

Devenir élève

De la socialisation familiale à la socialisation scolaire : comment engager tous les élèves dans les apprentissages ?

Mercredi 6 octobre

Compte-rendu

Présentation :

Christine Passerieux est responsable national du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) et, à ce titre, est détachée de l'EN. Elle a été enseignante en maternelle pendant de nombreuses années, puis CPC dans les 18^{ème}, 19^{ème}, 20^{ème} arrondissements (notamment à la Goutte d'Or). Elle a animé des stages, des conférences, des débats, a participé à la rédaction de nombreux ouvrages comme *Les chemins des savoirs en maternelle* ; *La maternelle. Première école, premiers apprentissages* (disponible en prêt à la circonscription de Sens 2) et un nouvel ouvrage à paraître le 29 janvier : *Des pratiques de réussite pour la maternelle* et a rédigé de nombreux articles sur la maternelle.

Introduction :

Qu'est-ce que devenir élève ? → il n'y a pas d'évidence à devenir élève.

Qu'est-ce qui fait différence entre les élèves en classe ? A partir de situations, ce qui fait empêchement sera développé.

Comment faire en sorte que tous les enfants entrent dans les apprentissages ?

Partir d'apports théoriques et de pistes concrètes à se réapproprier pour permettre la réussite de tous les élèves.

I Qu'est-ce que devenir élève ?

Il n'y a pas d'évidence à devenir élève. Le passage de l'enfant à l'élève ne se fait pas spontanément. Il lui faut entrer dans une culture particulière, la culture scolaire.

On entre dans des réalités, des conceptions différentes : c'est entrer dans les apprentissages scolaires. Ce n'est pas une fin mais un moyen. Cela ne peut se faire sans les pairs. Patrimoine culturel – élève – collectif.

Souvent on attend une mise en conformité avec une norme à travers un comportement. Tout cela est déconnecté des savoirs. Cette conception est renforcée par l'idée de la socialisation (qui manque quand les élèves arrivent à l'école).

Au-delà de la rupture affective plus ou moins difficile, l'enfant entre dans un autre rapport au monde que celui qu'il a vécu à la maison et on constate rapidement que ce rapport n'est pas le même pour tous.

Ex. Il y a 3 ans, dans une classe de débutant. 4 ateliers dont un en autonomie appelé « dessin » avec 5 élèves autour de la table et une boîte de feutres au milieu. 1 élève dit : « je n'aime que le orange » et jette la boîte vers l'enfant qui est en face. 1 troisième élève intercepte la boîte et débouche tous les feutres. 1 autre rebouche tous les feutres. 1 autre essaie de prendre un feutre et cache la feuille de sa voisine. Ce dernier se fait arracher les cheveux et riposte en tapant. Le 5^{ème} prend un feutre et commence à dessiner sur la feuille. Mais cela finit par dépasser. Il continue à dessiner sur la table. La collègue arrive, effondrée : « que dois-je faire ? »

→ Plusieurs choses à construire : dessiner est un acte particulier (représentation de ce que c'est) et le support ne peut être la table elle-même. Il faut également un outil (le feutre) et le matériel est collectif. Dessiner, ce n'est pas boucher et déboucher des feutres. Quand on est en désaccord avec les autres, on passe par le langage et on n'arrache pas les cheveux (ou par l'enseignant comme médiateur). Tout cela nécessite un apprentissage.

Certains enfants arrivent à l'école en ayant construit cela. Pour d'autres, le milieu scolaire est très éloigné du milieu familial (demande de changer de pratique). Il ne suffit pas d'être confronté mais d'entrer dans des pratiques. Pour Bourdieu, l'école doit donner à tous ce qu'elle attend d'eux. L'école a à faire un travail d'acculturation.

Les élèves doivent apprendre des choses en contradiction avec ce qu'ils connaissent déjà. Ainsi, pour de nombreux élèves, école = étrangeté.

