Colloque Maternelle : Prendre l'enfant au sérieux

Comprendre comment un enfant donne du sens au monde qui l'entoure est essentiel pour les adultes qui souhaitent le guider. Prendre l'enfant au sérieux, c'est le reconnaître comme un acteur au sein des pratiques et des activités proposées à l'école, c'est aller à la rencontre des significations et des motivations avec lesquelles il entre dans les apprentissages, c'est comprendre que les changements développementaux qui se produisent durant ses premières années d'école dépendent de la qualité des relations de soutien que les personnes qui s'occupent de lui peuvent offrir (Hedegaard et Edwards, 2023). Enseigner à l'école maternelle consiste donc à la fois à adopter la perspective des enfants pour aller à leur rencontre et leur permettre d'éprouver différentes perspectives (Sommer et al., 2013.) C'est aussi leur permettre d'exercer différents langages liés à différentes situations sociales en jouant à faire semblant (Clerc-Georgy, 2025) ou en dialoguant avec les adultes dans des situations qui ont du sens (Boiron, 2014 ; Vinel et al., 2014).

Évolutions récentes de l'école maternelle

Les évolutions récentes de l'école maternelle, en France comme à l'échelle internationale nécessitent qu'on y réfléchisse collectivement. La formalisation précoce de la scolarité et la place de plus en plus importante de l'évaluation formelle observées depuis quelques décennies dans de nombreux pays, ont entraîné de nombreux changements dans les premiers degrés de la scolarité. L'école maternelle actuelle ne prend pas suffisamment en compte les contraintes développementales des jeunes enfants et ne répond pas (ou plus) aux spécificités de l'apprentissage à cet âge (Clerc-Georgy et Truffer Moreau, 2026). En ne prenant pas l'enfant au sérieux, elle augmente le risque de produire des inégalités scolaires (Joigneaux, 2009). Et, le plus inquiétant est que cette forme de "primarisation" de l'école maternelle a pour conséquence d'évacuer le jeu de l'enfant (Bouysse, Claus er Szymankiewicz, 2011 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Gilliéron Giroud et al., 2014 ; Thouroude, 2010) et de faire disparaître les activités initiées par les enfants. Parallèlement à ce phénomène, on observe une diminution de la présence des enseignants et de l'accompagnement pédagogique, en partie légitimée par des hypothèses institutionnelles selon lesquelles les jeunes enfants seraient capables d'un apprentissage « autonome », malgré les données issues de la recherche sur le développement qui soulignent la nécessité d'une interaction guidée (Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1983). Les activités initiées par les enfants — qui, selon les références internationales, devraient constituer environ la moitié de la journée scolaire avant l'âge de sept ans (Siraj-Blatchford et al., 2002) — ont été progressivement marginalisées et remplacées par des tâches structurées conçues pour répondre à des objectifs curriculaires prédéfinis (Morel, 2014). Or, enseigner en faisant une place aux activités initiées par les enfants, en prenant leurs initiatives au sérieux, en adoptant leur perspective, tout en leur permettant de se développer et de construire les

apprentissages nécessaires à la réussite de leur scolarité future, nécessite des compétences, des savoirs didactiques et des stratégies pédagogiques spécifiques. Le décalage entre les attentes pédagogiques et les réalités du développement est devenu une source de tension non seulement pour les enfants, mais aussi pour les enseignants et les familles. Ceci se traduit aussi par l'augmentation importante et de plus en plus précoce des signalements d'enfants dits « à besoins particuliers » (Dutrevis et al., 2022 ; Morel, 2014).

Un colloque pour la maternelle

Force est de constater que peu de colloques en France, ces dix dernières années, se sont intéressés aux mutations de la société et à leur impact sur l'école maternelle, son rôle, ses pratiques et les besoins des enfants qui la fréquentent. La plupart des manifestations qui s'intéressent au jeune enfant relèvent du champ du droit (protection des droits de l'enfant, de sa parole) et de la médecine. Ce sont essentiellement les associations spécialisées partenaires de l'école (AGEEM ; CEMEA) ou des syndicats (FSU-SNUIPP) qui s'intéressent plus spécifiquement à l'enfant à l'école maternelle, rares sont ceux organisés par des laboratoires universitaires et regroupant des chercheurs.

Ce colloque a donc pour objectif de faire le point sur l'école maternelle et ses enjeux en 2027.

- Comment l'école maternelle répond-elle aux défis d'aujourd'hui pour préparer les citoyens de demain ?
- Comment prend-elle en compte l'impact des évolutions sociétales sur les très jeunes enfants des "générations après covid", avec la prolifération des écrans et l'invisibilisation dont ils peuvent être victimes ?
- Quelles pratiques prône-t-elle pour y répondre ?
- Comment pourrait-elle faire pour éviter que les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires?
- Comment faudrait-il former les enseignants appelés à travailler auprès des plus jeunes élèves ?

Dans la continuité du numéro 70 de *Repères* 2024, ce colloque vise les recherches qui articulent les objets de savoir à la prévention des inégalités scolaires, pour une meilleure connaissance de l'enfant, pour une didactique adaptée à l'âge des enfants et une professionnalisation plus ajustée des enseignants.

Un colloque organisé autour de 4 axes

Un **premier axe** s'intéressera d'une part aux **enjeux politiques et anthropologiques de l'attention à l'enfance**, et, d'autre part **aux expériences et cultures enfantines d'aujourd'hui** et aux questions qu'elles soulèvent du point de vue des apprentissages et du sens accordé à l'école.

Un **deuxième axe** portera son attention sur les questions liées au **développement de l'enfant** afin de mieux comprendre ce qui est spécifique à cet âge-là et de réfléchir aux spécificités didactiques à construire pour prendre l'enfant au sérieux.

Un **troisième axe** s'intéressera aux entours de l'école (culturels, institutionnels, médicaux) et aux regards croisés sur les enfants entre les enseignants et l'ensemble des professionnels en lien avec eux.

