



HAL
open science

Le sens des apprentissages

Béatrice De Bonnault-Legend

► **To cite this version:**

| Béatrice De Bonnault-Legend. Le sens des apprentissages. Education. 2012. dumas-00781056

HAL Id: dumas-00781056

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781056>

Submitted on 25 Jan 2013

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

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

Université de Nantes, d'Angers et du Maine
Institut Universitaire de formation des Maîtres
Site de Nantes

Année universitaire 2011-2012

Le sens des apprentissages

Béatrice de Bonnault-Legrand

Directeur de mémoire : Betty Toux

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

Dédicaces et remerciements :

Je dédicace ce mémoire de recherche à Yolande Legrand grâce à qui j'ai pu reprendre mes études à 40 ans.

Remerciements à mon mari Frédéric qui a tout fait pour que je puisse réaliser ce travail et à mon fils pour sa patience. Merci à Betty Toux pour son suivi et son aide précieuse.

Sommaire

Introduction.....	4
Chapitre I : Le sens du « sens ».....	6
Chapitre II : Le sens ou « le faire » ?.....	8
Chapitre III : Connaître les objectifs mais ignorer le sens.....	10
Chapitre IV : Le sens des apprentissages et le désir d'apprendre.....	11
Chapitre V : Faire émerger le sens à l'Ecole.....	13
Chapitre VI : Choix de recherche : le sens par les origines.....	19
Chapitre VII : Ma méthodologie de recherche en CP.....	23
1- La prise de contact.....	25
2- Protocole de recueil des données:.....	26
A- Le premier questionnaire	26
B- La séance de découverte sur l'histoire de l'écriture	26
C- Le second questionnaire	27
3- Premier recueil de données.....	27
A- L'élaboration du questionnaire.....	27
B- Premier contact avec la classe.....	29
C- La passation et les premiers constats.....	29
4- La séance en classe.....	31
A- Historique de la construction d'une séance sur les origines de l'écriture.....	31
B- Ma séance	31
C- Le déroulement de la séance et l'analyse.....	33
D- Constats.....	35
Les réactions des élèves :	35
Mon regard d'enseignante :	35
Les retours de l'enseignante de la classe :	36
5- Le second questionnaire	36
A- Les résultats.....	37
B- Comparaison.....	43
Chapitre VIII : L'analyse	49
1- Analyse des résultats.....	49
2- Analyse de ma place de chercheur:.....	52
3- Et si c'était à refaire:	53
4- En temps que future enseignante:.....	54
Conclusion :	55
Bibliographie	56
Table des annexes.....	58
Annexe n°1: Questionnaire et guide d'entretien.....	59
Annexe n°2: Fiche de préparation de ma séance sur l'histoire de l'écriture.....	61
Annexe n°3: Photographies du tableau lors de ma séance sur les origines de l'écriture.....	64

Introduction

Selon Michel Develay (2004), professeur en sciences de l'éducation, l'École est une institution en crise, en perte de sens, parce que ses valeurs et ses réalités s'opposent en partie à celles de la société. En effet, alors que l'École pousse à penser dans le long terme, notre société du zapping, elle, avec ses techniques modernes d'information et de communication, valorise l'instant. Quand l'espace scolaire reste anonyme, impersonnel, l'espace social, lui, cherche à vaincre l'uniformité. Alors que toutes les sociétés mondiales débattent de questions telles que la santé, l'écologie, l'intégrisme..., l'École reste un espace clos à toute cette agitation. De plus, l'École a didactisé les savoirs, les a organisés dans des progressions logiques en fonction de chaque discipline, alors ils ont perdu leur sens. Ils n'apparaissent plus comme des réponses à des questions. Ainsi, se pose la question du sens de l'École.

L'origine du thème de ce mémoire découle d'une observation concrète lors d'un stage dans une classe de moyenne section de maternelle. J'ai été très étonnée, lors de cette observation, de voir des enfants se précipiter sur leur fiche de travail, parfois sans vraiment avoir écouté les consignes ou sans attendre de les avoir eues, et de « faire ». Certains faisaient ce qui leur semblait être demandé, d'autres semblaient réaliser la tâche en fonction d'une esthétique personnelle. Quand ils avaient vraiment écouté la consigne et qu'ils l'avaient comprise, la plupart réalisaient la tâche rapidement et déposaient leur travail dans une panière, pressés d'aller faire autre chose. Je me suis alors demandé quel sens les élèves pouvaient bien donner à ces activités et si elles avaient vraiment un sens pour eux.

La plupart des exercices permettaient de travailler le graphisme. Aurait-ils été plus attentifs à la tâche si on leur avait expliqué quels apprentissages ils étaient en train de faire? Tracer des lignes verticales ou horizontales entre des points, ou tracer des cercles autour du Petit Chaperon Rouge indiquant le trajet du loup, leur permettait en fait de travailler le geste de l'écriture. Est-ce qu'une explication sur le sens de la tâche aurait éveillé leur intérêt? Par exemple : « tu apprends à tracer des ronds pour pouvoir, après, faire de jolis « o »... alors applique-toi ».

L'enseignante de la classe que j'ai observée ne semblait pas rentrer dans ses explications de sens avec ses élèves. Interrogée sur la complexité de faire comprendre le sens de ces acquisitions aux enfants, elle me répondit qu'ils étaient tout à fait capables de comprendre. Pourtant, elle

n'insistait visiblement pas sur cet apport de sens. Peut-être était-ce évident pour elle que les élèves savaient pourquoi ils réalisaient ces tâches, ou peut-être ne voyait-elle pas l'utilité de passer par le sens à donner. De plus, je me suis dit qu'il n'était peut-être pas si simple de donner du sens. En effet, comment expliquer à un enfant l'importance pour lui d'apprendre à écrire, alors qu'il vit dans l'immédiateté et qu'il a juste envie de retourner jouer ? .

Dans les programmes officiels de 2008, il est mentionné que « *le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi* ». Il n'est donc pas question ici du sens des apprentissages comme moteur de l'envie d'apprendre. Il semble suffire d'être en réussite pour avoir la motivation d'apprendre.

A partir de tout cela, me sont venues quelques questions qui ont alimenté ma réflexion : est-ce que le fait d'expliquer le but de la tâche dans une situation d'apprentissage et donc de lui donner en quelque sorte un sens, facilite l'acquisition de l'élève ? (« tu apprends ça parce que...ou pour pouvoir... ») Cela suffit-il à créer une envie d'apprendre ? ou est-ce que « faire » suffit à apprendre ? Que signifie pour un élève le fait de donner du sens à un apprentissage ? Et enfin, comment peut-on aider l'élève à faire émerger du sens ?

Je commencerai ici par définir cette notion de « sens » que chacun peut donner ou pas à ce qu'il fait. Puis, je montrerai comment un élève a besoin de donner sens à ses activités pour réaliser des apprentissages, et quel sens il peut donner pour une réelle motivation. Par la suite, en tant que future enseignante je m'intéresserai à la manière dont on peut faire émerger le sens des apprentissages pour les élèves. M'appuyant sur des auteurs en éducation, j'expliquerai comment ma recherche s'est alors orientée vers le sens par l'épistémologie des savoirs, et notamment en prenant comme objet d'étude l'écriture. Peut-on effectivement donner sens aux savoirs en expliquant aux élèves l'origine de leur construction ? Mes hypothèses sont que cette approche épistémologique, absente de l'école, pourrait apporter un autre élan vers le savoir, éveiller un nouvel intérêt, créer un désir d'apprendre, mais surtout, permettre de réels apprentissages non déconnectés de leur utilité, améliorant ainsi les performances des élèves. J'exposerai de manière détaillée le déroulement de ma recherche sur le terrain, et je tenterai d'en tirer des conclusions, mais surtout une expérience et une réflexion riches pour ma future pratique d'enseignement.

Chapitre I : Le sens du « sens »

J'ai d'abord cherché à définir ce que pouvait être ce « sens » de manière générale. Dans le dictionnaire *Le Petit Robert (2011)*, le sens est « *une idée ou un ensemble d'idées intelligibles que représente un signe ou un ensemble de signes* ». Le sens renvoie à la signification. Ce sens est aussi défini comme « *une idée intelligible à laquelle un objet de pensée peut être rapporté et qui sert à expliquer, à justifier son existence* ». « *Je ne sais pas si ce monde a un sens qui le dépasse,...une signification hors de ma condition* » disait Camus. Ainsi, le sens serait ce qui apporte une explication à nos vies, à nos actions en général. Peut-on vivre et agir sans savoir pourquoi et sans y mettre un sens ?

L'homme, parce qu'il ne supporte pas le vide, cherche depuis toujours, au travers de ses religions, de sa science, la signification de sa propre existence et des choses qui l'entourent. Dès sa naissance le bébé est en quête de sens et est capable de construire une grande quantité de connaissances. En fait, l'homme ne peut vivre privé de ce sens. D'ailleurs, quand quelqu'un ne connaît pas le sens d'une situation, il peut être angoissé. Ainsi, la recherche de sens semble naturelle chez l'homme, reste à savoir comment ce sens se construit.

Bernard Charlot, professeur de Sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII Saint-Denis, s'appuyant sur un article de Francis Jacques intitulé *De la signifiance* (1997, p64), écrit qu'un mot, un énoncé, un événement a du sens quand il « *peut être mis en relation avec d'autres dans un système, ou dans un ensemble* ». Pour un individu, quelque chose fait sens, quand ce qui lui arrive, « *a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées* ». « *A du sens ce qui produit de l'intelligibilité sur quelque chose d'autre, ce qui éclaire quelque chose dans le monde. A du sens ce qui est communicable et peut être compris dans un échange avec d'autres* ». Le sens d'une action se construit donc en lien avec d'autres actions ou d'autres pensées. Mais, sommes-nous toujours entièrement conscients du sens que nous donnons à nos actes ?

En fait, quelque chose peut faire sens pour quelqu'un sans qu'il sache clairement pourquoi, ni même qu'il sache qu'il fait sens. La psychanalyse le met en évidence, « *nous ne sommes pas transparents à nous-mêmes* » (p65). Nous ne savons pas toujours pourquoi telle action nous tient à

cœur, ni réellement pourquoi nous faisons tel choix plutôt que tel autre, même si nous avons l'impression parfois de faire un choix réfléchi. Quelque chose peut prendre sens pour nous à un moment donné, parce que nous le raccrochons à quelque chose de connu, de pensé. Puis le sens peut se perdre ou changer, parce que nous évoluons. C'est aussi dans nos relations aux autres que le sens se construit, car nous nous confrontons alors à d'autres manières de penser, d'expliquer, de donner sens.

Ainsi, la recherche de sens semble naturelle chez l'homme, et être même une quête incessante. Alors, pour revenir au sujet de cette étude, pourquoi l'École ne s'en préoccuperait-elle pas? N'est-elle que le lieu du « faire » ?

Chapitre II : Le sens ou « le faire » ?

Pour revenir à l'exemple qui est à l'origine de mon questionnement, les élèves de grande section de maternelle ont-ils appris quelque chose en « faisant » leur activité graphique ? Selon Piaget (1923), ce n'est pas faire ou agir qui permet d'apprendre, mais c'est le fait de pouvoir conceptualiser ce faire ou cet agir pour construire des savoirs. L'enfant construit des connaissances en maîtrisant des situations, et pour cela, il doit, selon Piaget, prendre conscience de ces situations et les comprendre. Ainsi, l'enfant s'interroge sur les éléments et les caractéristiques de ces situations et s'en forme une représentation mentale claire, organisée : c'est la conceptualisation. Pour Piaget, c'est par l'action directe sur son environnement et par la signification donnée à ses actions expérimentales que l'enfant apprend. Ainsi, il ne suffit pas de faire, il faut que la tâche ait un sens pour l'enfant, qu'il ait conscience de ce qu'il est en train de faire.

Les travaux de B. Charlot, E. Bautier et J-Y. Rochex¹ (1992) montrent effectivement que les élèves en difficulté, dès le cours préparatoire, sont justement ceux qui n'ont pas construit un rapport au savoir approprié, parce qu'ils restent centrés sur les aspects concrets de l'exercice, sur la réussite de la tâche, ils privilégient les manipulations, les actions visibles et matérielles au détriment des objectifs didactiques de l'enseignant. M. Brossard² (1993) constate, de la même manière, que les élèves sont parfois dans l'incompréhension par rapport au discours de l'enseignant et identifient mal l'objet d'apprentissage. E. Rogovas-Chauveau et G. Chauveau³ (1994) proposent un exemple illustrant bien un amalgame entre ce qui est à apprendre et la forme de l'activité : à la question posée par les chercheurs à des élèves de cours préparatoire « *comment tu fais pour lire* », l'un d'entre eux répond : « *je peux pas lire, j'ai pas de ciseaux* » ! Ce type de réponse a été donnée à la suite d'un travail de reconstruction d'un texte à l'aide de phrases prédécoupées. D'autres enfants ont pu répondre à la question posée par l'enseignante : « *qu'avons-nous fait ce matin, qu'avons-nous appris ?* » : « *on a appris à coller !* ». Ces exemples montrent bien la centration de certains élèves sur les aspects matériels. Ainsi, comprendre les finalités de la tâche semble être une condition essentielle pour que l'élève attribue du sens à son activité, à l'acte d'apprendre comme aux contenus de l'activité.

1 In Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, *Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche*, IUFM d'Aix-Marseille, Revue Pratiques 111-112, décembre 2001.

2 In Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, Ibid.

3 Ibid.

Dans le *langage à l'école maternelle*, document d'accompagnement des programmes de 2002, il est dit que les élèves doivent être « *conscients d'être en situation de constante acquisition* » (p14). C'est bien l'enseignant qui, dans sa classe, crée les conditions de travail et doit expliciter les situations d'apprentissage. C'est lui qui doit rappeler qu'on est en train d'apprendre telle ou telle chose, pour savoir faire telle ou telle chose, par exemple. Ainsi, il paraît important que l'enfant soit conscient des apprentissages que l'on attend de lui pour pouvoir faire des acquisitions.

Dans la classe de grande section mentionnée précédemment, il aurait été nécessaire que les élèves aient conscience de préparer l'apprentissage de l'écrit en traçant des verticales ou des horizontales. Ils auraient pu ainsi avoir conscience d'être en constante acquisition. Le tracé des « ronds » ne sert pas juste à savoir tracer des « ronds », mais permet de tracer de belles lettres, comme le « o », pour pouvoir ensuite écrire des mots, puis des phrases... L'élève a ainsi conscience que toute activité faite à l'école lui permet un apprentissage inscrit dans un autre, un apprentissage constant. C'est donc bien ici, par le sens de la tâche que l'enseignant fournira à ses élèves, que ceux-ci pourront avoir conscience d'apprendre.

Se pose alors le problème de la place donnée au sens en classe. L'absence ou la non-transparence du sens pour l'élève semble, nous indique Bernard Charlot (1997), conduire le plus souvent à de la démobilité, de la démotivation. Les élèves de maternelle, réalisant des lignes verticales et horizontales, illustrent bien ce manque d'envie, lié à quelque chose qui ne semble pas prendre sens pour eux. Ce type d'activité, sans sa signification sociale (savoir écrire), n'enlève-t-il pas aux élèves toute fierté de réussite ? Apprendre à écrire de vraies lettres, reconnues de tous, n'est-ce pas plus valorisant et donc motivant ? Ainsi, le « faire » ne peut pas se passer du sens si l'on vise un réel apprentissage. Cependant, savoir pourquoi on fait les choses donne-t-il toujours suffisamment de sens à nos actes ?

Chapitre III : Connaître les objectifs mais ignorer le sens

L'enfant doit donc connaître les objectifs d'apprentissage d'une tâche. Cependant, expliciter ces objectifs d'apprentissage suffit-il vraiment à leur donner un sens aux yeux de l'apprenant pour qu'il y trouve un intérêt et puisse faire des acquisitions?

Voici ce que pensent Gérard de Vecchi, maître de conférence en science de l'éducation et Nicole Carmona-Magnaldi, ex-conseillère pédagogique. Dans leur livre *Faire construire des savoirs* (1996), ils expliquent qu'un savoir n'a aucun sens en soi. Ce sont l'apprenant et l'enseignant qui font du sens avec le contenu des connaissances. Et ce sens est personnel. L'élève peut très bien comprendre ce qu'on lui demande sans pour autant que cela soit porteur de sens pour lui. G. De Vecchi et N. Carmona-Magnaldi font alors une analogie, avec une machine qui tournerait à vide. Ils expliquent que pour qu'il en soit autrement, il faut qu'une connaissance renvoie à quelque chose qui implique l'apprenant, qui ait du sens pour lui. Ainsi, il ne suffit pas que l'élève sache quel est l'objectif d'une tâche à accomplir pour pouvoir donner du sens au savoir à acquérir. Il est nécessaire, selon ces deux auteurs, que l'élève donne un sens personnel à ces acquisitions.