Ex. « appeler » la maîtresse, c'est se taire et lever la main ! Cela n'a pas la même signification dans la vie quotidienne. Soit il y a des similitudes avec le monde familial ou pas du tout. Cela a des incidences sur le long terme (en 6^{ème}, l'élève interpelle le professeur, celui-ci lui ayant indiqué « Si t'as un problème pour ton écrit tu m'appelles » → Appeler est ici pris au premier degré). Les codes sont, pour nous, évidents. C'est cette évidence qu'il faut mettre en place.

Il faut construire que la relation aux autres n'est pas constituée sur des bases affectives. En dehors de l'école, la relation à l'adulte n'est parfois basée que sur une relation affective : donc, il faut être aimé de l'enseignant.

On ne choisit pas ses camarades de travail (ce ne sont pas les mêmes relations que camarades de quartier...). La relation aux autres ne se constitue pas sur les mêmes bases. Les relations ont lieu parce qu'on a besoin des autres pour apprendre. Donc, la construction de la relation aux autres n'est pas liée aux affects. Elle est liée aux programmes.

Les savoirs vont interpeller les élèves en dehors de leurs préoccupations habituelles. Ils sont confrontés à des objets nouveaux (parfois complètement, comme pour la phonologie) camembert – panthère ; des objets familiers (jeux de société) : le même jeu mais en fait ce n'est pas le même (ex. les petits chevaux). L'objectif de l'enseignant n'est pas qu'un élève gagne mais il a des objectifs d'apprentissages.

L'école est un milieu artificiel qui s'organise à partir d'objets culturels.

Ex. dans une classe, sur un loto des lettres. 6 élèves dont 4 ne voulaient que remplir les cartes le plus vite possible. Au départ, cet atelier était prévu pour se familiariser à l'alphabet.

A la maison, on peut prendre son crayon n'importe comment pour dessiner. A l'école : usage particulier (tenue normée).

Ce qui nous paraît évident ne l'est pas pour certains élèves. On retrouve des objets habituels mais avec un usage nouveau. L'utilisation des objets n'est pas libre à l'école, elle est contrainte par les apprentissages (ex. puzzles, commencés, à terminer).

Ex. Début d'année en PS. On annonce la récréation. Tous les élèves suivent sauf une qui fait un puzzle et dit « non merci ». La récréation n'a aucun sens pour elle.

Ex. une élève aveugle dans la classe. « C'est là-bas à côté des livres. Tu sais bien, tu vois bien... »

Ce qui achoppe le plus est la question du langage. La pratique du langage fait vraiment la différence : elle n'accompagne pas l'action mais la formalise.

Ex. visite au musée de Beaubourg. Pour y aller, il fallait prendre le train, le métro, un escalator. Le lendemain, exploitation de la sortie. Une moitié de la classe a parlé du musée, des œuvres (aspect comportemental + ceux qui sont dans élaboration de quelque chose). Pour les autres, ils ont raconté

le train, le métro, l'escalator, le pique-nique. Le but n'est pas de les empêcher d'en parler. Il faut construire l'idée que le langage scolaire n'est pas le langage de la maison. Il faut prendre le temps de parler de l'objet mais ensuite ce dernier devient objet d'apprentissage. Temps de « on parle de... » / temps d'essayer de comprendre « parler sur... » (élaborer sur ce que raconte cette peinture...). C'est très compliqué à faire mais il faut prendre le temps de le faire. Opérer le passage d'un langage de communication à un langage d'élaboration, de construction.

Donc il y a bouleversement pour certains lors du passage d'un univers à un autre. Cela constitue une phase immédiate pour certains élèves / d'autres élèves rencontrent des difficultés à entrer dans cet univers-là.

Ex. les élèves doivent faire des collections sur une fiche avec des gommettes (atelier autonome de MS). Un élève finit très tôt de manière juste. Il soumet son travail à l'enseignante qui le renvoie à sa place. Il essaie de discuter avec ses camarades, reprend sa fiche et couvre la feuille de gommettes. « Ça y est, cette fois-ci, j'ai fini ! ». « Mais qu'est-ce que tu m'as fait ! » « Tu vois, elle est méchante parce que j'ai pas laissé de blanc ». Remplir le temps et remplir la feuille : donc non identification de ce qui est attendu.