Un **quatrième axe** interrogera les dispositifs de formation initiale et continue qui prennent au sérieux l'enfant en France et à l'international ainsi que la forme et les conditions matérielles de formation.

Axe 1 -L'enfance sous tension : enjeux politiques et anthropologiques de l'attention à l'enfant aujourd'hui

Pour comprendre les évolutions de l'école maternelle contemporaine, il est nécessaire de s'interroger plus largement sur la place du jeune enfant dans les sociétés contemporaines. Objet d'une attention médicale, psychologique, juridique, éducative et pédagogique sans précédent, il est simultanément exposé à des modalités d'existence qui fragilisent les conditions mêmes de son développement. Ce paradoxe invite à interroger ce que signifie « faire attention à l'enfant » aujourd'hui et ce que ceci révèle de nos représentations des enfants et du rôle des adultes qui sont supposés prendre soin d'eux et les éduquer. La notion d'enfance est une construction culturelle dont les formes ont varié de manière considérable selon les époques. Les travaux fondateurs de Philippe Ariès (1960), bien que largement discutés depuis (voir à ce sujet une synthèse des critiques proposée par Garnier, 2021) ont montré comment l'enfant a progressivement conquis un statut propre, séparé du monde adulte et comment cette reconnaissance a redessiné les contours de la famille, de l'École et de la Cité (Renaut, 2002 ; Dupeyron, 2010 ; Kerlan et Loeffel, 2012). Mais si la modernité a « inventé » l'enfance comme temps de protection et de formation, la période contemporaine semble engagée dans une transformation plus discrète et peut-être plus profonde, celle des conditions anthropologiques de l'expérience enfantine elle-même. Dominique Ottavi (2001, 2009a, 2009b), à la suite de John Dewey, a mis en évidence le rôle fondateur de l'expérience dans la constitution du sujet apprenant. Que ce soit, par exemple, lorsque l'enfant découvre le vivant en mettant à distance ses observations premières (Jaubert et Rebière, 2008) ou encore lors de la lecture d'un album de littérature de jeunesse, où la prise en compte de l'interprétation du jeune lecteur donne à voir son évolution (Montmasson, 2015, Boulaire, 2018), l'expérience apparaît comme le terreau de son développement et de son accès de la conceptualisation (Vygotski, 1934/1997: 371).

C'est précisément cette expérience à la fois corporelle, sensorielle, langagière, imaginaire et sociale qui se trouve aujourd'hui au cœur de transformations profondes, parfois sources de fragilisation, parfois médiatrices de potentialités nouvelles. Différents travaux mettent en évidence l'exposition croissante des enfants aux écrans dans les premières années de

la vie et la limitation des relations interpersonnelles qui en résulte (Tisseron, 2018 ; Mouton, 2025). Ils montrent aussi que les enfants développent de nouvelles formes d'expériences langagières et symboliques qui requièrent un étayage éducatif particulier (Boudreau et al., 2024). Le constat dressé par Spencer et Pierce (2022) d'une fragilisation des compétences, notamment narratives, chez de nombreux élèves invite à questionner, en amont du cadre scolaire, les transformations plus larges de l'environnement des enfants, marqué par une fragmentation croissante des expériences culturelles et des récits partagés. Par ailleurs, le jeu libre est de plus en plus réduit, et la mobilité autonome dans l'espace urbain diminue au nom de la sécurité de l'enfant (Huguenin-Richard, 2010). Comme celle d'une partie des adultes, la condition physique des enfants et des adolescents tend à se détériorer (Belpois, 2026). On peut donc s'interroger sur ce que les jeunes enfants peuvent aujourd'hui encore faire, ressentir, imaginer et expérimenter ensemble et avec les autres générations.

Ces transformations ne sont pas sans conséquence sur le sens accordé à l'institution scolaire, tout particulièrement à l'école maternelle. Conçue à l'origine comme un espace de protection, de socialisation et d'initiation à une culture commune (Luc, 1997 ; Kolly et Legris, 2023), la maternelle se trouve à présent confrontée à des enfants dont les expériences préalables sont plus hétérogènes, plus médiatisées et moins incarnées qu'au moment de sa création au XIX^{e} siècle. La perte progressive de référents culturels partagés et partageables et les premières expériences socialement différenciées des élèves (Lahire, 2019, Vitores, 2025) fragilisent le socle sur lequel l'école pourrait appuyer les premiers apprentissages. Elles posent également des questions politiques importantes : quelle culture commune voulons-nous transmettre aux jeunes générations et à qui appartient-il de la définir ? Comment construire au quotidien avec les familles la relation de confiance nécessaire à une première scolarité réussie et à un enrichissement de l'expérience enfantine qui ne confronterait pas les élèves à des conflits de loyauté ou à des univers culturels étanches et pour partie illisibles (Garnier, 2010 ; Périer, 2005, 2015 ; Maire-Sandoz, Périer et al., 2018) ?

Les objets culturels spécifiquement destinés à l'enfance, comme les albums, jeux, séries animées, plateformes numériques sont des révélateurs précieux des représentations familiales et sociales et des attentes des adultes à l'égard des enfants. Mais il faut bien reconnaître qu'ils sont d'inégal intérêt et de pertinence variable en matière de formation sensible et intellectuelle des jeunes générations. L'analyse de ces objets permet d'articuler une réflexion esthétique et une réflexion politique. L'étude des liens qui existent entre la culture de masse destinée aux jeunes enfants et la manière dont ceux-ci se l'approprient (Renonciat et Manson, 2012) montre que la pertinence formative d'un objet dépend aussi des médiations familiales, scolaires et sociales qui transforment un « produit » en expérience grâce à la mise en récit, aux discussions, jeux et détournements associés. C'est ce que documentent précisément les analyses des pratiques domestiques autour des « biens de l'enfant », en questionnant notamment les logiques marchandes qui façonnent aujourd'hui une grande part de la culture enfantine. Ils sont notamment produits par des « industries de programme » (Stiegler, 2008) qui tentent de capter toujours plus l'attention

des enfants pour la monétiser. Ces industries entrent ainsi directement en concurrence avec l'école et les familles qui sont dès lors confrontées à des enfants fatigués, anxieux, tantôt atones, tantôt agités, et souvent peu disponibles pour les échanges, condition des apprentissages.

