisés conjointement au mot *seul*. La plupart des enseignantes enfantines (17) et la quasi-totalité des enseignantes primaires (19) évoquent une ou plusieurs fois ces descripteurs. Le sens qui leur est attribué ne fait toutefois pas référence à un apprentissage de l'élève mais à un « état » ou à une situation dans laquelle peut ou doit se trouver l'élève, soit parce que l'enseignant l'y autorise (prendre des sous-mains spéciaux, écouter une histoire avec un casque, rester dans un coin, réaliser un jeu, lire un livre à la bibliothèque, prendre des brochures, jouer à la poste, mettre une pincette, etc.), soit lorsque l'enseignante a terminé les explications données sur la réalisation de la tâche et que l'élève *se débrouille ensuite seul*. Le but principal de cette indépendance semble être la gestion du groupe classe. Ainsi considérée, l'autonomie permet à l'enseignante de faire en sorte que chaque élève soit occupé, de travailler avec un petit groupe d'élèves (pendant que les autres s'occupent seuls) ou de gérer les différents rythmes de réalisation des tâches.

Le développement de l'autonomie est rarement décrit en tant que démarche d'apprentissage. Deux enseignantes enfantines évoquent la part active de l'enseignante dans cette acquisition (guider, accompagner). Certaines enseignantes primaires précisent qu'il s'agit d'un développement : *il y a un peu de gaspillage mais il faut l'apprendre ; certains sont déjà autonomes mais il faut travailler l'autonomie avec d'autres, on leur donne des stratégies ; apprendre à être acteur des choses* (7 mentions).

Le développement du respect des autres s'effectue au travers de la collaboration, du respect des règles et de la gestion des conflits. Ce dernier descripteur n'apparaît quasiment pas dans les entretiens, alors que les deux premiers sont très présents. En enfantine, la quasi-totalité des répondantes évoquent la collaboration (19), souvent associée au mot *groupe*. La collaboration se rapporte fréquemment au choix d'organisation du travail en petits groupes ou en demi-classe, permettant la réalisation d'activités plus faciles à gérer

pour l'enseignante. Elle est aussi décrite comme un apprentissage social ayant naturellement lieu au travers des activités se déroulant en classe, notamment au cours des jeux. Quelques enseignantes estiment que la collaboration s'inscrit dans une démarche pédagogique ne relevant pas simplement de l'organisation du travail (2) et qu'une part active de l'enseignante est nécessaire à l'apprentissage (2). Les réponses des enseignantes enfantines genevoises vont tout à fait dans le même sens. En primaire, la description de la collaboration est également associée au mot *groupe*. Elle est citée dans le cadre de l'organisation d'une activité (14) ou d'une répartition par niveau avec une autre collègue ou la maîtresse d'appui (5).

Le respect des règles est aussi un descripteur fortement cité par les enseignantes, en particulier au primaire. Il concerne principalement l'organisation de la vie de la classe. Les règles inhérentes aux jeux, réalisés seuls ou par groupe, sont plus rarement évoquées.

Ainsi, le développement de l'indépendance, associé dans les discours aux mots *autonome* et *seul*, de la collaboration (travail par groupe) et du respect des règles sont les descripteurs les plus fréquemment cités par les enseignantes enfantines et primaires. Si, pour les autres descripteurs de la socialisation, le nombre de mentions de chacun d'entre eux reste proche du nombre d'enseignantes, ces trois descripteurs sont mentionnés beaucoup plus fréquemment, en particulier par les enseignantes primaires¹².

EN BREF

L'ensemble des enseignantes évoquent la socialisation et ses descripteurs, à un moment ou à un autre de l'entretien, mais à une fréquence variable. Les apprentissages transversaux occupent parfois une place importante ou, au contraire, beaucoup plus restreinte dans les discours de certaines enseignantes primaires, comme dans les discours de certaines enseignantes enfantines.

Une analyse du sens donné aux descripteurs figurant dans le programme romand et vaudois met en évidence l'importance accordée au développement de l'indépendance au travers des travaux de groupes ou en demi-classe et, en particulier en infantine, au travers des jeux à deux ou à plusieurs. Une recherche sémantique plus approfondie révèle une utilisation fréquente du mot *autonome*, souvent associé au mot *seul*. Etre autonome fait souvent référence à la gestion par l'enseignante des différents rythmes de réalisation des activités. Cette gestion nécessite que chaque élève soit capable de s'occuper seul dans une tâche attribuée ou choisie.

L'utilisation fréquente, par ailleurs, des mots *collaboration* et *respect des règles*, et le sens que les enseignantes accordent à ceux-ci, indiquent que la socialisation est surtout perçue comme une modalité de gestion de la classe et d'organisation du travail, notamment pour permettre d'apprendre dans le calme et pour gérer l'hétérogénéité. Ce constat est particulièrement marqué dans les classes primaires. Peu d'enseignantes enfantines et primaires évoquent la part active que devrait avoir l'enseignante (guider, accompagner), ou estiment que la socialisation est une démarche pédagogique ne relevant pas uniquement de l'organisation du travail en classe.

¹² *Etre indépendant* : enseignantes enfantines : 52 mentions / enseignantes primaires - 123 mentions ; *Collaborer* : enseignantes enfantines - 43 mentions / enseignantes primaires - 41 mentions ; *Respecter les règles* : enseignantes enfantines - 46 mentions / enseignantes primaires - 95 mentions.

4.3.4 LES CONSIGNES DONNÉES AUX ÉLÈVES

Dans le cadre de l'exécution de la trace choisie pour l'entretien, une question concerne les consignes données aux élèves. La quasi-totalité des enseignantes enfantines vaudoises évoquent des indications sur l'exécution de la tâche (18 mentions). Il s'agit en particulier *de la réaliser entièrement ou correctement*, par exemple, *en utilisant la bonne colle, en collant la fiche au bon endroit, en se disant ce que je fais à haute voix lorsque j'écris une lettre*. Certaines enseignantes donnent des consignes exécutoires plus fines visant à exiger des élèves une reproduction stricte de procédures ou de modèles préétablis : *reproduire le sens des lettres, ne pas dépasser ou toucher les lignes, entourer des mots avec certaines couleurs décidées à l'avance, utiliser un crayon gris pour pouvoir effacer si nécessaire, se tenir aux couleurs existant dans la nature*. D'autres relèvent les limites imposées aux élèves dans certaines décisions : *ils ne doivent pas choisir plusieurs activités autour d'un même apprentissage, ils ne doivent pas avoir deux fois le même mot dans leur boîte, ou la succession des activités proposées dans une fiche est à respecter*.

Des consignes sur le comportement adéquat à avoir au cours de l'exécution de la tâche sont moins fréquemment évoquées (5 mentions). Les élèves sont invités à *lever la main, à écouter dans le silence, à se concentrer, à s'asseoir correctement, à s'impliquer dans leur travail, ou à finir un jeu lorsque celui-ci a été commencé*.

Des indications de qualité, notamment esthétiques, sont également données par les enseignantes enfantines (4 mentions) : *le travail doit être bien fait, la fiche doit être jolie, cela doit donner quelque chose de bien fini*.

Les consignes émises concernent enfin des indications sur la mise en réflexion des élèves (2 mentions) et la collaboration entre pairs (2 mentions). Il s'agit, dans le premier cas, *d'inviter chacun à réfléchir à la semaine écoulée pour choisir un dessin à réaliser, ou à envisager des tâches pouvant prendre place dans le travail de la semaine*. Dans le second cas, il s'agit *de discuter tous ensemble de la manière de réaliser une fiche et de demander de l'aide, le cas échéant, à un camarade, ou d'attendre pour utiliser un matériel en nombre restreint qui doit être partagé*.

Les enseignantes genevoises ont le plus souvent choisi comme trace une activité tirée d'un moyen d'enseignement, les consignes sont donc très proches de celles prescrites dans le livre du maître. Plusieurs d'entre elles précisent que l'enseignante doit lire la consigne aux enfants, une lecture accompagnée d'explications sur l'objectif *pour qu'ils remettent du sens sur ce qui va être fait* et sur le déroulement de la tâche *d'abord écrire le premier nombre au crayon gris*, plutôt que sur la qualité de l'exécution de celle-ci.

Les réponses des enseignantes primaires ont été analysées en comparaison avec les indications recueillies dans les classes enfantines vaudoises. Les informations sont présentées de manière synthétique dans le tableau 8.

Tableau 8 : Consignes données aux élèves lors de l'exécution de la trace choisie par les enseignantes enfantines et primaires vaudoises

Consignes de type :	A l'école enfantine	En 1 ^{re} année primaire
	Nb. de mentions N=31	Nb. de mentions N=30
- exécutoire	18	15
- comportemental	5	5
- esthétique	4	3
- réflexif	2	5
- collaboratif	2	2

Les réponses primaires et enfantines recouvrent les mêmes catégories d'analyse et sont citées quasiment dans les mêmes proportions.

4.3.5 LES RESSOURCES UTILISÉES

Lors des entretiens, les classes enfantines vaudoises disposaient de quelques moyens officiels (notamment des fiches de mathématiques et d'éducation physique). Les autres ressources utilisées par les enseignantes sont principalement du matériel personnel créé ou acheté, tels que des livres ou des brochures d'autres cantons (environ un tiers des mentions). Certaines relèvent que ces documents sont parfois choisis en fonction des intérêts ou des besoins des élèves. Pour organiser les activités d'apprentissage, quelques enseignantes s'appuient sur le programme et les objectifs officiels, ainsi que sur des ressources transmises par d'autres collègues, notamment lors des stages pratiques au cours de la formation initiale, ou lors d'une formation continue (un cinquième des mentions pour chaque ressource). Elles utilisent également Internet, soit pour télécharger des documents de la BDDP¹³, soit pour des recherches personnelles (environ un cinquième des mentions). Les bibliothèques ou médiathèques locales sont très peu utilisées. Une seule enseignante fait explicitement référence au matériel apporté par les élèves.

Les moyens officiels sont beaucoup plus nombreux dans les classes primaires. Les enseignantes évoquent toutefois de nombreuses ressources complémentaires. Elles citent principalement les documents transmis par des collègues (environ un tiers des mentions) et du matériel créé ou acheté (un peu moins d'un tiers des mentions), puis viennent ensuite les ressources trouvées sur Internet ainsi que les contenus du programme et les objectifs d'apprentissage officiels (environ un cinquième des mentions pour chaque ressource). Une seule enseignante évoque l'utilisation d'une bibliothèque et une autre fait référence aux ressources apportées par les élèves.

Toutes les enseignantes genevoises qui ont choisi une activité de mathématiques font référence aux ressources officielles contenues dans la nouvelle méthodologie. Pour les activités de français, les exemples de ressources cités montrent une plus grande diversité de pratiques, due probablement à la non-existence d'un moyen officiel unique adopté pour l'ensemble du canton de Genève.

¹³ La Base de données de documents pédagogiques (BDDP) est une plate-forme d'échange mise à disposition des enseignants par la Haute Ecole pédagogique (HEP-VD).

4.3.6 L'ORGANISATION DE L'ESPACE CLASSE

Dans les discours communs, l'organisation de l'espace de la classe fait partie des spécificités attribuées à l'école enfantine. Par opposition au primaire, la classe enfantine comporterait principalement des ateliers ou des coins (la différence entre les uns et les autres n'étant pas très claire) et les élèves ne disposeraient pas d'une place personnelle attribuée. L'emplacement du pupitre de l'enseignante, du tableau noir et des tables des élèves ne permettrait pas un enseignement frontal qui caractériserait l'école primaire. Mais l'organisation spatiale des classes observées correspond-elle à ces représentations ?

Un plan a été réalisé en fin d'entretien afin de reproduire l'emplacement du mobilier et l'agencement spatial de la classe. L'existence ou non de certains équipements (pupitre de l'enseignante et tables des élèves, tableau noir, tapis pour les moments collectifs ou autres activités), ou d'espaces pédagogiques (coins ou ateliers), visibles sur les schémas réalisés, permet une comparaison entre l'organisation spatiale des classes enfantines et primaires. Elle figure dans les tableaux suivants.

Tableau 9A : Organisation spatiale de la classe - Présence du mobilier

Catégories	A l'école enfantine vaudoise N=20	En 1 ^{re} année enfantine genevoise N=9	En 1 ^{re} année primaire N=20
Pupitre de l'enseignante	19	9	20
Tableau noir	16	9	20
Table(s) pour une activité spécifique	19	7	17
Tapis pour les collectifs	16	9	11
Ateliers ou coins	20	9	19

Tableau 9B : Organisation spatiale de la classe - Disposition du mobilier

Catégories	A l'école enfantine vaudoise N=20	En 1 ^{re} année enfantine genevoise N=9	En 1 ^{re} année primaire N=20
Tables d'élèves en îlots	19	9	6
Pupitre de l'enseignante face aux élèves	0	5	13
Élèves face au tableau noir	0	0	13

Dans les classes enfantines vaudoises, la quasi-totalité des tables des élèves est disposée en îlots : elles sont placées soit côte à côte, soit face à face. Une enseignante préfère modifier l'agencement des tables au cours de l'année. La quasi-totalité des enseignantes possède un pupitre ; toutefois, aucune n'a fait le choix de l'orienter face aux élèves. Un tableau noir est présent dans la plupart des classes sans que celui-ci ne soit désigné comme un outil d'enseignement : les élèves ne lui font pas face et du matériel pédagogique

est parfois déposé entre leurs places et le tableau noir. La majorité des classes disposent d'une ou plusieurs tables pour organiser des activités spécifiques et 16 enseignantes aménagent un espace de travail ou de regroupement en posant un tapis sur le sol.

L'organisation des classes enfantines genevoises est très proche. Les tables des élèves sont dans la totalité des classes regroupées en îlots, la plupart du temps sans que des places soient individuellement attribuées aux élèves, l'objectif étant de favoriser l'apprentissage du partage de matériel et de la socialisation. Il faut noter que le mobilier officiel des classes enfantines encourage cette disposition, puisque les enseignantes bénéficient de petites tables rondes, ovales ou en forme de trapèze et non pas de pupitres individuels. De par cette disposition, les élèves ne sont pas tous placés face au tableau. Toutes les enseignantes ont placés des bancs qui permettent de rassembler les élèves pour des moments collectifs devant le tableau noir. Un tapis se trouve au centre des bancs et permet de faire des activités au sol. La plupart des enseignantes ont placé leur bureau à côté du tableau noir, orienté face à l'espace classe, mais pas forcément face aux élèves. Dans la majorité des classes, une table est réservée à des activités spécifiques principalement de peinture ou de bricolage.

En primaire, 6 classes optent pour une disposition des tables d'élèves en îlots, les autres présentant des tables séparées les unes des autres (8) ou en rangées (5), voire un mélange des deux (1). Toutes les enseignantes possèdent un pupitre, dont une majorité choisit de l'orienter face aux élèves (13). Les autres enseignantes relèguent toutefois leur bureau dans un espace moins central. Le tableau noir n'est pas situé face aux tables ; dans les autres cas, les élèves font, soit face au tableau noir (13), soit doivent légèrement se tourner lorsque les tables sont disposées en îlots (6). De manière presque semblable aux classes enfantines, les enseignantes primaires bénéficient d'une table pour des activités spécifiques. Tout comme en enfantine, certaines classes primaires disposent d'un tapis, mais moins fréquemment.

