La rue Saint-Guillaume à Saint-Brieuc : aménagement de la rue, espace social ; transformation de la rue habituelle en rue piétonne.

Refuser les a priori

L'équipe d'enseignants qui a réalisé ce travail est pluri-catégorielle, pluri-disciplinaire et pluri-niveaux. Elle a regroupé des maîtres de maternelle (de la petite section à la grande section) et de cours préparatoire, maîtres d'application et de circonscription de Saint-Brieuc et du péri-urbain, et trois professeurs d'École normale (philosophie, histoire-géographie et audio-visuel).
Les douze maîtres, tous volontaires, se sont trouvés impliqués dans un processus de formation à partir d'un objet inhabituel pour eux, la rue, objet d'un travail scientifique.
Les professeurs d'École Normale qui ont lancé le projet, ont assuré la réflexion théorique, coordonné les actions, établi un bilan du travail réalisé.

De nombreux éducateurs jugent très ambitieux et risqué d'introduire à l'école maternelle voire même au CP ou au CE1 des activités scientifiques à dominante historique ou géographique. Ils invoquent :

— la difficulté des sciences, qui demanderaient un travail d'abstraction plus ou moins complexe, et pour ce faire, la maîtrise de certains types de raisonnements et d'outils d'analyse, de synthèse, de représentation ;
— les intérêts et les capacités très limités des jeunes enfants qui seraient incapables d'abstraire avant un certain âge, plus ou moins enfermés dans leur point de vue, englués dans l'indifférenciation...
Les jeunes enfants auraient une pensée concrète, égocentrique et syncrétique, et de surcroît souvent suscitée par l'affectif et l'imaginaire et qui se développerait, scientifiquement parlant, très lentement.

En conséquence, les maîtres réduisent, voire suppriment, ou diffèrent certains apprentissages qui sont pourtant, à certaines conditions et dans certaines limites, nécessaires et à la portée des enfants. Ainsi ce qui se fait dans les classes, en sciences sociales tout particulièrement, se limite-t-il trop souvent à :
— des activités de structuration de l'espace et du temps qui, faute d'être intégrées dans une étude de milieu, peuvent se dégrader en exercices clos sur eux-même, vides de sens et peu motivants. Ce travail n'a rien de spécifiquement historique ou géographique, peut s'effectuer en éducation motrice ou logico-mathématique et trouverait plus naturellement sa raison d'être dans les situations de la vie quotidienne !
— des activités d'expression sur l'espace social : à la suite d'une sortie dans un milieu, on en parle en classe, puis on dessine... : *"routine"* qui nous paraît insuffisante ;
— des activités plus spécifiques de structuration de l'espace social qui, quoique plus légitimes (travail sur le plan de la classe... la cour de l'école...) nous semblent devoir être élargies à des milieux plus riches, plus complexes, dont les enfants ont aussi l'expérience, à condition bien sûr de ne pas les laisser simplement découvrir ces espaces, seuls et sans aides.

Aussi, ***refusant des présupposés qui soulignent par trop les limites a priori des enfants, nous avons cherché à préexpérimenter des situations et activités d'apprentissage qui soient fonctionnelles,*** c'est-à-dire finalisées par le projet de formuler et de traiter certains problèmes de la vie sociale, et cela au-travers de la construction partielle et progressive d'un réseau de notions, en l'occurence l'aménagement de l'espace social, et en s'appuyant sur l'étude d'un espace particulier : la rue.

Sachant que les enfants ont, à des degrés divers et sous des formes différentes, une expérience de la rue (au moins de leur rue), nous avons :
— ***dans un premier temps, cherché à faire le point sur cette expérience au travers de l'analyse de « représentations »*** en utilisant les procédures classiques que sont le dessin et le questionnaire;
— ***puis nous avons programmé en fonction des renseignements obtenus des situations et activités d'apprentissage*** en y intégrant un outil que nous cherchions à mieux maîtriser : la photographie.

Ce travail que nous présentons a donc mobilisé une équipe interdisciplinaire (histoire-géographie, philosophie, audiovisuel). ***Le réseau notionnel choisi a été adapté et donc simplifié et nous avons sélectionné certaines entrées*** (nous n'avons pas travaillé sur l'architecture... les paramètres économiques...) pour que les enfants puissent commencer ou continuer à construire des notions à leur portée (voir notre cadre de référence). Nous avons aussi et non sans regret et inquiétude cherché à neutraliser l'imaginaire car nous souhaitions très vivement donner une orientation scientifique à ces travaux sur l'espace social et la rue et aussi éviter le syncrétisme pédagogique !

LE CADRE DE RÉFÉRENCE DISCIPLINAIRE DE CETTE RECHERCHE-ACTION

Le réseau conceptuel : l'aménagement de l'espace social

Nous visons la compréhension progressive par les enfants (de la maternelle à...) des espaces sociaux dont la construction et l'aménagement sont finalisés par les besoins de l'homme, être sociable et social, et qui de ce fait assurent plusieurs fonctions complémentaires (circulation, commerces, habitat, services, loisirs...). Ce qui se traduit par des aménagements.

L'espace social est :

- **organisé :** exemple, topologie ;
- **articulé :** exemple, de la rue au quartier ;
- **réglementé :** exemple, règles de fonctionnement et d'usage ;
- **doublement temporalisé :**

— créé et aménagé selon certaines modalités, en réponse à des problèmes de vie sociale, il a une origine. Exemple : lotissement, ville-nouvelle ;

— en évolution, il se présente selon des modalités qui durent et/ou qui changent, voire qui disparaissent. Exemple, de la rue à la rue piétonne, restructuration complète de l'espace ;

- **source de problèmes :** vécu des usagers ; exemple : tension automobilistes/piétons ; problèmes d'environnement, enjeux de pouvoirs ; exemple : décisions/arbitrages.

Le point d'ancrage pédagogique

Le point d'ancrage pédagogique : le début de construction du réseau conceptuel est étayé par des activités sur la rue.

Le choix de la rue nous a paru pertinent car c'est un espace aménagé familier aux enfants, aux rythmes variés et variables, qui a une dimension temporelle voire historique qui peut être appréhendée et analysée au travers de changements perceptibles et/ou de documents (cartes postales...), enfin, c'est un espace délimité (il forme un tout fonctionnel) mais cependant ouvert (il s'articule sur d'autres espaces aménagés).

LES REPRÉSENTATIONS DES ENFANTS SUR LA RUE

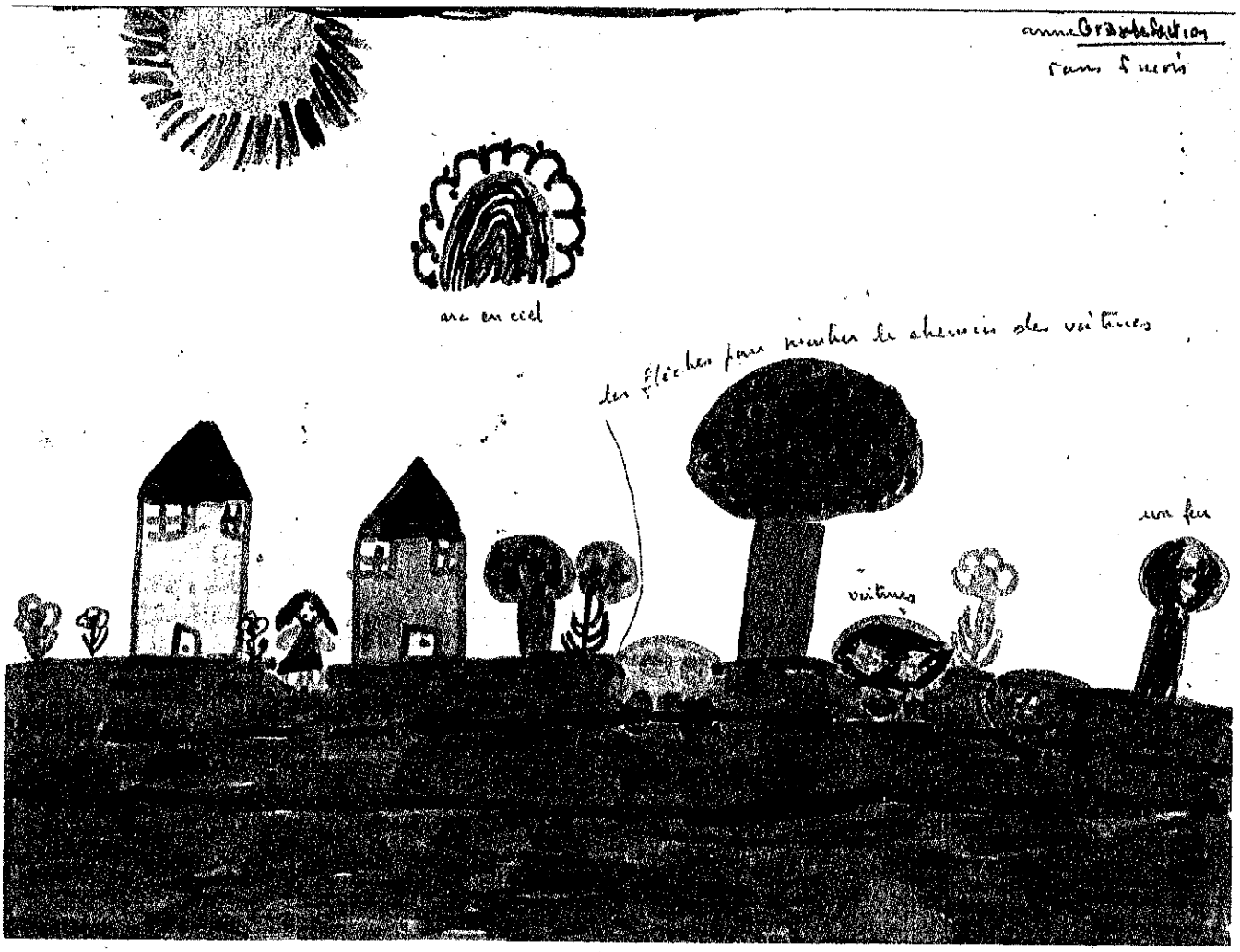
Les représentations au travers de leurs dessins