Pour ce qui est plus spécifiquement de la lecture d'œuvres littéraires destinées à l'enfance, une conception stéréotypée dans laquelle ce type de lecture serait réservée à certaines familles s'avère en partie inexacte (Bonnéry, 2014b). Néanmoins, les travaux en sciences de l'éducation d'inspiration sociologique tels que ceux de Stéphane Bonnéry et Christophe Joigneaux nous apprennent également, à partir d'une enquête, que les façons de lire deux albums (l'un explicite, l'autre supposant de prélever des indices pour être compris) à de jeunes enfants dans certaines familles à fort capital culturel habituent les jeunes enfants à des façons de lire plus "légitimes" (Barth-Rabot, 2023), "plus rentables durant la suite de la scolarité" (Bonnéry et Joigneaux, 2015). Il n'est de surcroît pas certain que l'école contrevienne à ces facteurs d'inégalité dans la mesure où les élèves scolarisés en éducation prioritaire se voient moins confrontés à la « dimension littéraire » des textes narratifs lus en maternelle (trames narratives, personnages) et rencontrent moins de contes patrimoniaux. Il convient donc de garder à l'esprit cet éclairage sociologique de ce qu'est la lecture de la littérature à l'école afin de favoriser « un travail effectif d'évitement des effets de disqualification de l'élève » (Bonnéry, 2014b).

Enfin, la question de la pauvreté, qu'elle soit économique ou culturelle, qui conduit à l'amenuisement des expériences enfantines, traverse l'ensemble de ces enjeux. Elle rappelle que l'attention à l'enfance ne saurait être pensée hors des inégalités sociales qui conditionnent, dès le plus jeune âge, l'accès aux livres, aux espaces de jeu, aux pratiques culturelles, aux relations interpersonnelles variées qui permettent le développement de l'enfant et trament l'existence humaine. Cet axe du colloque entend ainsi croiser les regards philosophique, anthropologique, historique et sociologique pour mieux comprendre ce que nos sociétés font à l'enfance et ce que l'enfance, en retour, nous dit de nos valeurs et de nos contradictions.

Différents axes de réflexion peuvent être abordés en lien avec cet axe :

- dans quelle mesure les recherches philosophiques, anthropologiques, sociologiques ou historiques peuvent-elles nous éclairer quant au rapport à l'enfance aujourd'hui ?
- que révèlent les objets culturels sur la représentation de l'enfant, sa place dans la cité ?
- quelles sont les expériences et les cultures enfantines aujourd'hui ?
- quelles questions soulèvent-elles du point de vue des apprentissages et du sens accordé à l'école (place des écrans, pauvreté de l'expérience et de la mobilisation imaginaire et corporelle des jeunes enfants, perte d'une culture et de référents partagés et partageables, etc.) ?

Axe 2 - Le développement de l'enfant et ses conséquences pour la classe

Que sait-on aujourd'hui du développement de la pensée chez le jeune enfant ?
Prendre l'école maternelle au sérieux, c'est s'interroger sur la manière dont le petit d'homme commence à s'approprier ce qui est le propre de la culture humaine et à développer des conduites culturelles complexes et porteuses de sens (parler-dialoguer, écrire, lire, raisonner dans différents domaines, résoudre des problèmes, se repérer dans l'espace et dans le temps, éprouver/susciter une émotion dans le domaine artistique...). D'une part, les apprentissages fondateurs de la scolarité (agir par la pensée, se détacher de toute réaction immédiate, s'investir dans des apprentissages imposés, interagir dans des collectifs d'apprentissage, imaginer) sont souvent rendus invisibles par les plans d'étude. D'autre part, les contraintes du développement et les spécificités de l'apprentissage chez l'enfant entre 3 et 7 ans impliquent des modalités de travail particulières, prenant en compte notamment l'hétérogénéité normale des classes et l'importance du jeu de faire semblant comme activité directrice du développement à cet âge (Clerc-Georgy et Martin, 2022).

Le développement de la pensée fait l'objet d'études théoriques dans des champs différents, selon que les chercheurs mettent l'accent sur la racine biologique, historique et culturelle ou ontogénétique de celle-ci. Les résultats peuvent donc s'avérer divergents et source de controverses, notamment en ce qui concerne le jeune élève en situation d'apprentissage, la nature de son activité, selon qu'elle est initiée par lui ou par l'adulte, les caractéristiques de la connaissance visée, les rôles de l'autre, du langage et du faire semblant. Pour les psychologues, la construction et le développement de la pensée est un processus complexe (expérimentation, résolution de problèmes, intégration de contradictions, renversements), qui tend vers des formes, des significations et usages culturels canoniques s'inscrivant dans la durée. Au cours de ce processus, l'enfant élabore des pseudo-concepts et des systèmes de compréhension intermédiaires provisoires (cf. Ferreiro et al., 1988 pour l'écrit, Briand, 1999 pour la construction du nombre), l'écrit jouant le plus souvent le rôle de « technologie de l'intellect » (Goody, 1979). L'élaboration de la signification en tant que « médiation entre la pensée et l'expression verbale » (Vygotski, 1934/1997: 493) est au cœur du développement de la pensée. Si le jeune enfant perçoit les objets du monde (matériels et symboliques) de manière immédiate, ce n'est que progressivement qu'il en construit une signification (Jaubert et Rebière, 2023a), à partir de la transmission et de l'appropriation de leur usage culturel (cf. Moro et Rodriguez, 2004, pour l'album). Dans ce processus, les relations intersubjectives, le jeu de faire semblant et le langage jouent un rôle majeur. Si aux environs de deux ans, « le langage devient intellectuel et la pensée devient verbale » (Vygotski, 1934/1997 : 168-169), alors ce double mouvement est l'affaire de l'école maternelle. Si la capacité à agir par la pensée passe par le développement de l'imagination (Vygotski, 1933/2022), alors le développement d'un jeu de faire semblant complexe devient un apprentissage essentiel.
Ainsi l'école maternelle se trouve confrontée à plusieurs questions : comment peut-elle contribuer au développement de la pensée, à celui du langage et à leur articulation ?