On comprend facilement que certains enfants vont mettre du sens là où d'autres n'en verront pas, que le sens peut être très différent d'un enfant à un autre. C'est quelque chose de personnel, de presque intime qui se construit dans et par le vécu. Ainsi, pour un enseignant, le sens donné par les enfants n'est pas toujours là où il l'attend. Voici ce que j'ai pu observer dans une classe : Martin est chargé de distribuer les cahiers, de les ramasser et de les ranger, le soir. L'enseignante y voit là un moyen de le rendre un peu responsable et autonome. C'est le sens qu'elle donne à cette activité. Martin, lui, est content de le faire car cela lui permet de se lever plus souvent et de circuler dans la classe à des moments où les autres n'y sont pas autorisés. Ainsi, il n'y met pas le même sens, même s'il connaît les objectifs de l'enseignant. On peut alors se demander si Martin va pouvoir faire les acquisitions attendues par l'enseignante. Le sens renvoie ici à la notion de motivation.

Chapitre IV : Le sens des apprentissages et le désir d'apprendre

Pour Bernard Charlot (1997) la motivation n'est en effet que le résultat de la prise en compte du sens. « Je suis motivé pour le faire car ça a tel sens pour moi ». Cependant, on voit bien, avec l'exemple de Martin, relaté plus haut, que la motivation peut naître de quelque chose de différent pour l'enfant que le sens donné à l'activité par l'enseignant. Martin n'est pas motivé par le fait d'être plus responsable et autonome, mais sa motivation réside dans un besoin de mouvement et une envie d'être privilégié par rapport aux autres. Il n'est pas porteur du même sens. La plupart des activités scolaires n'ont pas de sens pour les élèves, ou ont un sens différent de celui que leur donne l'enseignant. Amélie dit : « *La maîtresse m'a expliqué que j'apprends à bien écrire des lettres en faisant des ronds. Moi, j'aime faire des ronds parce qu'en ce moment on fabrique des boules de Noël avec maman. On découpe des ronds dans du carton et on les peint de toutes les couleurs* ». Ici, l'élève s'applique à faire des « ronds », non pas pour bien écrire plus tard, mais pour pouvoir faire de jolies boules de Noël. Le sens qu'il donne à cette activité est sûrement plus important alors à ses yeux que celui donné par l'enseignante. Il est peut-être à ce moment-là plus mobilisateur. Ainsi, peut-être est-il important que l'enseignante tienne compte de cet intérêt qui facilite l'application de l'élève. De la même manière, l'enseignant de Martin a peut-être tout intérêt de partir de la motivation de son élève afin d'avoir son implication puis de construire avec lui, petit à petit, le sens de l'apprentissage qu'elle en attend.

Le sens paraît important, pourtant il peut parfois être absent pour l'apprenant, ou différent, on l'a vu, du sens que peut donner l'enseignant. Par exemple, Frédéric n'aime pas l'art abstrait. Cela « *ne lui parle pas* », ça n'a aucun sens pour lui. Ou encore Maxime n'écoute pas vraiment la leçon d'Histoire de son professeur car c'est très loin de son quotidien, de sa réalité ; il vit plutôt dans l'instant, et ce qui s'est passé il y a longtemps ne l'intéresse pas. Pour un enfant, quel peut être le sens d'une activité en classe ? Un enfant peut vouloir apprendre à lire ou à écrire pour faire comme les adultes et se sentir grandir. Le sens qu'il donne à son apprentissage est alors celui de vouloir être comme les grands. Le sens est ici porteur d'un désir et a une valeur symbolique (la lecture est associée à l'âge adulte). Un enfant peut aussi être particulièrement attentif à une activité de classe car elle « *lui parle* », elle a du sens pour lui, elle renvoie à quelque chose de familier et donc, peut-être, de rassurant. Par exemple, je me suis toujours sentie à l'aise en cours de physique car mon père, quand j'étais petite, me parlait de mécanique, d'astronomie, d'attraction terrestre, de forces centrifuge et centripète... De la même manière, ma nièce, Emily, à six ans, sait déjà bien compter

car ses parents tiennent une alimentation et elle a parfois le droit, après l'école, de scanner les produits à la caisse et d'annoncer le prix aux clients. Les chiffres ont du sens pour elle, cela fait partie de son quotidien et de son univers affectif. Ainsi, le sens peut être présent de manières très différentes ; il émerge bien, comme le met en évidence Bernard Charlot, d'un lien avec ce que l'on connaît déjà.

La motivation, levier de l'apprentissage serait donc liée au sens que donne l'élève à son action. Mais alors, comment faire émerger ce sens, quand il semble absent ?

Chapitre V : Faire émerger le sens à l'Ecole

Gérard de Vecchi, dans le préambule d'un livre intitulé *Un projet pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*⁴, explique que la « culture » ne se résume pas à l'accumulation de connaissances non utilisables. Pour lui, être cultivé consiste à construire un ensemble de connaissances et compétences nous permettant de comprendre le monde. Il précise que ce n'est pas seulement comprendre, mais faire du sens à partir d'éléments qui nous concernent. Ainsi, pour lui, l'enseignant doit commencer par faire prendre conscience à l'apprenant d'un besoin et le faire entrer dans un projet.

Il me semble alors que donner du sens aux apprentissages c'est, à la fois expliquer ce qu'on apprend (le quoi), pourquoi on l'apprend, mais aussi comment on va l'apprendre. Mais donner du sens, on voit bien que c'est aussi permettre aux enfants de faire du lien avec ce qu'ils connaissent déjà, avec des choses familières, c'est les mettre en situation, en action porteuse de sens, c'est les aider à développer un besoin, un horizon d'attente. Il semble donc nécessaire que l'enseignant soit clair sur ses attentes et précise à l'élève le sens qu'il donne à l'activité donnée, c'est-à-dire qu'il lui explique ce qu'il peut y apprendre, pourquoi il est important qu'il apprenne cela, et comment il peut y arriver. Mais comment l'enseignant peut-il aider l'élève à faire émerger du sens personnel pour lui ?

Pour Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi (1996, p 22) l'enseignant donnera du sens à une activité en permettant à l'apprenant d'être « *présent* » et de ressentir « *l'intérêt du savoir abordé* ». Le savoir doit alors être mis en relation avec ce qu'est la personne-apprenante, « *ses problèmes, les questions qu'elle se pose, son histoire, ses envies, ses besoins...* ». Ainsi, l'apprenant pourra donner du sens s'il sait ce qu'il veut faire (son but), et pourquoi il veut le faire (la raison qui le pousse à agir). Parce que s'appuyer sur du sens ne suffit pas, selon B. Charlot ; il est aussi nécessaire de construire du sens. Il semble important de rechercher le moyen de toucher l'apprenant pour le faire entrer dans un processus de construction des savoirs, et le sens que l'enfant donne à une activité peut ne pas suffire à faire les acquisitions attendues. Il est donc nécessaire de construire avec lui ce sens.

Gérard de Vecchi insiste sur le fait qu'il ne faut pas oublier que seul l'élève peut apprendre,

4 Yves Béal et Frédérique Maïaux, 2008.

que chacun doit construire ses propres savoirs. Cela implique qu'il soit « *actif mais aussi acteur et auteur* »⁵. Frédérique Maïaux et Yves Béal, conseillers pédagogiques et militants du groupe français d'École Nouvelle, dans le même ouvrage, expliquent qu'aider quelqu'un ce n'est pas lui donner quelque chose que l'on détient mais c'est construire avec lui les moyens pour qu'il se rende autonome. Si l'enseignant ne fait que fournir directement le savoir, « *l'élève devient un sujet passif répétant un discours mort* », nous disent G. De Vecchi et N. Carmona-Magnaldi (1996, p 93); ce « *produit fini* » n'a pas de sens pour lui, il le consomme. Rabelais disait que « *l'enfant n'est pas un vase à remplir mais un feu à allumer* ». Et dans apprendre, il y a bien « *prendre* », ce qui renvoie à un apprenant, non pas consommateur, mais plutôt acteur.

Yves Béal et Frédérique Maïaux s'interrogent sur le sens, pour les élèves, des activités qui se succèdent d'heure en heure et d'un jour sur l'autre. Les élèves ne savent souvent pas très bien ce qu'ils viennent faire à l'école, et les enseignants constatent souvent la passivité de certains, leur manque de motivation, d'efforts, de respect pour leur travail et celui des autres. Partant d'une expérience de stage de formation continue auprès d'enseignants, ces auteurs mettent en évidence les besoins de tout apprenant dans une situation d'apprentissage. Ces enseignants ont pu en effet définir ce qui leur est nécessaire pour se mobiliser eux-mêmes dans une activité. Ils ont énoncé notamment le fait de « *décider par soi-même au lieu de subir* », d' « *avoir un but, un enjeu, un mobile pour accepter les contraintes* », « *pouvoir s'exprimer, être reconnu et écouté* », « *aller au-delà de ses limites, relever des défis* », « *éprouver de la passion, des envies, des besoins* », « *sortir de la routine, produire de l'inhabituel* », « *se sentir progresser* », « *faire « pour de bon » une activité réelle...* » (2008, p 10 et 11).

Ainsi, de la même manière, l'élève a besoin de trouver du sens pour se construire un rapport positif à l'école et à ce qu'on y apprend. Il faut « *que les apprentissages lui permettent de répondre aux plans affectif et cognitif, à un désir d'apprendre et de savoir, à un désir de grandir et se dépasser...* » (p 11). L'enfant a besoin de comprendre le sens des apprentissages, de savoir où il va, et de comprendre la finalité et les enjeux de ce qu'il fait. Il est important qu'il perçoive que les compétences et les opérations mentales, au travail dans chaque activité, vont lui servir dans de multiples situations de vie. Les élèves donneront d'autant plus de sens à leurs apprentissages et auront d'autant plus le désir de savoir que ces savoirs seront des réponses à des questions qu'ils se posent.

5 In *Un projet pour rendre les élèves acteurs de leur apprentissage*, 2008, préambule, p 93.

Frédérique Maïaux et Yves Béal vont plus loin encore en précisant qu'il s'agit pour les apprenants « *de vivre une aventure qui donne sens au travail scolaire* », une aventure à leur échelle qui les « *inscrit dans la grande aventure des hommes* » (2008, p 45). Les élèves ont « *besoin de se sentir appartenir à la communauté des hommes qui élabore pensée et savoirs* », et donc de « *construire ce savoir dans de véritables démarches d'auto-socio-construction* ». Ces savoirs doivent leur être présentés « *comme des constructions des hommes dans le processus de leur émancipation* » (p 31). Pour ces auteurs, s'intéresser à la construction des savoirs, à leur épistémologie, peut souvent être une clé pour comprendre et donner sens à ces savoirs. L'élève devient un chercheur qui se pose les mêmes questions que s'étaient alors posés les chercheurs au cours de l'histoire, et il est ainsi intégré à cette communauté, il s'inscrit dans l'histoire des hommes qui pensent le monde et inventent depuis la nuit des temps pour surmonter des obstacles. Cependant, à l'école, on ne dévoile que les résultats des règles, on n'explique pas qu'elles sont le résultat d'une longue évolution, d'un long cheminement qui mène à la construction des savoirs. Le théorème de Thalès, par exemple, a été le fruit de longues recherches de la part de Thalès, face à l'obstacle qu'était le fait de pouvoir mesurer la hauteur des pyramides d'Égypte. Quoi de plus passionnant pour un élève de découvrir cela, plutôt que d'appliquer le théorème sans lui donner de sens ?

Nous avons tous appris une somme impressionnante de connaissances scolaires. Qu'en reste-t-il ? De plus, certaines connaissances, sorties de leur contexte, n'ont pas toujours beaucoup de sens. On ne sait bien souvent pas les employer dans la vie. De la même manière, on peut savoir utiliser correctement de nombreuses règles, mais ne pas toujours être capable de les énoncer précisément. En tant qu'élève, nous avons surtout envie de savoir... mais pas forcément toujours le désir d'apprendre. Un élève qui rencontre un problème, veut en avoir la réponse ; l'envie de savoir se vit dans l'immédiateté. Apprendre demande de la patience, des efforts, et personne ne se donne du mal à faire quelque chose sans avoir une bonne raison. « *Il semble important de réhabiliter l'effort, mais cela ne peut se faire qu'en lui redonnant un sens pour dépasser le découragement des premiers instants* » (1996, p 14), expliquent G. De Vecchi et N. Carmona-Magnaldi. Prendre conscience de l'effort nécessaire à l'acquisition redonne aussi aux réalisations des élèves du sens et du prix. Être obligé à une victoire sur soi-même donne beaucoup de satisfaction personnelle, selon Georges Snyders⁶, et donc de motivation.

Pour B. Charlot, « *un des rôles essentiels des enseignants devrait être de se mettre à la*

6 In Un projet pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, 2008.

recherche du sens pour les élèves, du sens que peut déjà posséder le savoir et du sens qu'il pourrait prendre dans la tête des apprenants ». Philippe Perrenoud ((cahiers pédagogiques 2005), parlant du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires, indique que le sens n'est pas donné d'avance ; il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, en situation, dans une interaction et une relation. L'enseignant peut aider à l'émergence du sens pour l'élève en le mettant en situation, en tenant compte de ses désirs, de ses besoins, en échangeant avec lui. P. Perrenoud pense que chacun a à dire sur le sens de son activité, sur ses motivations et y travailler. Ces mobiles ne relèvent pas totalement d'un inconscient qui lui échapperait. Mais si l'élève sait souvent, même confusément, pourquoi il fait ou non ce qu'on lui demande, il sait aussi qu'il n'a pas intérêt à dévoiler toujours ses raisons s'il veut garder une part d'autonomie ; il cherche ainsi à préserver sa liberté d'acteur.

Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi ont mis en évidence ce qui peut donner aux apprenants du sens à leurs activités. Il s'agit de ce qui a une utilité dans la vie, qui se raccroche à un intérêt, à une envie ou à un projet (car si le travail ne se raccroche à rien, l'élève écoute, peut même comprendre, retenir, puis oublier) ; il s'agit aussi de ce qui touche à l'affectif ou au symbolique et qui renvoie un écho, mais aussi ce qui permet d'élever le statut social (si on réussit, on est valorisé et on est prêt à construire n'importe quel savoir pourvu que ce soit gratifiant). Cependant, ces auteurs ajoutent que cette motivation est beaucoup moins efficace qu'une motivation liée au contenu lui-même.

Alors comment l'enseignant peut-il s'y prendre pour donner du sens au contenu ? Toujours selon Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, l'enseignant ne peut transmettre son sens tel quel. Il faut que l'apprenant se le construise lui-même. L'enseignant doit alors créer des situations pédagogiques porteuses de sens. Il doit amener artificiellement l'envie de construire, car ce qui importe est de placer les élèves directement en contact avec le contenu. L'enseignant n'est alors que l'interface gérant les rapports entre l'élève et le savoir. Pour cela, l'enseignant doit prendre en compte tout ce qui est directement ou indirectement lié aux préoccupations des élèves. Il doit donc bien connaître son public. Il peut ensuite partir de situations insolites, pour créer un étonnement, stimuler la curiosité, mettre à jour un besoin, un manque ou un doute. Il est important de « *faire vibrer le présent* » nous dit Daniel Pennac, au lieu de « *brandir la menace de l'avenir* » (1992, chapitre 22).

Michel Develay (2004) a défini en cinq points la manière dont les élèves peuvent donner du

sens à leurs apprentissages:

- tout d'abord, ils doivent apprendre à se connaître sur le plan cognitif et affectif et être capables de trouver les manières les plus efficaces pour eux d'apprendre : ce sont les « *élèves psychologues* » ;
- ensuite, ils doivent maîtriser ce qu'il y a à connaître, c'est-à-dire savoir situer les savoirs dans leur discipline et faire des liens avec d'autres contenus, mais aussi connaître les origines historiques de ces savoirs : ce sont les « *élèves épistémologues* »;
- les élèves doivent aussi être « *stratèges* » : percevoir les relations entre les situations d'apprentissage et leurs usages possibles dans des pratiques sociales de référence et dans le cadre professionnel ;
- ils doivent aussi être « *méthodologues* » : rendus acteurs et responsabilisés, et impliqués dans les processus d'apprentissage ;
- ils doivent enfin pouvoir se distancier de la situation d'apprentissage grâce à des activités de méta-cognition et à des instances de régulation : ce sont les élèves « *analysants* ».