De la même manière, on peut voir des PS : « je vais vous lire une histoire » (donc dialogue après écoute). Ils se lèvent et s'en vont parce qu'ils ne savent pas en quoi ça les concerne. Ils n'ont pas construit ce que représente le « je vais vous lire une histoire ». → Décalage entre ce qui se passe pour les élèves et ce qui se passe pour nous. C'est ce qu'on appelle des malentendus. Il faut faire en sorte de rendre lisible les attendus. L'enseignant doit mener un travail de décentration par rapport à ses évidences. Il faut regarder la nature de l'empêchement (problème de consigne pour réaliser une tâche, je/vous, matériel scolaire qui ne s'utilise pas comme le matériel personnel...).

Pour certains, cette entrée à l'école représente un réel bouleversement par rapport à son univers habituel.

II Qu'est-ce qui fait différence entre les élèves ?

C'est le rapport entretenu avec l'école.

Ex. A la Goutte d'Or (100% immigration). Enquête menée auprès d'élèves de CP du 20^{ème} arrondissement (travaux de Jacques Bernardin) + travaux de l'équipe ESCOL sur collège et lycée. Il y a des récurrences.

Pour apprendre, il faut être sage et écouter la maîtresse (c'est ce que pensent les élèves en difficulté). Ce qui compte c'est le comportement (« la maîtresse a mal à la tête »). Ce sont des postures de soumission (ouvrir le cahier, écrire la date...). Les activités intellectuelles sont non identifiées. Ils sont sur l'idée que se tromper, c'est mal. Ils n'ont pas construit que se tromper est indispensable pour apprendre. On retrouve cela sur les enquêtes PISA (antérieures à celle qui vient de paraître) : les élèves préfèrent ne pas répondre que de faire des réponses erronées. Ils sont dans une relation de dépendance affective et cognitive.

Ex. travail dans une école du 20^{ème} arrondissement (ZEP), sur l'autonomie. Questionnaire élaboré (bons élèves / élèves pour lesquels on avait une inquiétude) →

- 1) Qu'est-ce qu'une consigne ? « j'écoute la maîtresse » (sauf 2 qui disent « je comprends ce qu'on dit et je pense à ce que je vais faire »)
- 2) Si tu n'as pas compris, qu'est-ce que tu fais ? « j'attends que la maîtresse revienne » / « je vois avec mon voisin » (pour les 2 mêmes).
- 3) Comment sais-tu que tu as fini ? « quand j'ai mis mon prénom sur la fiche, je mets la fiche dans la case » / « je regarde mon travail, je pense, je réfléchis » (idem).
- 4) Comment tu sais que tu as réussi ? « je ne comprends pas ta question » / une seule répond sur 21.

Les élèves sont dans des représentations très différentes de ce qu'on attend d'eux. « Je viens à l'école parce que ma maman, elle travaille ». Il n'y a pas représentation de l'école comme lieu d'apprentissage. Ils disent tous, « j'ai appris à la maison » quand on pose la question en début CP : ils n'identifient pas les apprentissages en école maternelle (pas de conscientisation des apprentissages en maternelle). Je « faisais » des choses. En maternelle, on emploie le verbe « faire » mais peu « apprendre ».

Il ne faut pas seulement faire, mais penser ce qu'on fait. Proposer des pratiques qui sont pensées dans et par le langage.

On est dans un rapport d'extériorité à ce qu'est l'école, pour certains enfants. Ils n'accrochent pas à ce qui est le travail scolaire. Ce ne sont pas pour autant des élèves en difficulté mais qui rencontrent des difficultés.

Cf. *La maternelle, première école, premiers apprentissages* : livre du GFEN.

