



**HAL**  
open science

## Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle

Frédéric Torterat, Delphine Blazin, Arlette Cros, Isabelle Jarrige, Françoise  
Morel

### ► To cite this version:

Frédéric Torterat, Delphine Blazin, Arlette Cros, Isabelle Jarrige, Françoise Morel. Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 2019, 70. halshs-02963364

**HAL Id: halshs-02963364**

**<https://shs.hal.science/halshs-02963364>**

Submitted on 13 Oct 2020

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

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

## APPORTS ET MISE EN PRATIQUE DE DÉMARCHES COOPÉRATIVES EN CLASSE PASSERELLE

Frédéric Torterat  
Delphine Blazin, Arlette Cros  
Isabelle Jarrige, Françoise Morel  
Université de Montpellier, LIRDEF  
& Académie de Montpellier

### 1. PRÉSENTATION

Toute classe *Passerelle* est désignée ainsi à plusieurs titres. D'une part, il s'agit bien d'une classe de transition : entre le préscolaire (enfants de moins de 3 ans) et le scolaire, mais également entre le quotidien familial et un parcours d'apprentissage adapté. D'autre part, ce format académique repose sur un dialogue entre différents acteurs de terrain, dont la coopération s'avère indispensable aux réussites de la démarche. Avec pour principale caractéristique d'inclure une grande diversité d'interlocuteurs, une classe Passerelle ne se borne aucunement à ce qui constituerait une garderie en milieu scolaire, dans une approche intégrative ou occupationnelle, mais s'organise sur la base d'un suivi individualisé, et constamment réajusté.

Les transitions du préscolaire au scolaire se posent forcément en termes de connivence : entre les personnes de l'entourage affinitaire de l'enfant – au premier rang duquel les familles – et les acteurs sociaux qui interviennent

dans son quotidien (Couëtoux-Jungman *et al.*, 2010 ; Myre-Bisaillon *et al.*, 2014 ; Neyrand, 2018), mais aussi entre les enfants eux-mêmes (Baudonnière, 1985 ; Berzin, 2005 ; Roque *et al.*, 2009 ; Montmasson-Michel, 2016). Les variables sont donc multiples, de la socialisation à proprement parler, aux apprentissages tels que les organise l'école ou que les préfigure la crèche par exemple. En ce qui concerne plus particulièrement les capacités à s'exprimer du jeune enfant, les habiletés et difficultés interlocutives varient dans des proportions analogues, ce qui suppose une approche à la fois intra- et interindividuelle des acquisitions. À cet égard, si les évaluations dites « nationales » représentent l'opportunité d'en savoir plus sur les acquis liés aux exigences de l'école, rien ne remplace un suivi assidu par l'ensemble des personnes qui favorisent l'entrée de l'enfant dans le langage.

Sur la coopération entre familles et acteurs de terrain en revanche, les données concrètes sont bien moins accessibles. En marge de pratiques éducatives familiales assujetties à des conditions de vie de même qu'à des déterminants sociodémographiques soumis aux aléas, les interventions des autres acteurs sociaux témoignent simultanément de représentations et d'usages pluriels. Du côté de la recherche, cela implique d'envisager, pour ces derniers, « tant les discours que les pratiques effectives » (Toullec-Théry & Lescouarch, 2014 : 12 ; cf. Torterat & Dupuy, 2018), d'autant qu'en termes de professionnalités, on note que « mise en discours par des acteurs sociaux portés par des intérêts et des intentions composites et qui parlent de lieux différents [...], le sens de la thématique demeure hétérogène » (Sorel, 2015 : 189). Et cela touche tant les savoirs d'appui, les pratiques, les initiatives singulières (d'équipes pédagogiques ou d'associations par exemple), que les dispositifs mis en œuvre.

Pour ce qui relève des dispositifs, nous présentons donc dans les pages qui suivent celui qu'on appelle, en France, la Classe *Passerelle*, dont la plus-value, toujours discutée, a suscité aussi peu de travaux, si ce n'est moins, que celui du Plus de maîtres que de classes institué en 2013 (cf. Marlot & Toullec-Théry, 2014 ; Carraud *et al.*, 2016). Concrètement, une classe *Passerelle* regroupe un effectif réduit et modulable d'enfants non encore scolarisés, à partir de 24-30 mois de manière générale et jusqu'à l'année des trois ans (âge de la première intégration scolaire en France, devenue par ailleurs obligatoire à la rentrée 2019). Un tel accueil suscite régulièrement des controverses, avec des questions telles que : *L'enfant de 2 ans peut-il être un élève ? En quoi l'école est-elle adaptée pour la petite enfance ? La socialisation doit-elle passer devant le pédagogique ? Quel « sens d'une entrée du petit enfant et de son monde premier dans un noyau organisé autrement socialisateur ? »* (Chaouite, 1997). Sans parler nécessairement de question socialement vive (cf. toutefois Balleyguier et Meudec, 1996 ;

Zaouche-Gaudron, 2014 ; Soussan, 2015), convenons que ces discussions sur la petite enfance en milieu scolaire reviennent de manière récurrente dans la société.

Cet article exemplifie les démarches spécifiques à ce type de classe à travers une étude empirique et longitudinale menée dans une école de l'Hérault, dont on discutera les résultats et la représentativité, tout en insistant sur les connivences que le dispositif établit avec les familles et les manières dont une telle organisation pédagogique garantit la coopération entre enfants. Notre objectif ici, outre de distinguer les singularités de ce mode d'accueil en milieu scolaire, est d'en analyser les pratiques, mais aussi d'en valoriser les apports par le travail qu'il implique en termes de liaison école-parents.

## 2. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

### 2.1. De manière générale

Notons avant tout qu'une classe Passerelle s'accompagne le plus fréquemment d'un partenariat entre Éducation Nationale, Département, CAF et municipalité, et accueille tout au plus une quinzaine d'enfants (16 à l'école enquêtée), avec un·e enseignant·e dédié·e, une ATSEM<sup>1</sup>, et plus irrégulièrement une auxiliaire complémentaire (ce qui est le cas pour l'école Perrault, en l'occurrence sur le budget COTOREP<sup>2</sup>). Pour reprendre les termes du Rapport de l'IGEN-IGAS de novembre 2000 (Villain & Gossot, 2000), qui indique que ces initiatives doivent avant tout profiter aux populations vulnérables (« notamment dans certains quartiers défavorisés », p. 6), ce profil de classe permet de « créer les conditions d'une première socialisation, favoriser une séparation progressive avec la famille et soutenir les parents dans l'exercice de la fonction parentale » (*ibid.*, p. 6).

Indiquons dès à présent que la configuration organisationnelle et pédagogique de la classe Passerelle de Pézenas n'est pas applicable en tout lieu ; à cet égard, le dispositif exposé constitue surtout une illustration de ce qui peut se tisser sur un territoire donné. Celui de Pézenas a pour particularité d'accueillir des populations issues de plusieurs flux migratoires, y compris de récentes migrations, avec ce que cela représente en termes d'opportunités culturelles et de difficultés sociales et matérielles.