Pour Michel Develay, le sens que les élèves donneront à l'École proviendra des situations que mettront en place les enseignants et qui leur permettront de développer les compétences citées en ces cinq points. Cependant, il insiste sur le fait qu'une des pistes à explorer est particulièrement difficile : il s'agit de l'émergence de l'élève épistémologue. Pour lui, les enseignants devraient enseigner une histoire de leur discipline, afin que les élèves puissent en percevoir les conditions d'émergence et en découvrent le sens, un sens porteur d'un désir d'apprendre.

Ainsi, mon intérêt s'est fixé sur cette idée d'épistémologie du savoir qui consisterait à révéler le sens des savoirs en revivant leur construction. Je me suis demandée comment il était possible d'aborder les origines des savoirs en classe, de telle sorte que les élèves se sentent concernés, investis de la tâche de les redécouvrir.

Chapitre VI : Choix de recherche : le sens par les origines

L'approche épistémologique du savoir semble pouvoir faire émerger le sens par des réponses sur le quoi, le pourquoi et le comment. Par exemple, le « théorème » de Thalès a permis à celui-ci de mesurer des pyramides ; l'élève peut s'en saisir pour mesurer des longueurs dans des triangles particuliers, et comprendre pourquoi il peut utiliser cette formule en apprenant comment Thalès l'a découverte. Cette approche épistémologique des savoirs peut paraître compliquée à traduire en situation d'apprentissage, cependant, elle me paraît être un défi intéressant pour les enseignants car elle peut être porteuse d'un fort désir d'apprendre si on arrive à impliquer les élèves. Ainsi, ce mémoire de recherche s'orientera dans cette direction.

Dans un livre co-écrit avec Jacque Lévine, docteur en psychologie et psychanalyse, Michel Develay (2003) insiste sur le fait que « *l'élève s'ouvre au plaisir d'apprendre chaque fois qu'il va à la rencontre d'un supposé savoir qu'il situe dans l'inconnu des secrets construits par tous ceux qui l'ont précédé et chaque fois qu'il a le sentiment de participer de plain-pied au savoir en gestation, d'être inscrit au club de ceux qui se confrontent aux problèmes majeurs de l'évolution des Sciences et de la société* » (p 11). Ces deux auteurs pensent qu'il ne faut pas croire qu'une présentation abstraite des choses peut suffire pour apprendre ; il faut pouvoir restituer les émotions, les étonnements, les diverses démarches, parfois conquérantes, parfois découragées, qui ont fait vibrer les découvreurs. Ainsi, les élèves pourraient se sentir appartenir à cette communauté qui a inventé des codes, des théorèmes... , des outils lui permettant d'améliorer ses conditions de vie et, peut-être, se sentir investi d'un projet de poursuite de ces découvertes. N'est-il pas plus stimulant de découvrir à quoi sert le théorème de Thalès ou encore comment on a inventé l'écriture, plutôt que de se contenter d'apprendre par cœur des formules et des règles d'orthographe que l'on oubliera bien vite parfois ? On les oubliera peut-être parce qu'elles ne renvoient pas à une émotion, à une découverte personnelle de nos propres origines humaines.

Le savoir a commencé par être groupal ; ce n'est que plus tard qu'est apparu un Moi apprenant individualisé. Ainsi, selon M. Develay et J. Lévine, « *notre appareil à penser garde des traces profondes de cette phylogénèse où, pendant des millénaires, le Moi a été immersion dans le groupe, façonné par le groupe, pensant comme le groupe, au service du groupe* » (p 13). Dans une classe le Moi groupal est omniprésent par l'affectivité groupale qui y tient une place importante. Le Moi de chacun est constamment sous le regard de tous. Chacun s'interroge sur le degré de

considération dont il est l'objet de la part des autres élèves et de l'enseignant. Nos savoirs ne nous servent pas à vivre isolé, mais à comprendre et à s'intégrer au sein de cette communauté des hommes. Ne devons-nous pas chercher à intégrer les élèves à cette communauté en leur révélant son histoire et ses inventions, avec toutes les émotions qu'elles ont suscitées, afin que cela éveille en eux toute la curiosité, le besoin de connaître, d'avoir des réponses..., le désir d'apprendre ?

C'est à partir de cette réflexion, alors que j'intervenais dans une classe de CP, que je me suis interrogée sur la capacité de ces jeunes élèves à être épistémologues de leurs savoirs. De jeunes enfants de 5-6 ans, commençant les « apprentissages fondamentaux », ont-ils la capacité cognitive pour comprendre que tout ce qu'ils apprennent a été inventé par les hommes tout au long de leur histoire ? A partir d'une petite enquête exploratoire réalisée dans la classe, j'ai pu récolter quelques réponses de jeunes élèves de CP autour de questions sur l'alphabet. J'intervenais en effet dans cette classe sur des séances d'écriture au cours desquelles les élèves s'entraînaient à avoir une bonne graphie des majuscules cursives. J'en ai profité pour leur demander s'ils savaient si l'homme avait toujours écrit. Certains ont pu dire « oui » avec hésitation, d'autres « non, avant, ils n'écrivaient pas », et d'autres encore « on n'était pas né ! ». Leurs yeux s'écarquillaient de curiosité. Je leur ai demandé s'ils savaient à quoi pouvait servir l'alphabet, et certains m'ont répondu que cela servait « à écrire des mots », « à lire », « à savoir comment écrire », « pour quand on sera grand », « à écrire des devoirs »... et enfin « à se comprendre ». Toutes ces réponses d'élèves montrent des différences dans leurs capacités à se décentrer d'eux-mêmes et à s'approprier cet apprentissage. Même s'ils ont du mal à appréhender l'épaisseur du temps et à imaginer que l'écriture puisse dater d'« il y a très longtemps », cela ne les empêche pas de comprendre que l'écriture est une invention humaine.

Mais revenons un instant sur ma question initiale à partir de mon observation en moyenne section de maternelle, puisque c'est lors de ce cycle des apprentissages premiers que se font les prémices de l'apprentissage de l'écrit. Ce qui domine bien souvent à l'école maternelle, c'est l'aspect graphique de l'écrit qui se voit réduit à une activité gestuelle et néglige le fait que c'est un objet social et culturel, un langage et pas seulement une trace (LURÇAT, L, 1974) ⁷. La chercheuse mexicaine E. Ferreiro ⁸ défend l'idée que l'écriture ne s'apprend pas qu'au travers de la répétition, de la copie du modèle et de l'automatisme, mais il est nécessaire de passer par la compréhension du fonctionnement du système d'écriture. Une enquête réalisée en 1981 par Jacqueline Cambon (chercheuse en éducation) et Liliane Lurçat (docteur en psychologie et sciences humaines) montre

⁷ In Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle, Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, IUFM de Toulouse-CeRF, **REPÈRES N° 18/1998**.

⁸ Ibid

que dans les classes de maternelle, l'accent est mis principalement sur le geste habile de l'écriture, alors que l'aspect langage écrit semble très peu être l'objet d'une préparation⁹. Les élèves sont amenés, souvent de façon ludique, à reproduire et répéter avec régularité diverses formes, telles que des cercles, arceaux, boucles... censés représenter des fragments de lettres. Ainsi, le graphisme de l'écriture est enseigné hors du contexte de l'écriture, et les habiletés graphiques ainsi développées ne se transfèrent pas toujours dans les situations d'écriture, nous explique M. T. Zerbato-Poudou. Très souvent, les élèves, pourtant entraînés à tracer des traits, boucles, cercles..., auraient des difficultés à écrire, comme s'ils ne reconnaissaient pas les lettres au travers de ces formes. On peut alors s'interroger sur la nature du rapport au savoir qui s'élabore chez ces jeunes élèves au travers de ces activités.

Pour M. T. Zerbato-Poudou, la valeur que les élèves attribuent aux tâches scolaires est liée au sens qu'ils donnent à leurs activités, à l'acte d'apprendre et aux contenus de l'activité. Une des conditions pour que les élèves attribuent du sens à leurs activités est alors de comprendre les finalités de la tâche. Quand les élèves apprennent les tracés de l'écriture par le biais d'autres activités graphiques, ils ne sont pas dans le même système graphique et la même signification de la tâche que celle de l'activité d'écriture. Ces activités ne permettent pas aux élèves d'élaborer une réflexion sur l'écrit, sur son fonctionnement; elles peuvent les amener à avoir un rapport à l'écrit basé uniquement sur le tracé d'une forme et non sur l'appropriation d'un langage. « Dans l'une des situations, l'élève est centré sur la réussite technique de la tâche, alors que dans l'autre, il est centré sur la signification de son activité de scripteur » (p 21). M. T. Zerbato-Poudou pense qu'il est nécessaire de réfléchir à la nature des tâches proposées pour acquérir le savoir visé, mais aussi de réfléchir à la façon de nommer le savoir, de le concrétiser, d'organiser la passage à l'abstraction et de commenter l'activité des élèves. Pour elle, la nature historique et sociale de l'écriture est une dimension fondamentale à ne pas négliger.

Expliquer à des élèves de maternelle le quoi, le pourquoi et le comment d'un apprentissage peut-être réalisable : « pour pouvoir bien écrire des lettres sur la carte de la fête des mères en fin d'année, vous allez vous entraîner à faire des « ronds » et des traits... » ; on a bien ici le quoi (l'écriture), le pourquoi (la carte de la fête des mères), et le comment (en s'entraînant à tracer des « ronds » et des lignes). La nature sociale de l'apprentissage de l'écrit peut être abordée « en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école », d'ailleurs les programmes 2008 prévoient que les élèves découvrent l'écrit au travers d'activités graphiques mais aussi au travers de

⁹ Ibid

ses « usages sociaux ». Cependant, aborder la nature historique de leurs apprentissages me semble plus compliqué, à un âge où les enfants ont du mal à se décentrer d'eux-mêmes. J'ai donc choisi de mener cette recherche auprès des élèves de CP qui sont un peu plus grands, et qui commencent réellement à lire et à écrire tout au long de cette première année de cours élémentaire (selon les programmes, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française font partie des objectifs prioritaires du cours préparatoire). Une explication sur la formation du code de l'écrit dans l'histoire peut paraître un peu compliquée pour des élèves de CP, mais, abordée plus tard, elle me semble trop tardive, c'est donc à ce niveau scolaire qu'il me semble le plus judicieux d'aborder l'origine de l'écriture si l'on veut en déterminer les effets sur les apprentissages.

Ma problématique a donc été de déterminer si une explication sur les origines de la formation du code écrit peut avoir des effets positifs sur les apprentissages en lecture/écriture des élèves de CP. Suite à toutes mes lectures, je suis partie avec comme première hypothèse que les élèves donneraient un sens plus personnel à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en apprenant une histoire du code écrit. Ils auraient donc ensuite d'autres réponses à la question « A quoi servent les lettres de l'alphabet ? ». Ma deuxième hypothèse est que, grâce à cet apport de sens, ils développeraient une certaine familiarité avec les lettres, voire une affectivité, se sentant inscrits dans la communauté des hommes, et porteurs eux aussi de la transmission de cet acquis ; ce qui leur permettrait d'améliorer leurs performances en lecture et en écriture.

A partir de là, il me restait à définir une méthodologie de recherche me permettant de confronter de jeunes élèves de CP à une approche des origines de l'écriture, et de constater des effets sur leur représentations de l'écrit et sur leur pratique.

Chapitre VII : Ma méthodologie de recherche en CP.

Cette question de recherche m'a demandé une démarche expérimentale en classe avec une méthodologie particulière. Il me fallait tout d'abord choisir un groupe classe dans lequel l'origine de la formation de l'écriture n'avait pas été abordée. Une mini-enquête exploratoire auprès de différentes écoles, m'a permis de constater que l'histoire de la formation des lettres de l'alphabet n'était abordée ni en maternelle, ni au CP.

Afin de pouvoir valider ou non mes hypothèses, selon lesquelles une approche épistémologique aurait un impact évident sur les élèves, j'ai décidé que ma recherche consisterait dans un premier temps en un recueil de données, afin de recueillir les représentations des élèves en ce qui concerne l'écriture. J'ai pensé ce recueil sous forme orale, étant donné le niveau de classe, les élèves ne maîtrisant pas encore suffisamment l'écrit pour pouvoir répondre à un questionnaire sur papier. De plus, il est plus facile pour eux de s'exprimer à l'oral spontanément. Cette entretien devait permettre de dégager au préalable les conceptions des élèves qu'en à l'apprentissage de l'écriture et donc le sens qu'ils donnent à ce savoir. Il serait constitué de quelques questions pouvant amorcer une discussion, telles que: « c'est quoi écrire? », « ça sert à quoi? », « qui a envie de savoir écrire? », « pourquoi? », « qui n'a pas envie? » (« vous avez le droit de ne pas avoir envie! », « il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, vous me dites ce que vous pensez »), « est-ce que ça a toujours existé l'écriture? », « qui l'a inventée? », « est-ce que c'est une bonne invention? », « pourquoi? » (voir annexe n°1 : entretien et guide de l'entretien).

Suite à cet entretien, et après quelques jours, une séance sur les origines de l'écriture serait proposée aux élèves. Elle consisterait à montrer que les Hommes ont inventé l'écriture et l'ont faite évoluer au cours du temps, qu'elle évolue encore et que tous les Hommes participent à son évolution. Il est important que les élèves comprennent qu'ils font partie de cette communauté des Hommes et qu'ils participent aussi de cette évolution, qu'ils font partis de cette communauté de chercheurs et d'inventeurs. Les premières traces des Hommes peuvent leur être montré en images (selon les programmes 2008 en CP, les élèves « découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps...ils prennent conscience de l'évolution des modes de vie »). Il est possible de leur lire un court extrait de texte de littérature de jeunesse ancien, et de les faire s'exprimer sur ce qu'ils entendent, comprennent, puis leur lire un extrait de texte récent, et leur demander si la façon d'écrire est la même...Je comptais préparer cette séance en utilisant différents livres : *Écritures dans*

l'histoire et par les contes de Suzanne Bukiet (2001) et *Petite histoire des écritures* de Sylvie Baussier et Daniel Maja (2005). Ce sont des livres accessibles aux enfants, même s'il est nécessaire d'en adapter l'utilisation en classe de CP. Je prévoyais d'utiliser également un autre livre intitulé : *Les mystères de l'alphabet* de Marc-Alain Ouaknin (1997), qui me permettrait de développer mes connaissances personnelles concernant les origines de la formation de notre alphabet.

Après quelques jours, serait proposé aux élèves un autre entretien oral au cours duquel ils pourraient à nouveau s'exprimer sur l'écriture. Ces nouvelles données seraient alors analysées et comparées aux données du premier entretien afin de voir si leurs conceptions ont changées et s'ils donnent davantage de sens à l'apprentissage de l'écriture.

Chapitre VII : Le recueil de données de ma recherche

1- La prise de contact

Afin de recueillir les données nécessaires à ma recherche, je suis passée par connaissances interposées pour trouver une enseignante de CP acceptant de me laisser intervenir dans sa classe à plusieurs reprises, et notamment pour une séance que je désirais mener moi-même, ce que j'expliquerai ultérieurement.

L'enseignante que j'ai ainsi rencontrée, m'a accordé tout de suite son attention avec une grande gentillesse. J'ai pris le temps de lui expliquer vraiment mon sujet de mémoire et mes attentes. Mon objet de recherche, et peut-être la motivation et l'enthousiasme avec lesquelles je lui ai présenté, lui ont donné envie de tenter l'expérience.

Nous avons, dès le premier entretien, convenu des dates de mes interventions dans la classe, ainsi que des modalités. La première intervention consistait à faire passer des questionnaires aux élèves, les questions portant sur les représentations qu'ils ont de l'écriture et sur leur goût pour l'écrit. Ma deuxième intervention devait servir à faire une séance sur les origines de l'écriture adaptée à ces jeunes élèves. Une troisième intervention consistait à refaire passer le même questionnaire de départ afin de comparer les réponses des élèves après cette approche épistémologique de l'écriture.