Le plan réalisé en fin d'entretien permet également de repérer la présence d'ateliers ou de coins dans la classe.

Tableau 9C : Organisation spatiale de la classe - Ateliers ou coins

Catégories	A l'école enfantine vaudoise N=20	En 1 ^{re} année enfantine genevoise N=9	En 1 ^{re} année primaire N=20
Activités créatrices et graphiques	16	9	4
Jeux symboliques	15	9	1
Lecture	12	9	13
Construction	7	9	0
Ordinateurs	19	9	18

Toutes les enseignantes enfantines vaudoises organisent des ateliers ou des coins (entre 3 et 9 espaces) dans la classe, parfois dans le couloir ou dans une salle annexe. On y retrouve principalement des activités créatrices / graphiques (bac à maïs, peinture, bricolage, etc.) et des jeux symboliques (maisons de poupées, jeux d'animaux, épicerie, dînette, etc.). Certaines enseignantes proposent un coin *lecture* ou *écoute d'histoires* (12) et d'autres

organisent un espace construction (7). La quasi-totalité des classes sont pourvues d'un ordinateur (19).

Les classes genevoises sont aussi organisées avec des coins jeux ou ateliers qui peuvent aller de 6 à 10 espaces. En plus des traditionnels jeux symboliques, on trouve dans toutes les classes une bibliothèque, un ordinateur, un coin pour faire des constructions et une table pour les activités créatrices (bac à sable, pâte à modeler, peinture).

La plupart des enseignantes primaires organisent des coins ou des ateliers. Comme en enfantine, les classes primaires sont largement pourvues d'ordinateurs (18) et d'espaces destinés à la lecture (13). Par contre, l'absence quasi totale de jeux symboliques¹⁴, le peu d'espaces destinés à des activités créatrices et graphiques et l'absence d'ateliers de construction différencient très nettement le degré primaire des classes enfantines.

EN BREF

Le type de consignes données aux élèves lorsqu'ils réalisent la trace choisie pour l'entretien est proche dans les classes enfantines et primaires. Elles sont majoritairement de type exécutoire (utiliser la bonne colle, coller la fiche au bon endroit), beaucoup plus rarement de type comportemental (écouter en silence, s'asseoir correctement sur sa chaise), esthétique, réflexive ou collaborative.

Concernant l'emploi de ressources, les enseignantes primaires font davantage référence aux échanges de documents avec des collègues. Elles créent ou achètent du matériel personnel et se réfèrent au programme et aux objectifs dans les mêmes proportions que leurs collègues enfantines. Environ un cinquième de l'ensemble des enseignantes vaudoises interrogées consultent Internet et y trouvent des ressources appropriées.

La quasi-totalité des classes dispose d'un pupitre de l'enseignante et d'un tableau noir. Si les élèves ne sont jamais face au tableau noir dans les classes enfantines, plus d'un quart des élèves de classes primaires sont aussi dans ce cas. La disposition en îlots des tables des élèves, très souvent présente dans les classes enfantines, se retrouve dans quelques classes primaires. Le tapis collectif, favorisant les activités au sol et/ou les regroupements, est visible dans presque toutes les classes enfantines, mais également dans un peu plus de la moitié des classes primaires. Une table pour des activités spécifiques est largement présente, que ce soit en enfantine ou en primaire. Si l'organisation de l'espace en enfantine reste largement distinct des classes primaires, ces dernières adoptent du matériel et une disposition qui les éloignent du modèle traditionnel favorisant un enseignement frontal.

La présence de coins ou d'ateliers est à considérer de manière particulière. Toutes les classes enfantines et presque toutes les classes primaires en disposent. Cependant, le type d'activités réalisées dans ces espaces les distingue fortement. Au primaire, il s'agit principalement de coins permettant l'utilisation de l'ordinateur ou d'ateliers dévolus à l'apprentissage de la lecture. Les ateliers d'activités créatrices et graphiques ainsi que les jeux symboliques et, dans une moindre mesure, la construction, restent spécifiques aux classes enfantines.

¹⁴ Une seule classe primaire – en fait une classe semi-enfantine – possède un atelier symbolique (une épicerie).

4.4 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Au moment des entretiens, les classes enfantines vaudoises n'ont pas de directives concernant les modalités d'évaluation des apprentissages¹⁵. Il est communément admis que les acquis des élèves sont observés, voire évalués de manière formative. Nous avons dès lors ciblé notre entretien sur d'autres aspects. Les enseignantes ont été interrogées sur leur façon d'établir un bilan : que prennent-elles en compte lorsqu'il s'agit de décider d'un éventuel maintien ou de mesures de prise en charge par des spécialistes (logopédiste, psychomotricienne, psychologue, etc.) en cours ou en fin d'année scolaire ?

4.4.1 LES ÉLÉMENTS PRIS EN COMPTE LORS D'UN BILAN DES APPRENTISSAGES AVEC DES COLLÈGUES OU DES SPÉCIALISTES

Les observations personnelles, gardées en mémoire ou consignées, faites en classe ou dans des lieux communs (vestiaire, cour de récréation) constituent le premier élément pris en compte par les enseignantes enfantines. Les observations concernent principalement des aspects globaux, puis les apprentissages disciplinaires et enfin le comportement de l'élève. Les aspects globaux observés portent en particulier sur la maturité et l'autonomie. L'aptitude face au travail scolaire (par exemple la rapidité ou la manière d'apprendre), le bien-être de l'élève ainsi que le « ressenti personnel », faisant appel à l'intuition (le sérieux ou la gravité de la situation de l'élève), sont également cités. Les observations sur les apprentissages disciplinaires prennent en compte la progression de l'élève (de manière beaucoup plus fréquente à Genève) et concernent principalement les apprentissages graphomoteurs (écriture et dessin) ; suivent la compréhension orale (notamment des consignes) et la numération. Les observations sur le comportement se rapportent au respect entre les élèves et au respect des règles de vie de la classe.

Les enseignantes enfantines vaudoises citent, comme deuxième élément, les échanges avec les différents partenaires scolaires (collègues, spécialistes, parents, doyenne ou structure interne). Elles consultent principalement les PPLS (psychologues, psychomotriciens et logopédistes scolaires), parfois le monde médical (pédiatres ou pédopsychiatres). Peu d'enseignantes font part de situations d'observations partagées entre collègues ou de contacts avec les parents, afin de prendre en compte les *circonstances familiales*. Les enseignantes genevoises n'évoquent pas le recours à des échanges avec des partenaires scolaires.

Les traces d'apprentissage réalisées en classe constituent le troisième élément pris en compte lors d'un bilan. Elles font référence au dessin, au graphisme et au contenu des différents cahiers et fiches regroupés parfois dans les dossiers. Les pratiques genevoises se distinguent par un appui plus systématique sur des traces de diverses périodes permettant l'évolution ou non des acquisitions de l'élève. L'utilisation en parallèle d'observations consignées par écrit et de traces d'apprentissage de l'élève est fréquente.

Le nombre et la variété des éléments pris en compte sont très différents d'une enseignante à l'autre. Certaines multiplient les éléments consultés (observations, échanges, traces et informations sur la vie familiale), alors que d'autres s'appuient sur une source unique (en l'occurrence les traces ou les observations personnelles).

¹⁵ Le nouveau *Cadre général de l'évaluation* (DFJC, 2013) spécifie qu'en 1^{re} et 2^e années (école enfantine), l'évaluation est formative et s'appuie sur l'observation de l'élève en situation et sur ses productions qui attestent de la progression de ses apprentissages. L'entretien est le mode de communication privilégié entre l'école et la famille. Les parents sont régulièrement informés sur la progression des apprentissages de leur enfant par le biais de commentaires.

Les réponses des enseignantes primaires ont été analysées en comparaison avec les indications recueillies dans les classes enfantines. Les informations sont présentées de manière synthétique dans le tableau 10.

Tableau 10 : Eléments pris en compte par les enseignantes enfantines et primaires lors d'un bilan en vue d'un maintien ou de mesures spéciales en cours ou en fin d'année scolaire

Catégories	Sous-catégories (ordre décroissant)	A l'école enfantine vaudoise N=20	En 1 ^{re} année enfantine genevoise N=9	En 1 ^{re} année primaire N=20
Nb. d'enseignantes :		18	8	18
Observations personnelles (gardées en mémoire ou consignées)	Aspects globaux	surtout la maturité et l'autonomie	surtout la maturité et l'autonomie	surtout l'aptitude face au travail scolaire
	Apprentissages disciplinaires	le graphisme la compréhension orale et/ou la numération	le graphisme la compréhension orale et/ou la numération	la lecture le vocabulaire et/ou la numération
	Comportement de l'élève	le respect des autres les règles de vie	la relation à l'enseignante et aux autres	surtout le respect des autres
Nb. d'enseignantes :		12	0	7
Echanges avec les partenaires		surtout les spécialistes	-	collègues spécialistes et/ou parents
Nb. d'enseignantes :		10	7	17
Traces d'apprentissage		dessin graphisme et/ou cahiers et fiches	dessin graphisme et/ou travaux d'évaluation	production écrite travaux d'évaluation
Vie familiale		2 enseignantes enfantines vaudoises et 2 enseignantes primaires vaudoises évoquent cette catégorie. Aucune enseignante genevoise ne la cite.		

Les informations prises en compte par les enseignantes primaires pour faire un bilan des apprentissages ont pu être catégorisées de la même manière que pour les enseignantes enfantines. Les observations personnelles sont principalement évoquées, suivies de près par les traces d'apprentissage, puis par les échanges avec les partenaires. Les indications sur la vie familiale sont rarement citées.

Les observations, gardées en mémoire ou consignées, portent principalement sur l'aptitude face au travail scolaire, puis sur la participation de l'élève, l'attention et la concentration lors des explications. L'autonomie, l'application dans la réalisation des activités et le rythme de travail sont également relevés. Tout comme en enfantine, le bien-être de l'élève est un aspect parfois pris en compte (percevoir des problèmes psychologiques, des difficultés au niveau affectif). La maturité de l'élève (notamment au travers de son âge et de sa taille) est citée par une seule enseignante.

Les traces utilisées par le primaire concernent des exercices ou des productions mais aussi, et souvent en parallèle, des travaux d'évaluation. Les informations prises lors de contact avec les partenaires scolaires (collègues, spécialistes, parents) sont moins citées. Ces derniers sont consultés à part égale, et, contrairement aux réponses des enseignantes enfantines, les spécialistes ne sont pas davantage consultés. La référence à des échanges avec un réseau, une permanence ou une doyenne n'est pas évoquée.

4.4.2 LES ÉLÉMENTS PRIS EN COMPTE LORS D'UN BILAN DES APPRENTISSAGES AVEC LES PARENTS

Les enseignantes des classes enfantines ont été interrogées ensuite sur ce qu'elles prennent en compte lorsqu'elles préparent un entretien avec les parents. Elles se basent sur les mêmes éléments que lors de bilan en vue d'une prise de décision de maintien ou de mesures spéciales. Il s'agit principalement des observations personnelles, gardées en mémoire ou consignées, concernant les aspects globaux, les apprentissages disciplinaires et le comportement de l'élève. Elles ont toutefois plus fréquemment recours aux traces d'apprentissage utilisées le plus souvent conjointement aux observations personnelles. Il s'agit d'*exemplifier* leur discours, *de prouver ce qui est débattu* ou *d'avancer des preuves*. Pour les enseignantes genevoises le dossier d'évaluation, contenant les traces d'apprentissage, est un support important qui permet aux parents de *voir où l'enfant n'a pas réussi*. Elles font passer aux élèves plusieurs fois dans l'année la même activité bilan dans l'intention de visibiliser l'évolution des progrès. Le but premier des entretiens avec les parents semble être la présentation de la progression de l'élève aussi bien dans son *métier d'élève* que dans ses apprentissages, en lecture ou en mathématiques principalement.

4.4.3 LA CONSTITUTION ET L'UTILISATION D'UN DOSSIER D'APPRENTISSAGE OU D'ÉVALUATION

L'un des thèmes de l'entretien aborde la constitution ou non d'un dossier d'apprentissage ou d'évaluation. Si la réponse est affirmative, de quelle manière est-il organisé ? par qui ? quels documents contient-il et comment est-il utilisé en classe ?

La quasi-totalité des enseignantes genevoises interrogées utilisent un dossier (8), alors que cette pratique n'est pas généralisée dans le canton de Vaud (12). Quelques enseignantes vaudoises évoquent la réforme scolaire EVM et relèvent les essais tentés au cours de cette période. L'introduction d'un dossier d'apprentissage a été abandonnée car le support ne les a pas convaincues ou ne correspondait pas à leur *envie de fonctionner*. Pour d'autres, la démarche paraissait *artificielle* ou prenait *trop de place*.

Les enseignantes, qui constituent un dossier, utilisent différents types de support. Il s'agit majoritairement de classeurs, puis de boîtes ou de cartables. Le dossier contient des fiches récapitulatives (par exemple une liste d'objectifs atteints ou des commentaires de l'enseignante), des cahiers, des traces d'apprentissage ou, plus fréquemment dans les classes genevoises, des fiches d'évaluation. Pour la majorité des enseignantes de ce canton, les travaux d'évaluation contenus dans le dossier sont choisis par elles-mêmes. Les dossiers vaudois sont remplis par l'enseignante, parfois par celle-ci et l'élève.

Pour toutes les enseignantes enfantines qui constituent un dossier, ce support est utilisé comme un espace de stockage et d'archivage. Il est systématiquement utilisé lors des entretiens avec les parents genevois car il permet de *mesurer la progression de leur enfant*. Le dossier est beaucoup plus rarement utilisé lors des entretiens avec les parents

vaudois. Dans ce canton, que le dossier soit utilisé en classe ou non, la progression dans les apprentissages est principalement observée au travers du contenu des cahiers et des fiches, généralement daté. La démarche d'évaluation formative, préconisée par les réformes scolaires, qui consiste à utiliser les éléments du dossier pour réguler les apprentissages au travers d'un dialogue entre l'enseignante et l'élève, est quasi absente des classes. Pour certaines enseignantes vaudoises, les élèves regardent parfois le contenu de leur dossier (seuls ou à plusieurs, avec ou sans l'enseignante) pour constater *après coup* les progrès accomplis.

Parmi les exemples de traces placées dans le dossier, toutes les enseignantes genevoises mentionnent l'utilisation d'activités récurrentes. Par exemple, elles proposent à l'élève de faire la même évaluation trois fois dans l'année. L'une des manières de faire souvent évoquée est de réutiliser plusieurs fois la même feuille à l'aide d'une couleur différente pour chacune des passations. Ainsi la progression de l'élève est bien visible d'une fois à l'autre. Les activités récurrentes permettent de vérifier les acquis disciplinaires, tels que la connaissance du code alphabétique et la suite des nombres. Des traces de l'évolution du comportement, en particulier en ce qui concerne les règles de vie de la classe, sont peu fréquentes.