■ *Comment les enfant expriment-ils leur « modèle interne » de la rue ?*

• Luquet écrit : « *Pour l'adulte, un dessin est ressemblant quand il reproduit de l'objet représenté ce que son œil en voit, pour l'enfant lorsqu'il traduit ce que son esprit en sait, ou plus exactement en pense. Ce que rend le dessin enfantin n'est pas le modèle au sens que nous donnons à ce mot, l'objet qui donne une image visuelle, mais ce qu'on pourrait appeler le modèle interne, c'est-à-dire la conception, l'idée qu'il se fait de cet objet. L'enfant dessine le plus souvent « de chic » et même quand exceptionnellement il regarde un objet réel « pour faire ressemblant », ce n'est pas ce modèle objectif qu'il reproduit, mais son modèle interne. Tandis que le réalisme de l'adulte est un réalisme visuel, le réalisme de l'enfant est un réalisme intellectuel. Pour lui un dessin n'est pas un tableau, mais une définition; il a pour rôle d'exprimer avec des traits l'essence de l'objet représenté, comme le langage l'exprime avec des mots.* »

Ce texte doit nous inciter à ne pas évaluer les dessins des enfants pour ce qu'ils ne sont pas...

Les enfants présentent ce qu'ils ont en mémoire ou sont en train de penser en utilisant des moyens d'expression graphique qu'il nous faut repérer pour tenter de reconstituer, au moins partiellement et non sans risques d'erreurs d'interprétation ce que Luquet



Anne (5 ans, 6 mois)

appelait le « *modèle interne* », c'est-à-dire comprendre comment les enfant modélisent par le dessin, soit la réalité de la rue (le dessin aurait une visée figurative), soit la conception qu'ils se font de la rue (le dessin aurait en ce cas une visée définitionnelle).

Les enfants « *modélisent* » en utilisant :

— *Un présentoir, ligne ou bande, qui sert de support pour nommer et mettre en valeur les éléments et relations mémorisés et/ou pensés* qui vont défiler comme sur la scène d'un théâtre de marionnettes : les éléments de la rue sont ainsi présentés de face, très détachés les uns des autres, alignés et juxtaposés sur la ligne du bas de la feuille, un des tracés de la rue ou dans une bande.

— *Une rhétorique graphique qui souligne ce qui est important, représentatif,* selon des procédés qui sont la redondance (une chaîne de voitures souligne la circulation), le grossissement (une maison et une partie de rue occupent tout l'espace graphique), l'exemplarité (une voiture qui vaut pour toutes les voitures et symbolise donc l'animation, la circulation intense et dangereuse, un morceau de rue qui représente toute la rue, voire plus : quartier, ville... autant de métonymies graphiques ?).

— *Des procédés* que Luquet avait bien mis en évidence, comme « *le rejet de la perspective* », « *la proscription du raccourci* », « *la transparence* », « *le rabattement* », « *le déplacement* », « *le mélange de points de vue différents* », « *la narration graphique* », procédés qui permettent aux enfants d'exprimer une présentation aussi exhaustive que possible de leurs savoirs disponibles, au moindre coût, et ainsi de faire plaisir à la maîtresse...

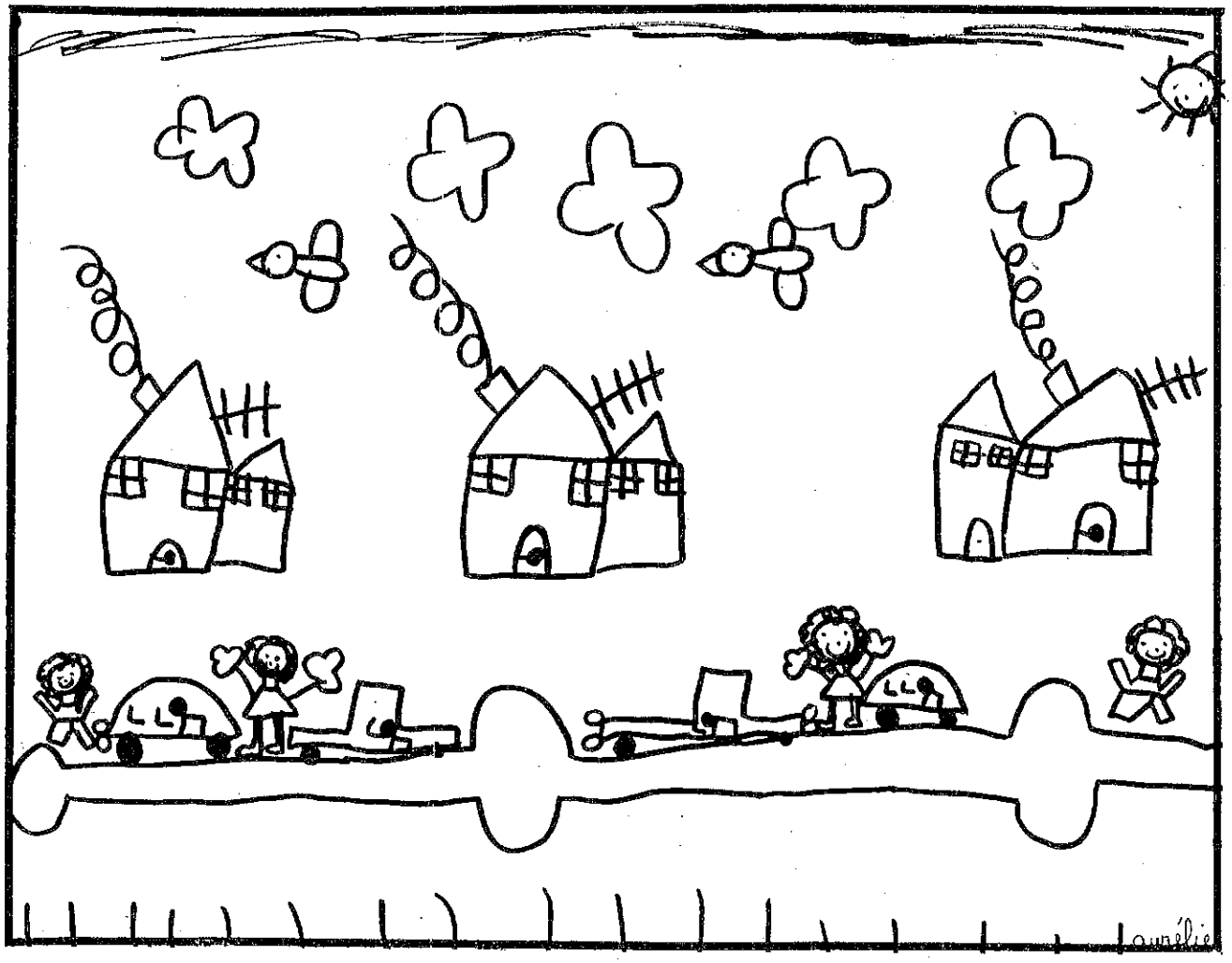
Quels « savoirs » les enfants présentent-ils ?