Nous sommes tombés d'accord, l'enseignante et moi, sur le fait d'interroger les enfants par quatre, afin qu'ils ne soient ni trop intimidés par un face à face, ni trop influencés par les autres élèves en trop grand groupe. Nous avons convenus de faire des groupes d'enfants "homogènes", c'est à dire de mettre ensemble les plus à l'aise pour prendre la parole, et de mettre les moins à l'aise ensemble, afin que tous les enfants puissent s'exprimer le plus facilement possible. L'enseignante s'est donc chargée de faire les groupes en fonction de la connaissance de ses élèves. Elle a commencé tout d'abord par prévenir les parents de chaque élève de ma présence dans la classe par le biais de leur carnet de liaison.

Les dates de mes interventions ont ensuite été choisies afin qu'elles ne soient ni trop rapprochées, ni trop éloignées, car il nous paraissait important de pouvoir laisser aux élèves le temps de la réflexion entre chacune de mes sollicitations, mais sans qu'ils aient le temps d'oublier ou

de se désintéresser. C'est ainsi que j'ai été accueillie dans la classe une demi-journée par semaine durant trois semaines, ce qui a demandé à l'enseignante d'adapter son planning d'enseignement.

L'enseignante a pris soin de prévenir les élèves quelques jours avant ma venue, afin de les rassurer. J'ai pu alors recueillir mes données facilement sans trop perturber ce groupe de jeunes élèves et le fonctionnement de la classe.

2- Protocole de recueil des données:

A- Le premier questionnaire

Ce questionnaire avait donc pour objectif de recueillir les représentations que les élèves se faisaient de l'écriture, de savoir quelles envies ils avaient par rapport à cet apprentissage, et de constater leurs facilités ou leurs difficultés graphiques au travers d'un petit exercice d'écriture, consistant à recopier une phrase simple.

L'idée était de faire attention à ce que les élèves n'aient pas tendance à me donner les réponses qu'ils croyaient être en accord avec mes attentes de future enseignante, mais bien ce qu'ils pensaient vraiment de cet apprentissage. Il s'agit ici du fameux contrat didactique que j'expliquerai ultérieurement. En effet, il me fallait faire un constat le plus proche possible de leur réalité, pour pouvoir, après mon intervention sur l'histoire de l'écriture, constater et comparer si leurs représentations avaient évoluées ou non, répondant ainsi à ma question de savoir si une approche épistémologique des savoirs pouvait éveiller un intérêt nouveau et permettre en cela un meilleur apprentissage.

B- La séance de découverte sur l'histoire de l'écriture

Cette séance d'une durée d'environ 45 minutes, avait pour objectif de remonter aux origines de l'écriture, de faire découvrir aux élèves, notamment par la manipulation, que ce sont des Hommes, comme eux et moi, qui ont inventé l'écriture et de leur faire comprendre comment ils y sont parvenus.

Il s'agissait aussi pour les élèves de réaliser qu'ils font partie de cette communauté de chercheurs que sont les hommes, et peut-être de se gonfler alors d'un élan nouveau vers l'apprentissage de l'écriture. Cette séance avait pour but de voir si une telle approche par l'épistémologie des savoirs pouvait modifier les représentations des élèves, leur intérêt pour l'écriture et du coup leur performance graphique.

C-Le second questionnaire

Ma troisième intervention consistait à refaire passer aux élèves un questionnaire identique au premier, dans les mêmes circonstances pour ne pas modifier les paramètres, c'est-à-dire avec les mêmes groupes d'élèves, afin de ne pas trop créer de biais dans ma recherche. Ce deuxième questionnaire devait me permettre une comparaison des réponses des élèves, avant et après une découverte sur l'origine de l'écriture.

3- Premier recueil de données

A- L'élaboration du questionnaire

Mon questionnaire (en annexe 1) se compose de 7 questions, dont 4 sont des questions ouvertes, telles que "Et ça sert à quoi, l'écriture?"... et 3 sont des questions fermées à choix multiples auxquelles il faut répondre par "oui", "non" ou "je ne sais pas". Le questionnaire se termine ensuite par un petit exercice de copie d'une phrase simple.

J'ai essayé de ne pas multiplier les questions ouvertes, plus difficiles à traiter et pouvant mettre de jeunes élèves en peine de répondre. Les questions fermées me semblaient plus appropriées, mais elles peuvent aussi trop orienter les réponses des élèves et en faire un questionnaire trop directif, faussant mes données.

La première question: "Pour toi....., c'est quoi l'écriture?", devait me permettre de

savoir qu'elle représentation ils avaient de l'écriture et comment ils allaient pouvoir me la décrire. Je prévoyais de poser la question nominativement à chaque élève en insérant son prénom dans la question afin de l'enrôler vraiment.

La seconde question: "Et ça sert à quoi, l'écriture?", servait à compléter la première question en ce qui concerne leur représentation de l'acte d'écrire. Ces deux premières questions permettaient de rentrer doucement dans l'entretien sans les brusquer avec des questions plus personnelles, comme vont l'être les suivantes.

Les questions trois et quatre: "Aimes-tu écrire?" et "As-tu envie de savoir écrire" permettaient une réponse simple sous forme de choix multiples: "oui", "non", "je ne sais pas". Je prévoyais de laisser les élèves cocher eux-mêmes ces réponses afin de les impliquer davantage, et d'insister sur le fait qu'ils avaient le droit de dire non, pensant qu'ils n'oseraient peut-être pas. Ces deux questions assez proches en sens devaient, de plus, me permettre de constater une constante dans leur réponse, ou non. La question n°4 était suivie d'une autre question, ouverte celle-ci: "Est-ce que tu sais dire pourquoi?", me permettant de comprendre leur désir ou non d'écrire.

La question n°5: "Est-ce que tu penses que l'écriture a toujours existé?", permettait de savoir ce qu'ils savaient sur les origines de l'écriture ou en tout cas leur idée sur la question.

La question 6: "Qui a inventé l'écriture?", placée en dernier, permettait de ne pas influencer sur la question précédente, et de révéler une nouvelle fois leurs représentations.

Le questionnaire se terminait par un exercice de copie de quatre mots: "Le petit vers de terre". Je ne pouvais pas m'attendre à beaucoup plus d'élèves de CP arrivés au mois de décembre, ce que m'a confirmé l'enseignante de la classe. Au départ, je pensais leur faire recopier une phrase telle que « les hommes ont inventé l'écriture », mais j'ai réalisé qu'il valait mieux une phrase neutre, surtout si certains enfants n'avaient pas le goût de l'écrit. Cet exercice de copie devait me permettre de constater ou non une évolution dans le tracé des lettres, entre le premier questionnaire et le second, peut-être motivé, je l'espérais, par un nouveau sens mis derrière cet acte d'écrit.

Je n'ai pas soumis mon questionnaire à l'enseignante, qui en connaissait les grandes lignes, car je ne voulais pas qu'elle puisse malencontreusement ou inconsciemment proposer des réponses aux élèves au cours des jours précédent. Je suis donc arrivée le premier jour avec des questionnaires

inconnus de tous.

B- Premier contact avec la classe

J'ai d'abord pris soin, lors de ma première intervention, de me présenter devant le groupe classe, en leur expliquant que j'étais dans une grande école pour apprendre le métier de "maîtresse", et que j'avais besoin de leur aide pour réaliser un travail sur l'écriture. Je n'ai réalisé que plus tard que je n'aurais peut-être pas dû me présenter comme future enseignante, car ce statut pouvait influencer leurs réponses, renforçant leur besoin de me dire ce qu'ils pensaient correspondre à mes attentes en tant que « maîtresse ».

Je leur ai expliqué ensuite qu'ils allaient venir avec moi par groupe, que je leur poserais des questions et qu'ils y répondraient chacun leur tour. J'ai insisté sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais que j'attendais qu'ils me répondent ce qu'ils pensaient. J'ai précisé que s'ils ne comprenaient pas mes questions, il suffisait de me le dire, et s'ils ne savaient pas y répondre ce n'était pas grave. Toutes ces précisions avaient pour but de les rassurer, de ne pas les mettre en difficulté et de ne pas non plus fausser ce recueil de données.

C- La passation et les premiers constats

J'ai ensuite accueilli les élèves par groupe de quatre, comme je l'ai dit précédemment, afin qu'ils soient le plus à l'aise possible pour prendre la parole, sans être intimidés par une relation duelle avec moi, ni trop gênés par l'ensemble du groupe classe. L'idée était qu'il y ait le moins d'influence possible des élèves les uns par rapport aux autres dans leur réponses.

Nous nous sommes installés dans une petite pièce attenante à la classe, ce qui pouvait rassurer certains élèves grâce à la proximité de leur enseignante. Je leur ai alors expliqué comment nous allions procéder: je remplirai les premières réponses en fonction de ce qu'ils me diraient et ils cocheraient eux-mêmes quand il s'agirait de répondre par "oui", "non" ou "je ne sais pas", ceci dans le but de les enrôler davantage et de ne pas les laisser trop inactifs. De jeunes élèves de CP peuvent vite se déconcentrer par rapport à une tâche si on ne capte pas assez leur attention.

J'ai ainsi rempli mes questionnaires auprès de cinq groupes d'élèves, les uns après les autres, ce qui a duré la moitié de la matinée. Les élèves rejoignaient ensuite la classe dans le calme et reprenaient en cours de route le travail de la matinée. L'enseignante a donc dû s'adapter à cette contrainte.

Les élèves paraissaient à la fois curieux de ce qui allait se passer et un peu intimidés, mais aucun n'a refusé de répondre aux questions. Il m'a fallu, à plusieurs reprises, insister pour que les élèves me donnent leur réponse à eux et non celle de leur voisin. J'ai souvent entendu des "je veux mettre comme lui". Je leur disais que ce qui m'intéressait c'était leur réponse, c'était ce qu'ils pensaient vraiment. Cependant, j'ai réalisé à quel point il est difficile à cet âge là de parler de soi et pour soi.

De plus, ils avaient certainement envie de répondre à mes attentes et de donner les réponses qu'ils pensaient que je pouvais attendre d'eux. Très peu d'enfants se sont ainsi permis de me dire qu'ils n'aimaient pas écrire et ne voulaient pas apprendre. Certains ont coché "oui" j'aime écrire, et ont fini par dire le contraire en fin de séance au moment de recopier les mots de fin de questionnaire. A plusieurs reprises, j'ai insisté sur le fait qu'ils avaient le droit de ne pas aimer écrire et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il s'agit ici de ce que l'on peut appeler le contrat didactique. Selon une définition de Guy Brousseau (didacticien des mathématiques), on appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Ce contrat est un ensemble de règles qui sont essentiellement implicites et qui gèrent la relation élève-enseignant.

Le questionnaire paraît dans l'ensemble avoir bien été compris. Il n'y a que la première question qui m'a effectivement paru difficile au moment des entretiens: "Pour toi....., c'est quoi l'écriture?". Les élèves ne savaient quoi dire et c'était alors compliqué de commencer par une telle question, sans risquer de les décourager d'emblée ou de les insécuriser. Je n'ai donc pas trop insisté sur cette question, écrivant ce qu'ils disaient, même si cela ne me semblait pas toujours vraiment répondre à la question.

Une fois la passation faite, j'ai gardé les résultats pour moi, en expliquant à l'enseignante que je ne voulais pas dévoiler trop tôt les réponses des élèves, afin de ne pas influencer son regard et peut-être ses propos auprès d'eux avant la fin de mon recueil, ce qu'elle a bien compris.

4- La séance en classe

A- Historique de la construction d'une séance sur les origines de l'écriture

La difficulté était d'aborder avec de jeunes élèves de CP un sujet à priori si loin de leurs préoccupations: les origines de l'écriture. J'ai pu trouver des documents expliquant les origines de l'écriture pour le Cycle 3 , mais pas le cycle 2, puisque ce n'est pas au programme en cycle 2. Les jeunes élèves ont beaucoup de mal à comprendre l'épaisseur du temps, et pourtant, il me semblait important qu'ils puissent découvrir comment l'écriture était née, afin de revivre les émotions liées à sa création, à un moment de leur vie où eux-mêmes commencent à la découvrir et à la manipuler.

Comment leur faire comprendre le temps..., le fait que l'homme lui-même n'a pas toujours existé, et que, c'est confronté à un besoin de communiquer, que l'homme, petit à petit, a inventé cet extraordinaire moyen d'échanger, de garder trace... J'ai pensé qu'il fallait que je « construisse » le temps avec eux au fur et à mesure de mes explications en remontant avant l'existence des hommes, et que j'utilise ce qu'ils connaissent déjà : les dinosaures. Puis, je me suis dit qu'il fallait que je les mette en situation de manipulation, confrontés à un problème à résoudre pour accéder à la compréhension de ce besoin de laisser des traces. Ma séance (fiche de préparation en annexe n°2) était assez compliquée à penser, sans être sûre que de jeunes élèves de CP arriveraient à suivre le fil de ce que je prévoyais.

B- Ma séance

Pour pouvoir les aider à **accéder à la compréhension du temps qui s'est écoulé**, j'ai décidé de représenter une frise sur les trois panneaux du tableau et de la compléter au fur et à mesure de mes explications et de leurs interventions. L'idée était de montrer que l'homme n'a pas toujours existé sur la terre, et qu'il n'a pas toujours vécu comme nous..., pour finir par comprendre que l'écriture n'a pas toujours existé elle non plus, et qu'elle est une invention humaine. L'important pour moi était de les amener à comprendre qu'il a fallu beaucoup de temps à l'homme pour utiliser sa main et écrire, mettant en évidence que l'écriture est une invention extraordinaire et compliquée.

Consciente de **la nécessité d'impliquer les élèves** pour obtenir d'eux une certaine attention

et une concentration pas toujours facile à soutenir à leur âge, je me suis dit qu'il fallait que je les fasse participer le plus possible, et que je prévois des manipulations pour les rendre plus actifs. Mon idée était donc de remplir la frise avec eux au fur et à mesure en leur posant des questions et en apportant des réponses quand c'était nécessaire, mais sans aller trop vite, afin **qu'ils s'approprient cette construction du temps.**

Je prévoyais aussi de **les mettre en situation** comme s'ils avaient été les premiers hommes, afin qu'ils puissent accéder à la compréhension de ce besoin **de laisser des traces**, et de comprendre comment était née l'écriture. J'avais donc prévu des activités de graphisme sur des supports variés avec des éléments pouvant se rapprocher de ce que possédaient ces premiers hommes (pierres, ardoise, morceaux de bois, terre...) en inventant des situations obligeant à laisser trace. Je prévoyais, de plus, de dessiner au tableau au fur et à mesure sous leur yeux l'évolution du signe Aleph (taureau) jusqu'à la lettre A, amenant ainsi à **comprendre la construction et l'évolution des lettres** qu'ils connaissent, ...des dessins aux signes, des signes aux lettres.

Afin de **les décentrer un peu** de ce qu'ils connaissent, de les amener à **réaliser l'étendue de cette invention** et de piquer leur curiosité, les gardant encore à l'écoute, je prévoyais aussi de leur faire découvrir d'autres écritures très marquées comme l'écriture arabe ou chinoise...qui montrent que l'on aurait pu inventer autre chose que notre alphabet puisque d'autres l'on fait.

Je désirais aussi **leur montrer qu'ils savaient déjà faire énormément de choses** à leur âge, tel que tenir leur crayon comme il faut pour pouvoir écrire, ou encore former des lettres, savoir à quel son elles correspondent, pouvoir ainsi les lire et les comprendre quand elles sont associées aux autres. Choses que les humains à une autre échelle ont eu du mal à faire, car il leur a fallu énormément de temps pour y parvenir. Je prévoyais de leur montrer notre écriture à différentes époques afin qu'ils réalisent qu'elle a changé, qu'elle s'est modifiée au cours du temps, et d'aborder le fait qu'ils allaient eux aussi participer à son évolution. Cette approche devait permettre de rassurer les élèves dans cet apprentissage en leur promettant qu'eux aussi arriveraient à « parler avec leur mains » et de **les enrôler dans cette communauté humaine** que nous sommes et qui invente et raconte.

Ainsi, en **rapport avec mon sujet de recherche**, cette séance correspond à **une approche épistémologique des savoirs**. Cette approche doit pouvoir, selon Michel Develay comme je l'ai mentionné précédemment, être porteuse de sens pour les élèves. Il parle de permettre à l'élève de

devenir épistémologue et de percevoir les conditions d'émergence des savoirs et en découvrir le sens, un sens **porteur** selon lui, **de désir d'apprendre**.