Si la constitution d'un dossier est seulement proposée à l'école enfantine vaudoise, en raison du statut facultatif de l'enseignement de ce degré, au moment des entretiens, il est obligatoire depuis 2007 dans les classes genevoises. Le dossier d'évaluation est également imposé à l'école primaire vaudoise. Une enseignante répond toutefois qu'elle ne constitue pas de dossier. Les informations sont synthétisées dans le tableau 11.

Tableau 11 : Constitution et utilisation par les enseignantes enfantines et primaires du dossier d'apprentissage ou d'évaluation

Catégories	Sous-catégories	A l'école enfantine vaudoise N=20	En 1 ^{re} année enfantine genevoise N=9	En 1 ^{re} année primaire N=20
Nb. d'enseignantes :		12	8	19
Constitution d'un dossier d'apprentissage ou d'évaluation	Type de support	classeur boîte ou cartable	classeur	classeurs officiel
	Contenus	fiches bilan cahiers ou traces d'apprentissage	fiches d'évaluation ou traces d'apprentissage	surtout les tests plans de travail
	Choix de son contenu	l'enseignante ou l'enseignante et l'élève	l'enseignante	l'enseignante ou les élèves
	Utilisation	pour stocker et archiver	pour stocker et archiver	pour stocker et archiver
Retour avec l'élève sur le contenu du dossier		ponctuel seul ou en groupe, avec ou sans l'enseignante	<i>pas de retour</i>	<i>pas de retour</i>
Emploi lors des entretiens avec les parents		rarement	systématiquement	parfois

C'est généralement l'enseignante seule ou les élèves qui ajoutent les documents dans les dossiers primaires. La plupart y placent uniquement les tests faits en classe, alors que d'autres ajoutent des plans de travail, plus rarement des commentaires de l'enseignante ou de la maîtresse d'appui, ou encore le carnet d'éducation physique.

EN BREF

Les observations personnelles, gardées en mémoire ou consignées, faites en classe ou dans les lieux communs (vestiaire, cour de récréation) constituent les premiers éléments pris en compte par les enseignantes enfantines et primaires lors de bilans des apprentissages avec leurs collègues, les spécialistes ou les parents. Ces observations portent, soit sur des aspects globaux tels que la maturité, l'autonomie, le bien-être de l'élève ou le rythme de travail, soit sur la capacité de l'enfant à faire des progrès dans une discipline (de manière beaucoup plus fréquente dans les classes genevoises). Le comportement est moins souvent cité.

Le second élément considéré par les enseignantes enfantines est l'information recueillie au cours d'échanges, principalement avec les spécialistes. Les indications citées en second par les enseignantes primaires vaudoises et enfantines genevoises sont les traces d'apprentissage. Les réponses genevoises n'évoquent pas le recours à des échanges avec des partenaires scolaires.

Les éléments pris en compte par les enseignantes enfantines en vue d'un bilan se distinguent relativement peu de celles de leurs collègues des classes primaires. Ils font une large place aux observations personnelles ainsi qu'aux traces d'apprentissage (de manière plus marquée en primaire). Utilisées le plus souvent conjointement, elles exemplifient le discours de l'enseignante et visent à *prouver ce qui est débattu* ou à *avancer des preuves*. La prise en compte de la situation familiale de l'élève est rarement citée.

Tout comme dans les classes primaires, le dossier d'apprentissage de l'école infantine est essentiellement utilisé comme lieu de stockage, de rangement ou d'archivage. Une utilisation de ce support en conformité avec l'esprit de la réforme scolaire EVM n'est jamais relevée et son emploi avec les parents n'est pas généralisé. Les tests circulent dans les familles au cours de l'année scolaire. Les remédiations dans les apprentissages, lorsqu'elles sont évoquées par les enseignantes, se font avec les élèves en difficulté sur la base des réponses aux tests. Rares sont les élèves qui consultent leur dossier pour constater leurs progrès.

Quelques enseignantes évoquent leur pratique du dossier d'évaluation pendant la réforme scolaire. Elles l'ont abandonnée car *il faut mener toute une réflexion* sur le support s'il doit être utilisé dans une intention formative et informative. Elles ont *d'autres choses à penser*.

5 SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Au terme de cette étude, nous revenons sur nos constats dans l'intention d'interroger les résultats de la comparaison entre les pratiques enfantines et primaires, d'une part, et de prolonger les réflexions au travers de divers apports théoriques, d'autre part. Notre propos s'appuie sur des descriptions de pratiques d'enseignement et d'évaluation réalisées dans des classes vaudoises et genevoises, mais souhaite cependant évoquer, plus globalement, l'encadrement scolaire des enfants de 4 et 5 ans. Les préoccupations exprimées par certains acteurs concernant la *primarisation* de l'école infantine en Suisse romande nous paraissent une voie intéressante pour aborder les questions actuelles sur la formation des jeunes élèves.

Avant de revenir sur les principales informations recueillies, nous estimons utile de rappeler le contexte particulier de l'étude.

Contexte de la recherche

La recherche s'inscrit dans le cadre des modifications importantes en cours ou allant être introduites dans les deux premières années d'école, dans les cantons romands. L'une des modifications majeures concerne l'abaissement à 4 ans de l'âge d'entrée à l'école obligatoire. Cette décision s'applique aux cantons ayant ratifié le concordat HarmoS (ce qui est le cas de l'ensemble des cantons romands) ; elle vise une harmonisation de la scolarité obligatoire au niveau national sous l'angle des structures scolaires et des objectifs d'enseignement (DGEO, non daté). Les autres changements concernent l'introduction du nouveau *Plan d'études romand* et l'utilisation de moyens d'enseignement dans toutes les disciplines. Conjointement, les cantons adaptent leurs lois scolaires et émettent des directives concernant l'école infantine, notamment sur la répartition du temps scolaire, la communication avec les familles et l'évaluation des apprentissages.

L'ancien programme romand, datant de 1992 (encore en vigueur dans les classes enfantines vaudoises lors de la passation de nos entretiens) décrit ces deux premières années d'école comme « un moment à part ». Relayant cette conception, certains acteurs scolaires affirment qu'elles ne sont pas « un copié-collé du primaire ». Les spécificités de l'école infantine sont généralement affirmées en comparaison, voire en opposition à l'école primaire qui serait « tout à l'opposé ».

Le contenu de l'ancien programme romand propose une description de ce que devaient être les deux premières années de la scolarité. Dans ce document, l'école infantine est une période de transition entre la famille et l'école, un lieu de rencontres fréquentes avec les parents, un temps de sensibilisation aux apprentissages scolaires au cours de laquelle une attention particulière est accordée à la socialisation et à la différenciation, une phase d'enseignement/apprentissage peu dirigiste privilégiant le jeu et la part active de l'élève. C'est aussi une période propice à la réalisation de projets et à l'emploi de thèmes. L'enseignement dispensé fait place à l'interdisciplinarité, à l'évaluation formative et à une organisation de l'espace privilégiant le travail par ateliers. Ainsi, l'école infantine romande du début des années 90 s'inscrit dans un modèle *global* (à l'instar de certains pays nordiques et d'Europe centrale comme l'Allemagne, l'Autriche ou la Pologne), alors qu'un modèle plus *transmissif* (comme par exemple en France) caractérise un enseignement/apprentissage plus proche de celui qui est dispensé à l'école primaire (Eurydice, 2009).

Dès le milieu des années 90, un glissement progressif de l'organisation et des contenus enseignés dans les deux premières années d'école (dont la fréquentation est en forte

augmentation, alors même que cet enseignement est encore facultatif) est relevé dans la littérature (CIIP, 2007). L'évocation de ce glissement restera toutefois marginale et n'émergera pas ou peu dans les discours politiques et pédagogiques. Les perspectives des changements liés au projet HarmoS, approuvé en 2007, suscitent des interrogations sur l'identité de l'école enfantine. Certains responsables scolaires, membres des syndicats et enseignantes évoquent leurs préoccupations concernant une *primarisation* des deux premières années scolaires, les nombreuses modifications actuelles et futures étant susceptibles de renforcer ou d'accélérer cette évolution.

Du discours commun aux descriptions de pratiques

Le type d'organisation de l'enseignement et des contenus à acquérir en début de scolarité se pose avec plus d'intensité aujourd'hui. Nous pouvons citer, par exemple, le cas de la France qui, après avoir valorisé le modèle de l'école maternelle pendant de nombreuses années, multiplie les études sur les orientations prises jusqu'ici (Garnier, 2009 ; Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011). Que doivent apprendre les jeunes enfants pour répondre aux attentes actuelles ? Quel type d'enseignement convient-il de favoriser ? Qu'en est-il des spécificités attribuées aux premières années d'école ? Et plus globalement, doivent-elles être considérées comme une période à part ou étroitement liées au contenu des programmes subséquents ?

L'intention de notre recherche est de questionner la mise en « opposition » de l'école enfantine et de l'école primaire, présente dans les discours communs, dans certains documents officiels et dans la littérature, cette dernière contribuant aussi à caractériser cette période scolaire enfantine comme étant distincte de l'école primaire (Ballif, 2008 ; Meirieu, 2008 ; Gioux, 2009). Nous avons recueilli des informations auprès de 20 enseignantes enfantines vaudoises, 20 enseignantes primaires vaudoises et 9 enseignantes enfantines genevoises. En soumettant aux enseignantes de ces deux degrés des questions identiques sur leurs pratiques d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, nous avons pu entreprendre une comparaison des descriptions et, le cas échéant, mettre en évidence les différences.

L'analyse des entretiens nous a fait découvrir des pratiques beaucoup plus proches que ne le laissent supposer les textes officiels et les discours communs. En enfantine comme en primaire, lors de bilans d'apprentissage avec des spécialistes ou des parents, les observations personnelles sont principalement prises en compte, mais diverses traces sont également utilisées en appui. L'emploi d'un dossier d'apprentissage ne révèle pas de pratiques d'évaluation formative. Les consignes de travail sont ciblées sur les contenus et non sur les démarches d'apprentissage. La socialisation se réfère principalement au respect des règles, nécessaire à la gestion de la classe. Les discours des enseignantes ne permettent pas ainsi de distinguer des modèles d'enseignement polarisés par degré. Elles sont réparties entre le modèle *global* et le modèle *transmissif*, avec une prédominance du second, et ceci dans les deux degrés.

Au-delà d'une tendance plus marquée vers un modèle d'enseignement *transmissif*, les descriptions révèlent également une importante variété de pratiques, dans un degré comme dans l'autre et à l'intérieur de ceux-ci. Cette diversité confirme les résultats d'autres études (Joigneaux, 2009 ; Gilliéron Giroud, 2010 ; Malabry, 2011).

Des spécificités restreintes au plan des libertés institutionnelles

Lorsque les enseignantes sont interrogées sur leurs représentations des spécificités de l'école enfantine, leurs réponses ne sont pas éloignées des visées et des objectifs globaux du programme de 1992, mais les priorités accordées à chacun d'entre eux sont différentes.

Dans le document officiel, chaque caractéristique énoncée est présentée comme étant un aspect majeur de l'école enfantine, alors que, dans nos entretiens, les spécificités citées concernent majoritairement les libertés accordées par l'institution (peu de directives). Un accent particulier est mis sur le rôle moins directif de l'enseignante en classe. L'organisation du travail par groupe, la différenciation interne à la classe ou l'apprentissage au travers du jeu restent, quant à eux, peu cités. Les caractéristiques de l'école enfantine s'inscrivent ainsi principalement dans l'espace de liberté, laissé par l'institution. Mais, au-delà de l'évocation (voire de la revendication) de cet espace, la nature des visées, des objectifs d'apprentissage, des types d'activités et d'évaluation propres aux deux premières années scolaires reste floue et difficile à percevoir. L'affirmation selon laquelle l'école enfantine n'est pas régie par des objectifs d'apprentissage fixés par l'institution ne renseigne pas sur les objectifs travaillés en classe. De même, l'absence d'horaire journalier et hebdomadaire n'indique pas l'avantage que constitue cette liberté dans l'organisation du temps, ni de quelle manière les élèves utilisent celle-ci. Alors qu'une large majorité des enseignantes s'accorde à affirmer leur existence, les descriptions des répondantes n'ont pas permis de clarifier les spécificités de l'école enfantine au-delà d'une « simple » opposition au fonctionnement plus réglementé et structuré de l'école primaire.

L'accent porté sur l'absence de directives officielles traduit sans doute l'attachement des enseignantes enfantines à leurs libertés professionnelles et leurs inquiétudes de les perdre progressivement, lors des changements en cours et à venir. Les études internationales et nationales, brièvement évoquées dans l'introduction, ont contribué à créer des attentes sociales et politiques fortes autour du préscolaire. Ces attentes ont suscité une « montée en puissance d'un travail de plus en plus exigeant sur les apprentissages » (Meirieu, 2008). Au-delà du développement cognitif, l'école enfantine devrait ainsi, idéalement, apporter une contribution majeure au dépistage précoce des difficultés, à la réduction des inégalités sociales et culturelles et à la diminution de l'échec scolaire. Ces attentes concernent l'ensemble du système scolaire mais se sont focalisées récemment sur les deux premières années scolaires, notamment pour justifier le rattachement de l'école enfantine à l'école obligatoire.

Les entretiens mettent aussi en évidence d'autres pressions, en particulier celles qui proviennent de certaines enseignantes du primaire qui, tout en relevant parfois de manière plus marquée les spécificités supposées de l'école enfantine (par exemple le travail par groupes, la recherche commune de solutions, la liberté d'expression ou la spontanéité), escomptent, implicitement ou explicitement, une préparation des élèves en fonction de « leurs attentes ». L'introduction ou la perspective proche d'une obligation scolaire dès l'âge de 4 ans¹⁶ est propice au renforcement des attentes des enseignantes primaires qui souhaitent « recevoir » des élèves ayant acquis un certain niveau de connaissances de base (en particulier dans le domaine du langage oral et écrit) et ayant développé des comportements sociaux homogènes particuliers au fonctionnement de la classe primaire (lever la main, attendre son tour, rester à sa place, etc.). L'ampleur du programme à parcourir et le rythme que l'atteinte des objectifs à acquérir impose, notamment en vue des épreuves communes de référence de fin de 2^e année primaire¹⁷, semblent, selon certaines enseignantes, justifier ces exigences. Par ailleurs, l'influence des parents et les attitudes toujours plus « contrôlantes » de certains d'entre eux contribuent également à une perte de liberté : « si les élèves n'ont pas de traces écrites, les parents pensent qu'ils n'apprennent pas à l'école enfantine » et de même, les preuves écrites

¹⁶ Introduction en vigueur dès la rentrée scolaire 2011 dans le canton de Genève et dès la rentrée scolaire 2013 dans le canton de Vaud.

¹⁷ Numérotation des années scolaires, avant l'introduction de la dénomination HarmoS.

aident « à justifier son point de vue lors de bilans des apprentissages en cours ou en fin d'année scolaire ». La pression des familles est d'autant plus forte que la réussite scolaire de l'enfant est devenue un « juge de la bonne parentalité » (Marcelli, 2003).

Certaines pratiques du primaire semblent avoir « glissé » progressivement vers les classes enfantines, l'utilisation systématique de fiches et de cahiers étant l'exemple le plus emblématique.

