La fiche à l'école maternelle : un objet littéraire paradoxal

The worksheet in French preschools: a paradoxical literacy object

Ariane Richard-Bossez

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5649>

DOI : 10.4000/ree.5649

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Ariane Richard-Bossez, « La fiche à l'école maternelle : un objet littéraire paradoxal », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 11 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5649> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5649>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La fiche à l'école maternelle : un objet littéraire paradoxal

Ariane Richard-Bossez¹

Résumé

Cet article s'intéresse au rôle que les fiches jouent dans la construction des savoirs à l'école maternelle et aux différenciations que ces supports peuvent produire, en se basant sur une enquête de terrain réalisée dans six classes de grande section socialement contrastées. Il détaille trois dimensions relatives à l'utilisation des fiches dans les classes d'école maternelle qui, en se conjuguant, participent aux différenciations cognitives dans la construction des savoirs des élèves. Il montre, tout d'abord, que les fiches ne sont pas des supports neutres dans la mesure où elles s'appuient sur un mode d'apprentissage spécifique et où elles contribuent à façonner les savoirs eux-mêmes. Ensuite, il présente les différents registres d'interprétation à partir desquels les élèves se saisissent des fiches, en insistant sur le fait que seule une minorité d'élèves s'appuie sur un registre littéraire correspondant aux attentes scolaires. Enfin, il souligne comment la dimension matérielle des fiches tend à renforcer les approches les moins littéraires des savoirs. Cet article amène ainsi à mieux comprendre comment les fiches ne permettent pas aux élèves d'intégrer la dimension littéraire s'ils ne la maîtrisent pas antérieurement et comment le rapport aux savoirs et la matérialité propres à ces supports pédagogiques contribuent, au contraire, à renforcer les registres les plus éloignés des attentes scolaires.

Les fiches d'exercices photocopiées sont actuellement un des supports les plus utilisés pour les activités d'apprentissage à l'école maternelle française (Bautier, 2008). Plusieurs recherches ont déjà souligné leur participation aux difficultés scolaires des élèves (Bautier, 2008 ; Joigneaux, 2015). Nous proposons, dans cet article, de poursuivre ces réflexions en nous intéressant au rôle que les fiches jouent dans la construction des savoirs à l'école maternelle. Ceci, à partir d'une enquête de terrain effectuée entre novembre 2010 et juin 2011 dans six classes de grande section² socialement contrastées (trois classes en zone d'éducation prioritaire, trois classes "ordinaires") de l'aire toulonnaise. Cette recherche s'est plus particulièrement centrée sur l'observation d'activités d'apprentissage de la langue écrite.

L'analyse des données récoltées (notes de terrain, transcriptions d'enregistrements audio de séances pédagogiques, photos de travaux d'élèves) a permis de distinguer trois dimensions relatives aux fiches et à leurs usages dans les classes qui, en se conjuguant, participent aux différenciations cognitives des apprentissages chez les élèves. La première de ces dimensions est la spécificité du rapport aux savoirs proposé par les fiches. La deuxième est l'interprétation différenciée des fiches par les élèves et leur plus ou moins grande distance par rapport au registre scolaire. Enfin, la troisième de ces dimensions correspond à la matérialité même des fiches qui tend à renforcer les approches des savoirs les plus éloignées de celles qui sont attendues. Ces trois dimensions permettront de souligner une forme de paradoxe propre aux fiches : être un objet fortement littéraire, mais tendant à favoriser, chez certains élèves, le recours à des registres non littéraires.

¹ Docteure, Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES), Université d'Aix-Marseille.

² La grande section est la troisième et dernière année d'école maternelle, destinée aux enfants de 5-6 ans.

1. Les fiches et leur rapport aux savoirs

Le rapport aux savoirs proposé par les fiches s'exprime plus particulièrement dans deux directions : d'une part par le recours à des modalités spécifiques d'apprentissage des savoirs et, d'autre part, par un façonnage des savoirs eux-mêmes.

■ *Un mode d'apprentissage spécifique*

Le mode d'apprentissage privilégié par les fiches se caractérise par son caractère à la fois individuel, autonome et scolaire.

• *Un apprentissage considéré comme individuel*

L'individualisation de l'apprentissage que proposent les fiches a déjà été soulignée dans la littérature (Bautier, 2008). En effet, le plus souvent, la fiche est conçue pour être complétée individuellement par chaque élève sans l'intervention d'autrui. Du fait de cet usage, cet objet tend, au moins dans son intention, à exclure l'aspect collectif de l'apprentissage et le rôle que des tiers (enseignant ou pairs par exemple) peuvent y jouer.