Dans leurs dessins de la rue, il est malaisé de repérer à coup sûr les indices de construction et de compréhension, soit de la rue : espace particulier, soit du concept de rue, soit de tout ou partie du réseau conceptuel : aménagement de l'espace social.
En effet, la rue dessinée cristallise et condense sans doute plusieurs pensées/images de rues, pensées diverses, fragmentaires, peu stables, peu élaborées (encore insuffisamment intériorisées ?), filtrées par la mémoire, réélaborées par les procédés d'expression et de représentation, traduites d'un seul tenant sur un espace-feuille et accompagnées d'un commentaire qui s'effectue pendant ou aprés la production et qui ne traduit pas forcément ce que les enfants ont réellement pensé en dessinant.

Aussi, le risque d'illusion de transparence des dessins doit nous inciter à reconstituer avec prudence des éléments de « représentation » en sachant que les dessins ne sont pas, dans l'ensemble, figuratifs, et que le dessin est, dans ce contexte, avant tout un mode d'expression. Aussi, nous proposons puis relativiserons un bilan disciplinaire (bilan notionnel selon nos critères et attentes scientifiques) qui, en principe, devrait nous permettre d'élaborer des hypothèses explicatives quant aux savoirs, savoir-faire et concepts en voie de développement et/ou d'apprentissage chez les jeunes enfants :

• **Organisation de l'espace :**
Topologiquement : espace non, peu ou mal organisé (des erreurs, des manques et le plus souvent une organisation d'ensemble de l'espace insuffisante).

Aurélie, section de grands.



• *Un espace mal délimité* (trop court ou trop long, qui englobe ou non les trottoirs, les commerces, les maisons d'habitation) :
— peu ou pas de différenciation entre la rue et les autres rues, les carrefours, le quartier dans son ensemble, voire la ville ;
— peu ou pas d'articulation entre la rue et les autres espaces qui lui sont fonctionnellement liés (rue/carrefour, rue/place...), pas de mathématisation (nombre/proportions) ;
— peu ou pas de repères d'orientation (voir le tracé des flèches) ou des erreurs.

• *Un schématisme graphique qui pourrait faire illusion :* en réalité, les dessins ne sont pas des ébauches de plan ; quoique schématisante, la géométrisation de certains dessins traduit, soit une expression graphique peu élaborée figurativement, soit des graphiques économiques maîtrisés depuis longtemps par les jeunes enfants (Arno Stern en a fait l'analyse) et qui leur permettent d'éviter les difficultés du dessin figuratif.

• **Fonctions de l'espace :**
Très forte polarisation sur deux fonctions perçues comme conflictuelles : la circulation des voitures et le passage des piétons. Aussi, graphiquement, l'essence de la rue, c'est de la circulation et par voie de conséquence les autres fonctions de la rue ne sont pas ou sont peu représentées (services, commerces) et les fonctions périodiques (marché...) et a fortiori exceptionnelles (certains travaux ou fêtes...) ne sont pas figurées.
Autres fonctions présentées : l'habitat (maison et gens) et les loisirs (promenades, jeux).

• **Réglementation de l'espace :**
Une figuration d'éléments de signalisation (stops, feux, ligne blanche...).
Une centration sur les voitures et les piétons qui confime la polarisation sur la fonction dominante (circulation).
Une réglementation qui exprime le plus souvent le vécu et le savoir du danger et de l'interdit.

• **Dimension temporelle :**
La narration graphique (voir Luquet) est quasi absente et l'analyse d'un seul dessin par enfant rend impossible l'appréhension de cette composante du réseau notionnel.

■ *Quelques observations*

Les dessins ne permettent pas de savoir si les enfants effectuent une quelconque relation entre les composantes du réseau notionnel (organisation-fonction par exemple).

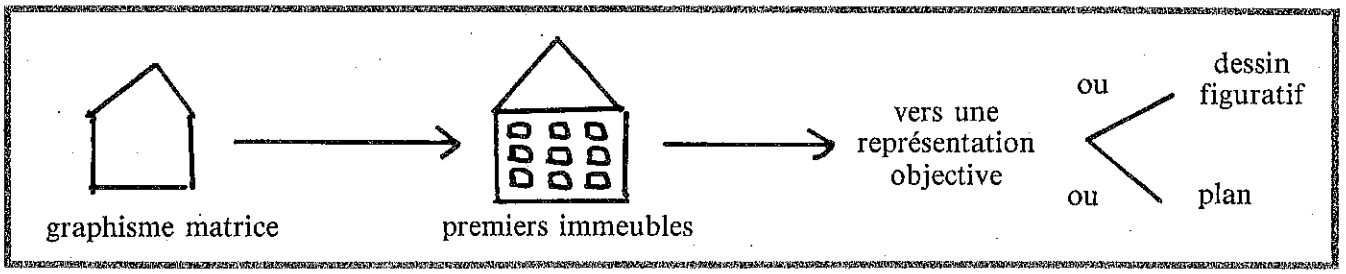
Tous les points de vue sur les notions sont exprimés par exemplarité (un élément, une scène signalent et valent pour...) voulue par l'enfant ? ou contrainte (délai, exigence de dessiner le maximum sur une seule feuille...) ? Et il est difficile de savoir dans quelle mesure les enfants maîtrisent l'extension et la compréhension de la notion, a fortiori de l'ensemble de la notion.

Les enfants utilisent pour exprimer leur rue des formes générales (ruban, croix, serpent, labyrinthe, circuit...). Que signifient-elles ? Certains enfants commentent en dessinant : il y aurait lieu de s'interroger dans l'optique de Vigotsky (voir *« Pensée et langage »)* sur le sens de ce langage, étape vers le langage intérieur... et non signe d'égocentrisme...
Quant aux commentaires après coup, ils se présentent globalement sous deux formes : l'énumération *(il y a, il y a... j'ai dessiné ceci...),* et/ou le mini scénario que l'enfant greffe sur son dessin pour l'expliquer et/ou le compléter (développement verbal des métonymies graphiques ?), cet oral jouant ainsi un rôle fonctionnellement équivalent à celui de l'écrit (compensation de l'absence de titre, légende...).
Plus les enfants sont jeunes, plus ils ont du mal à gérer une stratégie graphique et a fortiori graphico-intellectuelle et se laissent ainsi entraîner par l'induction des premiers graphismes réalisés (ils reproduisent ces graphismes, remplissent les vides, et n'ont plus en mémoire la tâche demandée).

Notons, si nous évaluons selon nos critères scientifiques et en oubliant que le dessin est un mode d'expression, la présence d'éléments « parasites » : oiseaux, fleurs, dessin du bonhomme qui s'introduit dans le dessin de la rue... Est-ce : pour faire joli, par habitude ? parce que les enfants savent les dessiner ? par frustration d'imaginaire et d'affectivité ?

Il est étrange que les immeubles, commerces, pourtant familiers à de nombreux enfants ne soient pas dessinés, du moins en apparence. Proposant le néologisme d'« holographisme », nous offrons une réflexion sur l'analogie entre la différenciation du graphisme en cours d'évolution et celle du langage : les premières maisons dessinées représenteraient en

dépit de leur graphisme sommaire, à la fois des maisons particulières (ce à quoi les dessins nous font à la première lecture penser) et peut-être toutes les autres formes d'habitat familières aux enfants (résidences, commerces...) ; les premiers magasins seraient graphiquement des maisons baptisées boulangerie... ou par périphrase : « *Là où on achète du pain, des bonbons...* » ; les enfants produiraient ensuite des graphismes mixtes, intermédiaires entre un graphisme matrice et le graphisme achevé qui correspondra plus exactement à une représentation objective (figurative ou non) de la réalité :



Enfin on remarque que les dessins ne sont pas très différents d'une classe d'âges à une autre (excepté pour les extrêmes PS/CE1), en particulier de la GS au CP (voire de la MS au CP). Est-ce dû à la résistance des modèles internes ? À l'absence ou l'insuffisance d'apprentissages ? À la difficulté de la tâche qui produirait un effet de tassement des performances lié au fonctionnement à l'économie des enfants ?

Auto-évaluation de notre procédure

• **Difficultés de la tâche demandée :** certains enfants le disent, copient ou imitent les dessins du voisin, reproduisent des graphismes maîtrisés, au risque d'être hors sujet. *Peut-être en savent-ils plus sur la rue qu'ils ne peuvent exprimer ?*

• **Hypothèses explicatives :** délai, format de la feuille, technique utilisée, difficultés graphiques plus générales, apprentissages insuffisants du dessin à visée objective, caractère inhabituel de l'objet à dessiner : tout ou partie de ces parenthèses peut expliquer la difficulté à commencer ou à terminer son dessin, en suivant un plan, sans oublier la consigne en cours de route, à exprimer son « modèle interne » de la rue. De plus, une consigne trop ouverte (réduction insuffisante des degrés de liberté dirait Bruner), exemple : « *Dessine une rue* » ; (le déterminant rue n'aide pas l'enfant à dessiner soit une rue particulière, soit une rue en général) et une centration quasi inexistante de l'enfant sur nos attente scientifiques font que l'enfant s'exprime avec son registre.