Une prégnance des tâches langagières, du travail individuel et du formel

Dans la plupart des classes de nos échantillons, en enfantine comme en primaire, les traces présentes en classe ou utilisées lors des discussions avec des partenaires scolaires sont nombreuses. Il s'agit majoritairement de fiches, volantes ou collées dans un cahier, réalisées le plus souvent individuellement et mettant un accent particulier sur les activités langagières au primaire et sur les activités langagières et graphomotrices en enfantine. Cette centration sur la maîtrise de la langue répond à une demande institutionnelle exprimée par les responsables scolaires dès le début des années 2000. Faisant notamment suite aux résultats du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA, 2004), la primauté accordée au développement du langage oral et écrit est affirmée, en vue de favoriser l'égalité des chances et prévenir l'échec scolaire. Nous nous interrogeons sur cette prédominance en tout début de scolarité et nous nous demandons si, en enfantine comme en primaire, elle pourrait entraîner un appauvrissement des apprentissages dans les autres domaines du programme, d'une part, et une utilisation importante des traces individuelles écrites, d'autre part. Sans doute plus encore que dans la suite de la scolarité, les premières années d'école ont à prendre en compte les écarts d'acquisition du langage importants entre les élèves. Or, certaines études relèvent que le regroupement collectif et le travail individuel systématique sur une fiche ne sont pas adaptés à la différenciation et à l'aide individuelle nécessaires à la prise en compte de ces écarts (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011).

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la forte présence de traces scripturales n'est pas le seul aspect commun entre les classes enfantines et primaires. Le type d'enseignement/apprentissage qui précède la réalisation de la trace choisie pour l'entretien est principalement décrit par les enseignantes comme étant *transmissif* (activités dirigées, s'appuyant sur des modèles ou des références, tâches de copie). Les consignes de travail sont majoritairement exécutoires (manière de réaliser la tâche) et sollicitent peu la collaboration ou la réflexion de l'élève. Les composantes du modèle d'enseignement/apprentissage *global* (présence d'activités semi-dirigées, d'activités favorisant la découverte, la recherche, le questionnement ou de tâches libres) restent présentes, mais de manière moins fréquentes. Le libre choix d'un jeu et le développement d'apprentissages transversaux sont aussi moins souvent énoncés.

Le nombre de pratiques différentes caractérisant le modèle *transmissif* et le modèle *global* est évoqué par presque autant d'enseignantes enfantines que d'enseignantes primaires. Aucune enseignante enfantine n'évoque des pratiques appartenant essentiellement au modèle *global* et aucune enseignante primaire n'évoque uniquement des pratiques de type *transmissif*. Les descriptions des enseignantes s'inscrivent donc dans les deux modèles, avec des accents plus ou moins prononcés selon chacune d'entre elles, mais indépendamment du degré d'enseignement.

Des pratiques primaires se rapprochant de l'école enfantine

Les pratiques décrites au primaire se rapprochent parfois de celles qui sont communément attribuées aux classes enfantines. Par exemple, certaines enseignantes

évoquent la réalisation d'activités visant des objectifs d'apprentissage interdisciplinaires, la présence de jeux collaboratifs, le développement systématique d'apprentissages transversaux ou le travail par thème.

L'organisation de l'espace de la classe fait toutefois partiellement exception. En primaire, le pupitre de l'enseignante est le plus souvent en face des élèves et ces derniers en face du tableau noir, alors que ce n'est le cas dans aucune classe enfantine. Par contre, les tables des enfants sont quelquefois regroupées en îlots, afin de favoriser les échanges. Les tapis pour les activités réalisées en collectif apparaissent dans plus de la moitié des classes. Les coins et les ateliers sont également présents. Au primaire, ils sont majoritairement consacrés à l'ordinateur et à la lecture, alors qu'en enfantine les coins et les ateliers sont plus nombreux et plus divers (ordinateurs, activités créatrices et graphiques, jeux symboliques, lecture et construction). Mais, au-delà de leur présence dans la classe, l'utilisation faite des ateliers ou des coins semble proche dans les deux degrés ; les élèves s'y rendent principalement lorsque leur travail individuel est terminé (travail figurant fréquemment en enfantine sur un plan de travail ou une feuille de route) ; souvent, ce sont des espaces qui permettent de gérer les différences dans les apprentissages et d'avancer plus ou moins au même rythme dans les tâches disciplinaires. Ils font peu l'objet d'un suivi de la part de l'enseignante occupée par une activité, ou une tâche menée individuellement ou par groupe.

Dans les discours communs et dans le programme romand de 1992, les ateliers sont fortement associés à l'organisation spatiale de l'école enfantine. Dans nos entretiens, cette modalité de travail est revendiquée, même si quelques rares enseignantes évoquent leur insatisfaction par rapport à ce type d'organisation du travail. Les ateliers semblent résister aux réserves évoquées dans la littérature. Le nombre parfois important de coins ou d'ateliers dans certaines classes enfantines ne permet pas toujours un suivi des apprentissages. Les difficultés rencontrées par certains élèves pour conserver une implication soutenue dans les tâches ont été relevées ailleurs (Gilliéron, 2004). Le récent rapport sur l'école maternelle en France évoque « une organisation à l'efficacité limitée », et questionne s'il ne s'agit pas aujourd'hui d'une « routine qui a perdu son sens » (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011). D'autres études relèvent que pour s'inscrire dans un développement d'apprentissages cognitifs et sociaux, l'accompagnement de l'enseignante est primordial et les contraintes pédagogiques (organisation du temps, du matériel, de la succession des élèves) devraient être maîtrisées (Godenir, 1993). Le travail en coins ou en ateliers semble privilégier des apprentissages globaux (jeux symboliques) ou des apprentissages suffisamment simples pouvant être réalisés individuellement sur une durée plus ou moins longue, sans aide de l'enseignante. Pour Goigoux (1998), le risque de perdre les liens entre les tâches proposées et les objectifs d'apprentissage à acquérir est alors important. Les réserves exprimées dans la littérature ne visent pas à abandonner cette modalité de travail, mais à susciter notamment un ancrage plus explicite dans les apprentissages à acquérir, ou un encadrement plus actif de la part de l'enseignante. Les ateliers conservent probablement un potentiel d'enseignement différencié dans les premières années de la scolarité.

Une socialisation au service de la gestion de la classe

La socialisation est également considérée, tant dans les discours communs que dans le programme romand de 1992, comme un aspect majeur de l'école enfantine. Mais dans nos analyses, le développement des apprentissages transversaux et des aptitudes face au travail scolaire semble très présent, voire prioritaire, dans certaines classes enfantines comme dans certaines classes primaires. Un accent particulier porté sur la socialisation ne caractérise pas les pratiques décrites par l'ensemble des enseignantes enfantines.

Le sens donné à ces apprentissages dans les entretiens se réfère principalement au respect des règles implicites et explicites imposées par la gestion du groupe classe. Etroitement liées aux exigences de l'enseignante, une partie de ces règles se modifieront lors d'un changement de classe. Le développement de la socialisation n'est que peu décrit en lien étroit avec des disciplines mais relève, soit de l'organisation du travail de l'élève (en duo, par groupe, en ateliers), soit des comportements nécessaires à la « bonne marche de la classe » (parler à voix basse, ne pas courir). Une référence explicite à la mise en œuvre d'une démarche pédagogique est rarement évoquée. Le rôle d'accompagnement, de régulation et de suivi de l'enseignante est également peu cité. L'autonomie est fréquemment associée aux mots *seul* ou *se débrouiller*, laissant entrevoir l'importance accordée au travail individuel ne nécessitant pas d'aide particulière de la part de l'enseignante.

L'attention portée à la gestion de la classe est forte dans les descriptions que les enseignantes font de leurs pratiques professionnelles. En enfantine, la mise en activité de tous les élèves semble être une préoccupation vive. Les classes enfantines hétérogènes rendent encore plus difficile « l'occupation » des élèves de 4 ans, assignés parfois à des activités libres et peu contrôlées, laissant ainsi du temps à l'enseignante pour encadrer les élèves plus âgés. Les descriptions des enseignantes confirment que les impératifs pédagogiques (diversité des sollicitations, organisation du temps et de l'espace, différences entre les rythmes d'apprentissage, capacités d'attention de l'élève) sont autant d'éléments, en dehors de l'acquisition des objectifs du programme, qui rendent la gestion de la classe enfantine particulièrement prenante (Perrenoud 1983).

En primaire, l'organisation du travail est généralement décrite comme étant plus stricte car elle doit permettre une succession rapide des activités réalisées le plus souvent individuellement. De manière plus forte qu'en enfantine, il est attendu de la majorité des élèves qu'ils acquièrent les mêmes connaissances dans le même laps de temps. Au risque de « l'activisme » qui ne laisse que peu de temps à la régulation de l'enseignement et des apprentissages évoqué par Truffer-Moreau (2011). Le « saut » entre le fonctionnement de la classe enfantine et de la classe primaire est fréquemment situé au niveau des modalités de travail des élèves et du comportement en classe : « ils ne peuvent plus se déplacer librement, ils doivent lever la main, ils doivent être autonomes ». Ce « saut » jugé parfois comme difficile à vivre par les élèves, peu d'enseignantes primaires le déplorent, ou, sous la pression des objectifs du programme comme des attentes des collègues suivantes et des parents, l'évoquent comme une obligation.

Décrite comme une modalité d'organisation du travail, la socialisation semble ainsi rester principalement au service de l'ajustement du comportement au sein du groupe classe. Elle n'est que rarement liée à des objectifs d'apprentissage. Le développement des aptitudes nécessaire à la collaboration est souvent perçu comme « allant de soi », comme si une simple interaction entre l'élève et l'enseignante, ou l'élève et un pair, était forcément porteuse d'apprentissage. Limitée à l'espace classe et fortement colorée par les exigences propres à l'enseignante, la socialisation est envisagée à court terme et comme devant être acquise préalablement à tout apprentissage : « lorsque la socialisation est mise en place, alors les apprentissages peuvent commencer », relève une enseignante.

La socialisation scolaire, mise en avant par les professionnelles, ne bénéficie pas d'une définition partagée et le sens qui lui est donné peut différer selon les conceptions (Clerc & Moreau Truffer, 2010). Associée fréquemment à la notion du « vivre ensemble » dans les textes officiels, elle reste peu explicite, notamment dans ses relations aux apprentissages (Passerieux, 2003). Ne pas envisager un rôle actif de l'enseignante revient à considérer que le développement de compétences transversales « va de soi » et que chaque enfant

possède en lui-même les aptitudes requises pour y parvenir. C'est aussi négliger les différences culturelles entre les élèves et leur adéquation plus ou moins importante aux exigences du milieu scolaire (non seulement comportementale, mais cognitive et métacognitive). Van Zanten (2008) rappelle que la socialisation s'inscrit dans un processus général dans lequel prennent place la socialisation entre pairs et la socialisation familiale. Elle est à considérer, de manière plus large, comme l'acquisition de valeurs culturelles communes tout au long de la vie (Brogère, 2002). Il s'agit « d'apprendre et d'intérioriser les modes sociaux, normes, valeurs, modes d'agir et de penser, et les éléments de la culture qui serviront de référence » (Morandi et La Borderie, 2006, p. 62). L'intégration de l'individu dans une société et la cohésion sociale sont visées bien au-delà de l'espace classe.

La notion de jeu

La notion de jeu ne semble pas mieux définie. La multitude des types de jeu, en enfantine comme en primaire, en fait un mot polysémique. Les visées pédagogiques sont souvent peu claires et, tout comme le travail en ateliers, le jeu peut ne devenir qu'une activité occupationnelle, se passant par conséquent du suivi de l'enseignante. Pour l'enfant, il se déroule dans divers lieux. Certaines activités sont à la fois familiales et scolaires (la construction, la maison de poupée, certains jeux de société). Les enfants font un jeu dans la cour de récréation, à la gymnastique comme à l'ordinateur ou en mathématiques. Les objectifs cognitifs poursuivis par ce mode d'apprentissage restent peu perçus par certains élèves (Passerieux, 2010). Il n'est probablement pas plus aisé pour les enseignantes d'identifier ce qui relève de l'activité en classe de ce qui relève du jeu organisé. La place du jeu à l'école enfantine « mérite une revalorisation mais ce ne peut être sans approfondissement de la question sur le plan pédagogique » (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011, p. 119).

La forme scolaire en question

La forme scolaire (définie notamment par un espace clos limité à la classe, une relation enseignant-élève, une succession d'apprentissages décontextualisés et distincts) serait-elle peu adaptée à la formation du jeune enfant ?

Il convient de rappeler que la scolarisation des élèves de 4 et 5 ans n'est pas un choix partagé par l'ensemble des pays industrialisés. Cette formation est aussi réalisée dans des lieux d'accueil non scolaires, publics ou privés. Mais la définition de la forme scolaire donnée par Vincent, Lahire et Thin (1994), citée dans l'introduction, n'invite pas à distinguer fondamentalement ces deux modes d'instruction et d'éducation. La relation pédagogique s'inscrit dans une organisation spatiale proche même si, dans les lieux d'accueil de la petite enfance, elle se déroule dans un ou plusieurs espaces particuliers que l'on ne nomme pas « classe ». Certes des différences existent. Mais une étude récente, comparant les représentations des pratiques éducatives de professionnels de la petite enfance et de première année primaire à Genève, met en évidence une certaine communauté de vue sur les activités proposées aux enfants, les objectifs visés et la collaboration entre professionnels (Saada & Ducret, 2009). Une part généralement secondaire attribuée à la composante cognitive dans les lieux d'accueil, au bénéfice du développement social des enfants, constituerait la principale différence entre ces deux types de prise en charge. Pour le reste, la forme de l'intervention pédagogique et de l'organisation des apprentissages est relativement proche.

Malgré ces ressemblances, l'intégration de la formation de l'enfant de 4 et 5 ans dans un système scolaire entraîne une autre préoccupation majeure, touchant non plus directement à la forme de l'enseignement dispensé, mais à la structure de l'institution. La

détermination des programmes, des horaires, des modalités d'évaluation mais aussi des effectifs et du taux d'encadrement, pour ne citer que quelques aspects, se veut cohérente et constante sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Aujourd'hui, chaque degré d'enseignement attend de celui qui le précède une préparation adéquate des élèves qui vont lui être transmis. La création d'un curriculum, avec des visées explicites, des objectifs d'apprentissage détaillés, des attentes de fin de cycle, des moyens d'enseignement et des instruments d'évaluation internes et externes, vise une harmonisation scolaire toujours plus contraignante. L'école enfantine appartient désormais à un système organisé (structurellement et pédagogiquement), laissant a priori une faible marge de manœuvre.

La question n'est pas de savoir si l'école enfantine appartient à une forme scolaire ou si celle-ci peut être adaptée car, de fait, elle fait partie d'une institution aux normes de fonctionnement largement acceptées, mais si l'emprise de cette forme atteint ses limites (et lesquelles ?) lorsqu'il s'agit d'instruire et d'éduquer des enfants de 4-5 ans, voire, dans le futur, des enfants de 2-3 ans.