Plusieurs éléments sont révélateurs de cette individualisation. En premier lieu, la présence du prénom de l'élève sur la fiche manifeste la destination personnelle de cet objet. La formulation des consignes exclusivement à la deuxième personne du singulier est un autre indice montrant l'intention de s'adresser directement et individuellement à l'élève. De la même manière, on y trouve des éléments évaluatifs, sous forme de commentaires ou de dessins (visage plus ou moins souriant selon le degré de réussite de l'exercice par exemple), qui montrent que l'évaluation de la production réalisée est attribuée à un élève en particulier. Enfin, l'indice le plus révélateur de cette individualisation est la différenciation des tâches dont certaines fiches sont porteuses. Ainsi, dans certaines classes, les fiches proposées sont déclinées en deux ou trois versions censées s'adapter aux différents « niveaux » des élèves. Ces formes de différenciation inscrites dans les fiches elles-mêmes tendent ainsi à renforcer la dimension individuelle du rapport au savoir proposé.

• *Un apprentissage basé sur l'autonomie de l'élève face aux savoirs*

Le rapport au savoir attendu dans les fiches est également dominé par la recherche d'une relation autonome de l'élève aux savoirs. Cela s'exprime notamment par le biais du codage des consignes. Ainsi, sur certaines fiches, des symboles visent à rendre ces consignes accessibles aux élèves qui, à l'école maternelle, ne sont pas encore lecteurs. Ceci peut se faire de plusieurs manières : le codage de l'action à réaliser (un dessin d'une paire de ciseaux pour indiquer qu'il s'agit de découper, une croix pour « barrer »...) ou un exemple illustrant la consigne (un modèle du mot à entourer par exemple). Le deuxième type d'indice de cette volonté d'autonomisation de l'élève par rapport au savoir est la présence de référents sur la fiche elle-même. Ces référents sont des éléments de savoir nécessaires à la réalisation de l'exercice demandé : modèle d'alphabet, de lettres, etc.

Ajoutons à cela que l'utilisation des fiches se fait le plus souvent dans le cadre d'« ateliers autonomes », c'est-à-dire de moments où, après une présentation de l'activité par l'enseignant, les élèves travaillent par petits groupes (généralement six à huit) hors de la présence continue de l'adulte (Joigneaux, 2015). Par conséquent, au cours de ces ateliers, la régulation de l'activité et le cadrage des savoirs en jeu sont en quelque sorte transférés à la fiche elle-même.

• *Une scolarisation du rapport aux savoirs et au langage*

Troisième dimension du rapport au savoir proposée par les fiches : son caractère fortement scolaire, proche des usages en cours dans d'autres niveaux éducatifs. Ainsi, la date est un

élément systématiquement présent sur les fiches, sous des formes variées (tampon, écriture manuscrite). Au-delà de son intérêt intrinsèque, cette référence témoigne également d'une socialisation au rituel scolaire d'écriture de la date quotidiennement pratiqué à partir de l'école élémentaire. Autre élément de cette relation scolaire au savoir : le rapport asymétrique entre enseignant et élève. Il s'observe, tout d'abord dans la formulation des consignes qui recourent au mode impératif : « *Colorie* », « *Découpe* », « *Reconstitue* »... Ensuite, cette scolarisation est également visible dans la présence systématique d'évaluations, de commentaires et de corrections sur les fiches fortement imprégnés de caractère scolaire (« *Très Bien* », « *A reprendre* »...). Cette forme de rapport pédagogique correspond donc, là encore, à ce qui a cours dans le reste du système éducatif. Enfin, les fiches s'appuient, comme aux autres niveaux de scolarité, sur un « *rapport scriptural-scolaire au langage et au monde* » (Lahire, 1993). En effet, par nature, l'usage d'un support papier induit un recours important aux ressources de l'écrit que ce soit dans la formulation des exercices (consignes écrites, mots, textes... mais aussi tableaux, cases...) ou dans leur réalisation (usage d'un outil scripteur pour compléter la fiche).

Ainsi, les fiches instaurent-elles une forme de rapport au savoir spécifique qui tend à exclure d'autres modes d'apprentissage plus collectifs, davantage accompagnés par l'enseignant ou basés sur d'autres formes de médiation (manipulation d'objets, jeux de société, activités basées sur la seule médiation orale par exemple). Ces modes alternatifs sont cependant observables dans les classes, mais de façon nettement moins fréquente que le recours aux fiches.

■ **Un façonnage des savoirs**

Les fiches participent également au façonnage des savoirs qu'elles médiatisent. Nous détaillerons quatre formes de ce façonnage.

• *Une sélection des savoirs à partir de tâches restreintes*

Cette première forme de façonnage peut s'observer par le biais des consignes présentes sur les fiches. Celles-ci montrent deux choses. Premièrement, elles sont systématiquement formulées en termes d'actions. Ainsi, si l'objectif est un savoir d'ordre intellectuel, ce qui est demandé est une tâche très concrète. Deuxièmement, le type de tâches proposé est assez peu varié. Parmi les fiches que nous avons recueillies, la tâche la plus fréquente est « *Découpe et colle* ». Trois autres consignes sont également relativement courantes, bien qu'à un degré moindre : « *Écris* », « *Colorie* » et « *Entoure* ». Enfin, d'autres consignes sont présentes dans notre corpus, mais de manière isolée. Il s'agit des actions : « *Barre* », « *Complète* », « *Ordonne* » et « *Relie* ». Ainsi, si le nombre de fiches est important dans les activités des classes, au final les tâches qu'elles proposent sont relativement restreintes et répétitives.