C- Le déroulement de la séance et l'analyse

Il me faut tout d'abord expliquer pourquoi je désirais mener moi-même cette séance sur les origines de l'écriture. En fait, mon projet de recherche me tenant à cœur, je savais que mon enthousiasme servirait ma séance. A plusieurs reprises, mon expérience m'a montré que les élèves sont très sensibles à la manière dont on leur transmet notre motivation pour un thème, ils sont alors comme captés par notre propre élan. Je pensais donc qu'il était nécessaire ici d'avoir un certain intérêt pour ce sujet afin de réussir à leur faire comprendre une histoire fantastique mais difficile à aborder : l'histoire de l'écriture. En laissant à l'enseignante le soin de mener ma séance, je craignais qu'elle ne porte pas suffisamment ce projet pour me permettre de constater que l'épistémologie des savoirs puisse avoir une place précieuse dans la classe.

C'est ainsi avec beaucoup d'attente et d'enthousiasme que j'ai préparé et réalisé cette séance. Voici son déroulement dans les grandes lignes et l'analyse que je peux en faire : malgré la difficulté, les élèves ont semble-t-il compris la frise du temps que j'ai dessinée au tableau (cf annexe n°3 : photographie) et que j'avais peur d'introduire si tôt. J'ai, en fait, complété cette frise avec eux au fur et à mesure de mes explications et à partir de questions que je leur posais en étayage. Ils m'ont indiqué les dinosaures au début de la frise, avant les hommes, et j'ai collé une image de dinosaure. Un élève a reconnu un homme préhistorique que j'ai ensuite rajouté, puis j'ai ajouté d'autres personnages, ...jusqu'à coller la dernière image. Je leur ai demandé quels étaient les personnages que je venais de coller en dernier lieu, et ils m'ont dit "nous". Ils semblaient donc avoir bien compris ce que je voulais les amener à comprendre.

Par la suite, j'ai essayé de mettre les élèves en situation. Je leur ai expliqué que les premiers hommes n'avaient pas de papier et de crayon, et ne savaient pas écrire comme on le fait aujourd'hui. J'ai mis à leur disposition un bout d'ardoise, des cailloux, un bout de bois, de l'argile et une mixture censée être un mélange de plantes écrasées et d'eau (en fait de la peinture rouge sombre). Nous avons imaginé être tous ces premiers hommes qui ne savaient pas écrire. Deux élèves devaient trouver le moyen de faire parvenir un message à un autre élève à l'autre bout de la classe, que l'on considérait, pour le jeu, être à une très très longue distance. Ils devaient lui demander de leur faire

parvenir des oranges de son jardin. Nous étions, nous (tout le reste de la classe et moi), chargés de faire passer le support de message de mains en mains jusqu'à l'autre bout de la classe où l'élève attendait. Après bien des hésitations et des idées lancées par les autres, les deux élèves ont tracé sur le bout d'ardoise trois cercles rouges avec la peinture, et nous l'avons fait cheminer jusqu'à l'autre bout de la classe, chacun le passant à son voisin avec une grande précaution. J'ai fait remarquer qu'il n'était pas facile de se comprendre ainsi, car comment savoir que ces trois cercles voulaient dire trois oranges ?...J'ai donc conclu sur le fait qu'il n'était pas facile pour les premiers hommes de communiquer en traçant.

Une autre mise en situation consistait à « partir dans la plaine » (un coin de la classe) pour observer des bisons (petites figurines en plastiques en grand nombre) afin de pouvoir dire à sa tribu s'il y en avait assez pour nourrir tout le monde. Il fallait pouvoir expliquer ce qu'on avait vu, alors que l'on ne connaissait pas les chiffres. Deux élèves ont donc joué les chasseurs et ont eu l'idée de tracer sur un bout d'ardoise avec un caillou, des petites formes représentant tous les bisons observés.

Ensuite, j'ai raconté comment les humains ont inventé le A, alors qu'au départ on représentait un taureau appelé Aleph. J'ai dessiné la tête de taureau au tableau sous la frise puis sa transformation jusqu'à arriver à la lettre A (cf photographie en annexe). Un élève a pu dire en une exclamation : "A comme Aleph". Le groupe a laissé échappé un murmure d'étonnement.

J'ai aussi pris le temps de leur expliquer qu'eux mêmes savaient déjà faire beaucoup de choses: tenir leur crayon, tracer des lettres, connaître le son des lettres... (les élèves acquiesçaient en un murmure) et que pourtant l'écriture avait été très longue à inventer car c'était une invention compliquée. J'ai expliqué que l'écriture évoluait, et je leur ai montré différents types d'écriture de notre alphabet, dont des écritures anciennes. Je leur ai fait comprendre qu'eux aussi allaient la faire évoluer, puisque nous n'écrivions pas exactement tous de la même façon. C'est sûrement dans cet intervalle où finalement c'est surtout moi qui ai parlé et qui leur ai demandé une longue écoute que certains enfants ont dû décrocher parfois.

En fin de séance quand je leur ai demandé de me dire qui avait inventé l'écriture, ils m'ont répondu en cœur (impression touchante sur le moment, mais ils n'ont pas dû tous le dire) "nous, c'est nous !". J'étais à ce moment-là assez satisfaite du déroulement de ma séance, mais après un retour de l'enseignante et une réflexion personnelle, j'ai pris conscience que, moi, je savais où je voulais en venir – leur faire comprendre l'émotion de la découverte de l'écriture par les premiers

hommes et leur laisser entrevoir qu'ils étaient en train de revivre cette invention en apprenant eux-mêmes à écrire - mais en fait l'ont-ils compris et vécu ainsi ?

D- Constats

Les réactions des élèves :

Les élèves paraissaient enthousiastes, mais peut-être parce que cela changeait leurs habitudes de classe. Ils avaient l'air contents de rencontrer une nouvelle personne et certains voulaient absolument pouvoir me raconter quelque chose. Ils étaient assez participatifs et j'aurai pu davantage les solliciter. Je ne leur ai peut-être pas laissé assez de place de parole, de réactions spontanées. Il était difficile d'analyser les réactions des élèves, tels des murmures, des petits exclamations... ni de savoir si elles provenaient de la plupart ou de quelques-uns... et ainsi de savoir quelle impact avait ma séance sur eux.

Mon regard d'enseignante :

J'ai été, dans un premier temps, ravie de ma séance sur l'écriture, car il me semblait avoir réussi à capter vraiment l'attention des élèves et à leur avoir permis de passer un bon moment en découvrant des choses extraordinaires. Par la suite, en analysant ma séance et en échangeant avec l'enseignante de la classe restée en position d'observatrice, j'ai compris que les élèves avaient régulièrement décrochés à tour de rôle, et qu'il aurait fallu que je les mette davantage en situation, que je leur fasse faire plus de manipulation. Cependant, j'avais un peu peur de m'éloigner de mon sujet, en les mettant en activité seulement dans le but d'avoir toute leur attention et une classe sans trop d'agitation.

Je me suis aperçu qu'il n'était pas évident d'avoir une pratique réflexive quand on est dans l'action, et qu'à vouloir à tout prix « réussir sa séance », y mettre absolument tout ce qu'on y a prévu, on finit par perdre de vue l'essentiel : accrocher l'attention et éveiller la curiosité des élèves, leur permettre de construire, ou de déconstruire avant de pouvoir construire de nouveaux savoirs. Les élèves ont besoin de temps pour comprendre, ils ne peuvent pas être submergés d'informations sans risquer d'être en surcharge cognitive. Ainsi, il aurait été sûrement plus efficace de les mettre

tous en action à certains moments, ce qui aurait eu l'avantage d'impliquer tout le groupe et de leur laisser le temps d'expérimenter pour comprendre. De sa place d'observatrice et avec son expérience, l'enseignante de la classe a pu constater les quelques défauts de ma séance.

Les retours de l'enseignante de la classe :

Restée donc en position d'observatrice, l'enseignante a trouvé que les élèves n'étaient pas toujours très attentifs. En fait, il m'a semblé qu'elle était sensible à ce que « ses » élèves donnent une bonne image de leur classe. J'avais remarqué qu'elle était assez exigeante quand à leur comportement en classe et leur demandait presque le silence complet. Tout semblait se faire d'habitude sans aucune agitation, même pas en cas d'émulation. Je peux donc comprendre qu'elle ait trouvé le groupe un peu plus agité que d'habitude, même si je pense qu'il peut y avoir de l'agitation constructive autour du savoir et que le silence ne veut pas dire que les élèves travaillent. J'aurai dû les laisser intervenir davantage pour construire le savoir que nous abordions..

Elle a à juste titre fait remarqué qu'elle trouvait que c'était peut-être une séance un peu trop abstraite pour des élèves de CP, et que j'aurai dû mettre tous les élèves en activité et pas seulement deux à chaque mise en situation (faire une trace sur des matériaux divers), ce qui aurait effectivement permis d'avoir davantage leur attention.

Cependant, l'enseignante a trouvé la séance intéressante. Elle m'a affirmé qu'elle n'aborderait plus l'écriture de la même façon et que cela lui avait appris des choses sur l'histoire de l'écriture et sa construction. Nous n'avons malheureusement pas pu trouver le temps de discuter davantage, afin que j'en sache plus sur sa manière d'aborder l'écriture et sur les changements éventuels qu'elle opérerait.

5- Le second questionnaire

Ce deuxième questionnaire s'est déroulé dans les mêmes conditions que le premier, afin de ne rien modifier dans le recueil des données, et de pouvoir comparer les résultats. Identique en tout point au premier questionnaire, son intérêt était de pouvoir éventuellement mettre en évidence un changement dans la conception et la motivation des élèves face à l'acte d'écriture, une fois qu'ils

avaient « pris la mesure » de cette invention.

Lors de la passation de ce deuxième questionnaire, j'ai dit aux élèves que les questions étaient « à peu près les mêmes », car j'avais un peu peur qu'ils n'aient plus envie de répondre à des questions auxquelles ils avaient déjà répondu. Cependant aucun n'a rechigné à répondre et ils se sont pris "au jeu" à nouveau. Les difficultés ont été les mêmes: les élèves avaient parfois du mal à répondre et reprenaient les réponses des autres.

A- Les résultats

Afin de pouvoir comparer les réponses des élèves, voici tout d'abord les résultats du questionnaire n° 1.

Dépouillement du questionnaire n°1: Classe de CP de 20 élèves dont un absent

Pour toi c'est quoi l'écriture?:					
<i>"écrire" ou "pour apprendre à écrire"</i>	<i>« il faut écrire...c'est lire »</i>	<i>« les devoirs du soir »</i>	<i>« c'est bien » ou "très bien"</i>	<i>« pas bien »</i>	<i>"je ne sais pas"</i>
10 élèves	1 élève	2 élèves	2 dont une élève en difficulté scolaire (Sania)	1 élève	4 élèves

Cette première question est difficile. Les enfants ne savent pas trop quoi dire. La plupart rattachent l'écriture à son apprentissage ce qui n'est pas étonnant étant donné qu'ils sont en CP, année de l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Il y a quand même 21% des élèves qui répondent qu'ils ne savent pas ce qu'est l'écriture et donc ne donnent pas de sens à cette activité.

Et ça sert à quoi, l'écriture	
<i>« à bien écrire » ou « à écrire » ou « pour apprendre à écrire propre sans modèle » ou « à ne pas dépasser les lignes » ou "à bien écrire sur les lignes" ou « pour écrire des petits mots à la maison et à l'école avec un crayon bic bleu »</i>	10 élèves (dont un qui dit aussi pour "lire et écrire dans le cahier vert, deux autres qui disent aussi pour dessiner)
<i>"à écrire dans le cahier jaune (ou vert)"</i>	3 élèves (dont un déjà cité pour "apprendre à écrire propre sans modèle" et un autre qui dit aussi pour "gommer")
<i>« à faire les devoirs » ou "à travailler à la maison, pour savoir le lendemain à l'école"</i>	3 élèves (dont un qui dit aussi pour écrire à la maison et à l'école...")
<i>« à dessiner »</i>	3 élèves (dont deux disent aussi pour écrire)
<i>«à comprendre »</i>	1 élève
<i>"pour lire aux enfants et apprendre"</i>	1 élève
<i>« à lire »</i>	1 élève
<i>"à tailler les crayons et découper"</i> (élève en difficulté scolaire, en attente de passage en CLIS)	1 élève
<i>« pour savoir son boulot » (métier)</i>	1 élève
<i>« je ne sais pas ».</i>	1 élève

Certains élèves me donnent plusieurs réponses comme il est indiqué dans la deuxième colonne, ce qui complique un peu l'utilisation des données. Dans l'ensemble, les élèves pensent que l'écriture sert surtout à l'école. Ils ont une vision plutôt utilitaire et ne donnent pas à l'écriture une fonction de communication. Très peu d'élèves (3 semble-t-il) y voient une utilisation hors du contexte scolaire ("pour lire aux enfants et apprendre"; "à comprendre"; "pour savoir son boulot"). Pour quelques autres l'usage de l'écriture semble encore quelque chose d'opaque ("je ne sais pas"; "à tailler les crayons, à découper"; "à dessiner")

La tendance pour beaucoup d'élèves est de vouloir écrire la même chose que les autres, il est difficile peut-être à cet âge là de parler pour soi. Certains semblent essayer de trouver « la bonne réponse », même si je leur rappelle souvent qu'il n'y en a pas. D'autres semblent aussi vouloir donner la réponse qu'ils pensent que j'attends. Je rappelle souvent qu'ils doivent dire ce qu'ils pensent et ne pas répondre pour me faire plaisir.

Les couleurs, dans le tableau ci-dessous, permettent d'identifier les mêmes élèves. Par exemple,

parmi les 17 élèves (en vert) qui « aiment écrire », 15 élèves ont « envie de savoir écrire » et 2 élèves ne savent pas s'ils ont « envie de savoir écrire ».

	Aimes-tu écrire?	As-tu envie de savoir écrire?	Sais-tu dire pourquoi?
Oui	17 élèves	15 élèves (qui aiment tous écrire et dont 1 avait d'abord barré "non")	12 élèves parce que : -"je m'applique bien"(1 élève); -"j'aime bien écrire"(3 élèves); -"je peux écrire à la maison pour les enfants si j'en ai" (1); -"j'ai besoin d'écrire pour la maîtresse (1); -"pour savoir des choses" (1); -"pour écrire les leçons" (1); -"pour écrire sans modèle" ou "pour écrire bien" (3 élèves); -"pour avoir des bonnes notes"(1)
Non	1 élève	2 élèves (dont 1 qui ne sait pas s'il aime écrire et 1 autre qui n'aime pas)	- "parce que j'aime pas écrire les leçon"; - "parce que des fois c'est dur"
Je ne sais pas	1 élève	2 élèves (qui ont dit aimer écrire)	7 élèves qui ne savent pas dire pourquoi, dont 4 qui aiment écrire et ont envie de savoir écrire; 1 qui ne sait pas s'il aime et ne veut pas savoir écrire; 2 qui aiment et ne savent pas s'ils veulent savoir écrire

Deux élèves seulement, présent dans le même groupe, cochent «non», je n'ai pas envie d'apprendre à écrire», l'un ayant coché «non» je n'aime pas écrire et l'autre «je ne sais pas» si j'aime écrire.

Tous les autres élèves ont coché «oui» j'aime écrire. Cependant, trois élèves ayant coché

« oui » me disent, hors questionnaire, au moment d'écrire la petite phrase finale : «je n'aime pas trop écrire», «c'est énervant d'écrire», «c'est chiant». Deux autres élèves ont aussi coché «je ne sais pas» si j'ai envie d'apprendre à écrire. Un élève a coché «non» je ne veux pas apprendre à écrire, qu'il a ensuite rayé pour cocher «oui» j'ai envie d'apprendre, mais au cours de l'entretien, il me dit : «j'en ai marre d'écrire des fois». Une autre élève a coché «oui» j'ai envie d'apprendre à écrire, mais me dit au cours de l'entretien : «j'aime pas apprendre». Ainsi, 7 élèves donnent des réponses contradictoires au cours de l'entretien, ce qui montre bien la difficulté pour eux de donner un avis personnel à leur âge ou la difficulté à dire que cela ne leur plaît pas face à un adulte assimilé à un enseignant.