---

1. ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

2. Il s'agit d'une Commission Technique d'Orientation et de REclassement Professionnel.

Compte tenu de l'accélération des vulnérabilités, ainsi que des tensions que celles-ci peuvent provoquer entre diverses franges de la population, la construction d'une connivence entre l'ensemble des acteurs de la vie civique et sociale, mais aussi entre les familles et l'école, s'impose comme un élément incontournable. Celle-ci passe par un tissage étroit entre les différents partenaires, familles, enseignants, médecins scolaires, éducateurs de jeunes enfants, associations... où chacun reconnaît la place de l'autre. L'ambition de la classe Passerelle, pour autant, n'est pas de développer l'accueil scolaire des moins de trois ans, mais avant tout de structurer la collaboration des différents partenaires compétents autour de la petite enfance, afin de faciliter aussi l'entrée, dans le cursus scolaire, des parents. C'est ce travail d'ouverture de l'école qui conditionne la réussite de ce dispositif, tout comme l'est son approche capacitaire des aptitudes des enfants, comme des familles.

## **2.2. Concernant l'école Perrault**

Basée sur des pratiques effectives, la présente étude a pour terrain l'école maternelle (ÉM) Perrault de Pézenas, qui rassemble en 2019 (janvier) un effectif de 109 élèves répartis dans quatre classes multiniveaux et la classe Passerelle. En matière de précédents, l'exigence de collaboration assidue avec les parents se posait déjà depuis un moment, dans la mesure où depuis les années 1990, les « 2 ans » servaient pour ainsi dire de variable d'ajustement aux effectifs de l'école, comme dans d'autres écoles de la région. Les équipes intégraient alors les élèves concernés dans les PS (classes de petite section de maternelle, de 36 à 50 mois environ), jusqu'à ce que la progression assez rapide de la population d'enfants, au tout début des années 2000, ne vienne modifier ces flux : à ce moment-là, un réaménagement de l'accueil et de la répartition des effectifs d'élèves s'est imposé, l'équipe pédagogique n'envisageant pas de rassembler 25 à 30 élèves de deux ans dans une même classe de toute petite section. L'accueil des enfants dits « de 2 ans » ayant déjà fait l'objet d'une documentation institutionnelle dans les années 1992-1995, la classe Passerelle, initiée dans l'école en 2000, a permis de les accueillir, le matin, dans des conditions plus satisfaisantes, avec pour ambition à la fois de favoriser la transition de la petite enfance vers une enfance scolarisée, d'établir un lien concret avec les familles, et de travailler de concert avec les autres acteurs sociaux intervenant auprès des jeunes enfants, en particulier les services de PMI<sup>3</sup> et la crèche municipale. Ces orientations nous conduisent à convenir avec

---

3. PMI : services de la Protection Maternelle et Infantile.

Hudelot et Salazar Orvig (2003 : 144) que, au contraire de ce qu'ils appellent l'*évidence*,

la *connivence* est recherchée par les interlocuteurs et doit être confirmée [...] : construite dans le discours, [elle] présuppose ainsi la différence des interlocuteurs.

Sans aboutir par conséquent à une indifférenciation des acteurs (cf. Marcel, Bordes et Lescouarch, 2018), la connivence peut se définir comme la capacité des partenaires – ici autour de la petite enfance – à partager les mêmes orientations, tout en comptant sur les apports mutuels de chacun·e (parents, éducateur·trice·s, puéricultrices, enseignant·e·s). Outre la dimension interpersonnelle que cela suppose, la connivence figure au cœur d'un mode organisationnel spécifique : accueillis le matin par l'enseignante, l'ATSEM et l'auxiliaire complémentaire, les 16 enfants sont pris en charge l'après midi par le personnel municipal, d'abord sur le temps de sieste, ensuite sur des moments d'activités et de jeux libres. À partir de la pause méridienne, l'enseignante supervise des ateliers parentalité, réunit les partenaires et/ou planifie les projets de l'école de concert avec les familles.

Pour ce qui nous occupe ici et depuis 2000, les effectifs recensés à l'ÉM Perrault se sont révélés plutôt réguliers. En 2003 par exemple, sur 221 élèves inscrits à l'école, 75 avaient bénéficié de l'accueil en classe Passerelle (soit 33,93 % des effectifs), à noter que la CAF et la ville de Pézenas fournissent, encore en 2019, 28 heures (en 7 demi-journées) de crèche à tout enfant qui est préinscrit dans cette classe. Cette préfiguration, organisée en amont de l'entrée en Passerelle, permet une approche individuelle et graduée, par un personnel formé, autour de la séparation, mais aussi pour commencer à préparer la propreté<sup>4</sup>.

Voici, pour information, les variations d'effectifs de la Passerelle de Perrault pour les années 2000-2018 :

---

4. Notons qu'à l'école, l'enfant peut être admis sans être propre ; il sera toutefois accueilli sans couche.

Année de naissance	Année (rentrée)	Effectif Passerelle (sur l'année)	Effectifs de PS		Antériorités	
			issus de P	non issus de P	crèche	RAM <sup>5</sup>
<i>défaut données</i>	2000	33	0	0	0	<i>déf. donn.</i>
1999	2001	29	25	32	22	0
2000	2002	43	16	41	31	0
2001	2003	29	21	40	28	0
2002	2004	37	24	40	35	0
2003	2005	29	23	39	26	0
2004	2006	31	14	23	30	0
2005	2007	30	18	22	30	0
2006	2008	40	23	35	35	0
2007	2009	36	17	8	36	0
2008	2010	39	15	24	35	0
2009	2011	34	20	22	33	0
2010	2012	24	12	36	24	0
2011	2013	28	9	19	26	0
2012	2014	29	13	20	25	2
2013	2015	28	12	23	21	4
2014	2016	24	12	13	13	4
2015	2017	23	15	18	9	5
2016	2018	18 (au 07-01-2019)	données connues à la rentrée 2019		4	3 (au 07-01-2019)

L'équipe pédagogique de l'ÉM concernée, à la suite du rebond démographique des années 2000, a donc débuté dans le dispositif Passerelle avec pour objectif avant tout de faire entrer les parents issus des milieux vulnérables « dans » l'école. Pareille démarche s'inscrit dans une commande éducationnelle maintes fois exprimée (IGEN : Armand & Gille, 2006 ;

5. RAM : Réseau d'Assistantes Maternelles (ASMAT). On notera en outre que de 2005 à 2014, les enfants en situation de handicap étaient prioritaires pour entrer en Passerelle, au même titre que d'autres enfants à besoins particuliers, sur lesquels il n'existe pas de données avant l'entrée dans cette classe. Depuis 2014, l'équipe pédagogique anticipe cet accueil avec ses partenaires sur la base du GEVASCO (Guide d'ÉVALUATION des besoins en matière de SCOLARISATION, suivant l'arrêté du 6 février 2015, à savoir que très peu d'enfants bénéficient d'un suivi CAMSP [Centre d'Action Médico-Sociale Précoce] avant l'entrée en Passerelle).

Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011 ; Delahaye, 2015 / Circulaires multiples, par exemple du 25-08-2006 et du 15-10-2013), mais également dans un historique abondamment documenté (cf. Kherroubi, 2008).