Des approches différentes de la scolarisation du jeune enfant

Des tentatives d'adaptation de la forme scolaire pour les premières années de la scolarité ont été menées en Suisse. Le « saut » entre l'école enfantine et l'école primaire est plus ou moins marqué selon le type d'enseignement, les modalités d'organisation du travail et l'attention portée au développement des apprentissages transversaux choisis par les enseignantes. Un rapprochement des quatre premières années d'école a fait l'objet d'une vaste expérimentation dès le début des années 2000. Les projets alémaniques de cycle élémentaire *Basisstufe* (élèves de 4 à 8 ans dans une même classe) et *Grundstufe* (élèves de 4 à 7 ans dans une même classe) ont donné lieu à plusieurs publications (Grossenbacher & Maradan, 2004 ; Forster, 2007b), de même que le projet romand mené dans la partie francophone du canton de Berne (Fankhauser, Merkelbach & Merazzi, 2010). Ces projets visent notamment à « rendre plus harmonieux » le passage entre l'école enfantine et la première année primaire. L'accompagnement des élèves dans les apprentissages formels comme dans le développement de la socialisation au sens large (découverte de l'altérité et de la vie en société) est favorisé. Pour y parvenir, le taux d'encadrement des élèves est augmenté de 25% à 50% selon les projets et le travail en équipe pluridisciplinaire (enseignante de classe, enseignante d'appui, spécialiste) est l'une des conditions majeures du bon déroulement du projet. Cette réorganisation du début de la scolarité vise aussi à tenir compte davantage de l'hétérogénéité du développement des connaissances des élèves et à envisager une nouvelle conception de la formation professionnelle qui ne serait plus basée sur l'âge des enfants, mais sur les conditions individuelles d'apprentissage.

Plus coûteuses en temps, en énergie et en finance, ces initiatives n'ont pas été généralisées à l'ensemble de la Suisse. Les différentes évaluations des projets, tant de cycles élémentaires *Basisstufe* et *Grundstufe* alémaniques que de cycle élémentaire bernois, n'ont pas démontré « de différence significative dans les acquisitions mesurées, ni de gains à ce point de vue pour les élèves participant au projet » (op. cit. supra p. 3). Malgré une aisance plus importante dans la collaboration et la coopération, tant entre les élèves qu'entre les professionnels, seuls quelques cantons ont inscrit le cycle élémentaire dans leurs lois scolaires en tant qu'organisation laissée au choix de l'équipe enseignante. Dans d'autres cantons, en particulier romands, le déroulement et les résultats des projets n'ont pas été portés à la connaissance du corps enseignant.

Hors de nos frontières, l'expérience menée par la ville de Reggio Emilia, au nord de l'Italie, développe une pédagogie dite alternative depuis 1963 (Dubois, 2010). Elle

concerne plus d'une trentaine d'institutions d'accueil municipal (crèches et écoles maternelles accueillant des enfants de 0 à 6 ans) qui appliquent les idées éducatives de Loris Malaguzzi, largement inspirées des courants de l'Education Nouvelle. La lutte contre la routine à l'école, la défense et la promotion des droits et des potentialités de chaque enfant sont les objectifs de ce projet. L'accent est mis notamment sur la recherche, la créativité, l'esthétique, l'écoute ; la participation est également favorisée, non seulement des élèves mais de la communauté toute entière (familles et citoyens). La théorie phare d'apprentissage de l'expérience de Reggio Emilia est celle des « cent langages » (la parole, l'écriture, le graphisme, les langages symbolique, corporel, logique, fantastique, sensitif, etc.), métaphore qui désigne les multiples possibilités que possède l'enfant pour s'exprimer et pour communiquer. Le jeu est reconnu comme étant l'outil le plus puissant pour apprendre. Les espaces d'apprentissage sont divers (salle de cours, de rencontres, de création et de découverte, de ressources, etc.) et ils communiquent entre l'intérieur et l'extérieur. L'enseignante travaille en duo et bénéficie de l'appui d'un éducateur et d'un *pedagogista* ayant une formation en sciences humaines et sociales. A leurs côtés, les cuisiniers, aides auxiliaires et parents sont impliqués quotidiennement dans le bon fonctionnement de l'institution. Cette alternative pédagogique communautaire a été vécue par plusieurs générations d'habitants de la ville. Elle bénéficie aujourd'hui d'une renommée qui va au-delà des frontières italiennes. Régulièrement visité par des délégations internationales, ce réseau d'institutions initie des expérimentations sur le même modèle, en particulier aux Etats-Unis et au Québec.

6 POUR NE PAS CONCLURE

Les résultats de notre étude nous ont réservé quelques étonnements. Les déclarations des enseignantes, tant sur la question des spécificités de l'école enfantine que lors des descriptions de leurs pratiques, n'ont pas permis de dégager aussi clairement que nous le supposions les caractéristiques des deux premières années d'école par rapport à l'école primaire. Contre toute attente, ces descriptions ont bien davantage mis en évidence des pratiques d'enseignement et d'évaluation (rappelons qu'il s'agit ici des éléments pris en compte lors d'un bilan d'apprentissage avec des partenaires scolaires), plus proches les unes des autres que ne le laissaient supposer le contenu du programme romand et les représentations communes actuelles. L'ampleur de cette proximité est tout à fait inattendue. Seule l'organisation spatiale de la classe, et en particulier l'emplacement du mobilier, fait exception. Certes, un certain « glissement » des pratiques enfantines vers des pratiques plus transmissives, s'éloignant ainsi du modèle *global* décrit dans le programme de 1992, était supposé. Mais la présence de caractéristiques marquées, en enfantine, favorisant le développement d'aptitudes permettant d'« entrer » dans les apprentissages scolaires (Rochex et Crinon, 2011) était également escomptée.

Cette proximité dans les pratiques déclarées nous invite non seulement à modifier nos représentations de l'école enfantine et de l'école primaire, mais aussi à éviter toute conclusion hâtive. Il ne faudrait pas déduire, en effet, à partir de l'identification de ces similitudes, un recouvrement complet des pratiques. Les descriptions relatées dans notre recherche concernent une partie de celles-ci. Plusieurs aspects n'ont pas été étudiés, comme par exemple l'évaluation des apprentissages des élèves en classe ou le temps accordé aux moments collectifs par rapport au travail individuel. Le déplacement spatial des élèves n'a pas non plus été considéré. Les rituels auraient pu davantage être investigués, même si ceux-ci sont aussi présents dans certaines classes primaires. Ce sont autant d'aspects qui révéleraient peut-être des différences entre l'école enfantine et l'école primaire. Nos constats se limitent donc à notre échantillon et aux questions abordées au cours des entretiens. Ils donnent « à entendre » et « à comprendre » une partie seulement des pratiques enseignantes.

Les tendances de recouvrement de certaines pratiques dans les classes enfantines et primaires, mises en évidence par notre recherche, sont-elles préoccupantes ? Nous répondrons par la négative si ce rapprochement entraîne une amélioration de la reconnaissance de l'enseignement réalisé à l'école enfantine. Une place explicite au sein du système scolaire permet de clarifier les visées et les objectifs à développer. L'importance du rôle préparatoire des apprentissages cognitifs et comportementaux pour la suite de la scolarité est aujourd'hui partagée. Les distances prises par rapport à une approche *globale* au profit d'une approche plus *transmissive* observées dans les classes correspondent aux attentes actuelles. La pertinence d'un enseignement structuré est affirmée dans la littérature (Bougnères et Cros, 2013). La question de l'identité de l'école enfantine et de ses spécificités ne se limite pas cependant à la défense d'un modèle plutôt que d'un autre, mais se situe dans le partage des deux (Crahay, 2009). Car si les changements à venir devaient projeter la formation des enfants de 4 et 5 ans (et peut-être ultérieurement des enfants de 2 et 3 ans) dans une organisation de l'espace, du temps, des activités et des évaluations totalement (ou quasiment) *transmissive*, alors nous estimerions que les craintes exprimées aujourd'hui devraient être entendues. Cette orientation, qui pourrait être prise progressivement pour répondre aux diverses pressions que nous connaissons actuellement (obligation de rendre compte, augmentation des performances, compétitivité, dépistage précoce) créerait probablement des difficultés. Nos systèmes

d'enseignement, en effet, sont en prise avec un certain nombre de problèmes qu'il s'agit d'amoindrir et non pas d'amplifier.

Citons, premièrement, la lutte contre les inégalités sociales qui mobilise fortement la plupart des systèmes scolaires. Dans certains pays, le taux de retard en fin de scolarité obligatoire est proche, voire dépasse les 40%. Introduire l'avancement de l'âge d'entrée à l'école à 4 ans, plutôt qu'à 6 ans, en reproduisant le même type d'enseignement nous paraît sujet à discussion. Une obligation scolaire plus précoce devrait être l'occasion de prendre en compte les effets de ce que Kahn (2011) appelle « l'organisation sérielle des apprentissages ». La saisie continue du degré d'avancement et de retard de chacun par rapport aux autres, qui caractérise nos écoles, crée des écarts historiquement situés, bien davantage attribués à l'individu qu'au fonctionnement de l'institution. Les comparaisons ainsi établies ne laissent que peu de place aux différences de rythmes d'apprentissage ; introduites dès les premières années d'école, elles risquent grandement d'augmenter encore le taux de retard et la dispersion des résultats.

Deuxièmement, la question de la part éducative de l'école, à côté de la transmission des savoirs (connaissances et compétences), reste une tension importante dans nos systèmes scolaires. Les nouveaux curriculums relient étroitement *instruction* et *éducation* et affirment, de manière injonctive, la nécessité de développer l'acquisition de savoirs scolaires en lien avec des compétences transversales qui vont bien au-delà de l'acquisition de normes de comportement que l'élève doit respecter en classe ou dans le collège. C'est une formation globale de l'individu qui est visée. Prendre en compte la part éducative de l'école, c'est reconnaître que les choix pédagogiques et didactiques d'un système scolaire sont ancrés dans des choix culturels (Brogère, 2002). L'acquisition de cette culture (constituée de normes et de valeurs) est indispensable au maintien de notre société. Il s'agit de développer le lien entre les individus et de préserver la cohésion sociale. L'importance accordée à l'avancement dans le programme, à la satisfaction des attentes des degrés subséquents et de certaines familles, ainsi que l'augmentation voulue des performances pourraient rendre la prise en compte de cette injonction curriculaire de plus en plus difficile et creuser, dès l'entrée à l'école obligatoire, les écarts entre les intentions, les visées, les objectifs décrits dans les programmes officiels et les pratiques en classe.

Et pour terminer, dans une autre perspective, les constats de recherches récentes (en particulier du réseau interdisciplinaire RESEIDA, voir Rochex et Crinon, 2011) nous invitent à nous préoccuper d'un glissement trop marqué de l'école enfantine vers un enseignement *transmissif* mettant un accent fort sur l'acquisition des connaissances disciplinaires. Certaines études, réalisées au travers d'une observation directe des pratiques, révèlent les faiblesses dans l'explicitation des enjeux d'apprentissage et des savoirs à acquérir en classe. Ce défaut d'explicitation aurait une part d'influence dans la reproduction des inégalités de réussite scolaire. Selon nos constats, ces omissions concernent également le développement des compétences transversales. Le sens accordé aux apprentissages est ainsi souvent laissé à la seule charge des élèves qui ne possèdent pas de manière égale, cependant, les prédispositions nécessaires pour les comprendre, les intégrer et les mobiliser.

En quête de spécificités propres au début de la scolarité, les difficultés que nous avons rencontrées à les définir au travers des discours des enseignantes nous font craindre que la montée des exigences scolaires ne fasse oublier la phase particulière que constitue l'entrée dans les apprentissages scolaires. La différenciation de l'enseignement et le développement individuel dans toutes ses dimensions comme dans sa globalité (Meirieu, 2008) sont notamment à préserver. Nous relevons ainsi que l'organisation spatiale, la gestion temporelle, l'approche pédagogique, les choix didactiques et les modalités

d'évaluation des premières années d'école sont partiellement à redéfinir, probablement dans une recherche d'équilibre entre les modèles d'enseignement *global* et *transmissif*. Nous partageons en effet le point de vue de Forster (2007c) lorsqu'elle relève que, en Suisse comme dans certains pays industrialisés, l'école enfantine est à la recherche de son identité.

7 BIBLIOGRAPHIE

- Ballif, L. (2008). Maîtresse enfantine, un métier à côté ? *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 115. Genève : FPSE.
- Bautier, E. (Ed.). (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bougnères, A. & Cros, L. (2013). *La Pédagogie préventive à l'école, les avancées actuelles et à venir*. Actes du colloque de l'ANAE. A paraître.
- Bouysse, V., Claus, P. & Szymankiewicz. (2011). *L'école maternelle*. Rapport de l'IGEN et de l'IGAER. Ministère de l'éducation nationale.
- Brougère. (2002). L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes scolaires, Le préscolaire en question : questions sur les pratiques. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 9-19.
- CDIP-SR+Ti. (1992). *Objectifs et activités préscolaires*. Berne : CDIP.
- CDIP. (1993). Age d'entrée à l'école. *Dossier*, 25. Berne : CDIP.
- CDIP. (1994). Ecole enfantine. *Dossier*, 29. Berne : CDIP.
- CDIP. (1997). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse. *Dossier*, 48B. Berne : CDIP.
- CDIP. (2004). *Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse : le point sur l'évolution actuelle. Premier rapport du groupe de coordination de la CDIP « Début de la scolarité »*. Berne : CDIP.
- CDIP. (2011). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*. Berne : CDIP.
- CDIP-IDES. Enquêtes annuelles consultables sur le site www.ides.ch rubrique *Enquêtes auprès des cantons*.
- CDIP/SR+Ti. (1992). *Objectifs et activités préscolaires*. Neuchâtel : CDIP/SR+Ti.
- Chartier, R., Julia, D. & Compère M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVIIe au XVIIIe siècle*. Paris : SEDES.
- CIIP. (2007). L'école dès quatre ans. *Bulletin CIIP*, 20. Neuchâtel : CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Clerc, A. & Moreau Truffer, I. (2010). Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes, *Educateur*, 12, 34-35.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans *Thème de l'action et éducation*, 255-277. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2009). Synthèse et conclusions. Dans *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe*, 129-144. Bruxelles : Eurydice.
- DFJ. (2003). *Plan d'études vaudois*. Lausanne : DFJ.
- DGEO. (non daté). *L'école obligatoire à l'heure de l'harmonisation intercantonale*. Lausanne : DFJC.