Jacques Bernardin : *Entrer dans la culture écrite* (thèse là-dessus) (*Comment les enfants entrent dans la culture écrite* → ouvrage disponible en prêt à la circonscription de Sens 2). On distingue deux groupes : les passifs récepteurs / actifs chercheurs (engagement personnel). Il faut montrer que les savoirs ont une histoire.

Ces différences ne sont pas fatales, sont déterminées par le milieu social mais il n'y a pas de fatalité parce que le déterminisme social n'a rien à voir le handicap socio-culturel. De plus en plus de travaux de neuro-biologistes disent que nous fabriquons notre cerveau en fonction des sollicitations rencontrées.

Apprendre est un droit et non une chance. Les enfants n'arrivent pas égaux à l'école. Tous les élèves sont pour autant capables d'apprendre. C'est bien sur le traitement de la différence que l'on peut agir : c'est une des missions de l'école maternelle.

III Quelles sont les conditions de l'entrée dans les apprentissages ?

Il s'agit de **cerner les objectifs d'apprentissages** visés et les **contenus à transmettre**.

Ex. lecture. Quel est l'objet sur lequel on veut qu'ils travaillent dans cette lecture-là ? Etre très au clair sur ce qu'on attend de l'objet. Il est important de le dire avant, parce qu'ils vont centrer leur écoute dessus. Moment-clé de la situation : on annonce sur quoi on va travailler pour être vigilant sur ce point. Contenu d'apprentissage particulier. Il s'agit de s'entraîner à s'installer dans une lecture (quand on lit, on a un but, un projet). Attente pour la lecture (position de lecture qui se construit dans le temps : ce n'est pas spontané). Annoncer l'objet d'apprentissage et les mettre en situation d'attente du texte.

Mettre la pensée au cœur de l'activité.

Ex. raconter l'histoire avant (sans la chute, ex. *le petit chaperon rouge*).

Ou, avec des PS : raconter l'histoire de manière un peu différente + photocopies des personnages (marionnettes) puis les élèves « jouent » avec les personnages-marionnettes. Lorsque l'histoire est comprise, on fait une lecture de l'histoire. Les élèves sont ainsi centrés sur le texte et s'opère la rencontre du texte écrit.

Ou poser des questions avant plutôt qu'après → cela donne un fil, un guide. Cela permet aux élèves de savoir ce qu'ils ont à faire pendant que l'enseignant lit, donc ils sont en attente. On fait réfléchir sur les questions. 3 types de questions : à réponse immédiate dans le texte (nom des personnages de l'histoire) / question avec inférence (reconstruire la réponse à partir d'éléments du texte) / question de type interprétatif (pourquoi la maman envoie le petit chaperon rouge dans la forêt alors qu'elle sait qu'il y a un loup ?). Les questions préalables permettent aux élèves de comprendre qu'écouter c'est être actif. Si c'est posé avant, il y a guidage, ce qui engage l'élève dans l'activité et la réflexion.

Ex. sur la dissociation tâche-activité. Donner des formes déjà découpées : trier puis catégoriser. Apprendre à cerner l'objet à travailler.

Ex. prendre des temps systématiques de savoir-faire. Ex. découper, coller (temps de découpage).

Donner à voir la démarche d'apprentissage en prenant le temps de la compréhension de ce qui est à faire.

Ex. souvent, on donne le tableau à double entrée tout fait. A l'élémentaire, cela devient un « truc » pour remplir des cases. Dans ce cas, les élèves n'ont pas construit que c'est un outil pour organiser des données. On comprend à quoi il sert et pourquoi il est construit de telle ou telle manière lorsqu'on le construit.

Il faut mettre les élèves en situation de comprendre, de réfléchir, de chercher, de découvrir ; leur permettre d'identifier les phases d'apprentissage.

Apprendre à différer l'action et à l'anticiper : quand on pose une question, on interdit la réponse (réfléchis avant pour savoir ce que tu vas dire) → on ne peut apprendre qu'en réfléchissant. Travailler avec eux sur comment on fait pour réfléchir. Comment repérer les personnages d'un album ? L'enseignant donne toutes les clés pour identifier les personnages.