Le fléchissement apparu dès 2015 des effectifs d'enfants antérieurement accueillis en crèche s'explique par un amoindrissement de sa capacité d'accueil. Depuis lors, une réflexion a été menée pour un partenariat avec une ÉJE (éducatrice de jeunes enfants) assurant la liaison au sein de l'école. En parallèle, le RAM a rejoint le dispositif Passerelle pour répondre, entre autres, à une demande des parents qui voulaient que leur enfant entre en Passerelle, mais qui ne disposaient pas de mode de garde pour l'après-midi. Cette collaboration s'est ensuite considérablement accrue, comme en témoignent les données suivantes (ici en termes d'assiduité et de participation) :

Années scolaires	Nombre d'ateliers	Nombre d'ASMAT concerné-e-s	Nombre d'enfants concerné-e-s	Nombre de participations	Présences d'enfants RAM
2014-2015	7	6	15	36	64
2015-2016	8	16	30	33	56
2016-2017	8	13	30	43	84
2017-2018	8	14	35	43	73

Sur le plan organisationnel, les effectifs de la classe Passerelle s'inscrivent également dans des temporalités variables : tout en maintenant le seuil maximum de 16 élèves en Passerelle, ce sont rien moins que 10 élèves qui, en moyenne et au cours de chaque année, transitent de ce dispositif vers le niveau de très petite section, à savoir que l'école fonctionne en classes de cycle multiniveaux (soit de la petite à la grande section). Notons de plus que les enfants accueillis dans la Passerelle de cette école le sont assez largement sur des critères sociodémographiques, mais aussi liés à la quotidienneté des familles et à leurs éventuelles difficultés d'intégration sociale. La classe Passerelle accueille par ailleurs des enfants d'un autre secteur scolaire de la ville, ce qui fait que ces derniers rejoignent, après leur passage en Passerelle, l'une ou l'autre de leur école de rattachement (ÉM Charles Perrault ou ÉM Robert Desnos).



### 3. QUESTIONS DE TERRAIN, QUESTIONS DE RECHERCHE

#### 3.1. Apprentissages et socialisation : comment on travaille en classe Passerelle

Sur le terrain, les partenaires privilégiés sont, outre les précités, la circonscription pédagogique bien entendu (entre autres à travers le conseil auprès des professeurs des écoles pour l'accueil des moins de trois ans), mais également la Faculté d'éducation de Montpellier. Celle-ci, composante de l'Université de Montpellier, a pour charge notamment la formation des enseignants du Premier degré, celle des formateurs (l'ÉM Perrault est devenue école d'application en 2004) et des cursus spécifiques à la petite enfance, de concert avec l'IRTS (Institut Régional du Travail Social).

Parmi les intermédiaires permettant d'établir des liens réguliers avec les familles, mais aussi d'autres écoles ainsi que le RAM, les ALP<sup>6</sup>, la PMI et les représentants associatifs, une collaboration autour des contes a été initiée en 2013. Avec le recours en particulier à l'association *2 Mains des mots*<sup>7</sup>, l'école a accueilli plusieurs conteurs locaux qui ont mutualisé avec les enseignantes des répertoires premièrement thématiques (sur les thèmes de la santé, de la première scolarisation ou de la condition d'élève), puis organisés en parcours culturels. Les conteurs ont par moments œuvré au portail de l'école, afin d'impliquer les parents en dehors des temps d'accueil. En 2014, l'initiative intègre le projet d'école sous l'intitulé de « Transmission orale et conte », tout en ambitionnant de :

- ① faciliter les passages et les transitions (famille – école ; petite enfance – enfance), notamment pour atténuer les points de rupture ;
- ② impliquer les parents, partenaires des institutions, tout en coopérant avec les crèches ;
- ③ valoriser l'interculturalité à travers les cultures d'origine des familles issues de récents flux migratoires ;
- ④ tisser du lien social sur la cité par l'intermédiaire de différents lieux de croisement des enfants et de leurs parents ou représentants, tout en influant sur le regard des professionnels et *vice versa* avec des activités partagées (chant, danse, contes, spectacles de marionnettes) ;
- ⑤ prévenir l'échec scolaire par la personnalisation de l'accueil, plus particulièrement envers les populations vulnérables.

À ce titre et là aussi en termes de connivence, le travail des conteurs constitue un facteur de coordination incontestable : une première conteuse

---

6. ALP : Accueils de Loisirs Périscolaires.

7. Pour des ateliers « bébés signes » : <http://2mainsdesmots.triaud.fr/>

rassemblant les parents (sans personnels de l'équipe pédagogique) lors d'ateliers cuisine, et une deuxième construisant avec eux et leurs enfants les marionnettes avec des matériels de récupération (sacs, chaussures, cartons, étuis...), ont coconstruit avec les mères, et quelquefois les pères, des mises en scène d'exposition et de jeux en partenariat avec la médiathèque de quartier et la crèche. Quelques-unes des saynètes ont à cette occasion fait l'objet de prestations en maison de retraite ou auprès des classes de CLIS (aujourd'hui ULIS<sup>8</sup>), d'autres ayant intégré une « foire aux contes » mensuelle avec les enseignantes, des ÉJE et des parents rapportant des histoires fabuleuses pour les enfants de 2 à 7 ans (cette fois-ci en décloisonnement avec une des écoles élémentaires). Il a même été convenu d'organiser un stage de « contage » avec le secours d'une troisième conteuse dans le cadre d'un festival, la « Maman des Poissons », en ouverture vers la littérature de jeunesse et ses auteurs/illustrateurs.

Sur tous ces dossiers, l'exercice constant des aptitudes langagières constitue un enjeu central. Admettons que les entrées sont diverses dès lors qu'il s'agit de favoriser les habiletés sociodiscursives du jeune enfant (Torterat, 2012, 2014). L'équipe ayant néanmoins pour habitude de recourir prioritairement au jeu de société ainsi qu'au conte (éventuellement multilingue), voici deux exemples de séquences didactiques laissant une place significative au (re)travail du langage, et simultanément à une ouverture à l'*autre* des jeunes enfants.

### **① *En coopération avec l'association Homo Ludens<sup>9</sup> et les familles (depuis 2014) : les jeux de société***

L'action est menée une fois par semaine sur une période de 5 à 6 semaines. Les animateurs de l'association interviennent sur les demi-journées pour accompagner les initiatives pédagogiques et apporter de nouveaux jeux. De leur côté, les parents d'élèves sont sollicités pour être meneurs de jeux en s'investissant à tour de rôle dans les ateliers. Si tous les parents sont invités à intervenir, ils sont également incités à le faire plusieurs fois de suite, afin de pouvoir évoluer dans l'accompagnement.

Les supports utilisés sont des jeux à règles sélectionnés pour ce qu'ils suscitent en matière d'échanges et d'enrôlement. Chacun d'entre eux permet de travailler des compétences spécifiques, à savoir que tous engagent également la construction d'apprentissages généraux d'ordres discursifs et participatifs (mais aussi civiques).