- DFJC. (2013). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves. Années scolaires 2013-2014 et 2014-2015*. Lausanne : DFJC.
- DIP. (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : DIP.
- Dubois, E. (2010). *La pédagogie de Reggio Emilia*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Genève.
- Eurydice. (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Bruxelles : Eurydice.
- Eurydice. (2011). *Structures des systèmes éducatifs européens 2011/2012 : diagrammes*. Bruxelles : Eurydice.
- Fankhauser, S., Merkelbach, & C., Merazzi, M. (2010). *Ecole enfantine - 1^{re} et 2^e années primaires : projet-pilote de cycle élémentaire*. Berne : SREP.
- Forster, S. (2007a). L'histoire de l'école enfantine. *Bulletin CIIP*, 20. Neuchâtel.
- Forster, S. (2007b). Les enfants de 4 à 8 ans dans la même classe. *Educateur*, 11, 33-34.
- Forster, S. (2007c). Pays industrialisés : l'école enfantine cherche son identité. *Educateur*, 11, 26-29.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 5-15.
- Gilliéron, P. (2004). *Observation de l'organisation du travail au préscolaire, 04.1*. Lausanne : URSP.
- Gilliéron Giroud, P. (2005). Le préscolaire en question. Quelle école enfantine pour demain ? *Educateur*, 01.05, 13-16.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *L'école enfantine en Suisse romande et au Tessin. Etat de situation et questions actuelles, 130*. Lausanne : URSP.
- Gilliéron Giroud, P. (2010). *Des objectifs à l'évaluation du travail des élèves. Diversité des pratiques au secondaire 1, 147*. Lausanne : URSP.
- Gioux, A.-M. (2009). *L'école maternelle, une école différente ?* Paris : Hachette.
- Godenir, A. (1993). *Des projets d'action dans les ateliers à l'école maternelle. Informations pédagogiques du Service expérimental de l'Université de Liège*, 8.
- Goigoux, R. (1998). Sept malentendus capitaux. Forum pour l'école maternelle, Paris http://www.iem-viarmes.ac-versailles.fr/IMG/pdf/2_-_Les_7_Malentendus_capitaux_En_Maternelle.pdf
- Grossenbacher, S. & Maradan, O. (2004). *Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans : le point sur l'évolution actuelle*. Berne : CDIP.
- IRDIP. (1993). *Une école enfantine : pourquoi ?* Neuchâtel : IRDIP.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Education et francophonie*, XXXIX, 54-66.

- Malabry, Y. (2011). *Médiation, conceptualisation et pratiques enseignantes*. Intervention au colloque international INRP.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Meirieu, P. (2008). *Ecole maternelle, école première*. Intervention au congrès de l'AGEEM, Tarbes.
- Ministère de l'éducation nationale. *Les programmes d'enseignement et leur élaboration : éléments de comparaison internationale*. Note consultée en avril 2013 à l'adresse www.education.gouv.fr/.../consulter_la_comparaison_internationale_sur_les_programmes1.pdf
- Morandi, F. & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Nathan.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für dir Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden : Sauerländer.
- OCDE. (2001a). *Petite enfance grands défis. Education et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2001b). *L'investissement dans le capital humain : une comparaison internationale*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2013). En quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient-ils dans les pays de l'OCDE ? *Indicateurs de l'éducation à la loupe, 11*. Paris : OCDE.
- Pasquier, G. (2007). L'école dès quatre ans. *Bulletin de la CIIP, 20, 27-28*. Neuchâtel : CIIP.
- Passerieux. (2003). Ecole maternelle : la socialisation, un préalable ou une construction scolaire ? Des idées qui ont la vie dure. *Dialogue, 108*. Ivry sur Seine : GFEN.
- Passerieux, C. (2010). L'école enfantine en 6 questions. *Entretiens mené par N. Perrin avec Christine Passerieux et Charles Pepinster*. Site www.le-ser.ch/library/2010_Educ_12/interv_passerieux.pdf.
- PER. (2010). Cycle 1. Présentation générale. Neuchâtel : CIIP.
- Seydoux, A. (2007). L'école dès quatre ans. *Bulletin CIIP, 20, 28-29*. Neuchâtel : CIIP.
- Perrenoud, P. (1983). *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation*. Genève : FAPSE-GE.
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- PISA. (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Paris : OCDE.
- Rey, B. (2005). Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratique de classe des enseignants du préscolaire. Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves dans le domaine de la langue écrite. *Recherche en éducation, 111*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaire. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Saada, E. H. (2006). *Connaissances initiales des enfants à l'entrée à l'école*. Genève : SRED.
- Saada, E. H., & Ducret, J.-J. (2009). *Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel-le-s de la petite enfance. Etude comparative*. Genève : SRED.

- Schärer, M. (2008). *Friedrich Froebel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925*. Lausanne : EESP.
- SRED. (2005a). *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »*. Cahier 11, volume I. Genève : SRED.
- SRED. (2005b). *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »*. Cahier 11, volume II. Genève : SRED.
- Thévenaz-Christen, T. (2002). Approche didactique des enjeux du jeu à l'école première. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 83-93.
- Truffer Moreau, I. (2011). Scolariser sans primariser : un challenge à relever ! *Résonances*, 4-6, décembre.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (Ed.) (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.
- Wannack, E., Sörensen Criblez, B. & Gilliéron Giroud, P. (2006). Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. Etat de situation et conséquences. *Etudes et rapport*, 26B. Berne: CDIP.

8 LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AGEEM	Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (France)
ANAE	Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant
BDDP	Base de données de documents pédagogiques (HEP - VD)
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique/Conférence des directeurs d'instruction publique
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud]
DFJ	Département vaudois de la formation et de la jeunesse [voir maintenant : DFJC]
DFJC	Département vaudois de la formation, de la jeunesse et de la culture
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire (DFJC)
DIP-GE	Département genevois de l'instruction publique, de la culture et du sport
EAJE	[examen consacré] à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants (OCDE)
EPPE	Effective Provision of Pre-School Education
EPEY	Effective Pedagogy in the Early Years
EVM	Ecole vaudoise en mutation [réforme scolaire, 1997]
FAPERT	Fédération des associations de parents de Suisse romande et du Tessin
FPSE	Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (UNIGE)
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
HarmoS	Harmonisierung der obligatorischen Schule/harmonisation de la scolarité obligatoire
HEP-VD	Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)
IDES	Centre d'information et de documentation de la CDIP
IGAER	Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche (France)
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale (France)
IRDP	Institut de recherche et de documentation pédagogique (Neuchâtel)
MITIC	médias, images et technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PER	Plan d'études romand
PEV	Plan d'études vaudois
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPLS	Psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire
RESEIDA	[réseau de] Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages
SER	Syndicat des enseignant-e-s romand-e-s
SRED	Service de la recherche en éducation (Genève)
SREP	Section francophone recherche, évaluation et planification pédagogiques (DIP-BE)

ANNEXES

Annexe 1

GUIDE D'ENTRETIEN

Enseignantes enfantines et primaires

Introduction: A tous les niveaux de la scolarité préobligatoire et obligatoire, le travail des enseignant-e-s reste mal connu. L'entretien a pour but de décrire et d'analyser les pratiques d'enseignement et d'évaluation actuelles dans 20 classes enfantines et 20 classes de 1P.

L'entretien est dirigé afin de ne pas prendre trop de temps.

Il se déroule en 3 parties.

La première portera sur la trace d'apprentissage que vous avez choisie pour l'entretien. Elle visera à déterminer, d'une part, de quels types de traces il s'agit (mode de réalisation, apprentissages visés, matériel utilisé, etc.) et, d'autre part, comprendre notamment pour quelles raisons vos choix se sont portés sur celle-ci.

La seconde partie de l'entretien portera sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation qui ont précédé puis accompagné la réalisation de la trace en classe (temps consacré, espaces utilisés, organisation du travail, accompagnement des élèves, ressources utilisées, etc.).

La troisième partie évoquera les spécificités de l'école enfantine par rapport aux deux premières années primaires.

Avant de poursuivre, avez-vous des questions à me poser ?

Données personnelles (à remplir en début ou en fin d'entretien).

a)	Code de l'enseignant-e +F pour féminin ou +M pour masculin (à remplir ultérieurement)	
b)	Nom de l'établissement	
c)	Nom du bâtiment :	
d)	Degré d'enseignement actuel	EE 1P Autre (préciser)
e)	Autre(s) degré(s) d'enseignement pratiqué(s)	EE 1P-2P 3P-4P 5P-6P Spécialisé Autre (préciser)
f)	Nombre total d'années d'enseignement	1 à 5 6 à 10 11 à 16 17 à 20

		Plus de 20
g)	Lieu et institution d'obtention du brevet professionnel	Ecole Normale Lausanne Ecole Normale autres (préciser) _____ Haute Ecole Pédagogique Vaud Haute Ecole Pédagogique autres (préciser) _____
h)	Type de brevet professionnel	Enfantine Semi-enfantine (-2+1) Primaire (1-9) Primaire (-2+6) Spécialisé Autre (préciser) _____

Avant d'évoquer la trace d'apprentissage que vous avez choisie, je vais vous demander de décrire l'affichage lié aux apprentissages qui se trouve sur les murs (voire le plafond) de votre classe :

	Description de la classe : les murs ont la parole	Ω
--	---	---

1. PREMIERE PARTIE : A propos de la trace d'apprentissage choisie

A. Contenu, forme et réalisation de la trace

1.1	De quel type de trace s'agit-il ? (description brève)	Ω
1.2	Sur quel support la trace a-t-elle été réalisée ?	Ω
1.3	Quel matériel a été utilisé pour réaliser cette trace ?	Ω
1.4	Par qui cette trace a-t-elle été réalisée ? <i>(pour les EE, préciser s'il s'agit d'un élève, d'un groupe, d'une demi-classe de 1 E et/ou de 2 E)</i>	Un élève Un petit groupe de 2 à 4 élèves Une demi-classe La classe entière L'enseignante Autre (préciser) _____ _____
1.5	Pour qui est destinée cette trace ?	Pour l'élève Pour les autres élèves Pour l'enseignante Pour les parents Pour l'institution Autre (préciser) _____
1.6	Dans quel lieu cette trace a-t-elle été réalisée ?	Dans la classe Dans une autre classe Dans le couloir

		Dans le vestiaire Dans la cour Dans un lieu extérieur Autre (préciser) _____
1.7	Combien de temps a pris la réalisation de cette trace pour l'élève ou les élèves? (S'il s'agit de moments disjoints, les ajouter pour avoir une durée temporelle continue)	5 à 10 minutes Entre 10 et 30 minutes Une période (45 mn.) Plusieurs périodes Un jour Plusieurs jours Une semaine Un mois Autre (préciser) _____
1.8	Pour quelles raisons avez-vous choisi cette trace plutôt qu'une autre ?	Ω
1.9	Cette trace d'apprentissage est-elle une trace habituelle? Pouvez-vous citer les autres traces d'apprentissage réalisées habituellement ?	Oui – Non Ω
1.10	Utilisez-vous des ressources (documents de référence officiels ou non) pour <u>la préparation</u> des activités qui précèdent la réalisation de cette trace d'apprentissage ? Si oui, <u>lesquelles</u> ? Si non, pour <u>quelles raisons</u> ?	Oui – Non Ω

B. Types d'apprentissages

1.11	Quels sont les apprentissages visés par cette trace ?	Cette trace permet aux élèves d'apprendre ceci et/ou cela ... Ω
1.12	Ces apprentissages sont-ils prioritaires ? Si oui, quels sont <u>les autres</u> apprentissages prioritaires à l'école enfantine (ou en 1P) ? Si non, quels sont <u>les apprentissages prioritaires</u> à l'école enfantine (ou en 1P) ? <i>(faire référence aux activités langagières, mathématiques, d'exploration de l'environnement (1P : approche du monde), artistiques, corporelles, pour EE de socialisation)</i>	Oui – Non Ω
1.13	Y a -t-il des apprentissages prioritaires qui ne donnent pas lieu à des traces concrètes ? Si oui, <u>lesquels</u> ?	Oui – Non Ω

2. DEUXIEME PARTIE

A) L'enseignement qui a précédé la réalisation de la trace

Nous abordons maintenant l'enseignement qui a précédé la réalisation de cette trace.

2.1	<p><u>Instruction au sosie</u></p> <p><u>Vous avez en tête la trace d'apprentissage finale</u> mais vous apprenez que <u>vous serez absente</u> pendant <u>plusieurs jours ou semaines de suite</u>, juste avant de commencer le travail avec vos élèves. Vous rencontrez votre remplaçante pour lui expliquer comment réaliser cette trace d'apprentissage. <u>Je suis votre remplaçante</u>, je ne connais pas vos habitudes ni votre façon de travailler. <u>Expliquez-moi ce que je dois faire.</u></p> <p><i>(Au besoin, reformulation et demandes de précision)</i></p>	<p>Bien distinguer :</p> <p>Ce que l'enseignante doit dire et/ou faire</p> <p>et ce que les élèves doivent faire</p> <p style="text-align: center;">Ω</p>
2.2	<p>Quelles sont les consignes <u>les plus importantes</u> que votre remplaçante doit donner aux élèves pour la réalisation de cette trace d'apprentissage ?</p>	Ω

B) Evaluation des apprentissages

2.3	<p>Lorsque vous faites un bilan des apprentissages de l'un de vos élèves pour prendre une décision en cours ou en fin d'année scolaire (maintien, mesures spéciales, etc.) que prenez-vous en compte ?</p>	Ω
2.4	<p>Lorsque vous rencontrez les parents d'un élève pour faire le point de la situation, que prenez-vous en compte ?</p>	Ω
2.5	<p>Constituez-vous des dossiers d'apprentissage ou d'évaluation ?</p>	Oui - Non
2.6	<p>Si oui, de <u>quelle manière</u> le constituez-vous ?</p>	Ω
2.7	<p>Si oui, <u>quels documents</u> contiennent-ils ?</p>	Ω
2.8	<p>Si oui, <u>quelle(s) utilisation(s)</u> faites-vous du dossier d'évaluation ou d'apprentissage ?</p>	Ω

3. TROISIEME PARTIE : Les représentations professionnelles des enseignantes

Je lis dans la littérature et j'entends dans les discussions professionnelles que **l'école enfantine est différente des 2 premières années primaires.**

3.1	<p>Etes-vous d'accord avec cette affirmation ?</p>	Oui - Non
3.2	<p>Si non, selon vous, il n'y a pas de différence pour :</p> <p><i>L'affichage de documents sur les murs de la classe</i></p> <p><i>Le type de traces d'apprentissage</i></p> <p><i>Les modalités de réalisation des traces d'apprentissage</i></p> <p><i>Le temps pris pour les réaliser</i></p> <p><i>Les apprentissages visés</i></p> <p><i>L'enseignement précédent la réalisation des traces</i></p>	Ω

	<i>L'aide à apporter aux élèves</i> <i>Les documents de références utilisés</i> <i>L'évaluation des apprentissages</i> <i>L'organisation spatiale de la classe</i>	
3.3	Si oui, quelles sont, selon vous, <u>ces différences</u> ?	Ω
3.4	Selon vous, est-il important de conserver ces différences ?	Oui - Non
3.5	Si oui, pour <u>quelles raisons</u> ? Si non, pour <u>quelles raisons</u> ?	Ω

Pour terminer l'entretien, je vais **décrire avec vous l'organisation spatiale** de votre classe et faire **un plan succinct de votre classe** avec votre aide :

Organisation spatiale des lieux d'apprentissage en et hors classe

	Faire le tour de la classe et discuter de l'emplacement et de la fonction des tables, ateliers, coins, tapis, etc. Faire un plan de la classe avec l'enseignante et indiquer l'emplacement : des ateliers <u>disciplinaires</u> des ateliers <u>symboliques</u> des <u>tables individuelles</u> du <u>type de disposition</u> (tables alignées et en colonne, table par deux en vis-à-vis, dispersées, etc.) Autre (préciser) Ajouter au verso, <u>sans faire un plan</u> , les ateliers <u>hors classe</u> (vestiaire, corridor, etc)	Ω Laisser l'enregistrement le plus longtemps possible.
--	---	---

Guide d'entretien – Février 2011

Annexe 2

DESCRIPTION DES TRACES CHOISIES

Enseignantes enfantines et primaires

Classes enfantines

EE-1 L'enseignante présente un **cahier d'écriture**, destiné aux élèves de 2^{ème} enfantine. C'est un cahier dans lequel des fiches sont collées, après réalisation en classe par l'élève, réalisation qui demande entre 20 et 30 minutes. Le cahier est également montré aux parents. Cette trace vise l'entraînement de l'écriture des lettres de l'alphabet en script, puis des chiffres. L'apprentissage des lettres liées est également envisagé. L'enseignante s'aide d'un livre pour trouver des exercices de préécriture en mouvements. Ensuite de quoi, les élèves prennent appui sur des modèles affichés pour réaliser les lettres. Ils utilisent un crayon gris pour écrire, certains exercices sont effectués avec des crayons de couleurs, munis d'un porte-crayon. Un dessin au centre de la fiche sera colorié avec des stylos feutres.