Sur les élèves qui veulent apprendre à écrire, 4 ne savent pas pourquoi; 3 veulent apprendre car ils «aiment bien écrire»; un élève a «besoin d'écrire pour la maîtresse»; un autre veut pouvoir «écrire sans modèle»; un élève veut «faire des bonnes notes»; un autre encore veut «écrire des mots pour les enfants si j'ai des enfants»; deux autres ont «envie de bien écrire»; un élève «aime bien lire et aime écrire sur le cahier jaune» qui est lu par sa maman; un autre élève veut apprendre «pour écrire les leçons et que maman sache les devoirs que j'ai»; un autre «pour savoir des choses». Il y a une différence entre ceux qui veulent apprendre dans l'immédiat pour eux ou pour les autres (mère, maîtresse) et ceux qui se projettent pour plus tard (deux seulement semble-t-il).

Sur les deux élèves qui ont répondu «non» je n'ai pas envie d'apprendre à écrire, un élève répond que c'est parce qu'il «n'aime pas écrire les leçons», et l'autre parce que «des fois c'est dur».

Les deux qui ne savent pas s'ils ont envie, ne savent pas non plus pourquoi.

Ainsi, les élèves ont du mal à savoir s'ils aiment écrire et s'ils ont envie de savoir. Nous sommes en début d'année (décembre) et leur apprentissage de l'écrit est récent, ce qui peut expliquer qu'ils ne soient pas encore assurés de savoir faire et de vouloir faire. L'écriture reste quand même liée à une contrainte, ils ne savent pas encore vraiment écrire et c'est difficile pour certains. L'écriture peut aussi être liée à quelque chose d'affectif, certains veulent apprendre pour faire plaisir à leur maman ou à la maîtresse.

Est-ce que tu penses que l'écriture a toujours existé? Qui l'a inventée?

Tous les élèves pensent que l'écriture a toujours existé. Ceci n'est pas très étonnant, car les

jeunes élèves de CP ont encore du mal à se représenter le temps et il est compliqué de s'imaginer un commencement.

Qui a inventé l'écriture?	
ne savent pas	6 élèves
«la maîtresse»	6 élèves
«les maîtres et les maîtresses»	3 élèves
La maîtresse ou Jésus	1 élève
Ma maman et la maîtresse	1 élève
Le monde	1 élève
Les archéologues	1 élève

Ces réponses montrent bien la difficulté d'imaginer un début de l'écriture. Deux seulement commencent, semble-t-il, à pouvoir se décentrer pour imaginer une invention qui les dépasse ("le monde"; "les archéologues"). D'autres n'imaginent peut-être même pas un début de l'écriture (31% ne savent pas) ou reste centrés sur leur quotidien avec une place importante pour l'affectif (52%, qui pensent que c'est peut-être la ou les maîtresses...; une pensent que sa maman a peut-être un rôle dans cette invention).

Afin de comparer:

Dépouillement du questionnaire n°2: Classe de CP de 20 élèves dont un absent

Pour toi c'est quoi l'écriture?:						
<i>"écrire" ou "pour bien écrire" ou "pour apprendre à écrire" ou "pour écrire sur les lignes"</i>	<i>"les devoirs le soir"</i>	<i>"écrire à l'école" ou "aller en CE1" ou "j'adore écrire sur le cahier jaune pour les leçons"</i>	<i>"j'adore faire des lettres..." ou "l'écriture de mon prénom"</i>	<i>« c'est bien »</i>	<i>"je n'aime pas" ou « pas bien »</i>	<i>"je ne sais pas"</i>
7 élèves	2 élèves	3 élèves	2 élèves	2 élèves	2 élèves	1 élève

Et ça sert à quoi, l'écriture	
<i>« à écrire » ou "écrire des mots et des lettres" ou « pour apprendre à écrire »</i>	7 élèves (dont un qui dit aussi lire et écrire dans le cahier jaune et un autre qui dit aussi écrire dans le fichier de math)
<i>"à écrire dans le cahier jaune (ou vert ou rouge)" ou "...dans le fichier de math"</i>	5 élèves (dont un qui dit aussi pour écrire et lire)
<i>"pour bien travailler à l'école" ou "...en CP" ou "à travailler" ou "apprendre des choses à l'école"</i>	4 élèves
<i>"écrire à la maison"</i>	1 élève
<i>"pour quand je serai grand écrire des mots aux enfants"</i>	1 élève
<i>"j'essaye"</i>	1 élève
<i>« pour lire »</i>	1 élève
<i>"à l'alphabet"</i>	1 élève
<i>« je ne sais pas ».</i>	1 élève

Les réponses montrent encore une utilité plutôt scolaire de l'écriture. Seuls deux élèves envisagent peut-être une utilisation plus personnelle ("écrire à la maison"; "pour quand je serai grand écrire des mots aux enfants").

	Aimes-tu écrire?	As-tu envie de savoir écrire?	Sais-tu dire pourquoi?
Oui	16 élèves	16 élèves (qui aiment tous écrire et dont 1 avait d'abord barré "je ne sais pas")	11 élèves savent dire pourquoi: "parce que j'adore écrire" (1), "j'aime bien écrire"(4), "pour apprendre à lire"(1), "pour bien écrire", "... et comprendre tous les mots"(1), "savoir écrire plein de mots"(1), "je veux savoir mon boulot quand je serai grande"(1), pour pouvoir lire, écrire, envoyer des messages"(1) "pour quand je serai grande bien écrire sur les lignes"(1)
Non	1 élève	2 élèves (dont 1 qui ne sait pas s'il aime écrire et 1 autre qui n'aime pas)	-"des fois c'est dur" -"j'aime pas l'écriture, M. m'aide" (AVS)
Je ne sais pas	2 élèves	1 élèves (qui a dit aimer écrire)	6 élèves qui ne savent pas dire pourquoi, dont 5 qui aiment écrire et ont envie de savoir écrire; 1 qui dit aimer et ne sait pas s'il veut savoir écrire

Il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne le nombre des réponses entre le premier questionnaire et le second sur le fait d'aimer écrire ou pas et d'avoir envie d'écrire ou pas. Là où les choses varient c'est au niveau des explications des élèves.

J'ai classé leurs réponses en fonction de leur désir d'apprendre plutôt pour « maintenant » pour eux ou pour les autres, ou alors « pour plus tard » pour eux ou pour les autres. Ceci dans un souci de mise en évidence d'un changement éventuel dans leur conception.

Lors du premier entretien : 8 élèves semblent vouloir apprendre plutôt pour eux-mêmes et

4 élèves semblent vouloir apprendre pour faire plaisir à d'autres. Deux élèves semblent se projeter dans une utilisation avenir de l'écrit.

-Pour maintenant et plutôt pour soi : 7 élèves : *"je m'applique bien"*(1 élève); *"j'aime bien écrire"*(3 élèves), *"pour écrire sans modèle" ou "pour écrire bien"* (3 élèves).

-Pour maintenant et plutôt pour les autres : 3 élèves : *"j'ai besoin d'écrire pour la maîtresse (1) ; "pour écrire les leçons" (1) ; (1)"pour avoir des bonnes notes"*.

-Pour plus tard et pour soi : 1 élève : *"pour savoir des choses" (1)*.

-Pour plus tard et pour les autres : 1 élève : *"je peux écrire à la maison pour les enfants si j'en ai" (1)*.

Après la séance sur les origines de l'écriture : les explications ont évoluées et semblent avoir pris une dimension plus personnelle : plus aucun élève ne mentionnent le souhait d'apprendre pour faire plaisir à quelqu'un d'autre. Trois élèves, au lieu de deux précédemment, se projettent dans l'avenir et voient dans l'écrit une utilisation future.

-Pour maintenant et plutôt pour soi : 8 élèves : *"parce que j'adore écrire" (1); "j'aime bien écrire"*(4); *"pour apprendre à lire"*(1); *"pour bien écrire", "... et comprendre tous les mots"*(1); *"savoir écrire plein de mots"*(1)

-Pour maintenant et pour les autres : aucun

-Pour soi plus tard : 3 élèves : *"je veux savoir mon boulot quand je serai grande"*(1); *pour pouvoir lire, écrire, envoyer des messages"*(1) ; (1)*"pour quand je serai grande bien écrire sur les lignes"*.

Pour plus tard et pour les autres : aucun

Est-ce que tu penses que l'écriture a toujours existé? Qui l'a inventée?

15 élèves pensent cette fois-ci que l'écriture n'a pas toujours existé; 2 élèves pensent qu'elle a toujours existé et 2 élèves ne savent pas. Il semble que des élèves aient eu du mal à déconstruire leur représentation.

Qui a inventé l'écriture?	
ne savent pas	3 élèves
«les maîtresses»	2 élèves
Les hommes, les humains	7 élèves (dont trois sous l'influence des autres)
Les hommes préhistoriques	2 élèves
"celui que t'avais dit"; "je ne me rappelle plus...les ogres"; "quelqu'un...qui était assis (scribe)"	3 élèves
moi	1 élève
toi	1 élève

Après la séance sur les origines de l'écriture, il ne reste plus que deux élèves qui pensent encore que ce sont "les maîtresses" qui ont inventé l'écriture. Peut-être des élèves qui ont du mal à imaginer les choses autrement et à se décentrer de ce qu'ils connaissent. Dans l'ensemble, la plupart ont évolué dans leur représentation, même si l'on devine que les origines de cette invention reste pour eux encore un peu flou. Il ne reste plus que 15% des élèves qui ne savent pas qui a inventé l'écriture, contre 31% avant la séance.

B- Comparaison

Voici dans le tableau ci-dessous les réponses au questionnaire données par les élèves avant la séance sur l'écriture et après la séance:

Élève	C'est quoi l'écriture?	A quoi ça sert?	Aimes-tu écrire?	As-tu envie de savoir écrire? Pourquoi?	L'écriture a-t-elle toujours existé?	Qui a inventé l'écriture?
Clém.	Avant: "pour apprendre à écrire"	"pour pas dépasser les lignes"	oui	oui-"Je ne sais pas"	oui	"les maîtresses"
	Après: "pour bien écrire"	"pour apprendre à écrire"	oui	oui-"pour quand je serai grand bien écrire sur les	non	"les maîtresses"

				lignes"		
Tan.	"je ne sais pas"	"pour savoir son boulot"	oui	oui-"je ne sais pas"	oui	"la maîtresse"
	"pour écrire sur la ligne"	"pour bien travailler à l'école"	oui	oui-"je veux savoir mon boulot quand je serai grande"	non	"toi"
Est.	"écrire"	"pour bien écrire sur les lignes"	Oui	oui-"je ne sais pas"	Oui	"je ne sais pas"
	"je ne sais pas...pour bien écrire"	"je ne sais pas"	oui	oui-"je ne sais pas"	non	"quelqu'un..quelqu'un qui était assis (image d'un scribe vue au cours de la séance)"
Bast.	"je ne sais pas"	"de bien écrire"	Oui	Je ne sais pas	Oui	"je ne sais pas"
	"pour bien écrire sur les lignes"	"pour bien travailler en CP"	oui	Je ne sais pas	non	"toutes les maîtresses"
Lo.	"il faut écrire, c'est lire"	"pour apprendre à écrire et sans modèle... j'aime bien écrire sur le cahier jaune"	Oui	oui-"pour écrire sans modèle"	Oui (<i>mais me dit ne pas savoir</i>)	"la maîtresse"
	"pour apprendre à écrire"	"pour apprendre à écrire les lettres"	oui	oui_"pour après savoir écrire plein de mots"	non	"les hommes"
Ky.	"je ne sais pas...j'adore écrire sur	"Ça sert à dessiner... j'adore	Oui	oui-"pour faire des bonnes	Oui	"la maîtresse"

	les devoirs sur le cahier jaune"	construire des lettres"		notes"		
	"j'adore faire des lettres en attaché"	"à écrire des mots, des lettres"	Je ne sais pas	oui-"je veux écrire des mots biens, pour que je comprenne tous les mots de l'alphabet"	Je ne sais pas	"les hommes préhistoriques"
Co.	"c'est bien l'écriture, j'aime bien écrire sur le cahier jaune. J'aime lire sur le cahier des alphas et la poésie"	"pour apprendre à écrire, à lire, à écrire sur le cahier vert, pour apprendre à écrire propre et sans modèle. J'adore faire les lettres"	Oui	oui_"parce que j'ai envie d'écrire bien"	Oui	"la maîtresse ou Jésus"
	"j'adore écrire sur le cahier jaune pour les leçons"	"pour lire, écrire, écrire dans le cahier jaune et le vert"	oui	Oui (<i>après avoir coché je ne sais pas</i>)-"parce que j'adore écrire et écrire l'alphabet en attaché" (<i>me récite l'alphabet</i>)	non	"les hommes... comme eux..je ne sais pas" (<i>comme ce qu'ont dit les autres enfants de son groupe</i>)
Ro.	"écrire la date"	"apprendre à lire et écrire correctement et sans modèle"	Oui	oui_"parce que j'ai envie d'écrire, (<i>mais elle me dit "je n'aime pas trop écrire" au moment d'écrire la</i>	Oui	"ma maman et la maîtresse"

				<i>phrase finale.</i>		
	"apprendre à écrire"	"à l'alphabet... je ne sais pas"	oui	oui_ "je ne sais pas...pour après apprendre à lire"	non	"les hommes préhistoriques"
Oc.	"écrire"	"à comprendre"	Oui	oui-"pour savoir des choses"	Oui	"je ne sais pas"
	"bien"	"à écrire sur le cahier rouge"	oui	oui-"parce que j'aime bien écrire, j'adore ça"	non	"je ne sais pas"
En.	"je ne sais pas"	"à tailler les crayons, découper"	Je ne sais pas	non-"j'aime pas écrire les leçons"	Oui	"je ne sais pas"
	"pas bien"...puis "j'aime bien"	"à écrire sur le cahier jaune"	Je ne sais pas	non-"j'aime pas l'écriture... M. m'aide" (AVS)	Je ne sais pas	"je ne sais pas"
Fran.	"écrire"	"écrire sur le cahier rouge, écrire sur le cahier vert"	Oui	oui-"pour que maman sache les devoirs que j'ai à faire, pour écrire les leçons"	Oui	"je ne sais pas"
	"bien"	"à écrire, à écrire sur le fichier de math"	oui	oui-"j'aime bien écrire"	non	"je ne sais pas"
Ad.	"écrire"	"à gommer des fois, écrire sur le cahier jaune, pour couper des feuilles"	Non	non-"parce que des fois c'est dur"	Oui	"je ne sais pas"
	"je n'aime"	"à"	non	non-"des"	non	"celui que"

	pas"	écrire...sur le cahier jaune"		fois c'est dur"		t'avais dit"
Gil.	"c'est écrire"	"j'aime bien lire et écrire...pour lire aux enfants, pour apprendre"	Oui	oui-"parce que après à la maison je peux écrire des mots pour les enfants, si j'ai des enfants" (il me dit : <i>« j'arrive pas trop des fois », « j'en ai marre d'écrire des fois » au moment d'écrire la phrase finale).</i>	Oui	"le monde"
	"les devoirs le soir"	"quand je serai grand je voudrais écrire des mots aux enfants"	oui	oui-"j'aime bien écrire"	non	"les hommes, les humains... dans le temps"
San.	"l'écriture de mon prénom"	"j'essaye"	Oui	oui-(<i>elle est préoccupée par le départ de ses parents... Elle me dit "j'aime pas apprendre" au cours du questionnaire).</i>	Oui	"moi"
	"très bien"	"à écrire, à dessiner"	oui	oui-"j'ai besoin d'écrire pour faire un petit modèle"	oui	"la maîtresse"

				pour la maîtresse" <i>(préoccupée par un changement d'école).</i>		
An.	"pas bien" <i>(dès le début de l'entretien, il bouge beaucoup, joue avec un morceau de la table, puis se calme)</i>	"à écrire, à dessiner"	Oui	oui-"parce que j'aime bien", <i>(mais me dit "c'est chiant" au moment d'écrire la phrase finale).</i>	Oui	"la maîtresse"
	"je ne sais pas"	"à travailler"	oui	oui-"pour pouvoir lire, écrire, envoyer des messages"	non	"je me rappelle plus...les ogres"
JB	"les devoirs du soir"	"pour faire les devoirs à la maison"	Oui	Je ne sais pas	Oui	"la maîtresse"
	"écrire à l'école"	"écrire à la maison"	oui	Oui <i>(mais me dit "je ne sais pas")</i>	oui	"les humains"
Lu.	"les devoirs du soir"	"pour travailler à la maison, pour savoir le lendemain à l'école pour réciter la poésie. Pour écrire des petits mots à la maison et à l'école au crayon bic bleu"	Oui	oui-"j'aime bien écrire parce que je m'applique bien et j'écris bien sur les lignes"	Oui	"la maîtresse, les maîtres et les maîtresses"
	"faire des	"à écrire,	oui	Oui-"j'aime	non	"personne",

	devoirs le soir, écrire les devoirs"	j'aime bien l'écriture"		bien, je m'applique bien"		puis influencée par les autres "les hommes"
Mat.	"écrire"	"je ne sais pas, je veux marquer comme Lu."	Oui	oui-"j'aime bien écrire"	Oui	"les maîtres et les maîtresses"
	"écrire"	"je ne sais pas..., écrire"	oui	oui"je sais mais je sais pas quoi dire"	non	"les hommes" (après avoir entendu les autres)
Ju.	"écrire"	"à faire ses devoirs, à écrire"	oui	oui-"je ne sais pas pourquoi", (il me dit "c'est énervant d'écrire " au moment d'écrire la phrase finale).	oui	"les archéologues"
	"pour aller en CE1"	"apprendre des choses à l'école"	oui	oui-"je ne sais pas"	non	"les hommes"

Les groupes d'élèves, pour la passation des questionnaires, sont représentés dans le tableau par une même couleur de police pour l'écriture des prénoms. Ceci permet de voir que certains élèves peuvent être influencés par des élèves de leur groupe lors des réponses.