---

8. CLIS : les Classes pour l'Inclusion Scolaire accueillent des élèves bénéficiant d'une pédagogie adaptée à leurs besoins spécifiques, en fonction d'« objectifs d'apprentissage » (MEN). Les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) ont été instituées en 2015.

9. *Homo Ludens* : <http://www.homoludensassocies.fr/>

Le dispositif s'organise en petits groupes d'enfants d'âges mixtes, chacun pris en charge par un parent et accompagné par un·e animateur/trice de l'association, libérant ainsi l'enseignant·e pour l'observation et les aides spontanées. Ces implications constituent des ressources importantes aux mécanismes de connivence engagés dans l'accompagnement de la parentalité, dès lors qu'ils valorisent les attitudes constructives, sans aucune forme de jugement ou de recommandation.

Les objectifs généraux de la séquence consistent par conséquent à accompagner les parents dans leur rôle éducatif, et à utiliser le jeu de société comme support aux apprentissages sociodiscursifs. Pour ce qui relève de la configuration pédagogique, indiquons que lors des séances, cinq groupes sont formés, comprenant chacun trois élèves de Passerelle, deux élèves de moyenne section venant d'une autre classe et un parent d'élève, meneur d'un jeu qui lui est préalablement expliqué. Cinq jeux sont choisis et les mêmes sont repris d'une fois sur l'autre, permettant la mise en place de procédures pour les élèves et plusieurs formes de coopération avec les parents, à savoir que durant les ateliers, les groupes tournent sur les jeux (ainsi, au fur et à mesure des séances, les élèves sont amenés à jouer plusieurs fois).

La fonction des élèves de moyenne section est d'aider les plus petits en les laissant évoluer, réussir, tout en leur montrant le chemin « sans faire à leur place ». Les formes de collaboration avec leur enseignant·e font, elles aussi, l'objet d'une réflexion d'équipe. Quant aux compétences travaillées à cette occasion, celles-ci concernent principalement les habiletés langagières et le passage de l'informulé à la formulation, l'entrée dans le dialogue, la conscience des autres dans le partage et les tours de rôles, la compréhension des procédures, ainsi que le développement de l'attention et du sens de l'observation. Chaque jeu, de ce fait, est choisi pour les capacités qu'il permet de développer spécifiquement :

- la mémoire : des positions, des formes ou des couleurs (Jeu des Sorcières, Memory) ;
- le sens du déplacement : chemins à parcourir, avancer, reculer (le Verger, le Parcours) ;
- les associations : notion d'identique, de suite (dominos, Cache Cache senteur, Petits d'animaux) ;
- la vitesse de repérage et d'exécution : dans la recherche et l'observation visuelle (le Lynx) ;
- la coopération : ensemble contre un élément du jeu (le Verger, Jeu du Loup).

Ci-après le canevas le plus généralement employé :

<b>Séances</b>	<b>Matériels et supports</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Coopération avec les parents</b>
1	Découverte	Les enfants s'approprient le matériel et les <i>règles</i> du jeu, notamment les tours de rôles, et prennent leur place dans le divertissement.	Ceux-ci participent à l'activité dans l'école, jouent avec un petit groupe d'enfants, varient les formes dialogales et adaptent leur expression.

2	Mise en œuvre	Emploi et réemploi des objets, discussions sur les avancées du jeu et gestion de ses contraintes.	Les parents présents deviennent meneurs du jeu, et de fait se voient déléguer le dialogue d'apprentissage sur les règles, sous la supervision de l'enseignant.e.
3	Évolution	Les élèves prennent en compte d'autres joueurs, s'adaptent à d'autres jeux, tout en les modifiant et en verbalisant les procédures (appropriation/réappropriation/remédiation).	Tout en apportant d'éventuelles modifications aux jeux, ils s'adaptent aux difficultés des enfants, mais aussi à leurs facilités.

## ② Travail et retravail du Petit Chaperon rouge (période 3 ou 4)

Séances	Matériels et supports	Déroulement	Démarches et liens avec les apprentissages
1	<i>Petit Chaperon rouge</i> de Marie-Hélène Delval	L'histoire est racontée avec les marionnettes de la classe. Le récit est repris avec les formulations de l'ouvrage.	Le conte est « joué » par l'enseignante avec les marionnettes, à l'appui de questions de type <i>De qui parle cette histoire ? Que se passe-t-il à tel ou tel moment ?</i> Les élèves disent ce qui se raconte avec leurs propres mots.
2	<i>Mademoiselle Sauve-qui-peut</i> de Philippe Corentin, <i>Et pourquoi ?</i> de Michel Van Zeveren, comptines du type <i>Promenons-nous dans les bois</i>	Des parties des récits sont lues en groupe classe. La comptine est chantée, puis reprise avec/sans musique.	Les récits représentent l'occasion de travailler les sonorités, les jeux de sens ; Un ensemble de jeux d'éveil à la conscience phonologique se combine avec la reprise des événements marquants. Les élèves sont appelés à comprendre la trame narrative, y compris celle de la comptine, ainsi qu'à apprendre les refrains. et les couplets.

3	Marottes des personnages du <i>Chaperon</i> et pictogrammes	Le répertoire des personnages est repris pour mettre en scène la narration.	En classe entière (regroupement) et en groupes, on retravaille avec les parents présents les récits. Seul le catalogue des personnages est désigné : les éléments repris des trames narratives font l'objet de variantes. On discrimine les personnages en deux colonnes (au tableau, à l'affichage) selon qu'ils apparaissent comme <i>gentils</i> ou <i>méchants</i> .
4  Trois ateliers	① Petits paniers ; galettes et pots de beurre plastifiés	Les petits chaperons doivent apporter le bon nombre de pots et de galettes à leur mère-grand. Les quantités alternent (tantôt 1 <i>ceci</i> et 2 <i>cela</i> , tantôt autrement, etc.).	En groupes, les enfants sont assis autour de la table avec un panier pour chacun d'entre eux (au milieu de la table sont mêlés galettes et petits pots). Il s'agit de prendre le bon nombre de pots (1, 2 ou 3) et de galettes (1, 2 ou 3).
	② Papier mâché, figurine du loup en carton/plastique, colle à tapisser, gros pinceaux et papier journal	Deux enfants (dans l'atelier) travaillent ensemble tandis que les autres jouent aux figurines. On inverse, avant une mise en commun des papiers mâchés du loup.	Les figurines cartonnées/plastifiées du loup sont entourées de papier mâché : les enfants verbalisent tant sur leurs manipulations du matériel que sur leurs représentations du personnage. L'enjeu consiste à nommer (notamment les parties recouvertes) et sérier les tâches (coller, recouvrir, passer le pinceau...).
	③ Support cartonné de la « silhouette » du chaperon, colle, objets rouges apportés par les familles, gommettes, morceaux de papier	Les enfants découvrent le vrac d'objets rouges déposés sur la table. Ils collent des séries d'éléments ou des éléments seuls tout en manipulant le pinceau. et la colle.	Assis autour de la table de l'atelier, les enfants composent avec la silhouette déposée devant eux. Ils désignent alors les objets (tous rouges) qu'ils collent sur la figurine. Il s'agit également de verbaliser quel sont leurs points communs et ce qui les distingue.