Comment peut-elle permettre à tous les enfants de développer leurs capacités à concevoir des jeux de faire semblant complexes et collaboratifs ? De quels indicateurs dispose-t-elle pour observer l'appropriation sachant qu'« il n'y a appropriation que si ce qui s'est joué dans le travail conjoint avec autrui ou dans l'usage d'un outil culturel est ensuite réélaboré individuellement par chacun, à des niveaux différents successifs » (Nonnon, 2018 : §6). Que peut-elle mettre en œuvre afin de soutenir au mieux ce processus complexe du développement cognitif, moteur, émotionnel et langagier de chaque enfant, tout en ayant le souci de réduire les écarts et inégalités scolaires déjà prégnants et qui s'accentuent avec l'usage inflationniste des écrans tenus responsables du retard langagier et par ricochet, du retard du développement des jeunes enfants ? (*Rapport de la commission d'experts sur l'impact de l'exposition des jeunes aux écrans,* avril 2024). Est-il possible d'enseigner le langage pour penser et comment, et ce dans tous les domaines d'activité de la maternelle ? Quelle place peut-on attribuer, à l'école, au jeu de faire semblant comme levier de la capacité à penser et agir en dépit de ses perceptions ?

Nombre de travaux ont mis en évidence le rôle des usages cognitifs, affectifs, sociaux et langagiers indispensables pour apprendre à l'école, l'école maternelle constituant un moment clé dans l'émergence des inégalités socioscolaires (Bautier, 2008, 2018, Crinon, 2023). La perception des intentions d'autrui dans les discours, par exemple, s'avère un domaine d'acquisition socialement très différenciateur (Boiron, 2014, Sève et Cèbe, 2014) et cette compétence se construit particulièrement dans le jeu de faire semblant et au travers de la qualité des interactions en classe. Dans cette perspective, l'enseignant joue un rôle crucial. Il est de la responsabilité des recherches en didactique d'interroger les pratiques enseignantes transformatrices des pratiques déjà là de tous élèves et d'identifier celles qui leur permettent d'élaborer, dire et structurer leur pensée dans tous les domaines (Jaubert et Rebière, 2023b).

Pour Bronckart (2023 : 197), la didactique « se doit d'étudier scientifiquement les processus d'apprentissage en cette situation « naturelle » qu'est la situation scolaire et de fournir ce faisant, des données ayant à la fois un réel statut théorique et une réelle pertinence pratique. » Dans la même perspective, Soulé (2024 : §7) considère que la psychologie du développement « oblige [la didactique du français - et au-delà] à redéfinir ses problématiques, ses méthodologies de transmission et à calibrer ses objets à partir des données scientifiques apportées par ces disciplines, notamment sur les mécanismes d'apprentissage ». Dans cette optique, il est possible de dépasser l'opposition entre approches développementale et scolarisante (Joigneaux, 2009) et la maternelle peut devenir un champ d'investigation pour un « paradigme didactique élargi » et pour le développement d'une didactique spécifique (Clerc-Georgy et al., 2024).

Plusieurs pistes de questionnement peuvent être envisagées :

- la construction de la signification et sa co-construction en situations de travail et d'apprentissage (formes de médiation et d'étayage),
- les pratiques pour apprendre à penser,
- l'enseignement de l'oral intégré dans tous les domaines d'activité,
- l'intérêt d'une approche littéraciée,
- les spécificités de l'apprentissage à l'âge de la maternelle,

- les activités directrices du développement,
- les activités proposées aux jeunes élèves et les pratiques adaptées à ces spécificités,
- le rôle du jeu de faire semblant,
- le rôle de l'enseignement dans le développement du jeu de faire semblant,
- l'usage du faire semblant dans les activités d'apprentissage : prise en compte des opportunités issues des activités initiées par les enfants,
- de réfléchir aux spécificités didactiques à construire pour prendre l'enfant au sérieux.

Axe 3 - Regards croisés sur l'enfant : l'école et ses entours

L'école maternelle s'inscrit dans un écosystème culturel et éducatif. Bibliothèque, médiathèque, ludothèque, musée, jardin constituent autant d'espaces dans lesquels l'enfant grandit, explore et apprend simultanément. La bibliothèque est l'espace du choix électif et du rapport non contraint au livre ; le musée est celui de la rencontre avec des objets patrimoniaux, des œuvres et des savoirs constitués hors de l'école ; le jardin ou l'espace naturel autorisent une relation directe, corporelle et sensorielle au monde vivant ; la ludothèque est le lieu du jeu réglé et de la coopération entre pairs, hors toute obligation scolaire. Chacun de ces espaces possède ses propres codes, ses propres formes de médiation, ses propres régulations, et chacun révèle de l'enfant des compétences, des postures et des stratégies qu'en classe l'enseignant·e n'a pas vues, n'a pas pu ou su voir.

Prendre au sérieux cet écosystème oblige à mobiliser une pluralité de cadres théoriques. La théorie de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991) rappelle que tout savoir est inséparable du contexte dans lequel il se construit : ce que l'enfant apprend au musée n'est pas le même savoir que celui qu'il acquiert sur une fiche en classe, même lorsque l'objet est nominalement identique. La cognition distribuée (Hutchins, 1995 ; Salomon, 1993) invite à ne plus localiser l'apprentissage dans la seule tête de l'enfant, mais à le penser comme distribué entre l'enfant, les artefacts, les autres personnes présentes et l'espace lui-même. Enfin, la notion d'objet-frontière (Wenger, 1998) éclaire le rôle de certains artefacts tels que l'album de littérature de jeunesse qui circule entre des institutions différentes (la classe, la maison, la bibliothèque et le musée) en éclairant à la fois des cultures professionnelles diverses et un enrichissement des pratiques et des réceptions (Dias-Chiaruttini, 2021).