Chapitre VIII : L'analyse

1- Analyse des résultats

Le dépouillement des questionnaires ne révèle pas de différences significatives. En effet, il n'y a pas davantage d'élèves qui disent vouloir apprendre à écrire après la séance de découverte des origines de l'écriture, révélant ainsi un nouvel intérêt. Cependant, seuls deux élèves ne désiraient pas apprendre à écrire avant cette séance, et un élève ne savait pas avant, puis finalement, dit vouloir apprendre ensuite. Ainsi, il est difficile de tirer des conséquences de cette étude qui reste tributaire de divers paramètres.

Il est difficile, en effet, de savoir qu'elle est la part de biais dans ce recueil de données, puisque je suis persuadée que quelques élèves ont répondu qu'ils voulaient apprendre à écrire peut-être plus pour me faire plaisir ou répondre à ce qu'ils pensaient être la consigne. Il est aisé de constater, dans le tableau précédent, que les deux élèves qui ont répondu « non » (je ne veux pas apprendre à écrire) étaient dans le même groupe lors de la passation, et qu'il est ainsi peut-être plus facile de dire « non » quand d'autres se le permettent aussi. Il est probable que dans d'autres groupes où les élèves donnaient des réponses plus enthousiastes, certains autres n'aient pas osés dire autre chose que ce que disaient la majorité ; c'est ce que l'on peut appeler en psychologie sociale la pression de conformité. Un individu peut-être amené à modifier ses opinions ou ses comportements pour les mettre en accord avec ceux prônés par la majorité. Le psychologue social Helbert C. Kelman a mis en évidence, en 1958, trois raisons de se conformer : on peut se conformer par complaisance, c'est-à-dire que l'on se conforme pour ne pas se faire remarquer ; on peut se conformer par identification, alors on se conforme pour plaire aux membres du groupe car on s'identifie à lui, ; et on peut aussi se conformer par intériorisation des opinions des autres. Dans ce cas présent, on peut parler, il me semble, de conformité par complaisance : l'élève ne change pas forcément de point de vue mais donne la même réponse pour ne pas être écarté du groupe. Ces résultats ne sont donc pas forcément très significatifs.

Là où les résultats sont les plus intéressants, c'est au niveau des explications des élèves. En effet, j'ai pu constater lors du dépouillement, qu'avant la séance sur les origines de l'écriture, la plupart des élèves ont expliqué leur goût pour l'écriture et leur désir d'apprendre par des « motivations » surtout scolaires du type : « *pour écrire les leçons* » ou « *pour avoir des bonnes*

notes », et, pour certains, par le désir de faire plaisir à d'autres : « *j'ai besoin d'écrire pour la maîtresse* »... Après la séance sur les origines de l'écriture, les explications recueillies ont légèrement évoluées dans l'ensemble et ont pris une dimension peut-être plus personnelle et orientées vers l'avenir, du type : « *je veux savoir mon boulot quand je serai grande* » ou encore « *pour pouvoir lire, écrire, envoyer des messages* » ou « *pour quand je serai grande bien écrire sur les lignes* ». Ces réponses d'élèves sont ainsi précieuses, mais il ne faudrait pas en tirer trop vite des conséquences.

Il est nécessaire en effet de rester prudent face au questionnaire. En y regardant de plus près, le tableau de comparaison des réponses par élève montre finalement qu'ils ont peu modifié leurs réponses. Ceux qui arrivaient déjà à se décentrer pour envisager une utilisation de l'écriture hors de l'école et plus personnelle gardent cette vision et la renforce peut-être un peu, alors que ceux qui ont une vision plus restreinte, liée à l'école, ont du mal à la dépasser. Ainsi, il est difficile de pouvoir faire un vrai lien de cause à effet entre l'apport de ma séance sur les origines de l'écriture et les réponses des élèves, au travers uniquement de ces questionnaires. J'ai pu cependant constater des effets sur leur attitude qu'il aurait peut-être été intéressant de creuser.

Effectivement, lors du second entretien, j'ai pu relever des comportements ou réflexions tels que l'envie d'écrire soi-même sur le questionnaire exprimée par quelques élèves (4 élèves du même groupe) ; le désir d'écrire leur prénom, et d'ailleurs tous les élèves ont notés eux-mêmes leur prénom sur le questionnaire lors de la deuxième passation, voire sur les deux feuilles de questionnaire, et certaines filles ont même dessiné des petits cœurs. Pour ce qui est de la copie des mots (« le petit vers de terre »), certains ont voulu, lors du second questionnaire, l'écrire deux fois ; un élève a lancé un « ouais » enthousiaste, un autre a rajouté à la fin de la phrase un point que j'avais oublié sur sa feuille, et d'autres l'ont recopié très vite. Cependant, cet enthousiasme que je note au cours de ce deuxième entretien était peut-être lié au fait qu'ils se sentaient plus à l'aise que la première fois. J'étais peut-être aussi moins objective dans ce relevé spontané de comportements que la première fois, puisque j'espérais constater un changement d'attitude suite à ma séance sur les origines de l'écriture. Donc encore ici, tout doit être pris en compte avec prudence.

Je n'ai pas vraiment parlé de la copie que je leur ai demandé de faire. Je n'ai en fait pas pu remarquer de différence dans leur graphie au niveau de la copie des mots de fin de questionnaire, entre le premier entretien et l'entretien suivant la séance sur les origines de l'écriture. Ce petit exercice n'est ainsi aucunement utilisable pour constater une quelconque influence de mon apport

épistémologique. Il est donc nécessaire de s'interroger plus avant sur la faisabilité de cette démarche.

Je me suis interrogée finalement sur la possibilité effective que ces jeunes élèves aient pu donner du sens à l'écriture au travers de ma séance sur ses origines. Ils avaient effectivement l'air de suivre mes explications avec intérêt, mais de si jeunes élèves ayant encore une grande part d'égoïsme ont certainement beaucoup de mal à se décentrer autant pour accéder tout d'abord à l'épaisseur du temps. Il est difficile à leur âge de comprendre que des hommes, bien avant eux, bien avant leurs parents et même leurs grands-parents, finalement seuls repères qu'ils peuvent plus ou moins construire dans le temps, aient pu inventer l'écrit. En fait, les compétences attendues lors du premier palier pour la maîtrise du socle commun prévoient que les élèves de fin de CE1 soient capables de distinguer le passé récent du passé plus éloigné, cette compétence est donc au travail en CP, et ne peut donc se réduire à une approche ponctuelle. Ceci est un premier point, mais il existe d'autres difficultés pour de si jeunes élèves.

En effet, l'enseignante de la classe avait abordé avec eux les différentes sortes d'écrits : littéraires, publicitaires, journalistiques, modes d'emploi, recettes... et pourtant ils n'ont pas fait de lien avec ma question sur l'utilisation de l'écriture : « ça sert à quoi l'écriture ? ». Les élèves ont, en général, tendance à cloisonner leurs savoirs et il aurait été nécessaire de faire du lien avec ce déjà vu, afin de consolider ces liens qu'ils peuvent construire au fur et à mesure de leurs apprentissages. Mon apport sur l'écriture est donc certainement resté sans lien avec ce qu'ils savaient déjà. Le savoir se construit en effet en prenant place dans un ensemble de choses que connaît déjà l'élève, et il faut du temps et des rappels fréquents pour que tout un réseau de savoirs se forme et puisse être réellement utilisable.

Même si cette étude reste un peu sans véritable réponse, elle m'a permis de m'interroger sur ma place de chercheuse, ainsi que sur ma posture de future enseignante, ce qui reste un apport riche pour ma pratique à venir.

2- Analyse de ma place de chercheur:

Parce que j'avais une méthodologie précise et une certaine déontologie du chercheur, j'ai mené mes entretiens et ma séance en classe sans rien modifier au fur et à mesure de ma démarche.

J'étais pourtant bien embêtée de constater, par exemple, que la première question de mon questionnaire était difficile, mais je n'ai pas modifié ma passation en cours de recueil, désireuse de ne rien biaiser et de pouvoir réaliser une réelle expérience de recherche.

De la même manière, il est un peu compliqué de ne pas orienter les réponses des élèves et de rester impassible en prenant ce qui est dit sans rien omettre, le plus fidèlement possible. La posture de chercheur demande d'accepter que les résultats ne soient pas ceux que l'on attendait. J'avais des attentes, surtout après ma séance sur l'écriture, et il m'a été un peu difficile de constater, au fur et à mesure, que les réponses des élèves étaient quasiment les mêmes avant et après, remettant ainsi en question mon hypothèse de départ. J'ai relativisé par la suite en dépouillant mes questionnaires, et les quelques effets que j'ai pu constater suite à ma séance sur les origines de l'écriture peuvent laisser penser que sur le long terme ce type d'approche épistémologique pourrait être intéressante à utiliser afin de donner un nouveau sens à l'apprentissage de l'écrit.

Cependant, ma place de chercheuse est à interroger. En effet, le fait d'avoir réalisé moi-même la séance sur les origines de l'écriture peut poser un problème de neutralité. « Le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau » (Devereux G. 1985) et il y a toute une part de subjectivité qui peut modifier l'analyse que l'on peut faire de ses résultats. Tout dépend de ce que l'on veut bien retenir et voir de sa recherche. De plus, il est difficile d'être réellement objectif dans ce type d'étude qui prend appui sur des propos de jeunes élèves dont on peut facilement interpréter le sens en fonction de ce que l'on attend.

Même si je ne peux réellement répondre à ma question de départ, je pense que ma vision concernant cet apprentissage de l'écrit a été modifiée, et que je ne pourrai pas à l'avenir ne pas me poser toutes ces questions intéressantes quand j'aborderai l'écrit en classe avec mes élèves. L'ouverture d'esprit, que m'a permis cette étude, servira ainsi certainement ma pratique future. Il est intéressant d'ailleurs de se poser la question d'une éventuelle poursuite de ce travail de recherche.

3- Et si c'était à refaire?:

Ainsi, si c'était à refaire, je prévois tout d'abord plusieurs séances sur l'écriture, car de si jeunes élèves ont besoin de temps pour s'appropriier les choses et les comprendre, ainsi que pour construire une représentation du temps qui passe. En ayant ainsi plus de temps, je pourrais inclure

davantage de manipulation. Chacun pourrait s'entraîner à faire des traces, ce qui les enrôlerait davantage et leur permettrait de se rendre compte par eux-mêmes. Je ferais ainsi une séance moins « magistrale ». Je prendrais le temps d'afficher dans la classe des photos de traces telles que les mains de la grotte de Gargas, des écritures diverses (cunéiforme, hiéroglyphes...) afin que les élèves aient le temps de s'en imprégner. Je laisserais les élèves s'interroger seuls sur la difficulté de communiquer en laissant des traces. Je pourrais prendre le temps de les mettre en situations-problèmes en essayant de les laisser trouver par eux-mêmes comment faire pour comprendre des signes que d'autres ont tracé. En leur permettant de se confronter ainsi à une autre réalité, ils revivraient les premières difficultés des Hommes, leurs premières émotions, avant d'inventer des signes communs, et pourraient donner davantage de sens à cet apprentissage, pour eux.

En ce qui concerne les entretiens, il aurait été intéressant d'interroger les élèves un par un, afin de pouvoir avoir plus d'explication parfois sur leurs réponses. Par exemple, à la question « qui a inventé l'écriture », une élève a répondu « moi ». Un réel échange en individuel aurait sûrement permis d'obtenir d'autres résultats et des précisions intéressantes. Les élèves auraient peut-être été plus spontanés sans l'influence des autres élèves de leur groupe et peut-être plus impliqués, ne cherchant pas la facilité en répondant comme leurs camarades. Finalement, l'entretien se faisant dans une pièce attenante à la classe, les élèves n'auraient peut-être pas été plus impressionnés que ça par une relation duelle avec moi.

Même si ma méthodologie ne m'a pas permis d'obtenir des résultats suffisamment représentatifs, cette recherche est riche en réflexions autour d'une approche épistémologique des savoirs, et du sens que l'on peut donner aux apprentissages pour les élèves. Je continue de penser qu'une telle démarche peut-être riche en classe et j'envisage une poursuite de ma réflexion pour appuyer ma future pratique.

4- En temps que future enseignante:

Tout d'abord, je tiendrai compte dans ma pratique du fait qu'il est important de montrer aux jeunes élèves à quoi sert l'écriture dans leur vie de tous les jours, car ils sont amenés à apprendre quelque chose qui finalement ne semble pas avoir beaucoup de sens pour eux. Tous les élèves ont répondu d'une manière ou d'une autre qu'écrire leur servait à et pour l'école. Cette activité n'a pas de valeur sociale pour eux, et ils ne semblent pas y trouver un intérêt intrinsèque. Malgré le fait qu'ils

avaient abordé les différents types d'écrits avec leur enseignante, la question « l'écriture, à quoi ça sert ? », est restée apparemment opaque pour eux. Ceci me pose vraiment question et me pousse à penser qu'il est nécessaire de construire réellement avec les élèves cette notion d'écrit, de trace laissées pour quelqu'un, pour quelque chose. Au delà du sens de l'écrit, c'est aussi un désir d'écrire qui est à éveiller.

En tant qu'enseignante, je souhaite réussir à donner aux élèves cette envie d'apprendre à écrire pour eux, pour avoir le plaisir de raconter, d'inventer, de partager avec d'autres. Il me semble important de les mobiliser et de les encourager en leur montrant tout ce qu'ils sont capables de faire pour se faire comprendre en traçant, plutôt que de leur montrer constamment ce qu'ils leur reste à apprendre et qu'ils ne savent pas faire. Le chemin est long comme il l'a été pour les premiers Hommes qui ont appris à écrire. Je voudrais réussir à leur transmettre le fait qu'ils font partie de la communauté des Hommes qui invente et qu'ils vont eux aussi inventer, créer, en s'appropriant les outils de cette communauté. Il me semble nécessaire de leur apprendre à écrire dans ce contexte et avec des projets qui prennent sens pour chacun : écrire pour partager un poème avec maman, écrire pour envoyer un message à un copain qui habite loin, écrire pour raconter une histoire que j'aime bien...écrire parce que les lettres inventées par les Hommes permettent de tracer tout ce que l'on veut pour apprendre, inventer, communiquer, partager, s'amuser...

Conclusion :

Il peut sembler à priori évident qu'il est nécessaire de donner du sens aux apprentissages pour enrôler les élèves. Cependant, bien souvent, dans la réalité, le sens se perd. En effet, fréquemment, et notamment en maternelle comme nous l'avons vu précédemment, l'accent est mis sur le produit à réaliser, l'action concrète, et non sur les intentions didactiques de l'enseignant, ce qui fait que les objectifs des tâches échappent aux élèves. Hors, nous l'avons vu, il est nécessaire que les élèves sachent ce qu'ils sont en train d'apprendre pour réaliser de réels apprentissages.