5  Trois ateliers	① Images séquentielles du <i>Chaperon</i> de Marie-Hélène Delval	Placés en rond, les élèves décrivent les images et leur font correspondre des moments du récit. Ils s'expriment sur l'ordre dans lequel ils vont les coller et envisagent plusieurs réponses ensemble.	L'enjeu d'apprentissage est ici d'entrer dans le dialogue avec les accompagnants et entre pairs. Les élèves décrivent les images et justifient l'ordre dans lequel ils les ont collées.
	② Peinture du loup (en papier mâché), gros pinceau, peinture (noire et blanche)	Les élèves s'emparent du loup et désignent les parties du corps. Ils peignent en deux couleurs distinctes tantôt les oreilles, les pattes, etc.	L'atelier permet de s'acculturer à une pratique de la peinture sur objet et d'échanger sur les représentations du corps (museau et non <i>nez</i> , pattes et non <i>pieds</i> , oreilles, queue, buste). Les enfants verbalisent leur pratique.
	③ Poils du loup à l'intérieur d'un dessin, à travers des gommettes	Devant le loup dessiné, les enfants collent les « poils » sous forme de gommettes. Ils modifient éventuellement leur collage s'ils ont débordé de l'intérieur du personnage.	Les élèves sont appelés à distinguer l'intérieur de l'extérieur, ainsi que les parties du corps à propos desquelles ils échangent. Il s'agit de construire une coopération entre eux à la faveur du dialogue.

Les apprentissages culturels et civiques se combinent de ce fait aux acquisitions discursives pour lesquelles l'équipe pédagogique multiplie les opportunités (à travers par exemple le *raconter* et le *décrire*). Pour les contes et du côté des enfants de 15-26 à 36 mois, les supports textuels deviennent un rituel d'écoute de trames narratives modifiées et adaptées peu à peu, mais aussi d'expressions formulaires et de constructions verbales les plus variées possible, sans oublier l'entrée dans l'imaginaire et la culture de l'oral, mais aussi la découverte d'écrits favorisant l'alphabétisation à venir (cf. sur ce point Labat *et al.*, 2013 ; Torterat, 2010). En 2014-2015 et à la faveur du partenariat avec l'association *Homo Ludens*, l'école a ainsi reconfiguré le projet « Le jeu et le conte », articulant les deux sous la coordination d'une conteuse et d'une plasticienne expérimentées. Ces actions qui, à partir de 2016, ont établi la tradition du jeu dans le patrimoine oral, en plus de trois sessions annuelles de la « Foire aux contes » (avec 8 à 12 conteuses et conteurs), ont impliqué en tout 120 élèves de 26 mois à 6 ans de l'école.

En complément, lors des « pauses chocolat<sup>10</sup> », un accueil ponctuel d'enfants avec leurs parents, ces derniers se réapproprient les moments privilégiés de dialogue et de jeu avec le jeune enfant. Les partenaires institutionnels ont intégré ces initiatives dans leurs propres programmations, comme c'est le cas du Centre de ressources Molière (municipal), qui, de son côté, a créé depuis 2015 un atelier pour les familles afin de les accompagner dans la préparation des spectacles proposés dans le calendrier. De fait, grâce à ces différentes structures (Médiathèque, Association *Les amis de l'enfance*, Pause chocolat), un étayage multiple a été proposé aux parents sur la ville de Pézenas. C'est à partir de ce moment-là qu'un troisième niveau de coopération s'est installé, cette fois-ci en direction du LIRDEF<sup>11</sup>.

### 3.2. Une recherche collaborative

Combinant recherche, intervention et pratiques de terrain, ce type de collaboration concerne au premier plan les domaines de la santé, mais aussi de l'éducation et de la formation (Marcel *et al.*, 2007 ; Bednarz, Rinaudo et Roditi, 2015), avec des enjeux didactiques non négligeables (Morrissette, 2013 ; Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015 ; Lambert *et al.*, 2018). Une recherche collaborative conduit les participants à réfléchir à la fois aux difficultés (à la fois temporelles, (inter-)individuelles et institutionnelles) de toute initiative documentée, mais permet simultanément « de rendre compte des opportunités, des contraintes, des reliefs et des rugosités avec lesquels les praticiens et les chercheurs sont en prise dès lors qu'il est question de spécifier les manières de travailler » (Sorel, *op. cit.* : 191). De manière générale, une recherche collaborative « s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle » (Desgagné, 1997 : 373). Celle dont il est question ici, regroupant l'équipe pédagogique de l'école Perrault et des chercheur·e·s du LIRDEF, suit désormais deux orientations principales.

---

10. « Pause chocolat » est un accueil pour les enfants de 0 à 5 ans avec un parent ou un adulte familial, d'accès libre et gratuit. Soutenu par le Conseil général, la CAF, les communes et la Communauté de communes, ce dispositif existe dans de nombreux endroits et est indépendant et complémentaire de la classe Passerelle (ici le dispositif se nomme « La locomotrice »).

11. Le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) regroupe, en 2018, 53 enseignants-chercheurs, 28 chercheurs associés et 77 doctorants ou postdoctorants, qui travaillent selon trois axes : Éducation, Politique, Société ; Savoirs-Pratiques-Didactique ; Travail, Formation, Professionnalités.

D'une part, elle s'appuie sur un suivi régulier des apprentissages, avec ce qu'ils impliquent en termes d'acquisitions, de socialisation et d'assiduité. Une telle typologie peut sembler réductrice, surtout pour ce qui concerne l'assiduité, mais rappelons qu'il ne s'agit pas que de celle des enfants : dans un dispositif tel que celui des classes passerelles, la participation des familles constitue une donnée-clé de réussite. D'autre part, elle analyse les représentations des enseignants, mais aussi des représentants du secteur associatif, des éducateurs, des travailleurs sociaux et des bibliothécaires, dans une approche là aussi sociodiscursive, c'est-à-dire liée à ce qu'expriment les acteurs sociaux sur leurs pratiques et les savoirs qu'ils y construisent, ou dont ils se saisissent, compte tenu des conditions de socialisation ou d'individuation de leur(s) professionnalité(s).

L'analyse quantitative des résultats, en termes de suivi évaluatif des capacités des jeunes enfants issus de la classe Passerelle, profite d'une propédeutique concertée en 2006-2007 avec les écoles élémentaires de la ville. À cette période, des tests effectués sur la base J'ADE en CE2 donnent les résultats suivants, par champs d'apprentissage du français<sup>12</sup> :

Items	Sous-items	Réussite élèves issus de la Passerelle	Score moyen école 1	Score moyen école 2	Réussite moyenne sur l'ensemble	Moyenne sur la circonscription	Scores nationaux 2005
Production de textes	Écriture d'un court texte dont les éléments constitutifs ont été évoqués	76 %	75%	62 %	68,5 %	63 %	65,1 %
Compréhension	Lecture autonome. Lecture magistrale	81%	48 %	72 %	60 %	72,8 %	76,2 %
Reconnaissance des mots	Pseudomots et mots en usage. Phonologie. Syllabes. Petits mots	100%	97 %	97 %	97 %	90 %	92,9 %
Écriture et orthographe	Dictée. Copie.	78 %	73%	67 %	70 %	64,5 %	67,1 %

12. Le logiciel J'ADE, déployé dans les académies depuis la rentrée 2015, permet de saisir et d'exploiter les résultats des évaluations. Selon le ministère, il facilite la réalisation des synthèses nécessaires à cette exploitation.