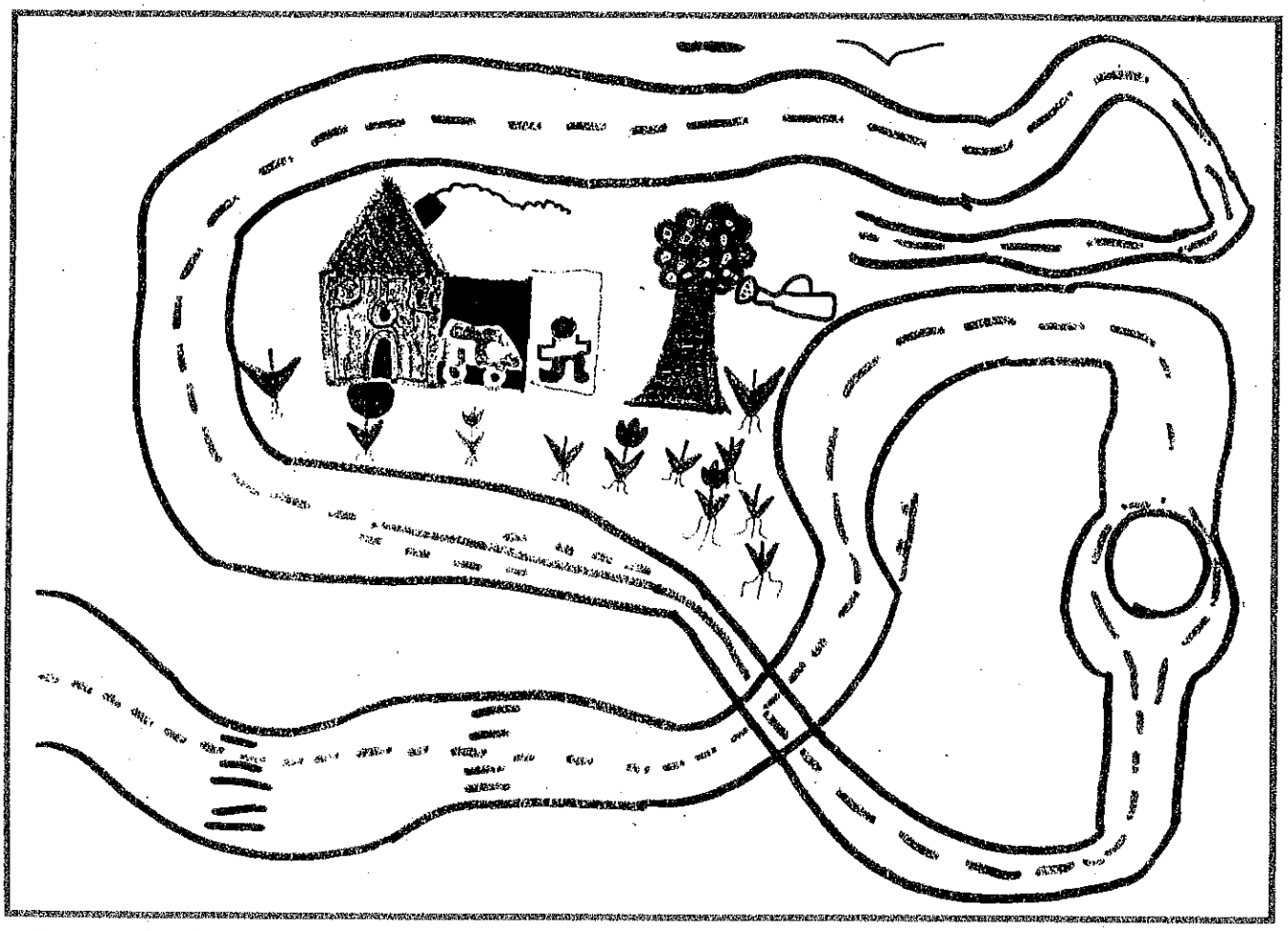
Qu'il y ait rarement correspondance entre ce qu'il produit et nos attentes n'a donc rien de surprenant et ne souligner que ce qui est négatif dans les dessins ne peut reposer que sur un malentendu qui nous paraît fondamental... Les enfants ne pourront produire ce que nous attendons que lorsqu'ils auront appris à dessiner, de surcroît scientifiquement, dans un champ disciplinaire précis. Encore faut-il les y aider et commencer par leur faire comprendre ce qu'on leur demande, faute de quoi ils continueront à s'exprimer et souvent pour nous faire plaisir, sans chercher à représenter vraiment notre réalité et/ou nos concepts.

Les représentations des enfants au travers de nos questions et de leurs réponses

« À quoi servent les rues » ? Bilan

Les réponses confirment les dessins et soulignent deux fonctions dominantes : transit des voitures et passage des piétons. D'autres fonctions sont énoncées : faire des courses, jouer, se promener (donc au travers de verbes d'actions). Les fonctions périodiques, exceptionnelles, alternées ne sont quasiment jamais citées (les enfants citent les fonctions qui leur semblent être les plus représentatives de la rue ? ou ne connaissent-ils que celles-là ?). Juxtaposées dans le discours (les enfants donnent une liste : la rue c'est pour... c'est pour), les fonctions sont très rarement présentées comme étant complémentaires, a fortiori exclusives.

• **Observations :** de la moyenne section au CE1, on relève un nombre croissant de fonctions citées.



Enfant de section de grands.

Aucune remarque ne porte sur la spécificité ou non des fonctions pour la rue (retrouve-t-on par exemple la fonction de circulation des voitures dominante dans un autre espace social aménagé : place, square... ?). Les références au vécu personnel et familial s'estompent de la moyenne section au CE1 : de moins en moins d'énoncés du type « *rue pour aller chez soi, à l'école, chez un copain* ». Un réglage insuffisant du passage du particulier au général qui se traduit soit par un énoncé de la fonction générale (ex. : « *c'est pour marcher* »), soit par l'énoncé d'une fonction réduite à une activité perçue dans la rue et mémorisée (ce qui se fait dans la rue, même une seule fois, devient une fonction : dès lors la rue n'est plus du tout un espace spécifique car tout peut s'y passer !) ; il est vrai que certains enfants ont compris la question dans le sens de « *la rue sert à aménager... ?* » et non : l'aménagement de la rue sert à... ?, ce qui explique une réponse du type : « *la rue sert à planter des arbres* ».

Enfin les listes n'en finissent pas, alimentées par un effet de halo quand le relevé de langage est collectif. Entraînés par la réponse inductrice d'un camarade ou faute de connaître ou de pouvoir mobiliser le concept général en le mettant en correspondance avec le terme générique, les enfants s'enferment dans une classe de réponses, alimentant une liste comme « *c'est pour acheter du pain, de la viande...* » au lieu de dire « *c'est pour faire des courses* » qui leur permettrait de décentrer leur pensée et de la recentrer sur un autre objet de réflexion pour produire une autre classe de réponses.

« *À qui servent les rues ?* »

La confusion nous apparaît quasi générale avec la question précédente, d'où les mêmes classes de réponses. Est-ce dû : à la proximité des deux questions, à un fonctionnement syncrétique de la pensée ou encore à une différenciation linguistique insuffisante

entre « *À quoi* » et « *À qui* » ? Quelques réponses cependant qui sont (en CP et CE1) centrées sur les commerçants et prestataires de services (poste, banque) mais les fonctions sont toujours présentées (égocentrisme ?) du point de vue du consommateur, exemple : la rue sert à celui qui va à la banque et non au banquier.