Cerner les objectifs et rendre lisible ce qui ne l'est pas aux élèves (contenus et buts signifiés aux élèves).

Bernstein : la pédagogie invisible. Dans les milieux populaires, les parents disent souvent : « sois sage » / « travaille bien ». Le manque est souvent considéré comme comportemental, non conforme, non mature. C'est une conception de la socialisation qu'on retrouve chez ces parents. La socialisation scolaire se construit dans le temps et par l'activité scolaire, par une pratique dans une confrontation aux apprentissages. C'est une socialisation cognitive avant d'être comportementale.

Il s'agit de permettre de se rendre compte que quand on se parle et quand on joue, on apprend (pas seulement écrire). Pour des élèves, à l'école élémentaire, apprendre à l'école = « gratter ».

Il faut prendre conscience que le travail, c'est l'activité intellectuelle. C'est à rendre visible dans les pratiques. Notamment pour le travail de la consigne. Faire répéter la consigne ne sert à rien. Il faut faire reformuler les élèves avec leurs mots. A quoi doit-on aboutir ? Comment on va s'y prendre pour aller au but (anticiper sur comment on va faire) ? → regarder les côtés, les pointes pour les formes géométriques... Les stratégies, procédures pour y arriver sont énoncées par l'adulte si les élèves ne trouvent pas. Copier, c'est s'emparer des idées des autres. Se rendre compte qu'il y a plusieurs moyens d'arriver au but. Inventorier avec les élèves les outils et matériaux nécessaires. Annoncer l'étape d'apprentissage (découverte-exploration, entraînement, transfert, évaluation) : donner à voir et à comprendre ce qui se passe. Critères de fin de l'activité énoncés également.

Déplacer l'idée que l'erreur est une faute : sans erreur il n'y a pas d'apprentissage. Mettre en place une boîte à « ratés » qui seront redistribués ensuite pour en élaborer autre chose. Cela permet de se décentrer de sa propre production pour réussir à partir de quelque chose de « raté ».

Ex. film de Clouzeau sur le mystère Picasso (commence par dessiner un oiseau qui se transforme en autre chose). Le trait entraîne de la production qui entraîne de la pensée...

Mettre en lien différentes séances de travail, entre les apprentissages (entre séances ou entre différentes séquences). Pour de nombreux élèves, il n'y a pas de lien entre écrire en français et écrire en mathématiques en élémentaire. voire mettre en lien des apprentissages communs sur des champs différents. Montrer les relations entre les apprentissages.

Apprendre à se servir d'outils collectifs. Apprendre à aller chercher dedans quand on veut chercher quelque chose. Ex. affichage. Matérialiser le travail et les apprentissages qui avancent.

Apprendre à se projeter sur la journée ou le lendemain (en termes de contenus d'apprentissage : parce qu'on va apprendre à...). Le matin, annoncer le programme → ex. en lecture, on va apprendre à travailler sur la chronologie (on en laisse trace au tableau). On se projette dans quelque chose à venir. Anticiper le lendemain → Le soir, annoncer ce qu'on va faire le lendemain. On s'inscrit dans une continuité pour voir qu'on avance. Les mettre en attente de quelque chose = on s'installe dans une posture.

Prendre le temps d'un retour sur l'activité achevée : ce que l'on avait à faire, comment on a fait et si on y est parvenu. Affichage des productions choisies en fonction des différences : consigne respectée ?, différences ?... Il s'agit d'un temps où l'on revient sur les apprentissages et on revient sur les procédures. On réfléchit sur ce qu'on a fait.

On s'appuie sur le collectif. Une des spécificités de l'école → endroit de l'école où on apprend avec (Wallon). Mettre en place des situations où l'autre est nécessaire (confrontation à la pensée de l'autre). Restaurer le collectif dans sa fonction (les élèves n'ont pas construit que sans les autres, on ne peut pas apprendre). Expliciter pourquoi à certains moments on est en groupe : ex. une réponse à une question posée, interprétation (c'est grâce à ce qu'a dit X que Y a réussi à...). Progressivement les aider à dire en quoi le groupe les a aidés à progresser.