Ces apports théoriques conduisent à interroger les continuités et les ruptures dans les pratiques éducatives et à repenser les relations entre l'école d'un côté et la bibliothèque, le musée, le jardin d'un autre côté. La complémentarité des expériences qui permettent d'appréhender les objets de savoirs qui circulent entre les institutions mais aussi des rapports différenciés à ces objets. Des pédagogies développées à l'échelle internationale ont cherché à construire des ponts entre ces univers. Ainsi, en Italie, les *scuole d'infanzia* (3-6 ans) et les *nidi* (0-3 ans) relèvent largement des communes, sans système national unifié équivalent à l'école maternelle française. Dans ce contexte, Loris Malaguzzi, a développé à Emilia Reggio un modèle de communauté éducative élargie qui articule famille, crèche, école, ateliers artistiques et espaces urbains (Dubois, 2014), il en est de même à

Coscina Oremo, dans la ville de Biella, qui accueille des enfants de 0 à 6 ans dans une perspective montessorienne au sein d'un écosystème intergénérationnel et culturel (Dias-Chiaruttini, Barbato, 2025). Les travaux de Dahlberg, Moss et Pence (1999) sur les pédagogies de la petite enfance en Europe du Nord ont montré comment se développe là aussi un dialogue entre professionnels d'institutions différentes. Au Brésil, les recherches de Carvalho (2017) documentent comment la relation entre musée et école constitue un levier de réduction des inégalités culturelles et un espace de construction de compétences interprétatives chez de très jeunes enfants, dans un contexte où l'école maternelle n'a pas l'universalité institutionnelle qu'elle possède en France. L'analyse des interactions verbales lors de visites scolaires et familiales au musée — entre le guide, l'enseignant, les parents et les enfants — révèle comment certains enfants accèdent à des interprétations complexes lorsqu'ils sont dans un espace qui les autorise à ne pas savoir, offrant à l'enseignant un regard inattendu sur leurs compétences réelles (Dias-Chiaruttini, 2021, 2022, 2025). Ces travaux convergent pour affirmer que la documentation des apprentissages doit être pensée à travers les espaces qui entourent l'école.

L'école maternelle joue un rôle irremplaçable dans ce maillage : non pour combler les manques familiaux, mais pour rapprocher tous les enfants d'expériences qui enrichissent leur rapport au monde, aux œuvres et au langage. La fréquentation du musée reste socialement très différenciée (Bourdieu et Darbel, 1969 ; Jonchéry, 2008) ; c'est à l'école de construire les conditions d'un accès équitable à ces espaces, en formant les enfants à en comprendre les codes et à s'y sentir légitimes. Mais croiser les regards suppose aussi un effort institutionnel : former les professionnels à observer et à communiquer leurs observations, créer des espaces de dialogue interprofessionnel, développer un langage partagé sur le développement et les apprentissages de l'enfant. C'est à ce prix que le regard croisé peut devenir une ressource réelle pour les équipes enseignantes et pas seulement un idéal rhétorique.

Cet axe s'intéresse ainsi aux relations entre l'école et les institutions culturelles pour éclairer :

- la façon dont l'école maternelle peut se constituer (ou non) en pivot d'un maillage éducatif articulant espaces scolaires, culturels et familiaux, sans réduire ces espaces à de simples prolongements de la classe ;
- ce que nous apprennent les modèles étrangers sur les formes possibles de collaboration interprofessionnelle et sur la place de l'enfant dans les institutions éducatives et culturelles ;
- la manière dont le regard porté sur l'enfant hors de la classe — au musée, à la bibliothèque, dans un espace naturel ou à la ludothèque — révèle des compétences et des stratégies d'apprentissage ignorées par la forme scolaire.

Axe 4 - Dispositifs de formation initiale et continue qui prennent au sérieux l'enfant.

La formation des enseignants de la maternelle est aujourd'hui une question vive. Les futurs enseignants devront acquérir de nombreuses compétences de nature à la fois langagière pour guider et étayer les échanges, didactique pour programmer et construire des séquences d'enseignement, pédagogique pour organiser les milieux dans lequel les enfants vont évoluer au quotidien et professionnelle pour comprendre l'histoire et les finalités sociales et politiques de l'institution dans laquelle ils travaillent. Il s'agira pour eux d'être capables d'interagir de façon ajustée tant avec les très jeunes élèves qui leur sont confiés qu'avec les différents adultes et partenaires qui gravitent autour de ces élèves afin de donner plus de sens à leur expérience scolaire. Mais que signifie « enseigner en maternelle » ? De quelle formation les enseignants ont-ils besoin pour susciter et soutenir le développement psychique, cognitif, langagier, affectif, émotionnel, corporel/moteur et identitaire de TOUS les enfants, tout en s'efforçant de réduire les écarts et inégalités scolaires ?

Pour répondre à ces différentes questions, il s'agira non seulement d'interroger et de tenter de comprendre les évolutions récentes de l'école maternelle en France et à l'international mais d'interroger les relations entre ces évolutions et les formations offertes aux futurs enseignants. En effet, sans questionner la formation, il serait difficile de comprendre les origines de ces changements tendant vers la "primarisation" des premiers degrés de la scolarité et de l'oubli des spécificités de l'apprentissage chez le jeune enfant (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011 ; Clerc-Georgy et Truffer Moreau, 2026 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Gilliéron Giroud et al., 2014 ; Siraj-Blatchford et al., 2002 ; Thouroude, 2010). Si enseigner à la maternelle requiert des compétences spécifiques, des savoirs pédagogiques et didactiques particuliers, quels rôles jouent ou pourraient jouer les formations initiales ou continues proposées aux enseignants ?