■ « *Qu'est-ce qu'on a le droit de faire ?* » « *Qu'est-ce qu'on n'a pas le droit... ?* » *et pourquoi ?*

Nous observons des énoncés de droits liés (pensée par couples) à la réglementation matérialisée et toujours centrée sur les deux fonctions phares (transit des voitures et passage des piétons), des confusions entre le droit de faire et ce qu'on fait (on fait, donc on a le droit), une absence de droits assortis de conditions (une exception liée au vécu familial : « *J'ai le droit de traverser si je suis accompagné* »), une absence d'énoncés portant sur les droits occasionnels ou exceptionnels (droits un jour de fête par exemple). Signalons enfin que le droit est très difficilement abstrait du discours et de la protection des adultes pour être l'objet d'une réflexion; *les enfants vivent le droit ou le non droit sur le mode du permis et du défendu et peuvent difficilement s'abstraire d'un contexte familial et social fortement connoté par le discours du danger et de la punition en cas de transgression de l'interdit.* Aussi quand le droit et le non droit son expliqués ou plutôt justifiés, ils le sont, soit tautologiquement (« *J'ai pas le droit, parce que j'ai pas le droit* »), soit par un raisonnement naturalisant (le droit étant matérialisé dans des signaux qui existent tout aussi naturellement que la rue, les voitures, est justifié par l'existence même de cette signalisation : « *J'ai pas le droit parce qu'il y a des panneaux* »), soit par une centration sur les effets ou conséquences (danger ou/et punition) d'un non respect du droit qui bloque toute réflexion sur la causalité et le sens positif du droit : « *J'ai pas le droit parce que sinon je me fais écraser, punir...* »

■ « *Qui a décidé ?* »

Rares sont les enfants ayant relié cette question à la précédente. La logique d'un questionnaire : n'est pas perçue ? n'est pas disponible en mémoire de travail ? Les enfants ont produit deux types de réponses : ou ils ont passé en revue tous les exemples ou symboles de pouvoir qu'ils connaissaient (papa/maman, les patrons, ceux qui commandent les rues, Mitterrand, Mitterrand et Chirac, les maîtres, les policiers, les gendarmières, les pompiers...), ou ils ont assimilé les décideurs aux personnes travaillant, réparant, plantant des arbres dans la rue...

■ « *Y a-t-il différentes sortes de rues ?* »

Les réponses sont en majorité centrées sur des différences qualitatives qui vont du simple détail à des différences plus globales (exemples : rues plus ou moins longues, rues avec ou sans trottoirs, rues plus ou moins vieilles, propres...). Quelques réponses sont centrées sur une amorce de distinction de classes de rue et sont donc conceptuellement plus pertinentes (exemple : rue courante/rue piétonne, rue en ville/rue à la campagne). En somme, la question a été souvent interprétée comme signifiant : « *Toutes les rues sont-elles pareilles ?* »

■ « *Et si on supprimait les rues ?* »

Se polarisant sur le verbe « supprimer », les enfants ont dénoté une action négative et n'ont pas imaginé qu'une suppression pouvait s'inscrire dans un projet de restructuration de l'espace social. Très sensibles en outre à la connotation du verbe « supprimer » (action plus ou moins violente et portant de surcroît sur toutes les rues), ils ont imaginé non sans inquiétude voire angoisse les effets et conséquences d'une telle destruction. Schématiquement, leurs réponses se répartissent en trois classes :

— Soulignant l'existence et la nécessité quasi naturelle des rues, certains enfants annulent la question par une réponse qui présente la suppression comme un sacrilège et compensent cette destruction par une reconstruction immédiate (exemple : « *On reconstruirait des rues, on ferait un autre pays* »). La question est littéralement impensable.

— D'autres enfants imaginent la gêne qui serait occasionnée et qui à la limite se traduirait par un blocage partiel voire total de la vie sociale. Ils soulignent ainsi indirectement les fonctions socialement nécessaires de l'espace (exemple : « *On ne pourrait pas rouler* », « *On ne pourait plus aller chercher les enfants à l'école* »...).

— D'autres enfin, imaginent des effets et conséquences plus dramatiques qui vont du simple accident à

la collision généralisée de voitures (pyramide de voitures s'encastrant les unes dans les autres) ou se traduisent par un retour aux origines, à un état de nature quasi archétypal (exemple : « *Y aurait que de l'herbe... Y aurait que des loups et des renards...* » « *Un monsieur va dans la forêt pour tuer les loups* ») ou encore par des images de chute, la rue étant dans ce cas imaginée comme un revêtement posé sur le vide (*«...des trous... »*), de l'eau (*« on nagerait »*).
En résumé, la suppression des rues s'apparente pour nombre d'enfants à un véritable cataclysme menaçant les habitants en rendant impossible toute vie sociale, voire... physique (exemple : « *Y aurait plus rien* »).

Auto-évaluation de notre procédure

Nous notons :

Des difficultés au niveau des questions

Les questions trop complexes que les enfants ne peuvent analyser et bien comprendre dans le sens de nos attentes et objectifs scientifiques : à titre d'exemples, citons :
— *des questions trop décontextualisées* (absence de documents, du support de la réalité) qui ne sauraient réactiver l'expérience mémorisée des enfants (abstractions vides comme par exemple : « *Qui décide* ») ;
— *des questions insuffisamment contextualisées* (par exemple : un support auxiliaire, la photo mais une absence d'indices ou une difficulté à les interpréter qui font que l'enfant ne peut, dans un délai court, répondre à toute la question et dans le sens voulu), exemple : « *Cette rue a-t-elle toujours existé ?* » ;
— *des questions dont la compréhension présuppose des savoir-faire linguistiques et/ou conceptuels* non construits (lexique, syntaxe), exemples : « *Différentes sortes de rues* », qui a décidé (assimilé à commandé), « *à qui... à quoi* » ;
— *des questions dont les mots-clés ne sont pas lus ou bien compris,* exemple : « *Cette rue a-t-elle toujours existé ?* » ;
— *des questions qui sortent par trop de l'expérience des enfants* et qui incitent à produire un imaginaire... hors sujet, exemple : « *Et si on supprimait les rues ?* », « *Qui décide de la réglementation ?* » ;
— *des questions qui ne sont pas assimilées pour que les enfants centrent leur recherche et produisent des réponses dans le sens de nos objectifs ;* exemple : notre objectif en posant la question « *Et si on supprimait* » était centré sur la notion de changement (pourquoi supprimer les rues et en vue de quoi ?), nous espérions donc une réponse à caractère explicatif, fût-ce à l'état hypothétique, suivie d'une mise en perspective ; or, la formulation de cette question n'aidait en rien l'enfant pour qu'il puisse ne serait-ce qu'entrevoir cette double dimension.

Ajoutons que des différences de ponctuation des éléments d'une question peuvent suffire à provoquer un malentendu entre les enfants et nous, exemple : dans la question « *Qu'a-t-on le droit de faire ?* », nous soulignons « *droit* » alors que les enfants se polarisent soit sur le « *faire* », soit plus syncrétiquement sur le couple droit-faire et s'y « *engluent* ».

Des difficultés au niveau des réponses

Nous avons remarqué des problèmes de langage, sans que l'on sache toujours ce qui manque : langage, concept ou la correspondance entre les deux. Signalons :
— *Des manques* (lexique, syntaxe) qui se traduisent par des absences de réponses, des réponses lacunaires ou régressives qui permettent aux enfants de ne pas prendre trop de risques, ou encore des périphrases, exemples : « *Là où on achète le pain* » au lieu de boulangerie ; des néologismes, exemple : « *une gendarmière* ».
— *L'utilisation souvent excessive de la description* et des listes qui peuvent bloquer ou retarder le travail conceptuel, exemple : « *Y a... Ya... j'ai vu, j'ai vu...* », le caractère catégorique de nombreux énoncés, d'où des généralisations hâtives et abusives et une centration insuffisante de la pensée sur ce qui relativise comme l'exceptionnel, exemple : le carnaval, le marché qui provoquent des changements de réglementation ; ou le complémentaire, exemple : un travail sur ce qui est permanent dans une rue compense judicieusement une polarisation excessive sur ce qui change.
— *La double fonction de certains mots familiers* qui se prolonge aussi longtemps que le processus de différenciation linguistique et conceptuel ne s'est pas, sous l'effet conjoint du développement et des apprentissages, traduit par une nouvelle acquisition, exemple : le terme maison qui désignerait initialement et

syncrétiquement les maisons particulières, commerces..., se différencierait en devenant par exemple : « *maison pour acheter le pain* » puis « *boulangerie* ». Le terme spécifique étant linguistiquement et conceptuellement construit libérerait le mot maison qui ainsi retrouverait son sens courant (maison : habitat particulier).

La difficulté majeure tient cependant à la procédure (questions-réponses) si dominante dans la vie scolaire et dès la maternelle !
En effet, dans le temps très court imparti à cette procédure, sans aide du maître (qui pourrait accentuer les éléments scientifiquement clés de la question, réajuster celle-ci par reformulation, éventuellement simplifier, donner un exemple qui mette sur la voie), sans support auxiliaire (réel, document) et sans situation problème contribuant à la mobilisation mentale, les enfants peuvent difficilement produire des réponses pertinentes, c'est-à-dire centrées sur nos attentes scientifiques.

Cette procédure induit le plus souvent un fonctionnement de mémoire qui peut s'effectuer au lieu et détriment d'une réflexion et, contrairement à un entretien bien mené, conditionne souvent, et c'est fréquent dans les moments de langage collectif mal gérés, des réponses aux énoncés brefs que les enfants ne peuvent suffisamment développer, nuancer, justifier. Ainsi, en produisant une seule et courte réponse, chaque enfant estimera avoir rempli son contrat et sans prise de risques excessive et inutile.