Au niveau des supports d'apprentissage →

Plus le support réfère au vécu, moins les élèves identifient l'apprentissage.

Ex. les ours de Boucle d'Or pour compter. L'activité mathématique a complètement disparu pour un retour sur le week-end. Proposer les objets les plus neutres possibles (pions blancs) pour permettre d'identifier que l'activité, c'est de dénombrer une collection. Evacuer les fiches pour apprendre. Pour apprendre, il faut passer par la réflexion avec les autres.

Sur la question du langage, c'est là que c'est le plus discriminant. Le langage sert à penser avec les autres pour penser à l'école. C'est un langage de l'écrit parce qu'il pousse à la réflexion. Se mettre en situation de donner à voir les pratiques requises.

Ex. Idée de D. Pennac. Temps de lecture en commençant la matinée. Montrer une posture de lecteur en tant qu'adulte → « je lis, on ne me dérange pas ». Donner à voir des pratiques de lecture que les élèves ne connaissent pas. Puis échanges sur pourquoi je lis ça, ce que j'y trouve. Un collègue faisait même des commentaires à voix haute en lisant le journal → ce que je lis produit des effets sur moi (émotionnellement).

Même chose avec la prise de notes : écrire au tableau y compris en n'écrivant pas très bien la première fois, écrire lentement sous la dictée.

Donner à voir des pratiques qui passent par la mise en mots de ce qu'on fait.

Ex. Mireille Brigaudiot avec le cahier d'appel. Montrer comment on s'en sert. Comment on s'y prend et comment on le remplit. Faire fréquenter des usages sociaux.

Quand on prend des notes, fait une liste, écrit des lettres : on peut faire des brouillons (on raye). Cela permet aux élèves de comprendre à quoi ça sert et comment ça se construit.

S'entraîner à mettre les élèves en situations de parler et de renvoyer au groupe (pourquoi tu dis ça ?) : idée que ce qui est important, c'est d'argumenter.

Ce qui est central, c'est la pensée.

Si l'on propose une image au tableau → qu'est-ce qu'on voit ? / mais si on voit 2 images : qu'est-ce qui est pareil ? Puis montrer ce qui est différent. Mettre en situation de devoir parler. Analyser, comparer. Importance au niveau du vocabulaire. Parler c'est comprendre et pas seulement nommer. Cela devient une activité de penser puisqu'il faut comparer. La description va s'enrichir de la confrontation entre pairs.

Il est important d'explicitier les mots ou les expressions qu'on utilise. « Réfléchis, fais un effort, continue » → réfléchir, ça s'apprend et ça se conscientise. Qu'est-ce qui fait penser que tu as terminé ? Eviter de valider d'emblée une réponse mais la renvoyer au groupe. Elaborer quelque chose qui fait réponse. Faire en sorte qu'ils aient le temps d'élaborer ensemble la réflexion.

Privilégier d'abord le langage plutôt que la langue : échange, communication, expression.

Quand la réponse est mauvaise au niveau de la syntaxe, ne pas interrompre l'élève : ce qui compte c'est ce qui est dit ; ce n'est pas le retour sur les aspects linguistiques du langage mais ce que les élèves disent et pensent. Progressivement on va construire ce qui relève du linguistique, de la syntaxe....

Opérer le passage d'un langage de communication à un langage d'élaboration, de construction (ex. sortie à Beaubourg). Temps de « on parle de... » / temps d'essayer de comprendre « parler sur... » (élaborer sur ce que raconte cette peinture...). C'est très compliqué à faire mais il faut prendre le temps de le faire.

Conclusion :

L'école maternelle a un rôle fondamental pour réduire les écarts.

Le savoir n'est pas un produit fini, mais il se construit dans un processus long, lent. Savoir → permet de grandir et libère de la tutelle des adultes.

Apprendre à l'école en même temps qu'on apprend l'école.