Cette restriction des formes d'activités d'apprentissage met tout d'abord en lumière une tendance forte des fiches à rabattre les savoirs sur l'exécution d'une tâche. De la sorte, ce qui importe est davantage ce que doit faire l'élève que ce qu'il doit connaître, comme cela a déjà été souligné par d'autres auteurs (Bautier, 2008). Mais, on peut aussi penser, plus largement, que ces tâches pilotent en quelque sorte l'activité d'apprentissage. Ainsi, indirectement, seraient privilégiés les savoirs susceptibles de donner lieu à une tâche réalisable par le biais d'une fiche. C'est en ce sens que nous interprétons, par exemple, la forte proportion de fiches concernant la dimension technique de l'écrit (étude des sons, des lettres, de leurs correspondances) au détriment de son aspect social (aspect communicationnel ou littéraire par exemple), ce dernier apparaissant plus difficilement transformable en tâches simples.

• *Un cloisonnement des savoirs*

Un deuxième effet perceptible dans les fiches est la propension à y considérer les savoirs comme fortement cloisonnés entre eux. En effet, chaque fiche repose sur un aspect de savoir relativement réduit et dont l'existence semble relativement indépendante des savoirs présents dans les autres fiches. Il s'agit par exemple de distinguer ponctuellement un son particulier, certains mots précis, ou encore de reconstituer des phrases spécifiques. À chaque fois, il s'agit

donc d'un savoir au spectre relativement restreint et au caractère fortement autonome. Si des liens existent parfois entre fiches, ceux-ci touchent essentiellement au thème abordé, mais non à leur contenu cognitif proprement dit. Précisons que notre propos ne signifie pas que les enseignants conçoivent leurs fiches sans se soucier des liens entre elles ou de la cohérence de leur progressivité, mais que ces éléments restent non apparents dans les fiches elles-mêmes et, par conséquent, pour les élèves.

- *Une contextualisation des savoirs*

Une autre transformation en lien avec la transposition des savoirs dans des supports tels que les fiches est la tendance à renforcer la contextualisation des savoirs mobilisés. Ainsi, dans les fiches utilisées à l'école maternelle, le plus souvent les apprentissages visés sont insérés dans des thématiques liées aux activités de la classe : un album de littérature jeunesse étudié, une fête calendaire, un événement vécu... De la sorte, par exemple, il ne s'agira pas de faire la correspondance entre différents types d'alphabets, mais de transcrire les noms des personnages d'une histoire lue en classe dans différentes écritures. Cette contextualisation s'exprime, dans la quasi-totalité des fiches, par le recours à des photos ou des dessins pour illustrer l'activité demandée. Cet aspect iconique est d'autant plus central que, s'adressant à des élèves non lecteurs, ces illustrations peuvent être considérées comme le premier vecteur de sens perçu. Cette opération participe au façonnage des savoirs dans la mesure où leur localisation dans des contextes spécifiques tend à estomper leur dimension plus générique

- *Un cadrage implicite des savoirs*

Dernière forme de façonnage proposée par les fiches : le cadrage implicite des savoirs. Celui-ci s'exerce notamment par le biais de la dimension graphique et de l'usage d'étiquettes pour compléter les fiches.

Par dimension graphique, nous entendons les éléments tels que les lignes, tableaux, cadres, points, pointillés présents sur les fiches dont Goody (1979) a montré le rôle d'organisation et de structuration de la pensée. Cette dimension constitue une forme de cadrage de l'activité des élèves, mais celle-ci reste de l'ordre de l'implicite dans le sens où elle peut contraindre l'action de l'élève sans que l'apprentissage sous-jacent soit pour autant forcément perçu par ce dernier et puisse être réinvesti dans d'autres tâches en l'absence d'un tel guidage. Plusieurs éléments graphiques présents sur les fiches ont ainsi pour fonction de guider l'action. C'est le cas de points indiquant où doit commencer l'écriture ou de pointillés, lignes ou interlignes destinés à guider le tracé de lettres ou de mots ou le collage des étiquettes. Dans d'autres cas, les éléments graphiques peuvent également recouvrir une fonction autocorrective en matérialisant le nombre d'emplacements à compléter. Le rôle des cases est particulièrement important puisque ces éléments graphiques permettent de mettre l'accent sur des unités linguistiques particulières. Ainsi, une case destinée à un mot mettra l'accent sur l'unité globale qu'il constitue alors qu'un découpage du mot en autant de cases que de lettres insistera davantage sur cette dernière unité.

Les étiquettes (rectangles de papier découpés destinés à être collés sur une fiche), quant à elles, peuvent également constituer une forme de cadrage similaire. Elles ont en effet pour caractéristique d'isoler sur un matériau mobile des unités diverses (dessins, lettres, syllabes, mots, phrases). De ce fait, elles permettent une focalisation plus grande sur ces unités en les dissociant des autres unités présentes sur la feuille. Cependant, comme le souligne Gachet-Delaborde (2009), le fait que ces différentes unités soient intégrées à des supports de même type (un rectangle de papier) peut également, potentiellement, provoquer des confusions entre ces différentes unités.