Pour conclure, cette procédure, comme aussi par certains côtés le dessin, est trop souvent décontextualisée, insuffisamment finalisée par un projet (difficulté et/ou problème à formuler et résoudre), génératrice d'anxiété (il faut savoir ou non... et de toute façon répondre), et ne donne ni les moyens, ni le temps nécessaires pour que les enfants puissent, en dépit de stratégies de recours ou de défense, construire ou réactiver leur « modèle interne », et y choisir pour les exprimer avec soin des éléments de réponse centrés sur les objectifs assignés à la tâche ; d'où trop souvent un fonctionnement à l'économie et de l'expression à vide.

En fin de compte, par ses astuces, voire ses stratégies, l'enfant, confronté à ces difficultés, ne s'en sort pas si mal, mais il court le risque d'être constamment sous-évalué alors qu'il n'a pas été mis en situation de pouvoir répondre à nos attentes.

En guise de conclusion provisoire

Ce travail de recueil et de traitement des « représentations » nous paraît *intéressant essentiellement pour deux raisons :*
Il peut *contribuer à développer et affiner notre connaissance des enfants :* tout au moins, nous pouvons espérer reconstituer des fragments de pensée des enfants, comprendre à quelle expérience ceux-ci directement ou non renvoient, et mieux identifier et commencer à expliquer les moyens (trucs, stratégies...) utilisés par les enfants pour exprimer et nous communiquer cette expérience. Il nous faut cependant renoncer à tout dogmatisme interprétatif et renoncer à l'utopie de vouloir (volonté de savoir et de... pouvoir ?) photographier ces « modèles internes » (existent-ils vraiment et de quelle façon ? et ne contribuons-nous pas à les cristalliser ?), en affirmant qu'ils rendraient compte d'une représentation objective du réel, en l'occurence ici l'espace social aménagé.
Il peut *inciter les maîtres à évaluer plus systématiquement les procédures (consignes induisant des tâches) qu'ils utilisent.* La prise de conscience et l'analyse de la complexité de certaines consignes, de la difficulté linguistique et conceptuelle de certaines tâches, induites par des questions pourtant souvent simples en apparence, le repérage de certaines erreurs et de leur sens véritable, la compréhension de la nécessité tout à la fois de contextualiser le travail de réflexion et d'expression de l'enfant (pour qu'il ne s'effectue pas à vide) et de le décontextualiser (car l'enfant doit abstraire), ne peuvent qu'aider le maître à mieux programmer *des apprentissages à la portée des enfants* (et non à leur niveau), c'est-à-dire s'inscrivant comme le disait Vigotsky dans leur « *zone proximale de développement* » (ce que les enfants ne peuvent faire seuls mais peuvent effectuer en étant compris et aidés).
Il convient donc d'utiliser en les relativisant les renseignements obtenus, et de les compléter en observant les enfants non seulement en amont des apprentissages, mais aussi pendant les apprentissages en classe, car il ne faudrait pas que des jugements catégoriques soient portés sur les capacités des enfants en matière scientifique, « alibis » qui pourraient bloquer ou différer la programmation d'apprentissages nécessaires et pouvant, parfois tôt dans le développement, se greffer sur ce qui est déjà construit ou en voie de construction.

DES SITUATIONS ET DES PROCÉDURES DE L'ACTIVITÉ ENFANTINE

Des objectifs généraux à destination des maîtres : consolider des acquis, affiner et étendre les apprentissages

À titre d'exemples :

Les fonctions d'un espace

Un travail sur la fonction dominante dans un espace aménagé :

• S'assurer que tous les enfants du groupe-classe ont compris et commencé à analyser cette fonction ; le vérifier par des exercices de contrôle.
Exemple : présentation d'une rue piétonne où la circulation des voitures n'est plus la fonction dominante.

• Relativiser la fonction dominante que les enfants ont tendance à survaloriser, en travaillant sur la relation (complémentarité ou incompatibilité) entre cette fonction et d'autres.

• Leur apprendre à problématiser judicieusement :
— la généralisation de cette fonction à d'autres rues (extension) ;
— la généralisation de cette fonction à d'autres types d'espaces (transfert).

La complémentarité des fonctions dans un espace aménagé

De la fonction dominante aux autres fonctions.
Exemple : commerces et services.

La dimension temporelle d'un aménagement de l'espace

Sensibiliser les enfants au fait que le fonctionnement d'un espace est rythmé et qu'il y a des événements exceptionnels qui perturbent plus ou moins profondément l'aménagement.

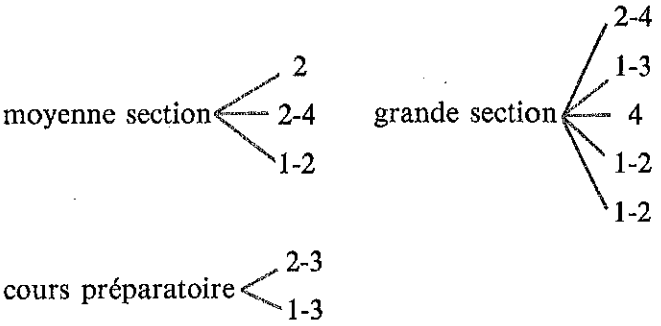
L'organisation d'un espace peut se modifier très sensiblement (réaménagement significatif et durable de l'espace).
Un espace social a une origine et peut avoir une fin.

Les choix des maîtres

Quatre entrées dans le réseau conceptuel ont été retenues par les maîtres :

1. l'organisation d'un espace ;
2. une autre fonction de l'espace ;
3. la dimension temporelle de l'espace ;
4. un espace ouvert qui s'articule sur d'autres espaces.

Dans les classes :



Les maîtres ont associé deux entrées ; ils ont aussi privilégié l'organisation d'un espace et « une autre fonction de l'espace ». On remarque qu'en maternelle une seule maîtresse, de grande section, a choisi la dimension temporelle en prenant comme support d'activités des travaux en cours dans la rue.

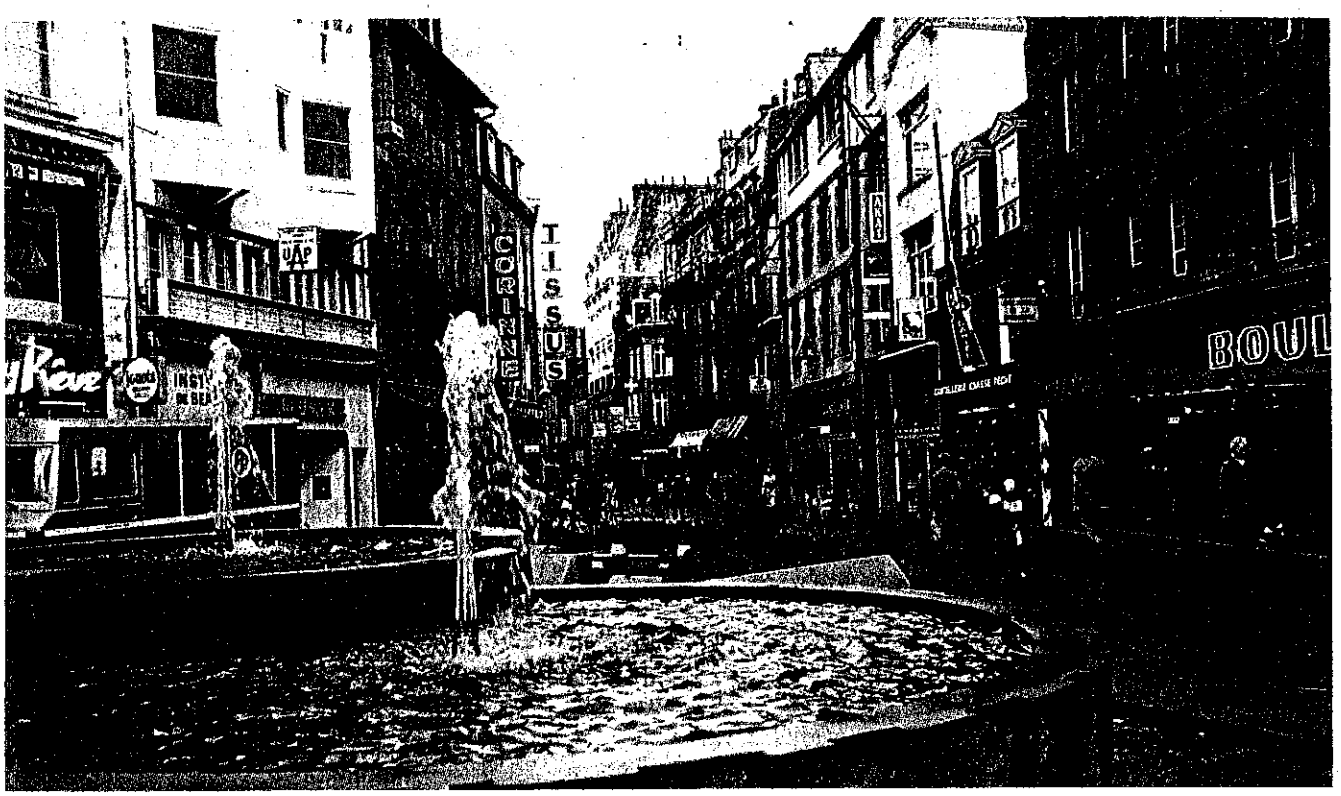
À titre d'exemples :

• **L'organisation d'un espace**
La notion d'organisation de l'espace ne relève pas d'une simple description (repérage d'éléments et groupes d'éléments, relations topologiques), mais d'une mise en relation qui vise une compréhension.
L'organisation d'un espace est finalisée.
Exemples de déroulement (cf. tableau n° 1 p. 26 établi d'après des travaux réalisés).