En France, dans les INSPE, comme en Suisse romande, dans les HEP, les futurs enseignants ont une seule et même formation peu importe l'âge des enfants auxquels ils vont enseigner, alors qu'en Suisse allemande ou dans la plupart des pays européens, enseigner auprès de jeunes élèves requiert une formation spécifique. Cet axe sera ainsi l'occasion de comparer différents systèmes de formation (initiale ou continue) des enseignants de la maternelle, de présenter différentes démarches de didactique professionnelle en formation initiale ou continue à l'intention des enseignants des premiers degrés de la scolarité, de questionner la forme et les conditions matérielles de la formation à l'enseignement auprès de jeunes élèves, de réfléchir à la "spécialité" enseigner à la maternelle ainsi qu'aux enjeux de la formation à cette spécialité.

En fin de compte, il s'agira de contribuer à une meilleure compréhension des défis auxquels est confronté l'enseignement en maternelle ou en primaire précoce et de proposer des orientations pour les formations et le développement de ces enseignants tout au long de leur vie professionnelle. Pour y parvenir, il est nécessaire de dépasser des dichotomies parfois simplificatrices (enfant et élève, travail et jeu, biologique et social, cognitif et pratique culturelle, oral et écrit, savoirs et disciplines, etc.) et de penser de manière

dialectique et complexe les évolutions des contextes d'exercice, des publics scolaires et du métier aujourd'hui.
La diffusion des recherches sur la maternelle, l'évaluation de leurs effets et leur transfert en formation sont encore à étudier si l'on veut sortir du clivage entre une école maternelle développementale et une école maternelle scolarisante. Dans cette perspective, on réfléchira à la fois au contenu des formations des enseignants de la maternelle et aux stratégies envisageables, explorées, testées, évaluées (lesson study, recherches collaboratives, participatives, recherches design, formation professionnelle adossée à l'analyse du travail, travail verbal et conceptualisation…). On s'emploiera aussi à identifier ce qui devrait relever de la formation initiale ou de la formation continue.

Plusieurs pistes de questionnement peuvent être envisagées pour penser la formation des enseignantes et enseignants aujourd'hui :

- l'histoire et les fondements philosophiques des institutions scolaires destinées au jeune enfant et leurs spécificités pour mieux comprendre la façon dont s'est construite l'école maternelle, ses orientations politiques et philosophiques en regard d'autres modalités d'accueil des jeunes enfants à d'autres époques ou dans d'autres pays (Luc, 1997 ; Brougère, 2010 ; Garnier, 2011 ; Moussy, 2016 ; Kolly et Legris, 2023).

- les spécificités de l'enseignement à la maternelle pour identifier les compétences et « connaissances spécifiques » requises,

- l'analyse des objets culturels à enseigner (Plane, 2023), pour définir des objectifs, organiser des tâches appropriées (Boiron et Kervyn 2012), ou saisir des opportunités d'apprentissage dans des activités initiées par les enfants (Amrar et Clerc-Georgy, 2024),

- les relations entre savoirs didactiques et savoirs en psychologie, en pédagogie (Aeby Daghé, Boiron, De Croix, 2025) ou en sociologie ;

- les gestes professionnels requis dans l'organisation de l'enseignement, son nécessaire (ré)ajustement à l'activité de l'élève, et son potentiel à prendre en compte les activités initiées par les enfants ;

- les gestes professionnels requis par l'enseignement dans une classe "normalement" hétérogène pour permettre à tous d'acquérir les apprentissages fondateurs de leur scolarité ;

- l'usage des expériences du monde « éprouvées » et la construction d'expériences collectives.

Bibliographie

Aeby Daghé, S., Boiron, V., et De Croix, S. (2024). Objets d'enseignement et sujets apprenants à l'école maternelle : la didactique du français au défi de la diversité. *Repères*, *70*, 7-15. https://doi.org/10.4000/13jeu.

Amrar, L., et Clerc-Georgy, A. (2024). Saisir des opportunités d'enseignement-apprentissage mathématiques en lien avec un jeu de faire semblant : le cas des réunions. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, *11*(2), 274-295. https://doi.org/10.7202/1122459ar.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Plon.

Barth-Rabot, C. (2023). *La lecture : valeur et déterminants d'une pratique*. Armand Colin.

Bautier, É (dir.) (2008). *Apprendre à l'école, apprendre l'école.* Chronique sociale, Lyon.

Bautier, É. (2018). Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? *Pratiques*, *177-178*. http://journals.openedition.org/pratiques/4055.

Belpois, M. (2026). Tous les enfants ont besoin de bouger. *Télérama*, *3984*, 14-15.

Bishop, M.-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel. *Le français aujourd'hui, 179*(4), 113-126. https://doi.org/10.3917/lfa.179.0113.

Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. *Repères*, *50*, 83-104. https://doi.org/10.4000/reperes.778.

Boiron, V., et Kervyn, B. (2012). École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères*, *46*, 131-148. https://doi.org/10.4000/reperes.97.

Bonnéry, S. (2014a). Les albums, supports de socialisation masculine et de socialisation lectorale. Dans C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (dir.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (209-223). Presses universitaires de Bordeaux. https://books.openedition.org/pub/34353.

Bonnéry, S. (2014b). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle ». *Le français aujourd'hui*, *185*(2), 47–57. https://doi.org/10.3917/lfa.185.0047.

Bonnéry, S., et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, *90*(3), 23-34. https://doi.org/10.3917/lfa.190.0023.

Boudreau, M., Charron, A., Beaudouin, I., et Mélançon, J. (2024). Soutenir le développement et les apprentissages de l'enfant d'âge préscolaire par les mots, l'image, le son, le corps et le mouvement. Introduction. *Revue Multimodalité(s)*, 19.

Boulaire. C (2018) *Lire et choisir ses albums, petit manuel à l'usage des grandes personnes*. Didier jeunesse.

Bourdieu, P. et Darbel, A. (1969). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Minuit.

Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (rapport n°2011-108). https://www.vie-publique.fr/rapport/32444-lecole-maternelle.

Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénumériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénumérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol 19 (1). 41-76. https://revue-rdm.com/1999/contribution-a-la-reorganisation/.