Les fiches ne sont donc pas un simple vecteur des savoirs, mais au contraire participent à leur façonnage de plusieurs façons. Les différents éléments que nous venons de souligner restent néanmoins virtuels dans le sens où leur actualisation dépend de l'usage qui en est fait et de la manière dont ils sont investis par les élèves.

2. L'interprétation cognitive différenciée des fiches par les élèves

C'est sur cet aspect que nous allons maintenant nous pencher en montrant les manières différenciées dont les élèves interprètent les fiches qui leur sont proposées. Deux pôles d'interprétation peuvent être distingués.

■ *L'interprétation des fiches sur un registre littéraire : apanage d'une minorité*

Par registre littéraire, nous entendons ici, en nous appuyant sur la définition de la littératie étendue proposée par Bautier (2009), non seulement le recours à des techniques propres à la langue écrite, mais également, et plus largement, à un rapport second (Bautier & Goigoux, 2006) au monde, à ses objets et au langage. Soulignons, en outre que ce registre correspond aux attentes de l'institution scolaire (Bautier, 2009). C'est un registre peu maîtrisé dans les classes que nous avons observées, seuls un ou deux élèves par atelier le mobilisant, soit moins d'un quart des élèves. Précisons cependant qu'il s'observe chez des élèves appartenant à l'ensemble des classes que nous avons observées, que celles-ci soient situées en zone d'éducation prioritaire ou non.

• *La saisie des unités linguistiques sur un registre second*

Ce registre s'observe, en premier lieu, par la saisie sur un mode second des unités linguistiques de base présentes dans les fiches. Cela peut s'observer, par exemple, au niveau phonologique. Ainsi, lors d'un atelier où il s'agissait de classer dans une fiche des dessins selon qu'ils contenaient ou non le son [o], Marion regarde une étiquette et prononce en articulant distinctement chaque syllabe du mot correspondant « *gi-ra-fe* », s'arrête pour réfléchir puis dit « *non* » et pose l'étiquette sur la case-poubelle de la fiche. On voit donc ici que cette élève sait isoler un son spécifique au sein d'un mot et, de ce fait, qu'elle sait suspendre, la signification du mot étudié pour ne prendre en compte que ses propriétés sonores.

Certains élèves peuvent également faire preuve de la maîtrise de la composition d'un mot à partir de lettres. Cela peut se repérer par exemple chez Mia qui doit reconstituer le mot « carnaval » à partir d'étiquettes-lettres. Après avoir découpé toutes ses étiquettes, elle prend soin de les mélanger pour ne pas se faciliter la tâche puis, sûre d'elle, va chercher directement la colle sans avoir précédemment posé ses lettres et demandé à l'enseignante de vérifier son travail. Elle colle les lettres correctement et rapidement, sans aide extérieure.

Cette maîtrise peut également s'observer au niveau des mots et des phrases. Ainsi, Maeva qui, devant identifier les noms des personnages d'une histoire lue en classe, aperçoit l'étiquette portant l'expression « la vieille dame » qui est la seule à être composée de trois mots et s'exclame « *trop fac' (pour facile) !* ». Quand l'enseignante lui demande pourquoi cela lui semble facile, elle explique que c'est « *parce qu'il y a plusieurs mots* ». On voit donc que cette élève sait prendre des indices typographiques (espace blanc entre les termes) pour distinguer les mots les uns des autres et se servir de leur nombre comme repère. Autre exemple, quand l'enseignante demande de faire une phrase à partir de cette même histoire, Rémi propose sans hésiter « *L'esclave tombe dans le fleuve* », montrant ainsi qu'il sait constituer une phrase en respectant les critères syntaxiques que cela recouvre.

• *Un comportement de lecteur déjà intégré*

Un autre aspect de ce registre littéraire se remarque aux attitudes de lecteur que certains élèves ont développées. Cette maîtrise se donne par exemple à voir dans la capacité à associer des lettres avec les sons qui leur correspondent. Ainsi, Anaëlle reconnaît le mot « couronne » parmi

plusieurs étiquettes et justifie sa réponse en expliquant « *parce qu'il y a le C qui fait [k]* ». D'autres élèves font preuve de connaissances qui mènent au déchiffrement de certains mots, comme Ali qui fait remarquer à sa voisine que, lorsqu'elle a complété sa fiche avec des « le » ou des « la » écrits en cursive, ses A ressemblent à des D du fait de la trop grande hauteur du jambage vertical. Prenant l'exemple de l'expression « la théière » il lui dit « *ça fait déhière* ». Même si cette lecture est erronée puisque le A n'était pas l'initiale du mot « théière », elle traduit néanmoins une forme de compréhension du rôle des lettres et des sons qu'elles produisent. Au-delà de la correspondance entre lettres et sons, certains élèves font preuve d'attitudes qui sont celles de véritables lecteurs. Ainsi, quand il s'agit de retrouver le mot « recette » écrit en plusieurs écritures, Lio suit avec son doigt les lettres du mot en écriture cursive sans avoir besoin de se référer au modèle qui est en majuscules d'imprimerie. Certains élèves montrent également une maîtrise du sens de lecture/écriture. Ainsi, Leïla et Eric ne se contentent pas de reconstituer avec justesse les phrases à partir des étiquettes-mots qui leur sont fournies, ils le font de surcroît en respectant l'ordre conventionnel des mots de cette phrase.