EE-2 Cette trace est un **calendrier**, réalisé sur des grandes cartes de bristol, une par mois. Les numéros du calendrier y sont inscrits, ainsi que des pictogrammes signifiant les jours où il n'y pas d'école. L'utilisation de cette trace avec les élèves nécessite l'emploi d'outils scripteurs, une pincette-oiseau pour situer le jour actuel, un calendrier éphéméride, une réserve d'images. Le calendrier est préparé par l'enseignante et utilisé en collectif, par et pour les élèves, dans la classe, chaque matin de manière ritualisée, pour un temps variant de 5 à 10 minutes. Les objectifs visés couvrent les 6 champs d'apprentissage du Plan d'études vaudois : le langage, les mathématiques, l'environnement, le social, les activités artistiques, la motricité.

EE-3 La trace proposée est un **agenda scolaire** spécifiquement prévu pour les classes enfantines, appelé le « petit journal ». Il est quotidiennement utilisé par les élèves de 2^{ème} enfantine, en classe. Cet agenda est également montré aux parents, une fois par semaine. La réalisation de cette trace prend entre 15 à 20 minutes, selon qu'elle est effectuée en début ou en fin d'année scolaire. L'objectif principal est un entraînement graphomoteur. Les élèves utilisent des stylos feutres pour écrire ou dessiner une activité par jour, décidée en collectif.

EE-4 C'est une **fiche de préécriture**, lettre f, que l'enseignante présente en tant que trace, pour les élèves de 2^{ème} enfantine. Chaque élève la reçoit et l'effectue en classe. Toutes les fiches de préécriture sont ensuite réunies en un dossier final qui va à la maison, les parents pouvant ainsi les consulter. La réalisation d'une fiche varie selon les élèves, allant de 25 minutes à 4 fois 1/4 heure, répartis sur deux journées. Cette fiche a pour but l'entraînement à l'écriture script, puis liée, la préparation au sens de l'écriture, des mouvements dans l'espace. Divers matériaux soutiennent cet apprentissage, entre autres tout ce qui facilite une approche motrice globale du mouvement de la lettre (pâte à modeler, grands tableaux, grands pinceaux, eau, feutre et papier), puis finalement crayons à papier.

EE-5 Il s'agit d'un **cahier de préécriture**, utilisé depuis la première année enfantine. La trace elle-même correspond au travail des 2^{èmes} enfantines. La trace est réalisée par l'élève, pour lui-même, dans un cahier format paysage, sur la base d'un modèle préparé par l'enseignante et nécessite entre 5 et 10 minutes pour les élèves qui ont de la facilité, environ 20 minutes pour les élèves plus lents. L'objectif visé est essentiellement un repérage visuel dans l'espace afin d'orienter le geste, l'apprentissage de la coordination des yeux avec la main, tout comme une maîtrise du tonus de la main. Parfois quelques images, issues de la méthode « la Planète des alphas » sont collées dans le cahier.

EE-6 La trace présentée est un **cahier « Je m'exerce »**. Il est utilisé par les 2^{èmes} enfantines, en classe, pour chaque élève. Le temps de réalisation varie selon les enfants et la tâche à effectuer, de quelques secondes à une demi-matinée. L'objectif de ce cahier est d'offrir un espace pour s'exercer, pour essayer dans tous les domaines ; ce n'est pas spécifiquement un cahier pour écrire, même s'il aide également à cette tâche. L'essentiel est que l'élève comprenne qu'un premier essai n'est pas nécessairement correct. Des crayons à papier et de couleur, des feutres sont nécessaires pour réaliser cette trace, parfois divers papiers, des ciseaux, de la colle.

EE-7 La trace retenue est un **dossier sur les moutons**, réalisé par chaque élève, en classe. Ce dossier est à la faveur de l'élève lui-même, ainsi que pour ses parents, lorsque l'élève l'emporte à la maison. La réalisation complète de ce dossier nécessite environ un mois, à raison d'une succession de petits moments dans la journée pour y parvenir. L'intention travaillée par l'enseignante est avant tout un développement du vocabulaire. Les élèves ont également appris à dessiner un mouton ou à écrire le mot mouton de mémoire. Ce dossier est constitué de feuilles A4, certaines étant des photocopies préparées par l'enseignante, souvent issues d'Internet. Des bricolages y sont insérés, des chansons, des fiches de lecture (repérage du mot mouton, de mots contenant m, etc.), de préécriture, de dénombrement.

EE-8 L'enseignante propose une **trace d'écriture**, réalisée par chaque élève, dans la classe, qui lui est destinée et exigeant une vingtaine de minutes de travail. Cette production s'échelonne sur les deux années de l'école enfantine, toutefois la trace présentée est le cahier d'un élève de deuxième enfantine. Il s'agit d'un entraînement progressif et rigoureux de l'apprentissage graphomoteur des lettres sur différents supports (exercices corporels rythmés et chantés, tableau noir, grandes feuilles, pinceaux) dont l'aboutissement est une fiche collée dans un cahier, qui nécessite une vingtaine de minutes de travail.

EE-9 Il s'agit d'une trace éphémère, élaborée par la manipulation d'un matériel symbolique, où les élèves s'entraînent à mettre la table avec un **jeu de dinette**. A partir d'un livre, ils sont invités à réfléchir aux différentes manières de dresser le couvert (assiettes et services) selon les habitudes culturelles. Ils s'y exercent avec le jeu de dinette, dans la classe. L'enseignante a pris deux jours pour permettre à tous les élèves de mettre le couvert, sachant qu'un temps relativement court, environ 1 minute, était nécessaire à chaque enfant. L'intention est de vérifier la bonne disposition des ustensiles, de par et d'autre de l'assiette.

EE-10 Cette trace est constituée d'un **cahier de graphisme**, de format A4, où les élèves doivent décorer, par exemple, un tipi de traits horizontaux en couleurs. Cette production est réalisée par les élèves de 2^{ème} enfantine, pour eux-mêmes, dans la classe. La réalisation de cette trace a nécessité entre 10 et 45 minutes, voire 90 minutes, selon les élèves. Le matériel nécessaire à ce tipi est une feuille sur laquelle est dessiné le tipi, qui sera collé dans le cahier, des crayons de couleur, de la colle.

EE-11 Cette trace est une **fiche d'écriture de la lettre m**, considérée comme un exercice de préécriture, réalisée en classe par les élèves de 2^{ème} année et destinée à eux-mêmes. Sa réalisation nécessite de 5 à 30 minutes, selon les élèves.

EE-12 L'enseignante propose un **dossier de français**, constitué de fiches pour entraîner le graphisme des lettres, en script et en lié, tout comme exercer l'écoute des mots contenant le phonème de la lettre à écrire, ou repérer cette même lettre dans des mots écrits. Deux fiches sont consacrées à chaque phonème retenu. Ce dossier vise l'apprentissages des lettres en vue de la lecture. La fiche est effectuée par l'élève, pour lui-même, dans la classe. Elle nécessite un temps variable, selon qu'elle est réalisée en début ou en fin d'année scolaire, et selon l'enfant lui-même. Le temps de réalisation de deux fiches pour un même phonème lettre passe de 30 minutes à 5 ou 10 minutes pour des élèves qui ont bien compris le principe du travail, et selon la période de l'année. trois images accompagnent cette trace, liées au phonème étudié. Un entraînement de grande motricité est également effectué au tableau noir.

EE-13 Un travail de **préécriture, une fiche collée** dans un cahier, constitue cette trace, différenciée pour les 1^{ères} enfantines et les 2^{èmes}. Les plus jeunes entraînent des mouvements en

repassant sur les lignes d'un cahier préparé par l'enseignante ; les plus âgés s'exercent à l'écriture script, voire liée, selon leur progrès. Cette trace est réalisée par l'élève, pour lui-même, en classe. Le cahier est parfois montré aux parents, mais sa production ne leur est pas prioritairement destinée. Le temps nécessaire est de 5-10 à 30 minutes, variabilité imposée par les compétences des élèves.

EE-14 L'enseignante présente un cahier regroupant les « **mots magiques** » travail de recherche de mots contenant un phonème précis, puis de lecture de phrases inventées par les élèves, à propos de ces mots. Ce sont uniquement les 2^{èmes} enfantines qui le réalisent, les parents sont informés de ce travail par l'enseignante et peuvent le voir, au même titre que d'autres activités scolaires. Une partie initiale de l'activité est une démarche collective (recherche de mots et construction de phrases), suivie par la réalisation effective de la trace sur deux fiches (dessiner une représentation du mot, l'écrire ; lire les phrases). La partie individuelle exige environ 20 à 25 minutes.

EE-15 Cette trace est une **fiche d'écriture** et de reconnaissance de la lettre, sur la base de la méthode des Alphas. Elle est réalisée par l'élève, en classe, pour lui-même. Elle nécessite de 20 à 30 minutes, voire 45 minutes ou plus, selon les élèves. Il y a une fiche par lettres de l'alphabet. Des images et des outils scripteurs sont nécessaires à la réalisation de la trace.

EE-16 L'enseignante propose une trace réalisée autour d'un **travail sur le lait**, dans le cahier dit de Connaissances de l'environnement. La réalisation de la trace, par chaque élève, a nécessité environ 5-10 minutes, en classe. Elle est destinée à l'élève lui-même. Les élèves sont appelés à donner leur appréciation gustative (j'ai aimé, je n'ai pas aimé) pour trois laits différents (brebis, vache et chèvre) sur une fiche qui est ensuite collée dans le cahier.

EE-17 Un **plan de travail hebdomadaire** représente la trace proposée par l'enseignante, décrit sur une feuille A4, et concernant essentiellement des objectifs visant la gestion du temps (effectuer le plan de travail sur le temps imparti d'une semaine), la lecture et l'écriture, l'approche du nombre. D'autres objectifs sont couverts selon les activités proposées (écoute d'histoire, copie de mots, jeux de règles, bricolage, dessin, jeux de construction dans l'espace). Ce plan est explicité aux élèves de 2^{ème} enfantine chaque lundi matin, avec généralement 4 activités à réaliser, en classe, sur la semaine à venir. Certains élèves l'exécutent en une journée, d'autres doivent être encadrés pour parvenir à couvrir le travail demandé. Le plan de travail est ensuite remis aux parents, avec l'intention qu'ils questionnent leur enfant sur les activités de la semaine. L'enseignante conserve une photocopie du plan de travail une fois terminé. Un plan de travail agrandi sur un format A3 favorise la présentation collective des activités à réaliser ; le matériel ludique et les fiches à remplir sont également montrés à ce moment-là.

EE-18 Cette trace est une fiche réalisée dans le cadre d'un **enseignement de mathématiques** : trouver les 4 possibilités pour disposer 7 livres sur les 2 rayons d'une bibliothèque. Un premier entraînement par manipulation de matériel s'est effectué avec les élèves de 2^{ème} enfantine. Ils ont ensuite réalisé une fiche par collage de livres selon les 4 combinaisons déjà élaborées. Cette fiche, une fois terminée, est stockée dans un classeur. Environ 25 minutes sont nécessaires à une préparation collective, puis environ 35 minutes au travail individuel sur fiche. Cette trace est réalisée pour les élèves eux-mêmes.

EE-19 Un **dossier sur la poule et le poussin** est proposé par l'enseignante. Une approche sur la base de différents documents est entreprise en classe par la consultation de brochures, ainsi que l'observation et la couvaison d'œufs. Diverses fiches, qui ont un habillage sur le thème de la poule et du poussin, sont présentées aux élèves, à propos d'apprentissages concernant le lire-écrire (exercices de préécriture, écrire le mot « poule », raconter une histoire en une suite logique d'images, inventer un poème), le domaine des mathématiques (notion de « autant »), des activités artistiques (coloriage, bricolage). Toutes ces fiches sont réalisées par et pour les élèves de 2^{ème} enfantine, un choix différencié est opéré pour les élèves de 1^{ère} enfantine. Le travail des élèves est ensuite montré aux parents à chaque période de vacances où les enfants emportent leurs réalisations. Ce travail est réalisé en classe, a mobilisé les élèves pendant environ un mois. Faire une fiche demande de 5 minutes pour un élève rapide à plusieurs fois 10 minutes pour d'autres élèves.

EE-20 La « **boîte à mots** » est la trace choisie par l'enseignante. Il s'agit d'une boîte personnelle, pour chaque élève de 2ème enfantine, où les élèves constituent une collection de mots librement choisis. Ils dessinent l'objet de leur intention sur une carte, l'enseignante écrit le mot demandé et ensuite les élèves recopient ce mot sur une autre carte. L'objectif premier de cette trace est de représenter par le dessin une image de la réalité. Une étape plus exigeante sera amenée par la consultation d'un mini-lexique, d'un dictionnaire ou de listes de mots pour créer une nouvelle paire de cartes. Cette trace est faite par l'élève, pour lui-même, mais aussi pour les autres élèves de 2ème enfantine. En effet, ils ont pour consigne de présenter leur création. Ce travail débouche également sur des jeux de sons (chercher tous les mots qui commencent par un A, des mots qui riment avec galette, etc.). Les étiquettes de la boîte à mots servent également de référence lorsqu'il faut écrire de petits textes. La création des étiquettes pour la boîte à mots demande un temps de travail relativement court, le temps d'un dessin et de la recopie d'un mot.

Classes primaires

1P-1 Cette trace est une fiche d'évaluation, dont l'objectif est un **tri de textes**. Préalablement, l'enseignante a organisé cette activité de tri de textes par la mise en place d'un tableau, suite à un premier tri de textes. L'apprentissage s'est poursuivi par l'organisation de 4 ateliers où les élèves devaient trier des livres et trier des extraits de livres (photocopies), associer des légendes avec l'illustration correspondante et reconstituer la suite logique des dessins d'une histoire (photocopies), choisir des livres de la bibliothèque de classe selon des consignes propres au tri de textes, apparier photocopies de pages de couvertures et intérieurs de livres. Ce travail aboutit à une fiche où il s'agit d'associer un livre avec le type de texte. L'évaluation suivra ce dispositif didactique. La trace est individuelle, pour l'élève, mais également pour les parents (du fait d'une évaluation), effectuée en classe, et demandant une vingtaine de minutes.