Bronckart, J.-P. (2023). Pour prolonger la réflexion. Dans B. Kervyn, M. Lebrun, V. Marmy Cusin et C. Sheepers (dir.), *Questionner l'articulation entre théorie et pratique en didactique du français*, Presses universitaires de Namur, 193-197.

Brougère, G. (2010). Jeu et politiques éducatives préscolaires en Europe. *Informations sociales*, 160, 46–54.

Brougère, G. et Vandenbroeck, M. (dir.) (2008). *Repenser l'éducation des jeunes enfants.* Peter Lang.

Bruner, J. S., Deleau, M., et Michel, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Bruner, J. S., et Bonin, Y. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.

Bruner, J. S., Bonin, Y., et Barth, B.-M. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Retz.

Cabrejo Parra, E. (2016). La lecture avant les textes écrits. *Spirale*, *80*(4), 214-220. https://doi.org/10.3917/spi.080.0214.

Cabrejo-Parra, E., et Lambert-Cabrejo, J. (2023). *Langue orale et développement de l'enfant : pourquoi lire et raconter des histoires aux tout-petits* ? Dunod.

Carvalho, C., Teixeira Lopes J. et Duarte Magalhães Cancela C. (2017). O que andam a dizer sobre a educação, museu et cidade educadora? *Sociologia on line*, *15*, 31-53. https://doi.10.30553/sociologiaonline.2017.15.2

Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2022). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva (dir.), *L. S. Vygotskij, Imagination, textes choisis* (423-441). Peter Lang.

Clerc-Georgy, A., Truffer Moreau, I. et Richard, S. (2024). Former des enseignantes à une didactique du jeu : un dispositif de formation continue inspiré des Lessons Studies. *Éducation et Formation, e-321,* 27-40.https://sonar.ch/global/documents/335325.

Clerc-Georgy, A. et Truffer Moreau, I. (sous presse*)* (2026)*.* Le dispositif lesson study pour articuler théorie et pratique en formation au jeu de faire-semblant. *Recherche et Formation*.

Crinon, J. (2023). Priorité au langage oral ! *Cahiers Pédagogiques* n°583, 54-56.

Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care.* Falmer Press.

Dewey, J. (1938/1968). *Expérience et éducation* (M.-A. Carroi, trad.). Armand Colin.

Dias-Chiaruttini, A. (2021). Crianças no museu: particularidades das visitas escolares et familiares. Dans C. Carvalho, I. Van Der Ley Lima, M. Gewerc et T. Bastos Lopes (dir.), *Museu, educação et infância* (151-170). Editoria CRV-Brasil.

Dias-Chiaruttini, A. (2022). O museu: um espaço para aprender a falar sobre as obras de arte. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, *26*(1), 261-275.

Dias-Chiaruttini, A. (2023). L'album de littérature de jeunesse au musée : fonctions de cette rencontre intermédiale. *Lirdef*, (actes n°2). https://doi.org/10.34745/numerev_1940.

Dias-Chiaruttini, A. (2025). *Voir, lire et dire. La réception des œuvres picturales en classe et au musée.* Presses universitaires du Septentrion.

Dias-Chiaruttini, A., et Barbato, S. (2025). Studi dei terzi luoghi: un contributo sociale. Conférence invitée, Comité scientifique CRC, Biella.

Dubois, É. (2014). Reggio Emilia, Ville Éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale. *Revue internationale de l'éducation familiale*, *34*(2), 83-103. https://doi.org/10.3917/rief.034.0083.

Dupeyron, J.-F. (2010). *Nos idées sur l'enfance, étude des représentations de l'enfance en Occident*. L'Harmattan.

Dutrévis M., Cecchini A. et Ducrey F. (2022). *Vivre la 1P. Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité* [rapport]. Service de la recherche en éducation (SRED).

Duval, S., et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *16*(2), 147-181. https://doi.org/10.7202/1029145ar.

Ferreiro, É., Gomez Palacio, M. et col. (1988). *Lire, écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* CRDP, Lyon.

Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, *43*(1), 101-119.

Garnier, P. (2011). La scolarisation de l'école maternelle depuis les années 1970. *Revue internationale de l'éducation préscolaire*, *43*(1), 25–42.

Garnier, P. (2021). Ariès : entre histoire, philosophie sociale et connaissance ordinaire des enfants*. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle, 54*(1), 35-52.

Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. et Veuthey, C. (2014). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question [rapport].* URSP, *158*. https://edudoc.ch/record/112983.

Goody, J. (1979). *La raison graphique.* Minuit.

Huguenin-Richard, F. (2010). La mobilité des enfants à l'épreuve de la rue : Impacts de l'aménagement de zones 30 sur leurs comportements. *Enfances Familles Générations*, *12*. Récupéré le 04 mai 2026 de : http://journals.openedition.org/efg/6140.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild.* MIT Press.

Jaubert M. et Rebière M. (2008), Entrer dans l'activité scientifique dès 3 ans : des gestes professionnels outillés par les savoirs. *La lettre de l'AIRDF*, *43*(2), 23-26. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_43_2_1797.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2023a). Où tu vois un escargot qui va à la plage ? *Cahiers pédagogiques*, *583*, 65-67.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2023b). La dictée à l'adulte : construire un nouveau rapport au monde et au langage. *La lettre de l'AIRDF*, *72*, 24-28. https://airdf.org/images/Lettre-pdf/lettre-72/AIRDF-Lettre-72-complet.vf.pdf.

Jonchéry, A. (2008). La visite familiale au musée. *Publics & Musées, 24*, 3-15.

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, *169*. https://doi.org/10.4000/rfp.1301.

Kerlan, A., Loeffel, L. (2012). *Repenser l'enfance*, Hermann.

Klotz, Paul (2025). Avec la sédentarité émerge une nouvelle condition sociale. *Le Monde*, *25058*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2025/07/25/avec-la-sedentarite-et-ses-mefaits-nous-assistons-a-l-emergence-d-une-nouvelle-condition-sociale_6623625_3232.html.

Kolly, B. et Legris, P. (dir.) (2023). Accueillir le jeune enfant : institutions, modèles, réseaux, idéologies, pratiques (1880-1960). *Recherches et éducation*, hors-série.