■ ***Des registres d'interprétation des fiches majoritairement non littératiés***

Cependant, ce mode d'interprétation littératié des fiches est loin d'être majoritaire dans les classes observées et des registres d'interprétation basés sur des ressources autres que celles de l'écrit sont également décelables. Nous en avons distingué trois. Ils se caractérisent par des interprétations des situations d'apprentissage qui diffèrent du registre littératié par une relation plus forte avec la situation proposée. La dimension littératiée des savoirs est ici non perçue ou détournée. Ces registres sont les plus fréquents dans notre corpus de données. Précisons qu'ils ne sont pas exclusifs et peuvent s'exprimer simultanément.

• ***Des fiches interprétées sur un registre familial***

Une première forme d'interprétation non littératiée des fiches s'appuie sur un registre d'ordre familial. Ici, les savoirs médiatisés sont reçus comme des éléments du quotidien. L'interprétation des savoirs se base alors sur des associations de sens entre la situation scolaire et d'autres situations issues du monde ordinaire, sans qu'un rapport d'ordre second soit attribué à la situation scolaire.

On peut ainsi observer des associations relatives aux expériences personnelles de l'élève, que ces expériences soient familiales, individuelles ou scolaires. Prenons un exemple : lors de la présentation d'une fiche portant sur des mots liés à l'univers du Japon devant lesquels les élèves doivent écrire les articles « le » ou « la », l'enseignante fait préciser oralement aux élèves les articles correspondants à chaque mot. Lorsque « le judo » est évoqué, un des élèves annonce « *Maîtresse, ma sœur et mon frère, ils font du judo à l'école* » et un autre ajoute « *Moi aussi* », entraînant rapidement une digression sur un autre thème que celui souhaité. Ainsi, ces expériences personnelles, en entrant en résonance avec les activités scolaires, peuvent être considérées par certains élèves comme l'élément majeur de la situation.

À d'autres moments, ce sont des associations de sens plus générales qui sont faites. Celles-ci dépassent le cadre des expériences personnelles, mais, par évocation, entraînent des relations entre l'activité scolaire et d'autres phénomènes, s'appuyant, là aussi, sur un registre familial. C'est par exemple le cas de Mia qui doit colorier des dessins selon qu'ils contiennent ou non le son [y]. Elle est très attentive aux couleurs réelles des objets qu'elle colorie. Ainsi, elle colorie les dessins sans tenir compte du critère relatif au son demandé, mais précise en revanche « *La poubelle, elle est grise* » ou demande en pointant le dessin de l'usine, dont apparemment elle ne connaît pas le nom, « *Et ça, je sais pas ce que c'est en couleur* ». Les objets qui servent de base aux activités scolaires et le sens qu'ils revêtent dans la vie courante peuvent donc être l'aspect dominant de la situation proposée pour certains élèves.

- *Des fiches interprétées sur un registre perceptif*

Cette deuxième forme d'interprétation des savoirs se base, elle, sur des perceptions visuelles ou auditives. Comme dans le point précédent, on verra que la démarche mobilisée par les élèves se distingue du registre littéraire.

Un premier élément de ce registre perceptif se donne à voir dans la prédominance accordée à la dimension iconique des objets pédagogiques. En effet, les dessins illustrant les fiches peuvent servir d'indices pour la réalisation des tâches scolaires sans que leur caractère littéraire soit, pour autant, mobilisé. Ainsi, quand l'enseignante présente une fiche sur laquelle il s'agit de réécrire les mots de l'histoire d'une poupée japonaise (Yumi) en lettres capitales, les commentaires de plusieurs élèves s'orientent immédiatement sur les dessins présents sur la fiche :

- « *Moi, je viens de voir Yumi ! Elle est où Yumi comme ça ?* » ;
- « *Ça, c'est le thème de Yumi. Elle est là Yumi !* » ;
- « *On l'a cette histoire maîtresse ?* » ;
- « *Ben oui, c'est Yumi, la petite fille, la petite kokeshi* » ;
- « *Oh, j'ai vu Yumi !* » ;
- « *Maîtresse, j'ai vu Yumi et son petit animal* ».

De la sorte, on voit que la dimension iconique de la fiche imprègne le mode d'interprétation de l'activité pour nombre d'élèves, ceci du fait de sa dimension visuelle, mais aussi affective, comme ici où il s'agit d'un personnage auquel les élèves semblent attachés.