Pour autant, la compréhension de la finalité de la tâche ne suffit pas toujours pour donner sens aux apprentissages dans l'esprit des élèves. Le sens qu'un individu peut donner au savoir dépend de chacun, au travers de ce qu'il connaît déjà, de son vécu, de ses intérêts, de ses attentes. Du coup, en classe, ce sens est à construire avec les élèves, car l'enseignant ne peut s'attendre à ce que tout savoir prenne un sens pour chaque élève, un sens suffisamment porteur de désir d'apprendre.

Une façon d'éveiller ce désir, selon différents auteurs cités dans ce mémoire, est de permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs se sont construits dans l'histoire de l'humanité, afin qu'ils en éprouvent une émotion liée à leur redécouverte et qu'ils se sentent appartenir à la communauté des chercheurs que sont les hommes. Ce sentiment d'appartenance et le sentiment d'être investis d'une responsabilité de poursuite de la recherche et de « passeurs » de connaissances, donneraient aux yeux des élèves une autre dimension aux savoirs. Le savoir ne serait alors plus un simple objet que l'on apprend par cœur et récite pour avoir une bonne note, pour faire plaisir aux adultes, mais il retrouverait son utilité sociale.

Ma problématique était donc de déterminer si une explication sur les origines de la formation du code écrit pouvait avoir des effets positifs sur les apprentissages en lecture/écriture des élèves de CP. Ma première hypothèse était que les élèves donneraient un sens plus personnel à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en apprenant une histoire du code écrit. Ma deuxième hypothèse était que, grâce à cet apport de sens, ils développeraient une certaine familiarité avec les lettres, voire une affectivité, se sentant inscrits dans la communauté des hommes, et porteurs eux aussi de la transmission de cet acquis ; ce qui leur permettrait d'améliorer leurs performances en lecture et en écriture.

Mon étude auprès d'une classe de CP a révélé que les élèves avaient du mal à donner du sens à l'écriture, qui garde bien souvent une dimension scolaire. L'approche épistémologique que j'ai proposée au travers de ma séance sur les origines de l'écriture, a éveillé la curiosité des élèves, et même si les résultats restent limités, ils montrent toutefois un changement dans les explications des élèves qui ont pris une dimension plus personnelle, ainsi plus aucun élève ne mentionne le souhait d'apprendre pour faire plaisir à quelqu'un d'autre et trois élèves au lieu de deux se projettent dans l'avenir pour une utilisation future.

Cependant, il est évident qu'une seule séance sur les origines de l'écriture ne pouvait faire toute la différence. L'approche épistémologique, pourrait, je le pense malgré tout, redonner un vrai sens aux savoirs. Il faudrait pour cela que les enseignants y recourent régulièrement, instaurant sur le long terme cette manière de penser et d'aborder les apprentissages, pour que cela soit vraiment efficient. Cette approche demande que l'enseignant se sente vraiment investi d'un devoir de transmission des découvertes des hommes et qu'il se soit lui-même interrogé sur son propre rapport au savoir. Cette approche épistémologique ne peut donc être ponctuelle, mais elle est une vraie manière de considérer les savoirs et de les enseigner. Il n'était donc pas évident d'obtenir des résultats probants par cette simple démarche de recherche. De plus, mon objet d'étude, l'apprentissage de l'écriture, n'est pas un sujet facile et peut poser de vraies difficultés aux jeunes élèves.

En effet, je terminerais cette étude en ouvrant ma réflexion sur la difficulté de l'entrée dans l'écrit que Carmen Strauss-Raffy, maître de conférences en sciences de l'éducation et psychopédagogue (Conférence-débat du 24 janvier 2007) a su mettre en évidence. Elle rappelle que l'écrit est un système complexe qui demande une symbolisation élaborée, et la capacité pour l'enfant de sortir des liens fusionnels qui le lient notamment à ses parents. L'enfant doit pouvoir rompre avec sa langue maternelle, car celle de l'école, et de l'écrit, n'est pas tout à fait la même. Il doit aussi pouvoir se sentir autorisé à franchir ce pas. Mais écrire c'est aussi accepter de se plier à des règles, car l'écriture est exigeante. Enfin, écrire, c'est oser se risquer à laisser une trace de soi. Pour C. Strauss-raffy, écrire touche à l'intime, confronte à l'inconnu, à la solitude et au doute. L'enseignant doit alors être un « passeur » qui met en confiance et aide à rentrer dans l'écrit. Ainsi, donner du sens à l'écriture est important afin qu'elle soit perçue comme un outil d'expression et de communication et non comme un simple exercice scolaire. Mais, en plus, l'entrée dans l'écriture doit être vraiment accompagnée car c'est une démarche compliquée qui demande certaines acceptations

de la part de l'apprenant.

Bibliographie

Ouvrages lus :

Béal, Y. et Maïaux, F. (2008). *Un projet pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Paris : Delagrave, coll. Guide de poche de l'enseignant.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*. Paris : Anthropos, coll. Poche Education.

De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Education, coll. Profession enseignant.

Develay, M. (dir.), (2004). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF éditeur 5eme édition, col. «Pratiques et enjeux pédagogiques»

Develay, M. et Lévine, J. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

Ouvrages consultés :

Baussier S. et Daniel M. (2005). *Petite histoire des écritures*. Paris : Syros jeunesse, Coll. Petite histoire des hommes.

Bukiet, S. (2001). *Écritures dans l'histoire et par les contes*. Paris : Syros, coll. Racines.

Charlot, B. (dir.), (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos, coll. Education.

Devereux, G. (1985). Chapitre: données et angoisse, quête pour une science du comportement. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (page 28 à 31). Paris : Aubier.

Ouaknin, M-A. (1997). *Les mystères de l'alphabet*. Paris : Assouline.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Robert, P. (2011) Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris : Edition Dictionnaire Le Robert.

Revue :

Perrenoud, P. (2005). «*Cette fameuse motivation*», *sens du travail et travail du sens à l'école*. Cahiers pédagogiques, dossier n°429-430.

Zerbato-Poudou, M-T. (1998). *Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle*, IUFM de Toulouse-CERF, REPÈRES N° 18.

Textes officiels :

Programmes 2008

SoCLE commun de connaissances et de compétences

Lire au CP, janvier 2010

Table des annexes

Annexe n° 1 : Questionnaire et guide d'entretien

Annexe n°2 : fiche de préparation séance sur l'histoire de l'écriture

Annexe n°3 : photographies du tableau lors de la séance sur les origines de l'écriture

Annexe n°1: Questionnaire et guide d'entretien

Les enfants sont en groupe de quatre, afin qu'ils soient le plus à l'aise pour prendre la parole, sans être intimidé par une relation duelle avec moi, ni trop gênés par l'ensemble du groupe classe. L'idée est qu'il y ait le moins possible d'influence des élèves les uns par rapport aux autres dans leur réponses.

Mon explication auprès d'eux :

« J'ai besoin de vous pour faire un travail sur l'écriture. Je vais vous poser des questions et vous allez y répondre chacun votre tour. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, vous répondez ce que vous pensez (essayer d'éviter que les élèves me répondent ce qu'ils croient que je veux entendre). Si vous ne comprenez pas ma question, vous me le dites. Si vous ne savez pas y répondre ce n'est pas grave. Je n'écris pas vos noms sur les feuilles, personne d'autres ne saura ce que vous avez dit ici ».

Les élèves cochent eux même « oui », « non » ou « je ne sais pas » sur leur feuille après avoir entendu ma question, afin de les enrôler. Quand il s'agit d'une question ouverte, j'écris pour eux, sur leur feuille, ce qu'ils me disent en « dictée à l'adulte ».

1- Pour toi....., c'est quoi l'écriture? (j'utilise le prénom de l'élève pour l'enrôler, et je rentre doucement dans l'entretien sans question qui lui demande d'emblée une réponse très personnelle, comme à partir de la question 3)

.....

.....

.....

.....

2- Et ça sert à quoi, l'écriture?

.....

.....

.....

.....

3- Aimes-tu écrire?

Oui



Non



Je ne sais pas



4- As-tu envie de savoir écrire?

Oui



Non

Je ne sais pas



Est-ce que tu sais dire pourquoi?.....

.....

.....

6- Est-ce que tu penses que l'écriture a toujours existé?

Oui



Non

Je ne sais pas



7- Qui a inventé l'écriture? (dans cet ordre, elle n'influence pas la question précédente)

.....

.....

8 – Pour finir, peux-tu recopier cette petite phrase :

(Une petite phrase neutre. Ce petit exercice d'écriture, fait avant et après la séance sur les origines de l'écriture, doit me permettre de voir s'il y a une évolution dans le tracé des lettres)

Prise de notes, à part, sur les attitudes des élèves face aux différentes questions.

Annexe n°2: Fiche de préparation de ma séance sur l'histoire de l'écriture

Niveau : CP

Cette séance suit un entretien réalisé auprès des élèves. Celui-ci a révélé qu'aucun ne savait que l'écriture a été inventé par les Hommes. Pour eux, l'écriture a toujours existé.

Compétences visées et ayant un effet sur tous les apprentissages : selon le premier palier pour la maîtrise du socle commun

-écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité.

-travailler en groupe, s'engager dans un projet.

Objectifs :

-faire prendre conscience aux élèves qu'ils font partie de la communauté humaine, cette communauté de chercheurs qui a inventé l'écriture.

-leur permettre par la manipulation et la réflexion de comprendre comment les humains ont commencé à «écrire», à faire trace.

Pré-requis : en maternelle, les élèves découvrent les supports de l'écrit et leurs usages sociaux.

Durée : 45 minutes

Déroulement :

J'annonce aux élèves que **l'écriture n'a pas toujours existé...**

Je trace au tableau (sur les trois panneaux) une grande frise simplifiée, indiquant les dinosaures (figurine fixée au tableau), puis longtemps après les premiers hommes (petite figurine fixée au tableau) qui ne savaient pas écrire, mais qui ont laissé des traces (les mains rouges de la grotte de Gargas, des dessins d'animaux...qui racontent des histoires), puis, plus loin sur la frise, d'autres hommes un peu plus vêtus..., pour finir à l'autre extrémité du tableau avec «nous» aujourd'hui. Je leur explique qu'il a fallu beaucoup de temps à l'homme pour utiliser sa main pour écrire, il y a plusieurs milliers d'années. C'est une invention extraordinaire, qui est très compliquée.

Petite amorce pour enrôler les élèves : un jeu : deux enfants doivent faire passer un message

à un autre enfant à l'autre bout de la classe (on imagine qu'il habite très loin). Ils veulent lui demander de leur envoyer 10 oranges de son jardin. Les autres enfants et moi, qui nous trouvons sur le chemin, ferons parvenir le message, en le portant à tour de rôle. Comment faire?

Les deux enfants ont à leur disposition un bout d'argile, des morceaux de bois, un liquide visqueux rouge, des petites pierres...

La difficulté va se présenter aux élèves de savoir comment se faire comprendre. Il est possible alors d'aborder avec les élèves le fait que le papier et les crayons n'ont pas toujours existé non plus, et que les humains ont été obligés d'inventer des **signes** pour se comprendre...

Autre mise en situation : deux autres enfants sont des chasseurs. Ils vont dans une plaine (dans un coin de la classe) et voient des bisons (figurines en plastique). Leurs familles ont très faim et attendent de savoir s'il y a assez de bisons à tuer pour nourrir tout le monde. Les deux chasseurs doivent rentrer au village et dire à leur famille ce qu'ils ont vu, mais ils ne savent pas compter! Comment faire? Les mêmes matériaux sont à disposition des élèves (les autres enfants peuvent aider les chasseurs à trouver une solution).

Cette activité permet de mettre en évidence, une nouvelle fois, la nécessité d'inventer un code écrit pour se souvenir.

J'explique aux élèves que les humains ont alors inventé des **dessins** pour se comprendre ou se souvenir et raconter une histoire, puis des **signes, pour écrire plus vite et plus facilement**. Je leur montre alors : une tablette d'argile sumérienne avec des dessins, puis une autre tablette avec une écriture cunéiforme (je n'emploie pas ces termes), des hiéroglyphes... Je leur explique comment notre lettre A est apparue petit à petit : d'abord on représentait un taureau qu'on appelé «aleph» pour parler de l'animal, puis pour parler de la force. On a ensuite dessiné que sa tête pour écrire vite, puis la tête a été simplifiée pour donner le A que l'on connaît aujourd'hui (je dessine tout ça au tableau, sous la frise, indiquant ainsi le temps qui s'est écoulé pour inventer cette lettre). J'explique que cette lettre est devenu un son (le A, la première lettre de aleph) pour écrire d'autres mots et ne veut plus dire taureau.

Je leur explique que nous avons aujourd'hui notre alphabet, avec 26 lettres, mais qu'il en existe beaucoup d'autres dans le monde. Je leur montre une écriture chinoise écrite de haut en bas, une écriture arabe écrite de droite à gauche.

Insister sur ce que les élèves de CP savent déjà faire : ils savent tenir leur crayon, ils savent

progresser sur la ligne du cahier, ils connaissent l'alphabet et savent écrire les lettres, ils savent que ce n'est pas un simple dessin, ils connaissent le son de chaque lettre.

Ils savent déjà tout ça alors que les premiers hommes ont mis très longtemps à inventer et à apprendre l'écriture (reprise de la frise au tableau). Eux aussi ont commencé en gribouillant des choses sans signification, puis, petit à petit, ils ont donné du sens à leurs traces. Les élèves sont comme les premiers hommes quand ils découvrent l'écriture et en quelques années ils apprennent à écrire et raconter. C'est pourtant une activité compliquée, mais **«vous arriverez un jour à parler avec votre main»**.

Les lettres sont des signes qui se sont transformés (je leur montre différentes façons d'écrire notre alphabet : gothique...etc). Notre écriture aujourd'hui est légèrement ovale pour écrire plus vite. On peut tout écrire, tout ce que l'on dit. Avec l'écriture, l'homme a pu raconter sa vie. Et eux aussi, les élèves, ils participent à l'évolution de l'écriture, car tout le monde n'a pas tout à fait la même. Peut-être qu'un jour, elle sera différente d'aujourd'hui. Les élèves vont aussi, un jour, raconter des choses en écrivant, et d'autres humains les lirons plus tard.

Matériel :

- argile, bâton de bois, morceaux de bois, «liquide visqueux» rouge, petites et grandes pierres
- bisons (représentés par des figurines en plastiques).

Annexe n°3: Photographies du tableau lors de ma séance sur les origines de l'écriture



Résumé en français :

Suite à une observation dans une classe de moyenne section de maternelle, auprès d'élèves qui semblaient réaliser des tâches graphiques sans beaucoup d'intérêt, je me suis posée la question du sens des apprentissages. Quel sens peuvent bien donner les élèves à ce qu'ils apprennent ? Est-il nécessaire de toujours expliciter les savoirs en jeu ? Et cela suffit-il à faire émerger du sens porteur de désir d'apprendre ?

Finalement, c'est du côté de l'épistémologie des savoirs que j'ai trouvé des réponses. Amener les élèves à revivre la construction des savoirs inventés par la communauté humaine permettrait de redonner à ces savoirs leur valeur, leur utilité sociale, nécessaire pour éveiller l'intérêt des élèves.

J'ai mené mon étude autour d'une séance sur les origines de l'écriture auprès de jeunes élèves de CP, afin de constater si cette approche épistémologique pouvait avoir un impact sur l'attitude et les performances des élèves.

Une expérience riche pour une future enseignante...

Mots-clés : communauté humaine, écriture, épistémologie, savoirs, sens.

Résumé en anglais :

Following an observation of a reception class undertaking a lesson around graphics, seemingly without a great deal of interest, I was led to ask myself a question about the meaning of learning. What sense were the children giving to what they were learning? Is it always necessary to be explicit about the knowledge being taught, and if so is this enough to give the desire and motivation to learn?

Finally I turned towards the epistemology of knowledge where I found certain answers. Allowing children the possibility to take part in their own formation of knowledge invented by society gives greater value and social utility to this knowledge and leads to greater motivation and understanding.

My study, undertaken with a group of infant school children around a lesson on the origins of writing, was designed to evaluate if the epistemological approach can have an impact on the motivation and performance of the children.

An enriching experience for a future teacher.

Mots-clés: society, writing, epistemology, knowledge, sense