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge University Press.

Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e^ siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Belin.

Maire-Sandoz M.-O., Périer P. et al. (2018). Relation école-famille de la maternelle au lycée, analyses, ressources, outils. Centre Alain Savary. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/dispositifs/relations-ecole-familles-livret-ressource.

Malaguzzi, L. (2017). The Reggio Emilia approach The Hundred Languages. *Prima educacione*, *1*, 39-145. https://doi.10.17951/PE/2017.1.139.

Meunier, C. (2021). L'iconotexte en action en classe de Maternelle. *Strenæ*, *19*. https://doi.org/10.4000/strenae.8999.

Meunier, C. (2024). Espace et spatialités dans les albums pour enfants. La construction d'un capital géographique à partir de la lecture d'albums pour enfants. *RELIANCE*, *3,* 134-154. https://www.inspe-bordeaux.fr/application/files/5117/1050/1631/9_-_MEUNIER_Christophe.pdf.

Montmasson, D. (2015). La réception de la littérature de jeunesse : du lecteur supposé aux lecteurs réels. *Recherches en éducation,* HS7. https://doi.org/10.4000/ree.9697.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.

Moro, C. et Rodríguez, C.(2004). Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives Une entrée développementale. Dans *Situation éducative et significations* (p. 221-245). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0221.

Moussy, B. (2016). Des institutions pour la petite enfance et leurs éducateurs. Les pédagogues dans l'histoire : Entre invention et continuité. *Chronique sociale*, *6*, 68-106.

Mouton, S. (2025). *Tracts (N°65) - Écrans, un désastre sanitaire : Il est encore temps d'agir*. Gallimard.

Nonnon, É. (2018). De l'usage des termes construction et coconstruction dans l'analyse des interactions verbales. *Pratiques,* 177-178. https://doi.org/10.4000/pratiques.4449.

Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. CNRS Éditions.

Ottavi, D. (2009a). L'enfance comme question philosophique. *Recherches en éducation*, *6*, 5-16.

Ottavi, D. (2009b). *L'expérience quotidienne de l'enfant.* Yapaka.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2015). *L'ordre scolaire négocié : parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Presses universitaires de Rennes.

Petit, M. (2004). Le corps oublié de la lecture. *Argos*, *34*, 55-60.

Petit, M. (2023). *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise.* Sciences Humaines Communication.

Plane, S. (2023). *Maternelle : une occasion manquée.* Le café pédagogique. https://www.cafepedagogique.net/2023/01/12/sylvie-plane-maternelle-une-occasion-manquee/.

Rapport de la commission d'experts (2024). *Enfants et écrans, À la recherche du temps perdu*. https://www.elysee.fr/admin/upload/default/0001/16/fbec6abe9d9cc1bff3043d87b9f7951e62779b09.pdf.

Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*, *contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Calmann-Lévy.

Renonciat, A. et Manson, M. (dir.) (2012). La culture matérielle de l'enfance : un nouvel horizon de recherche. *Strenae*, *4.*https://journals.openedition.org/strenae/600.

Salomon, G. (dir.) (1993). *Distributed Cognitions.* Cambridge University Press.

Sève, P. et Cèbe, S. (2014). Lire en maternelle et ailleurs : la lecture avant que de savoir lire. *Repères*, *50*. https://doi.org/10.4000/reperes.751.

Siraj-Blatchford, I., Silva, K., Muttock, S., Gilden, R. et Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* (Research Report RR356). University of Oxford, Department of Educational Studies. Récupéré de : https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf.

Soulé, Y. (2024). Développement, apprentissages, savoirs à l'école maternelle : la transition didactique. *Repères, 70*. https://doi.org/10.4000/13jev. Spencer, T. D. et Pierce, C. (2022). Classroom-based Oral Storytelling : Reading, Writing, and Social Benefits. *The Reading Teacher*, *76*(5), 525-534. https://doi.org/10.1002/trtr.2144.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Flammarion.

Terwagne, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui*, *179*(4), 11-20. https://doi.org/10.3917/lfa.179.0011.

Tisseron, S. (2018). *Apprivoiser les écrans et grandir*. Érès.

Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux [Pre-primary school as "go- between" school]. Carrefours de l'éducation, 30, 43-55.

Vinel, É., Salagnac, N., et Hassan, R. (2014). Expressions référentielles et reprises d'énoncés dans des dialogues adulte-enfant à l'école et en famille : une étude exploratoire. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, *60*, 33–45. https://doi.org/10.26034/tranel.2014.2853

Vitores, J. (2025). *La nature à hauteur d'enfants. Socialisations écologiques et genèse des inégalités*. La Découverte.

Vygotski, L. S. 1934/1997. *Pensée et langage.* La Dispute.

Vygotskij, L. S. (2022 [1933]). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. Dans L. S. Vygotskij, *Imagination*. *Textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij* (295-334). Peter Lang.

Waszak, C., et Similowski, K. (2025). Les traces de lecture en maternelle : du collectif au singulier. *Le français aujourd'hui*, *231*(4), 57-68. https://doi.org/10.3917/lfa.231.0057.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice.* Cambridge University Press.

Modalités de Contribution

Dépôt en ligne sur le site: https://col-maternelle.sciencesconf.org

Les propositions **ne devront comporter aucune information permettant d'identifier le ou les auteurs. Ces informations sont à renseigner en amont directement dans le module de dépôt**

- **Communication individuelle** : 3 000 à 4 000 signes (espaces compris hors titre)
- **Symposium** réunissant de 3 à 5 interventions : texte de présentation de 2 000 signes maximum + propositions de communication de 3 000 à 4 000 signes chacune

Titre : 180 signes maximum
Bibliographie : 5 références maximum
Mots clés : 5 maximum

Ouverture des dépôts : 20 août 2026
Clôture : Prolongation jusqu'au **15 décembre 2026 dernier délai**
Notifications aux auteurs : mi-janvier 2027