Un autre indice de l'appui sur un registre perceptif est le recours à des associations visuelles ne faisant pas entrer la dimension littéraire en ligne de compte. C'est un phénomène très fréquent dans la réalisation d'exercices basés sur la reconstitution de mots ou de phrases à partir d'étiquettes où certains élèves réalisent la tâche demandée en se basant sur la comparaison visuelle entre le modèle et les étiquettes. Ainsi, Aminata reconstitue une phrase en comparant successivement chacune de ses étiquettes avec chaque mot de la phrase-modèle. Ces associations basées sur une perception visuelle sont également l'occasion de confusions entre formes proches. Des mots sont ainsi souvent confondus lorsque leur initiale ou leur début est identique. C'est cette même difficulté à laquelle est confronté Nasser quand il cherche à reconstituer le mot « carnaval » à partir d'étiquettes-lettres en minuscule cursive : il prend l'étiquette du « n » à l'envers (qui de ce fait ressemble à un « u »), il regarde toutes les lettres du mot « carnaval » et, ne trouvant pas la lettre correspondante, finit par la poser sous la lettre « v ».

- *Des fiches interprétées sur un registre pragmatique*

Ce dernier registre d'interprétation s'exprime par le primat de l'agir ou par la focalisation de l'attention sur l'aspect formel du résultat sans prise en compte de la dimension littéraire sous-jacente.

Dans un certain nombre de cas, l'observation montre que les activités sont réalisées en se basant avant tout sur l'action demandée. Cela est particulièrement visible dans les activités de découpage/collage d'étiquettes où les tâches à réaliser semblent pour certains élèves être l'objectif de l'activité. Ainsi, Nasser qui reconstitue une phrase à l'aide d'étiquettes-mots et qui commence par coller directement ses étiquettes sans qu'elles correspondent à la phrase demandée. Quand l'enseignante passe et s'aperçoit de ses erreurs, elle décolle les étiquettes mal positionnées. Nasser les recolte apparemment au hasard. C'est également ce genre de stratégie, basée sur l'action à réaliser, que l'on peut observer chez Sarah qui doit compléter une fiche avec des mots illustrés par des dessins et dont la première syllabe est effacée. En haut de la fiche, les syllabes à utiliser sont indiquées (RA-RE-RI-RO-RU). Sarah, après quelques hésitations, écrit de façon linéaire toutes les syllabes manquantes presque dans le même ordre que celui écrit en haut de la fiche sans tenir compte de l'aspect phonologique attendu.

Dans cette même logique pragmatique on peut également remarquer que certaines tâches sont réalisées en se préoccupant essentiellement de l'aspect final et apparent du résultat en s'appuyant sur des critères autres que littératiés. C'est le cas par exemple quand des élèves se basent sur la mémorisation du résultat souhaité, en cherchant à le reproduire. C'est ce que fait Fatou quand elle demande « *Escargot, on entend [o] ?* » et que, n'obtenant pas de réponses, dit d'un air déçu « *je me rappelle plus* ». Cette remarque nous montre que cette élève tente de se souvenir des réponses données par l'enseignante lors de la présentation de l'activité, sans s'appuyer sur les propriétés phonologiques du mot. On peut considérer que la réalisation des activités demandées par copie sur un pair est également un indice de cette même attention au résultat final attendu. Ainsi, Henri, quand il doit compléter sa fiche en entourant le mot « carnaval » écrit dans plusieurs écritures, commence par regarder sur son voisin et attend que celui-ci continue pour poursuivre à son tour en entourant les mêmes mots que lui. De la même manière, Hussein copie sur Fatou pour écrire sur sa fiche les lettres de l'alphabet dans le bon ordre : il écrit le F « en miroir » comme elle, puis recopie la suite de lettres « VWX », mais comme le V de Fatou est un peu penché il écrit L à la place du V. Certains élèves mobilisent même des stratégies de copie relativement sophistiquées, puisqu'ils arrivent à copier sur un voisin se trouvant face à eux et dont la fiche est orientée dans le sens inverse à la leur.

Enfin, une autre manière de réaliser une tâche en cherchant à ce que l'aspect final corresponde à la réponse attendue, mais en recourant à des stratégies qui ne sont pas celles souhaitées, se donne à voir dans les activités de lecture ou d'écriture pour lesquelles le sens graphique n'est pas pris en compte. Concernant l'écriture, prenons l'exemple de Dylan qui doit écrire la date sur sa fiche. Au tableau est écrit « la date : 14/01 ». À l'emplacement prévu sur sa fiche, il commence par écrire « la date : », puis le chiffre « 4 » avant le « 1 », puis « / » suivi de « 1 » et « 0 ». Ce même type d'attitude est observable dans des activités de lecture. Ainsi, Mia pointe les mots écrits sur sa fiche avec son index en commençant par leur droite tout en disant le nom du dessin situé au-dessus des mots.