1P-2 Il s'agit d'une production textuelle (créer des phrases), réalisée en classe, par chaque élève, pour lui-même. L'enseignante réserve un après-midi de 2 périodes, mais certains enfants finissent leur travail après 45 minutes déjà. Cette trace se réalise dans le **cahier des histoires**, sur la base de divers supports, choisis par l'enseignante (un dessin réalisé par l'élève, une photographie ou photocopie). Un alphabet est à disposition. Ce travail se clôt par une présentation collective en classe des divers textes. De plus, à chaque période de vacances, les élèves emportent leur cahier pour le présenter à leurs parents et entraîner la lecture.

1P-3 L'enseignante présente une **fiche de calcul** (Editions COROME) que chaque élève a réalisée individuellement, pour lui-même, dans la classe. Cette fiche est intégrée dans le plan de semaine. Les élèves les plus rapides l'ont effectuée en 5 minutes, les plus lents ont eu besoin de 15 à 20 minutes.

1P-4 La trace est une fiche où les élèves doivent **repérer le mot jaune**. Cette fiche est réalisée par l'enfant, pour lui-même, dans la classe. Elle a nécessité entre 2 à 15 minutes. Cette fiche s'intègre dans un travail pluridisciplinaire sur les couleurs, touchant les domaines du français (lecture du nom des couleurs, chants, poésies), des connaissances de l'environnement (couleurs primaires et secondaires), du bricolage (réalisation d'une toupie), et des mathématiques (répartir 6 quartiers sur un disque, pour la fabrication de la toupie).

1P-5 Un **dossier**, constitué dans l'élan de la **préparation d'un exposé**, constitue cette trace. Elle est faite de quelques pages avec du texte et des illustrations glanées dans des livres ou sur Internet, concernant des sujets relatifs aux connaissances de l'environnement. Les élèves ont produit cette trace en classe, individuellement ou en duo, selon leur choix. Le temps nécessaire à la réalisation de ce dossier est laissé aux élèves, l'enseignante contraignant toutefois la fin de ce travail en posant une limite. Les dossiers et exposés entrepris en début d'année scolaire exigent beaucoup plus de temps que ceux effectués par la suite.

1P-6 Il s'agit d'une carte de bristol plastifiée, en forme de **poire**, munie de deux orifices. Deux bandes, où sont inscrites soit toutes les consonnes, soit toutes les voyelles, sont fixées sous la poire. En glissant les bandes, une consonne et une voyelle apparaissent par les orifices et forment ainsi une syllabe à deux lettres. Cette trace est un matériel réalisé par l'enseignante, hors de la classe,

pour certains élèves qui l'utilisent au besoin chaque jour, 10 minutes à la maison. Ce matériel vise à entraîner la fusion syllabique.

1P-7 L'enseignante a mis en place des « **ceintures de comportement** », intégrées aux règles de vie de la classe et aux besoins des élèves, couvrant des objectifs de comportement et de français (s'exprimer, donner son opinion). La réussite d'une ceinture (par exemple, respect des règles de vie, se débrouiller tout seul, savoir demander de l'aide, se déplacer sans bruit, etc.) permet le passage d'une ceinture à la suivante. L'élève est gratifié alors d'un petit personnage, trace de l'apprentissage, dont il colorie la ceinture, de la couleur de celle qu'il vient d'obtenir. De plus, il bénéficie de quelques avantages en rapport à des activités scolaires (faire le relevé de la météo, être dispensé de devoirs, etc.). Le groupe classe décide si un élève mérite l'obtention ou non de la ceinture. Le passage d'une ceinture à l'autre est symbolisé par une pincette au nom de l'élève qui se déplace d'une carte blanche plastifiée (définition d'une ceinture) à une autre (explication de la ceinture suivante). Ce travail est réalisé dans la classe, avec tous les élèves, pour eux-mêmes, lors d'une réunion, pendant une heure chaque semaine.

1P-8 Un **plan de travail** compose cette trace. L'enseignante le prépare elle-même à l'ordinateur, pour les élèves qui vont le réaliser individuellement, en classe. Des élèves réalisent le travail demandé en 10 jours, d'autres, plus en difficulté, ont besoin de 3 à 4 semaines. Les plans de travail sont ensuite réunis dans un classeur. Les objectifs visés sont disciplinaires (français et mathématiques).

1P-9 Un **test de lecture** constitue cette trace, afin d'observer la progression et de vérifier l'appartenance de l'élève à son groupe de niveau pour la lecture. Il s'agit d'une fiche individuelle où sont inscrits les mots à lire, toujours la même fiche au fil des différentes passations qui ont lieu dans le courant de l'année. L'enseignante met en valeur les mots lus avec un surligneur, la progression devenant ainsi visible d'une interrogation à l'autre. La trace est annotée par l'enseignante selon la qualité de lecture de l'élève. Elle est réalisée en classe, pour l'élève lui-même, qui prend conscience de ses progrès ; elle est également une information pour l'enseignante et les parents. Effectuer cette trace nécessite entre 5 et 10 minutes, voire 10 à 15 minutes pour les plus lents.

1P-10 L'enseignante présente une trace collective réalisée par et pour toute la classe, dans le cadre de l'enseignement de la numération. Il s'agit de dénombrer des **pailles** et de les grouper par dix. Une paille est chaque jour rajoutée aux pailles déjà regroupées et entourées d'un élastique. Chaque jour, un enfant différent a la responsabilité de manipuler les pailles, les dénombrer et présenter le codage en chiffres de cette quantité. L'animation quotidienne prend de 3 à 10 minutes.

1P-11 Cette trace concerne un travail d'enrichissement de la langue sous la forme d'un dossier « **Petzi** ». Chaque élève a reçu une photocopie d'un album de Petzi où les dialogues des bulles ont été effacés ; ensuite de quoi, il a dû inventer et écrire un texte, à l'aide de documents de référence (dictionnaire, liste de mots). Ce travail a été réalisé en classe, sur deux périodes. Il n'y a pas de différences notoires de rythme de réalisation entre les élèves les plus rapides et les plus lents.

1P-12 L'enseignante choisit de présenter un **album**, recueil de productions textuelles des élèves. Chaque élève a écrit une phrase sur la base de listes de mots afin de créer des rimes avec le nom d'Anatole, illustrée d'un dessin. La production textuelle est individuelle, pour tous les élèves de la classe, mais également pour les parents. C'est un travail de longue haleine qui nécessite 10 à 12 semaines, effectué en classe.

1P-13 La trace présentée concerne une **fiche de devoirs**, réalisée par l'élève, à la maison. Les parents ne sont pas impliqués dans la réalisation des devoirs, leur participation tenant surtout à une vérification de la réalisation du travail. Cette tâche exige quotidiennement une vingtaine de minutes en début d'année scolaire, 5 minutes en fin d'année. La fiche est préparée par l'enseignante en collaboration avec trois autres collègues et couvre le champ des mathématiques, tout particulièrement la construction du nombre, ajoutée à des problèmes additifs.

1P-14 Une fiche de français, sur le **phonème [ã]** constitue cette trace. Elle est préparée par l'enseignante, la réalisation incombant à l'élève. La réalisation se déroule en classe, sur un temps variant de 15 minutes à trois périodes, selon les compétences de l'élève.

1P-15 Une thématique sur les **Indiens d'Amérique** compose cette trace. Elle est réalisée sur des grands panneaux affichés en classe. Des listes de mots, illustrés par des images, y sont classées par catégories (s'habiller, se nourrir, se défendre), de manière à développer le vocabulaire lié à la vie des Indiens. Ce travail de classement est l'objet de discussions et débouche sur une fiche individuelle que les élèves devront remplir. La constitution des panneaux est destinée aux élèves et se réalise en classe. Ce travail a commencé à la rentrée scolaire par des animations qui ont nécessité entre 20 et 30 minutes. Cette thématique est également à la source de diverses situations d'enseignement/apprentissage (mathématiques, français, dessin, bricolage). Elle est encore l'occasion de se sentir lié par une dynamique propre au groupe classe.

1P-16 L'enseignante propose une trace concernant la production écrite. Elle se base sur une brochure de la méthode pour l'apprentissage du lire-écrire, « **Que d'histoires** ». Le texte de chaque élève est réalisé dans une brochure liée à cette méthode. Cette trace est effectuée en classe, par et pour les élèves, qui y consacrent entre 5 et 45 minutes. Un référentiel de mots, écrits au tableau noir, accompagne cette activité.

1P-17 La trace présentée est un dossier, constitués de diverses fiches dont l'objectif est un **bilan de chaque élève**, sur trois périodes distinctes de l'année (septembre-janvier-juin). L'enseignante peut ainsi évaluer les compétences et les progressions de ses élèves dans les domaines des mathématiques et du français (compter, reconnaître les nombres, calculs simples / fusion syllabique, lettres de l'alphabet, écrire le mot correspondant à une image, lectures de syllabes, mots, phrases). Ce travail est réalisé par l'élève et sert d'indicateur à l'élève lui-même, aux parents et à l'enseignante, qui peut ainsi différencier le travail proposé. A chaque période de l'année, environ deux semaines sont consacrées à cette évaluation, les élèves prenant un temps variable pour la réalisation.

1P-18 L'enseignante présente un **bricolage** en tant que trace, le tissage d'un poisson, avec des bandes de papier. Ce travail a été réalisé en classe, par les élèves eux-mêmes, sur un temps de 3 à 6 périodes. La réalisation du tissage aboutit à une évaluation et de ce fait, est également présenté aux parents en tant que telle.

1P-19 Il s'agit d'une fiche de français, concernant l'entraînement à la **reconnaissance de la lettre « i »**. Cette fiche est réalisée en classe, par l'élève lui-même. Elle lui est destinée, tout comme à ses parents, qui reçoivent régulièrement le travail effectué et regroupé dans une chemise. Le travail spécifique sur un phonème, constitué d'environ 7 fiches, est effectué sur un laps de 2 semaines, en début d'année scolaire, d'une semaine vers la fin de l'année.

1P-20 L'enseignante présente le « **mot du jour** », activité dépendant d'un calendrier éphéméride, spécialement conçu pour de jeunes élèves. Le mot du jour est une devinette, résolue par les élèves en collectif. Ensuite de quoi, chaque enfant doit écrire ce mot dans le cahier de travail, en tant qu'orthographe inventée (« comme ils pensent »). Ce travail est réalisé en classe, par chaque élève et pour lui-même. Il nécessite 3-4 minutes de réalisation dans le cahier des essais.

Annexe 3

CATÉGORISATION DES TYPES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Les catégories ont été créées à partir des réponses aux entretiens des 20 enseignantes des classes enfantines et des 20 enseignantes primaires vaudoises.

CATÉGORIES DU MODÈLE TRANSMISSIF

Tendance à l'instruction directe et aux apprentissages disciplinaires

1. Activités dirigées

Par exemple :

- l'élève reproduit un geste, un bricolage, un dessin, un trait ;
- l'élève imite, sans recours systématique à un modèle ;
- l'élève reproduit un personnage ou un objet ;
- l'élève repère un son, une graphie, une lettre, un mot, une marque grammaticale, une image ;
- l'élève dénombre ;
- l'élève lit à haute voix ;
- l'élève reproduit avec aide ou seul une lettre ou un mot ;
- l'élève associe un son à une lettre, ou un mot à une image et inversement ;
- l'élève décrit une image.

La plupart des activités autour du calendrier de la semaine ou du mois entrent dans cette catégorie.

2. Activités s'appuyant sur des modèles ou des références

Les mots *modèle* et *référence* apparaissent explicitement dans le discours de l'enseignante.

Par exemple :

- l'élève dispose d'un modèle pour écrire des chiffres, des lettres, des mots, une phrase ;
- l'élève réalise un modèle puis le reproduit ;
- l'élève utilise son cahier comme référence pour visualiser la suite des nombres ;
- l'élève s'appuie sur le modèle d'un mot écrit par l'enseignante ;
- l'élève dispose d'un modèle pour imiter une peinture d'un artiste reconnu.

3. Tâches de copie

Le mot *copie* ou *recopie* apparaît explicitement dans le discours de l'enseignante.

Par exemple :

- l'élève recopie la phrase ;
- l'élève copie la lettre depuis sa place.

4. Tâches sur des fiches

Le mot *fiche* apparaît explicitement dans le discours de l'enseignante.

Par exemple :

- l'élève travaille beaucoup sur des fiches ;
- l'élève colle les fiches dans un cahier ou les met dans un classeur.

5. Apprentissages disciplinaires

L'enseignante fait explicitement référence à des apprentissages dans une discipline.

Par exemple :

- l'élève reconnaît le son correspondant à une lettre ;
- l'élève écrit un mot sur un dessin ;
- l'élève épelle un mot phonétiquement ;
- l'élève écrit la lettre i.

CATÉGORIE DU MODÈLE GLOBAL

Tendance à la mise en activité de l'élève et au développement d'apprentissages globaux

1. Activités semi-dirigées

Par exemple :

- l'élève invente une phrase, une histoire (qu'il dicte éventuellement à l'enseignante) ;
- l'élève invente ou improvise une histoire (qu'il raconte éventuellement à un camarade ou à la classe) ;
- l'élève constitue, seul ou en collectif, une collection de mots qu'il a choisis ;
- l'élève invente une phrase ou un texte avec les mots qu'il a choisis et l'écrit ;
- l'élève crée un bricolage libre ;
- l'élève produit une lettre ou une bande dessinée, avec ses mots et/ou ses dessins, pour sa famille ou pour une autre classe ;
- l'élève cherche des mots selon une règle donnée (notamment commençant par une lettre donnée ou contenant un son, éventuellement dans un dictionnaire ou un mini-lexique).

2. Activités de découverte, de recherche et de questionnement

Par exemple :

- l'élève réalise des expériences (éventuellement avec de l'eau) ;
- l'élève découvre des phénomènes ;
- l'élève se questionne et formule des hypothèses ;

3. Activités libres

Le mot *libre* apparaît explicitement dans le discours de l'enseignante.

Par exemple :

- l'élève fait un dessin ou un bricolage libre ;
- l'élève reste libre de présenter ou non un objet.

4. Apports de l'élève

Par exemple :

- l'élève amène un mot, une phrase, un objet qu'il veut faire découvrir aux copains ;
- l'élève se questionne sur les additions et l'enseignante engage une activité sur le sujet ;
- l'élève est dans une période sensible et demande à réaliser certaines tâches.

5. Apprentissages transversaux

Par exemple :

- l'élève est désigné « roi du moment » et doit faire fonctionner le groupe ;
- l'élève doit respecter les règles de vie de la classe ;
- l'élève fait sa fiche seul pour exercer son autonomie.

CATÉGORIE HORS MODÈLE

1. Jeux symboliques ou collaboratifs et jeux développant les savoirs disciplinaires

Le mot *jeu* ou *jouer* apparaît explicitement dans le discours de l'enseignante.

Par exemple :

- l'élève joue à la dînette, au magasin, à la ferme, aux voitures, aux jouets Playmobil® ;
- l'élève fait des petits jeux pour apprendre à s'exprimer ;
- l'élève travaille par groupe et apprend à partager.

2. Thèmes

Le mot *thème* apparaît explicitement dans le discours de l'enseignante.

Par exemple :

- l'élève suspend un bricolage au plafond en fonction du thème travaillé ;
- l'élève travaille sur le thème du chocolat, de la ferme, des animaux de la ferme, etc.