TABLEAU 1

Niveau concerné	M.S.	G.S.	G.S.	C.P.
Support	Une *partie* d'une rue *près* de l'école	Le carrefour *près* de l'école	La place *près* de l'école	Une *partie* d'une rue *près* de l'école
	1 - 1re sortie d'observation. 2 - expression graphique individuelle. 3 - 2e sortie d'observation. 4 - lecture individuelle de *photos* de la rue → rangement spatial.	1 - 1re sortie d'observation. 2 - expression graphique individuelle. 3 - relevé de langage collectif. 4 - confrontation collective des productions graphiques individuelles. ↓ 5 - 2e sortie d'observation avec productions graphiques individuelles sur le terrain.	1 - 1re sortie d'observation. 2 - expression graphique individuelle d'un groupe de 6 enfants. 3 - confrontation des productions graphiques individuelles. ↓ 4 - sorties d'observation et amélioration progressive des productions grapiques : indiv. → groupe des 6 enfants. 5 - lecture de *photos* de la place (vues obliques). ↓ 6 - production graphique finale du groupe. 7 - reconstitution individuelle de l'espace-place sur un plan *muet*.	1 - expression graphique individuelle "de mémoire". 2 - confrontation des productions graphiques individuelles. 3 - sortie d'observation. 4 - expression graphique par groupes. 5 - confrontation des productions graphiques. ↓ 6 - 2e sortie d'observation avec prise de *photos* par les enfants. 7 - production graphique finale des groupes → collectif.
		6 - "lecture" collective d'une diapo : un échangeur routier.	8 - "lecture" collective de cartes postales : des places "ailleurs".	

Chaque travail porte sur un espace particulier, limité, familier. En grande section et au cours préparatoire, la démarche d'ensemble procède d'une dynamique nourrie par des procédures de confrontation de productions (les dessins), et/ou de lectures de photos. Cette dynamique est renforcée par des modalités de conduite de classe, par l'alternance de phases de travail individuel, semi-collectif, collectif.
L'observation sur le terrain, la représentation de l'espace (des dessins qui s'améliorent au cours du travail), la lecture de photos, si elles contribuent à la construction de la notion, développent conjointement des savoir-faire scientifiques :
— analyser le réel ;
— représenter le réel ;
— lire des photos pour analyser et représenter le réel, et permettre ainsi, à moyen ou à long terme, de comprendre le sens de l'organisation d'un espace.



Deux autres vues de la rue Saint-Guillaume à Saint-Brieuc, après les travaux d'aménagement.

• **La photo, un auxiliaire pédagogique**

Tableau comparatif d'utilisations de la photo (cf. tableau n° 2 ci-contre, établi d'après des travaux réalisés).

Les maîtres ont utilisé la photo pour appréhender scientifiquement un espace particulier, ici et ailleurs, aujourd'hui et autrefois. Pour chacune des situations proposées aux enfants, des objectifs notionnels et de savoir-faire sont fixés et différentes procédures sont mises en place.
Les photos ont joué différents rôles ; elles ont servi à :
— représenter un espace ;
— dégager la spécificité d'un espace ;
— reconstituer un espace ;
— comparer des espaces, ici et ailleurs (relativisation), aujourd'hui et autrefois (dimension temporelle).
La photo est un auxiliaire pédagogique et une source d'apprentissage de l'aménagement de l'espace social. Mais, pour ce faire, une méthodologie spécifique de la photo est indispensable pour les maîtres.
Aussi, nous suggérons le schéma de réflexion suivant :

Schéma de réflexion pour le maître

1. Une préparation :

• Choix du support, réflexion sur le support ; exemple : format, angle de prise de vue...

• Raisons pour lesquelles on l'utilise : photo ↔ objectif. Exemple : dégager la spécificité d'un espace (rue piétonne, place...).

• Utilisation pédagogique de la photo : repérage a priori de trois types de difficultés :
— Méthodologie de la photo en général (lecture d'images). Exemple : aucune lecture méthodique, pointillisme excessif ; lecture trop globale.
— Méthodologie de la photo en histoire-géographie (image, document pour aider à construire des concepts). Exemple : repérer des indices pertinents de changement.
— Difficultés liées à la mise en œuvre par le maître :
a. Nature du document. Exemple : un document trop saturé d'informations.
b. Nombre de photos. Exemple : un seul document pour introduire la dimension temporelle.
c. Consigne(s) donnée(s) (lexique, syntaxe). Exemple : « *Cette rue a-t-elle toujours existé* » ?

Niveaux concernés Supports Formes de travail	Objectifs		
	notionnels	Savoir-faire	attitude
M.S. La rue près de l'école Individuelle	reconstituer un espace.		Développer la fonction symbolique et favoriser la décentration de la perception et de la pensée des enfants.
G.S. Le centre ville Individuelle et collective	repérer et présenter des éléments de la ville jalonnés par un itinéraire.	- prendre conscience de la diversité des points de vue sur une même réalité. - rechercher des légendes et des titres.	
G.S. La place près de l'école Individuelle et un groupe de 6 enfants	- représenter plus objectivement un espace. - relativiser un espace vécu.	- prendre conscience de la diversité des points de vue sur une même réalité.	
C.P. Une rue piétonnière Individuelle et collective	- dégager la spécificité d'un espace. - sensibiliser à la dimension temporelle (l'ancienne rue devenue piétonnière).	- mettre en évidence des éléments spécifiques de l'espace. - mettre en évidence des indices spécifiques de changement de l'espace.	

METTRE EN CORRESPONDANCE : signifiant - signifié ↔ référent

Prendre la mesure aussi exacte que possible des difficultés de la tâche demandée aux enfants.

2. Une mise en œuvre :
Observation des enfants — ce qu'ils font
— ce qu'ils disent
— étapes de leur activité

Exemple : oui... justifie
analyse... oui

Types d'activités	Rôles particuliers du maître	Observations	Questions
manipulation de photos. identification de photos. classement et rangements finalisés de photos.	- prise de vue. - aides pour la tâche : • photo-repère proposée • superposition des photos.	- les enfants utilisent différentes stratégies de lecture. - tous les enfants : • mettent en correspondance une photo et un élément de l'espace-rue. • classent par couples les photos. - la difficulté de certains enfants pour ranger l'ensemble des photos.	- la superposition des photos a-t-elle aidé les enfants ? - le nombre de photos est-il un critère en soi pour accepter ou refuser une telle tâche ?
identification et manipulation de photos. "illustration" d'un plan de la ville. réalisation d'une bande chronologique.	- prise de vue. - documentation.	- la relance des activités par l'introduction des photos prises lors de la sortie. - une mobilisation du groupe classe → une production collective	- place et rôle de l'écrit dans un tel travail ? (un écrit finalisé : amorce de légendes, titres).
identification des photos. confrontation réel/dessin/photo. comparaison de l'espace vécu de référence et d'autres espaces (la place près de l'école et d'autres places).	- prises de vues (vues aériennes obliques). - documentation.	- une représentation graphique plus objective pour chaque enfant du groupe. - un transfert spontané pour chaque enfant du groupe. - l'intérêt de réinvestissement : un critère d'évaluation une ouverture vers d'autres espaces.	- les photos utilisées (vues aériennes obliques) sont-elles une aide ? - le moment à déterminer pour introduire la photo ? - sens et mesure du réinvestissement ?
prises de vues par les enfants (photos sélectives du réel) identification des photos classement et rangement spatial des photos. repérage d'indices spécifiques du changement. rangement temporel.	- prises de vues. - documentation (y compris coupures de presse).	- l'intérêt de faire réaliser à l'enfant des photos. - l'élaboration d'un album collectif. - l'intérêt pédagogique de disposer de documents photos et de témoignages directs qui permettent de comparer l'espace hier et l'espace aujourd'hui, et d'en tirer quelques enseignements.	- comment aider l'enfant à prendre des photos ? - place et rôle de l'écrit dans un tel travail ? (un écrit finalisé : amorce de légendes, titres...) - approches d'histoire locale ?