Précisons que ces différents registres d'interprétation des fiches ne sont pas considérés ici comme des erreurs de la part des élèves, mais comme révélateurs de la diversité des régimes de connaissances que les élèves convoquent. En outre, il convient de noter que, dans nos observations, ces deux pôles semblent relativement indépendants du mode de présentation de l'activité faite par l'enseignant et du degré d'explicitation des savoirs dans cette présentation. Ces différentes formes d'interprétation se côtoient ainsi généralement au sein d'une même activité. Cela nous amène à penser que les élèves s'appuient sur des procédures qu'ils ont intégrées antérieurement et qu'une explication orale aussi explicite soit-elle n'est pas suffisante pour leur faire prendre conscience de l'écart entre leur production et le registre visé ni de leur permettre de construire d'autres modes d'appréhension des fiches, et ce faisant des savoirs. Bien entendu, le processus d'apprentissage n'est pas linéaire et les registres non littératiés peuvent être des étapes provisoires dans ce processus. Cela nécessite cependant que ces interprétations alternatives puissent être détectées par l'enseignant, signalées aux élèves et retravaillées. Or, ce n'est généralement pas le cas puisque, comme nous l'avons précisé précédemment, le travail sur fiche se fait le plus souvent en autonomie sans que l'enseignant soit présent, celui-ci contrôlant les traces laissées par les élèves sur les fiches *a posteriori*. Or la complexité du cheminement mis en œuvre par les élèves n'est généralement pas perceptible à la simple vue du résultat final et il est fréquent que des enseignants considèrent comme réussies des fiches réalisées sur un registre autre que littératié. De la sorte, non seulement les difficultés existent, mais elles sont de plus non perçues et, de ce fait, non reprises.

3. Une matérialité renforçant les approches non littératiées des savoirs

Dans cette troisième et dernière partie, nous voudrions souligner comment la matérialité des fiches participe au renforcement des approches non littératiées des savoirs. Cela peut sembler paradoxal dans la mesure où les fiches peuvent être considérées comme le signe d'un degré

accru de littératisation des apprentissages scolaires. Cependant, cet aspect littératié, quand il n'est pas maîtrisé par les élèves, comme nous l'avons vu précédemment, n'est pas pris en compte et la fiche devient alors un objet où seuls les indices visuels sont significatifs.

■ **Le renforcement du registre familial**

La dimension matérielle des fiches peut participer au renforcement du registre familial, essentiellement du fait de la dimension iconique des fiches qui, comme nous l'avons vu, sert d'appui pour la compréhension des exercices proposés pour de nombreux élèves.

Pour illustrer ce point, nous prendrons l'exemple d'une fiche sur laquelle les élèves devaient colorier des phrases lues par l'enseignante avec deux couleurs distinctes selon que ces phrases étaient relatives au personnage principal de l'histoire (M'Toto, une petite fille africaine) ou à sa maman, le choix des couleurs étant libre. Une des élèves, Lynda, est particulièrement en difficulté avec cet exercice et se perd dans les couleurs qu'elle doit utiliser pour colorier. Vers la fin de l'exercice, après la lecture d'une des phrases par l'enseignante, une autre élève, Leïla, annonce qu'elle va colorier la phrase en rouge, couleur qu'elle a choisie pour les phrases correspondant au personnage de M'Toto. Lynda lui dit alors :

Lynda : « *M'Toto, elle est pas en rouge* »

Leïla « *Ouais, c'est une petite fille. Elle est en marron M'Toto [référence à la couleur de sa peau]* »

Lynda « *Ouais, elle est en marron et elle est en rose [couleur qu'elle a elle-même choisie pour colorier les phrases liées à ce personnage]* »

Leïla « *Moi j'aime bien le rose, mais c'est beau le orange [couleur qu'elle a choisie pour les autres phrases]. Mais j'aime bien le rose* ».

Dans cet échange, on peut percevoir l'interférence entre le registre familial (les associations de sens et affectives attribuées aux couleurs) et la logique littératiée attendue. De plus, il apparaît que c'est la matérialité de la tâche demandée (associer une couleur à un personnage) plus que l'objectif (associer des phrases à un personnage) qui trouble cette élève. Ce même exercice réalisé sous forme de questions-réponses orales par exemple n'aurait probablement pas provoqué ce genre de confusions.

■ **Le renforcement du registre perceptif**

Nous avons souligné dans la première partie de cet article que la présence de référents sur les fiches, comme des modèles de mots ou des alphabets par exemple, pouvait constituer un cadrage cognitif de l'activité des élèves. Cependant, cet appui peut être relativement ambivalent dans la mesure où il se base essentiellement sur des opérations associatives. En effet, nombre d'élèves s'appuient sur la comparaison avec ces modèles pour retrouver des mots ou des lettres. Ceci n'est pas forcément un problème en soi et peut constituer une aide pour les apprentissages. Néanmoins, dans certaines situations, on peut constater les limites de cette approche. C'est par exemple le cas de Salima qui doit écrire sur une fiche les nombres correspondants aux jours du mois de mars. Ne parvenant pas à le faire directement, elle s'appuie sur le calendrier de la classe qui est affiché sous le tableau. Or, il s'agit du calendrier du mois précédent (février) qui s'arrête à la date du 28. Elle complète alors consciencieusement sa fiche en recopiant chacun des nombres du calendrier jusqu'au nombre 28. Ensuite, gênée par le fait que le calendrier affiché s'arrête à cette date alors qu'il reste des cases à compléter sur sa fiche, elle hésite, cherche autour d'elle, puis finit par s'arrêter ne sachant pas comment poursuivre au-delà du 28. Cela nous montre que cette élève a complété sa fiche de manière associative sans réussir à se détacher de cette opération pour la dépasser. En ce sens, on peut considérer que les référents présents sur les fiches (ou affichés sur les murs de la classe) peuvent renforcer des attitudes associatives et ne permettent pas à tous les élèves d'aller vers une approche plus littératiée des savoirs en jeu.