Il va de soi qu'il conviendrait d'en multiplier les données sur plusieurs sessions d'évaluations, mais à titre de corroboration, ajoutons qu'en dépit du fait que les enfants inscrits en classe Passerelle sont majoritairement issus de familles vulnérables, les tests pratiqués dès 2004 au terme du cycle d'école maternelle (avec des enfants nés en 1999), sur la base des tests de Boehm (*id.*, 1986) concernant les expressions courantes, avaient déjà établi des tendances significatives (reportées en annexe)<sup>13</sup>. On note ainsi que sur 50 items, les enfants issus de la classe Passerelle témoignaient alors d'un score pour 17 d'entre eux supérieurs à la moyenne des réussites locales, et surtout significativement davantage que les moyennes nationales, ce qui n'a rien de négligeable compte tenu de la situation des familles concernées. D'après nos estimations, les acquis dans ces domaines se sont accrus depuis 2005 à la faveur notamment des expressions plus abstraites, sur lesquelles une étude est en cours.

Notre hypothèse est que cela est dû en grande partie à l'exercice quotidien des hétérorépétitions et des reformulations qu'implique le (re)travail des trames narratives et des répertoires des personnages issus des récits abordés, combinées à celles que favorisent les dialogues sur les jeux de société. En effet, plusieurs formes d'« ateliers » de coopération avec les familles ont été ciblées au sein de l'école, parmi lesquelles les trois suivantes.

### ① *L'atelier « Scènes d'histoires »*

Celui-ci s'organise de la manière suivante : pendant le temps de classe du matin, les parents volontaires sont invités à écouter la lecture de l'album choisi. Après cette lecture collective, les enfants sont engagés dans des activités diverses au milieu desquelles une table d'atelier est réservée aux parents. Du matériel d'art



plastique est mis à disposition et une première concertation est réalisée avec l'enseignante pour définir la forme finale du projet.

Les élèves partent en séance de motricité avec l'enseignante, laissant les parents à leurs tâches, puis reviennent jouer et manipuler en classe, menant leur matinée d'école en parallèle de leurs parents tout en pouvant les obser-

---

13. Le test de Boehm a été conçu pour mesurer, chez les jeunes enfants, la compréhension de 26 concepts de base importants pour le développement du langage et de la cognition (et de ce fait engagés dans la réussite scolaire).

ver et communiquer avec eux. Lorsque la réalisation est terminée, les parents présentent la « scène d'histoire » sur une petite table de manipulation en jouant à leur tour à raconter l'histoire.

L'œuvre ainsi obtenue est mise en valeur en étant exposée dans l'entrée de l'école, à l'occasion des cafés parents ou des journées portes ouvertes. Un tel atelier a pour objectif de permettre aux parents de s'emparer d'une culture commune avec leur enfant, en particulier en abordant ensemble la trame narrative, les répertoires de personnages et les possibles narratifs d'un album de jeunesse, tout en participant à une œuvre collective.



### ② *L'activité « à livres ouverts » (avec la collaboration de la Médiathèque de Pézenas)*

Cet atelier, organisé un jeudi sur deux (à 14h), soumet une présentation-lecture d'albums (deux à trois) durant environ un quart d'heure. L'annonce est faite dès le matin dans le hall de l'école (par une affiche mise en scène, sous un parasol par exemple), et l'enseignante accueille puis accompagne les parents intéressés, du hall vers la bibliothèque, après qu'ils ont déposé leurs enfants dans les classes.

En duo avec la responsable de la médiathèque, les albums sont présentés, lus, discutés avant d'être commentés autour d'un café.

### ③ *« Los conejos » (les lapins)*

En 2016, l'ÉM Perrault a prolongé une initiative collaborative antérieurement intitulée « ateliers marionnettes contes ». La collaboration étant initiée avec l'atelier « la marotte » de Sabine Pernette (intervenante agréée DRAC du Centre ressources Molière), les parents fabriquent des marionnettes pour le jeu de société : « Les petits lapins » (*Los conejos*, en espagnol), à la faveur d'un jeu sur format géant.



Les objectifs vis-à-vis des parents consistent à les faire participer à la découverte d'albums lus à l'école, à les familiariser avec la littérature de jeunesse, tant liée au catalogue de l'école qu'à celui de la médiathèque, tout en leur montrant les relais disponibles et les convergences de pratiques.

Les séances de fabrication des marionnettes « parents, enfants » s'établissent généralement sur 15 jours (par quatre demi-journées). Elles impliquent dans un premier temps la récupération du matériel nécessaire, puis la création : couture, collage, assemblage. Dans un second temps, les parents ont la possibilité de jouer avec leur(s) enfant(s) à ce qui a été fabriqué (dé énorme à lancer, marionnettes, la règle étant de « sauver les lapins » avec le dé de couleur).



Par le biais des jeux de société, les enfants profitent d'une communauté de pratiques partagée entre plusieurs acteurs, parmi lesquels se répartissent le dialogue pédagogique et les ressorts ludiques de l'action.



Prenons l'exemple du « Jeu des sorcières » : des jetons de couleurs représentant les sorcières doivent être avancés de zone en zone (d'une zone de départ à une zone d'arrivée), à savoir que le lancer d'un dé de couleurs désigne le pion à avancer. La difficulté venant du fait que les pions sont cachés par des chapeaux noirs tous identiques, les enfants doivent retenir la position et la couleur de chaque pion caché sous les chapeaux. La première partie de jeu peut se faire sans les chapeaux pour travailler :

le lancer du dé, l'association des couleurs, le déplacement des pions et les tours de rôles. À la partie suivante, les chapeaux peuvent être ajoutés mais on peut se limiter à deux ou trois sorcières (avec donc deux ou trois pions en jeu, en adaptant le dé avec des

gommettes de couleurs). De son côté, la troisième partie pourra être jouée avec l'intégralité des pions et des couleurs.

Apparaissent ainsi plusieurs lexiques-grammaires accessibles, qui ne se réduisent donc pas aux interventions d'une personne seule et ne résument pas la convivialité à une participation présenteielle de quelques-un·e·s.