TABLEAU 2

3. Une évaluation des productions des enfants :

• *Les résultats de la tâche :*

échec → exemple : non réponse, réponse non pertinente, refuge :
- dans la description de la photo
- dans l'imaginaire

réussite complète
réussite partielle
justification de la réponse → exemple :
- oui, non
- oui, non
  - pertinents
  - non pertinents
  - par rapport à la question posée

bilan des oui, non...

• **Une analyse des réponses :**

— faire une typologie des réponses — réussies / erronées

— souligner les particularités ;
— proposer des hypothèses explicatives.

4. **Une auto-évaluation du maître :**
• *Réflexion sur la tâche proposée :*
— voir si elle était bien — finalisée (bien centrée sur les objectifs visés) / adaptée aux compétences des enfants (à leur portée)

• *Aides à apporter à l'enfant :*

— *Contrôler les savoirs et savoir-faire préalables* à toute activité d'histoire ou de géographie : un savoir-faire général de lecture de l'image et plus spécifiquement de l'image photographique.
Un exemple de savoir et de savoir-faire conjugués : la photo n'est pas la reproduction de la réalité mais un point de vue sur une partie du réel, et un point de vue finalisé par un objectif conceptuel.

des moyens — faire prendre à l'enfant des photos / faire comparer deux photos différentes d'une même réalité

— *Favoriser le travail conceptuel de l'enfant sur les photos :* choix de la photo suffisamment centrée sur l'objectif conceptuel sans être pour autant trop inductrice. Exemple : la nature, le nombre, la situation des indices de changements que l'enfant pourra repérer. En règle générale, une photo ne suffit pas, d'où l'intérêt de faire comparer deux ou plusieurs photos à l'enfant.

— *Mettre en place des procédures de confrontation :*
- les enfants confrontent leurs lectures ;
- les enfants comparent la photo et le réel (l'un des rôles de la sortie d'observation) ;
- les enfants comparent la photo et leurs dessins (utilisent la photo pour améliorer leurs dessins).

LES ENSEIGNEMENTS DE CETTE EXPÉRIENCE

Après quelques mois de travail, quels sont les enseignements que nous tirons de cette expérience ?
Les présupposés sur la science, l'égocentrisme et le syncrétisme des enfants, sont des obstacles psychologiques et pédagogiques qui doivent être remis en cause.
En effet, il est naturel et plus commode à l'enfant comme... à l'adulte d'exprimer d'abord son point de vue (ce qui vient en premier à l'esprit et est plus facile à dire). Mais l'enfant apprend progressivement à se décentrer grâce à :
— des situations et activités qui le confrontent au réel et à d'autres points de vue. Exemple : sortie d'observation, un travail méthodique avec la photo... ;
— des modalités de travail et d'échange. Exemple : confrontation de dessins, réflexion collective sur un problème social...

Quant au syncrétisme, des travaux d'analyse et de synthèse, même modestes, permettent de le réduire et de le dépasser peu à peu. Encore faut-il que les maîtres soient convaincus que le travail scientifique est essentiellement un travail d'abstraction qui, bien sûr, ne doit pas s'effectuer à vide ou sur un milieu trop complexe. Nous soulignons aussi la nécessité de faire porter l'effort des enfants sur les relations entre les paramètres d'un milieu social, ce qui suppose un repérage et une formulation de ces paramètres (voir « l'organisation d'un espace »). De ce point de vue, certains usages de la photo nous paraissent particulièrement utiles.
• *Sur le plan disciplinaire, nous avons aidé les enfants à :*
— représenter plus objectivement certains aspects de la réalité sociale ;
— essayer d'élargir et d'affiner leurs représentations de l'aménagement de l'espace social. Exemples : découverte d'autres fonctions que la fonction domi-

Des éléments de bibliographie

INRP Sciences biologiques, *L'élève et les connaissances scientifiques* (Éd. Peter Lang).
INRP Sciences biologiques, *Procédures d'apprentissage en Sciences expérimentales* (Aster 1985 n° 3).
INRP Sciences sociales, *Histoire et géographie à l'école élémentaire* (Rencontre pédagogique n° 13 1986).
Luquet, *Le dessin enfantin* (P.U.F.).
Duborgel, *Le dessin d'enfant* (Privat).
Duborgel, *Imaginaire et Pédagogie* (Éd. du Sourire qui mord).
Éducation enfantine, n° 6 (février 1988), dossier *Dessin* (Nathan).
Ehrlich, *Le développement des connaissances lexicales à l'École primaire* (P.U.F.).
Colloque E.N. Calvados, *Les problèmes de l'élève à l'école élémentaire* (Éd. E.N. Calvados).
Rondal-Hotyat, *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent* (Labor, éducation 2000).
Sprengler-Charolles, *Lexique apprentissage connaissances du monde* (article revue Praques n° 43 1984).
Bruner, *Savoir faire, savoir dire* (P.U.F.).
Vigotski, *Pensée et Langage* (Éd. Sociales).
Piaget, *Langage et pensée...* (Delachaux, Niestlé).
Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant* (P.U.F.).
Piaget, *Quelques remarques sur l'égocentrisme de l'enfant.*
Piaget, Conférence : Congrès international de l'Enfance (1931)
Wallon, *Les origines de la Pensée chez l'enfant.*

nante ; présentation d'autres espaces (place, carrefour...) ; mise en évidence de la spécificité d'un aménagement de l'espace (différence rue/rue piétonne) ; présentation de rues dans d'autres pays.
Ces travaux contribuent, selon nous, à faire réfléchir les enfants sur le sens de l'aménagement de l'espace social et sur les problèmes que celui-ci peut poser aux différents acteurs sociaux, y compris l'enfant.
Corrélativement, nous avons contribué à la mise en place et/ou à la consolidation de savoir-faire méthodologiques. Exemples : affinement des modes d'expression, langage et dessin ; utilisations disciplinaires de la photo ; préparation des enfants à ce qui deviendra plus tard la représentation par le plan.

Ajoutons que les maîtres ont évolué dans ;
— leur compréhension du sens et des difficultés de certaines tâches ;
— la prise de conscience que le développement ne suffit pas pour qu'il y ait apprentissage.
Et qu'ils ont trouvé enrichissant de travailler au sein d'une équipe pendant la pré-expérimentation, et avec une perspective de prolongements si, dans la logique de ces travaux, un cursus (une programmation suivie d'apprentissages à partir de la maternelle jusqu'à...) est mis en place.

• *Pour relativiser ce bilan, à bien des égards positifs, nous avons noté quelques difficultés qui tiennent :*
— à la résistance de certaines représentations des maîtres ;
— au caractère inhabituel du travail effectué, d'où une certaine fatigue, des inquiétudes diverses ;
— à la difficulté à contrôler réellement l'imaginaire des enfants et leur désir d'expression ;
— à la pré-expérimentation elle-même : il nous reste à expérimenter pour évaluer et procéder dès lors à certains réajustements.
Espérons toutefois que ce travail contribuera à ce que l'expérience sociale des jeunes enfants ne soit pas évacuée ou simplement paraphrasée, et qu'il sera pour les maîtres source de réflexion et de nouvelles pratiques, étant entendu que notre compte rendu reste évidemment ouvert à toute discussion.

RÉPARTITION DES FICHES PÉDAGOGIQUES

N° 4 :
— **Section de moyens :** Observons une rue familière ; une démarche à expérimenter (première partie), par André Brault et Annick Mevellec
— **Section de moyens :** Observons une rue familière ; une démarche à expérimenter (deuxième partie), par André Brault et Annick Mevellec

N° 5 :
— **Section de grands :** Etudions une rue familière ; une démarche à expérimenter (première partie), par André Brault et Annick Mevellec
— **Section de grands :** Etudions une rue familière ; une démarche à expérimenter (deuxième partie), par André Brault et Annick Mevellec

N° 6 :
— **Section de moyens et de grands :** Etudions une rue familière dans une perspective temporelle (première partie), par André Brault et Annick Mevellec
— **Section de moyens et de grands :** Etudions une rue familière dans une perspective temporelle (deuxième partie), par André Brault et Annick Mevellec
— **Section de moyens et de grands :** Etudions une rue familière dans une perspective temporelle (troisième partie), par André Brault et Annick Mevellec
— **Section de moyens et de grands :** Etudions une rue familière dans une perspective temporelle (quatrième partie), par André Brault et Annick Mevellec