■ Le renforcement du registre pragmatique

Les fiches, du fait de leur matérialité, peuvent également renforcer, chez les élèves qui ne maîtrisent pas la dimension littéraire, des approches pragmatiques des savoirs. Nous prendrons deux exemples pour illustrer ce phénomène.

Premier exemple, celui de Julian qui complète une fiche en classant des étiquettes-dessins selon la place du son [a] (symbolisé par un point noir) dans les syllabes composant ces mots (représentées par des arcs de cercle) :

Illustration 1 - La fiche de Julian

Julian a du mal à compléter sa fiche, l'enseignante passe le voir plusieurs fois pour lui faire recompter les syllabes des mots et chercher la place du son [a]. Lorsqu'il est seul, il se retrouve confronté à des difficultés d'ordre matériel. Ainsi, pour le mot « lapin », il prononce son nom à haute voix et essaie de le poser sur la première ligne, ce qui correspond aux deux critères demandés. Cependant, les deux emplacements de la première ligne sont déjà occupés par d'autres étiquettes. Comme il n'y a plus de place, il le pose finalement sur la deuxième ligne. Pour le mot « panda », il ne reste plus qu'une place libre sur la troisième ligne, il y pose donc sa dernière étiquette. On voit ainsi que, malgré la compréhension des critères demandés, ce qui l'emporte ici est davantage la matérialité de la fiche avec ses emplacements disponibles ou non.

Second exemple, celui de Sarah qui doit reconstituer une phrase à partir d'étiquettes-mots écrites dans une autre écriture :

Illustration 2 - La fiche de Sarah

Lorsqu'elle réalise cet exercice, Sarah ne semble prendre en compte que la correspondance entre la longueur des mots de la phrase écrite sur la fiche et celles des étiquettes. Ainsi elle commence par écrire sur la première ligne « J'ai/manger/four/de » et « pommes/au/dû/à/midi » sur la deuxième ligne. De la sorte, les deux lignes d'étiquettes qu'elle a posées semblent correspondre à la longueur des pans de phrases écrits sur la fiche. Cependant, il lui reste l'étiquette « trop » qu'elle n'a pas encore placée. Elle semble hésiter et finit par poser cette étiquette à la fin de la première ligne où il reste de la place. Avant de coller, elle modifie la position de ses étiquettes en semblant chercher l'alignement avec la première ligne, mais n'y parvient pas, car la taille des caractères des étiquettes est plus grande que celle du modèle. Ici aussi, l'approche de cette élève est donc renforcée par la matérialité de la fiche qui entraîne des confusions entre longueur de la phrase et correspondance des mots.

Conclusion

Au fil de cet article, nous avons voulu détailler trois aspects relatifs aux fiches et à leurs usages qui participent à des différenciations dans la construction des savoirs à l'école maternelle. Premièrement, nous avons insisté sur le fait que les fiches ne sont pas des supports neutres dans la mesure où elles s'appuient sur un mode d'apprentissage spécifique et où elles contribuent à façonner les savoirs eux-mêmes. Deuxièmement, nous avons souligné que l'interprétation cognitive de ces fiches par les élèves était plurielle, une minorité les interprétant sur un registre littéraire, correspondant aux attentes scolaires, alors que la majorité les saisit sur des registres familial, perceptif ou pragmatique, et ce relativement indépendamment du mode de présentation des savoirs par l'enseignant. Troisièmement, nous avons mis en évidence la manière dont le rapport aux savoirs et la matérialité propres aux fiches tendent à renforcer les approches les moins littéraires.

La combinaison de ces trois dimensions participe ainsi à maintenir, voire creuser, des différenciations cognitives entre deux types d'élèves. D'une part, ceux qui, du fait de leurs apprentissages scolaires ou familiaux antérieurs, maîtrisent déjà la dimension littéraire et peuvent la réinvestir dans les fiches qui leur sont proposées. D'autre part, ceux pour qui cette dimension n'est pas encore familière et pour lesquels le travail sur fiche contribue à renforcer des registres éloignés des attentes scolaires. Ainsi, la fiche apparaît-elle être un objet d'apprentissage paradoxal qui, bien que fortement littéraire, ne permet pas à tous les élèves d'accéder à cette dimension.

Bibliographie

- BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2006), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BAUTIER E. (Dir.) (2008), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale.
- BAUTIER E. (2009), « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage », *Pratiques*, n°143-144, p.11-26.
- GACHET-DELABORDE M. (2009), *Formes et sens de l'univers graphique en maternelle : études de cas et enjeux didactiques*, Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à l'Université de Metz.
- GOODY J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- JOIGNEAUX C. (2015), « Les élèves de maternelle face aux fiches », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.83-108.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.