L'enseignante référente évalue de son côté plus précisément les emplois et réemplois des mots, les constructions verbales et les combinaisons langagières coproduites (de type un mot avec pointage, deux mots avec/sans pointage, trois mots et plus : cf. Parisse & Le Normand, 1998 ; Marcos *et al.*, 2000). Dans une posture de recherche-action,



elle cherche simultanément à « placer l'individu dans une situation de communication, qui permette [...] de comprendre comment la réponse d'un individu se construit sur l'arrière-fond de la réponse d'autrui, c'est-à-dire comment, dans sa propre activité discursive et cognitive, l'individu tient compte de l'autre, s'oriente sur l'autre » (Grossen & Salazar-Orvig, 2011 : 426). Comme le rappellent plus particulièrement Canut et Espinosa (2016 : 105) concernant les jeux de société :

Mener un travail d'entraînement au langage qui met en œuvre différentes conduites discursives (telles que l'explication ou la narration) implique un choix réfléchi des supports. Tous les jeux ne favorisent pas cet objectif langagier, et si les jeux de société apparaissent comme plus adaptés, parce que possiblement générateurs de constructions syntaxiques et lexicales avec différents degrés de complexité, leur support ne constitue cependant pas en soi une source d'apprentissage. La médiation de l'enseignant reste l'élément clé de la stimulation langagière, centrée non pas sur des échanges perçus comme intuitivement ajustés à la situation mais consciemment ciblés dans des zones proches du développement langagier de chaque élève. D'un point de vue didactique, cette posture implique une réflexion sur ses propres pratiques langagières, que seul l'enregistrement permet d'évaluer.

À l'intérieur spécifiquement de la classe Passerelle, la manipulation des jeux évolue régulièrement : les règles peuvent être simplifiées la première fois, le jeu se complexifiant de jour en jour. Ces évolutions sont bien entendu expliquées aux parents en tant qu'étapes constructives dans la compréhension des opérations, mettant ainsi en lumière les cheminements

des élèves dans les apprentissages et le rôle d'étayage des adultes. Il s'agit bien de relayer certaines pratiques familiales ou de socialisations tierces, entre autres dans la mesure où l'« adulte va adapter son niveau de discours à celui supposé atteint par l'enfant » (Labrell, 2005 : 21), à l'aune d'« apports langagiers », qu'il convient d'envisager « en termes de construction d'une signification partagée entre l'adulte et le jeune enfant » (*ibid.*, 22).

En matière de relation, l'équipe pédagogique remarque une évolution caractéristique et fréquente, dans l'attitude des enfants vis-à-vis de leurs parents « intervenant » auprès de leurs camarades. Débutant par une relation compliquée d'attachement – quelquefois très accaparante –, les séances de jeux participent à la compréhension de la séparation, dans un processus de coopération socioéducatif qui fournit la démonstration, à l'enfant, que le dialogue pédagogique (travail et retravail de la formulation, rappels, verbalisations, remémorations) n'est pas le propre de la vie familiale, mais s'organise en divers milieux. Si les matinées de « jeux de société » ont vu le jour dans toute l'école, avec les quatre autres classes (confirmant l'intérêt et la place de telles actions), c'est qu'elles constituent un support tout à fait approprié de médiation pour les apprentissages scolaires (cf. dans la problématique de l'extrascolaire Dias-Chiaruttini, 2012).

En invitant les élèves à engager de nombreuses aptitudes au niveau des fonctions exécutives et en développant des compétences transférables dans la quasi totalité des domaines, le jeu de société y combine le plaisir de jouer. À l'occasion des connivences que permettent d'installer les ateliers ludiques, l'enseignant·e s'attache également à faire comprendre aux parents le rôle du jeu dans les apprentissages scolaires des enfants. Mettre en avant ces apprentissages permet aux parents de mieux les comprendre et de les appréhender autrement (notamment pour les personnes ayant été elles-mêmes en souffrance scolaire), et de s'envisager sur un pied d'égalité, en tant qu'adulte éducateur. La notion de coéducation prend ici pleinement son sens dans la reconnaissance par les parents de leur propre rôle éducatif et de la forme que ce rôle peut prendre.

#### **4. EN CONCLUSION**

La présente contribution mérite d'être complétée tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Il conviendrait ainsi de comparer sur des bases analogues (implication des acteurs, assiduité aux ateliers, entrée dans les apprentissages) plusieurs classes du même type dans des milieux aux configurations sociodémographiques distinctes, et bien entendu dans plusieurs académies. Parallèlement, l'analyse des capacités de répétition/reformulation, de même que les variables interlocutives (prise en compte du tiers, affirmation de soi) et les habiletés discursives (telles que la

reprise d'éléments narrés ou énumérés, les paradigmes désignationnels et la diversification des mots de liaison) nécessitent la constitution d'un corpus oral abondant. Il n'en demeure pas moins que de tels dispositifs, avec les démarches spécifiques dont ils s'assortissent, donnent à la coopération des contours particulièrement concrets et vérifiés par l'empirie.

En ce qui concerne la connivence, nous résumerons volontiers notre propos en concluant qu'elle s'établit *in fine*, pour ce qui concerne le dispositif Passerelle, sur plusieurs plans :

- par la présence physique et l'assiduité des parents, des assistantes maternelles et des éducatrices dans l'école, aux côtés des autres partenaires ;
- par l'insertion dans le contexte local (milieu associatif, municipalité, réseaux affinitaires...) ;
- par les interactions langagières multiples et la collaboration autour d'objectifs d'apprentissage explicitement identifiés ;
- par la stimulation d'une véritable complicité entre adultes, entre adultes et enfants, et bien entendu entre les enfants eux-mêmes.

## BIBLIOGRAPHIE

- Armand A., Gille B. (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Paris, IGEN.
- Balleyguier G., Meudec M. (1996), « École ou crèche pour les enfants de 2-3 ans », *Enfance* 49 (4) : 487-500.
- Baudonnière P.-M. (1985), « Effets du mode de scolarisation (crèche ou maternelle) sur les échanges entre pairs », *Enfance* 38 (2) : 293-307.
- Bednarz N., Rinaudo J.-L., Roditi É. (2015), « La recherche collaborative », *Carrefours de l'éducation* 1 : 171-184.
- Berzin C. (2005), « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites », *Spirale* 36 : 7-15.
- Boehm A. E. (1986), *Boehm Test of Basic Concepts : Preschool Version*. San Antonio, Psychological Corporation.
- Bouysse V., Claus P., Szymankiewicz C. (2011), *La Maternelle*, Paris, IGEN.
- Canut E., Espinosa N. (2016), « Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant », *Le français aujourd'hui* 195 (4) : 93-106.
- Carraud F., Coste S., Croce-Spinelli H., Lantheaume F., Magogeat Q. (2016), *Le dispositif Plus de maitres que de classes : entre nouvelle division du travail et évolution de la professionnalité enseignante dans la durée*, rapport remis au Centre Alain-Savary (IFÉ) et à la DEPP. Lyon, ÉA 4571 ÉCP.



- Chaouite A. (1997), « D'une associabilité inavouable ? », *Écartés d'identité* 83 : 39-41.
- Couëtoux-Jungman F., Wendland J., Aidane É., Rabain D., Plaza M., Lécuyer R. (2010), « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance », *Devenir* 22 (4) : 293-307.
- Delahaye J.-P. (2015), *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Paris, IGEN.
- Desgagné S. (1997), « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation* 23 (2) : 371-393.
- Dias-Chiaruttini A. (2012), « L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire », *Recherches* 57, *L'extrascolaire à l'école* : 23-39.
- Grossen M., Salazar-Orvig A. (2011), « Processus d'influence, cadrage et mouvements discursifs dans un groupe focalisé », *Bulletin de psychologie* 515 (5) : 425-438.
- Hudelot C., Salazar-Orvig A. (2003), « "Moi aussi, parce qu'on est jumeaux" : explications, connivence et argumentation dans un dialogue d'enfants de 5-6 ans », dans M. de Leonardis et al., *L'enfant dans le lien social* (p. 142-147), Toulouse, Érès.
- Kherroubi M. (2008), *Des parents dans l'école*, Toulouse, Érès.
- Labat H., Farhat S.-L., Andreu S., Rocher T., Cros L., Magnan A., Ecalle J. (2013), « Évaluation des connaissances précoces prédictives de l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle », *Revue française de Pédagogie* 184 : 41-54.
- Labrell F. (2005), « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? », *Revue française de Pédagogie* 151 : 17-28.
- Lambert A., Audet A.-S., Breault É. (2018), « Le fil rouge de la reconnaissance dans la fabrique des analyses : une recherche d'équilibre pour les chercheurs », *Recherches qualitatives* 37 (2) : 84-104.
- Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M. (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck.
- Marcel J.-F., Bordes V., Lescouarch L. (2018), « Chercheur·e – Militant·e. Plaidoyer pour un "tiers construit" », *Dossiers des sciences de l'éducation* 40 : 95-104.
- Marcos H., Salazar Orvig A., Bernicot J., Guidetti M., Hudelot C., Preneron C. (2000), « Le développement du langage et de la communication [L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux à trois ans] », *Revue des politiques sociales et familiales* 62 (1) : 57-70.

- Marlot C., Toullec-Théry M. (2014), « Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 37 (4) : 1-32.
- Montmasson-Michel F. (2016), « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle », *Langage et société* 2 : 57-76.
- Morrisette J. (2013), « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? », *Nouvelles pratiques sociales* 25 (2) : 35-49.
- Myre-Bisaillon J., Boudreau A., Boutin N., Dion J. S. (2014), « Stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants d'âge préscolaire : rôle des bibliothèques publiques dans les communautés défavorisées », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill* 49 (2) : 287-306.
- Neyrand G. (2018), « Une normativité familiale en tension. Soubassements de la conflictualité conjugale et familiale », *Recherches familiales* 1 : 109-124.
- Parisse C., Le Normand M. T. (1998), « Traitement automatique de la morphosyntaxe chez le petit enfant », *Glossa* 61 : 22-9.
- Roque P., Strayer F., Jeunier B., Talbot L. (2009), « Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 169 : 29-42.
- Sanchez É., Monod-Ansaldi R. (2015), « Recherche collaborative orientée par la conception », *Éducation & didactique* 9 (2) : 73-94.
- Sorel M. (2015), « La professionnalisation, un processus en tension », dans R. Wittorski, O. Maulini et M. Sorel (dir.), *Les Professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*, Berne, Peter Lang.
- Soussan P. B. (2015), « Ne tolérons plus que les lieux d'accueil de la petite enfance soient des non-lieux ! », *Spirale* 3 : 163-176.
- Tortérat F. (2010), « La coconstruction textuelle avec de jeunes enfants : de la phrase au texte, et vice versa », *Discours* 7, <http://discours.revues.org/8052>, 21 p.
- Tortérat F. (2012), « Une approche de la diversification discursive chez de jeunes enfants (30-48 mois) ». *Enfance* 64 (2) : 167-191.
- Tortérat F. (2014), « La diversification des constructions verbales lors d'écrits collectifs en classes de maternelle : productivité de l'exercice pour une approche pédagogique du verbe », dans D. Ulma et C. Gomila (dir.), *Le Verbe en toute complexité*, Paris, L'Harmattan, Collection *Enfance et Langages* 12, p. 171-186.



- Torterat F., Dupuy C. (2018), « Une recherche intervention en éducation prioritaire », dans V. Bordes, L. Lescouarch et J.-F. Marcel (dir.), *Recherches en éducation et engagements militants*, PUM.
- Toullec-Théry M., Lescouarch L. (2014), « Le maître E en RASED : enjeux, pratiques, perspectives », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation 2* : 5-12.
- Villain D., Gossot B. (2000), Rapport sur les dispositifs Passerelle. De la famille et du lieu de garde à l'école maternelle, Paris, IGEN-IGAS.
- Zaouche-Gaudron C. (2014), *Enfants en précarité*, Carnet Mondes Sociaux, <https://sms.hypotheses.org/2229>

### ANNEXE : TEST DE BOEHM APPLIQUÉ À L'EFFECTIF PASSERELLE D'ENFANTS NÉS EN 1999

Items (n=50)	% réussite élèves issus de Passerelle	% réussite locale (établ. scol. publics de la ville)	% réussite nationale
1   <i>En haut</i>	95	93	86
2   <i>À côté de</i>	100	100	85
3   <i>À travers</i>	70	71	60
4   <i>Premier</i>	100	100	78
5   <i>Devant</i>	91	93	81
6   <i>Loin</i>	95	93	81
7   <i>Le plus</i>	93	93	84
8   <i>Quelques, mais pas beaucoup</i>	85	86	89
9   <i>Partie</i>	68	71	53
10   <i>La plus large</i>	25	21	36
11   <i>Au coin</i>	65	64	69
12   <i>Derrière</i>	92	93	85
13   <i>En rang</i>	95	86	58
14   <i>Entre</i>	77	79	68
15   <i>Dessous</i>	100	100	70
16   <i>Chaque</i>	71	93	68
17   <i>Au bout de</i>	63	64	49
18   <i>Plus haut</i>	90	86	95
19   <i>Commence</i>	59	57	65

	Items (n=50)	% réussite élèves issus de Passerelle	% réussite locale (établ. scol. publics de la ville)	% réussite nationale
20	<i>Sur un côté</i>	56	57	47
21	<i>Dernier</i>	83	86	62
22	<i>Entier</i>	72	86	69
23	<i>Différent</i>	55	57	57
24	<i>quelques</i>	72	71	65
25	<i>Au-dessus</i>	100	100	81
26	<i>Sous</i>	83	79	65
27	<i>Après</i>	74	71	57
28	<i>Commence</i>	61	57	63
29	<i>Autant</i>	84	86	32
30	<i>Plusieurs</i>	100	100	91
31	<i>Autre</i>	71	71	48
32	<i>Le plus loin</i>	80	79	69
33	<i>deuxième</i>	67	79	51
34	<i>Pareil</i>	88	86	60
35	<i>Jamais</i>	65	57	33
36	<i>Va avec</i>	66	79	41
37	<i>Toujours</i>	100	100	86
38	<i>Avant</i>	88	86	74
39	<i>En avant</i>	77	79	65
40	<i>Au centre</i>	53	86	42
41	<i>Moyen</i>	90	93	76
42	<i>À droite</i>	95	93	47
43	<i>La moitié</i>	77	64	43
44	<i>Séparées</i>	51	50	46
45	<i>Sautez</i>	18	14	20
46	<i>À gauche</i>	64	64	48
47	<i>Troisième</i>	56	57	36
48	<i>Le plus étroit</i>	37	43	38
49	<i>Le moins</i>	62	57	35
50	<i>Paire</i>	17	21	10