

Permettre à tous les enfants de devenir élèves

Christine Passerieux
Auxerre le 5 octobre 2016

L'école occupe une place nouvelle dans la société. La scolarité s'est allongée, elle détermine plus qu'il y a 50 ans l'avenir de chacun, tant dans la prolongation des études que dans l'insertion sociale et professionnelle, alors que le monde se complexifie. Les élèves sont confrontés à des savoirs autrefois réservés à la bourgeoisie, à des savoirs qui eux-mêmes se complexifient. Le défi pour l'école est de doter tous les élèves des savoirs nécessaires pour conquérir leur autonomie sans être soumis ou dominés.

Or devenir élève n'est d'évidence ni naturel, ni spontané. Le constat est très largement partagé : l'école, et donc aussi l'école maternelle, ne profite pas à tous les enfants de la même manière, voire même participe à creuser les écarts entre enfants, en fonction de leur origine socioculturelle. Jean-Paul Delahaye (ancien directeur de la DEGESCO) dénonce dans son rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous » le tri social opéré par l'école, imputant pour partie l'échec scolaire des enfants des milieux populaires à l'organisation de notre système scolaire.

Ce que l'on nomme communément le décrochage scolaire est très souvent dû au non accrochage scolaire dès l'école maternelle. Entrer dans la socialisation scolaire, devenir élève relève d'un apprentissage qui se fait à l'école.

Devenir élève : une construction scolaire

Devenir élève c'est passer d'une socialisation familiale à une socialisation scolaire

Jouer aux petits chevaux, traverser une poutre... ne relèvent pas de la même activité à l'école à la maison, au centre aéré... Les apprentissages scolaires ne sont pas de même nature et n'ont pas les mêmes objectifs que les apprentissages menés en dehors, ce qui explique et nécessite un cadre particulier pour leur acquisition. Quelles sont les caractéristiques de cette socialisation scolaire ?

- Devenir élève c'est rencontrer de l'autre que soi, être confronté à l'altérité, entrer dans des apprentissages qui n'ont pas de relation immédiate avec les histoires individuelles, tout en pouvant être familiers à certains et étrangers à d'autres ; c'est passer *d'interactions familiales « naturelles »* entre un parent et un enfant à *des interactions didactiques, qui régissent les rapports entre un adulte/enseignant et des enfants/élèves*¹. Le collectif de travail (action et réflexion), qui n'est pas un simple regroupement d'individus, permet de construire sa propre intelligence du monde.
- Devenir élève c'est entrer dans un rapport au monde où il s'agit d'apprendre à mettre à distance son expérience première pour questionner les objets du monde (par exemple passer de l'utilisation du pinceau à la compréhension que tous les outils ne produisent pas les mêmes effets et que des choix opératoires sont nécessaires) ; élaborer avec

¹ René Amigues, Marie-Thérèse Zerbatto-Poudou, Comment l'enfant devient élève, Retz, 2000

d'autres que l'on n'a pas choisis, des réponses aux questions que l'on ne se pose pas nécessairement seul ; résoudre des problèmes que l'on n'imaginait pas, prendre des initiatives dont on ignorait jusqu'alors la possibilité.

- Devenir élève c'est apprendre à « mettre en relation différentes situations ou informations, tirer des enseignements à partir des tâches que l'on vient d'effectuer » (Rochex, 2012)
- Devenir élève c'est entrer dans une pratique du langage qui n'est contrainte ni par la connivence, ni par l'immédiateté car le langage scolaire au-delà de sa fonction utilitaire de communication a une fonction cognitive essentielle : apprendre à parler à l'école c'est apprendre à trier, catégoriser, comparer, argumenter, réfléchir avec d'autres ...

Les dangers d'explications hâtives

Si l'on ne peut nier des déterminismes dans les histoires individuelles, il n'est désormais plus possible de leur donner un caractère de fatalité. Par ailleurs si l'école ne peut pas tout, elle joue un rôle essentiel dans la société, c'est pourquoi le métier d'enseignant mérite d'être reconnu et apprécié car sans l'école publique et sans les enseignants, c'est la démocratie qui est menacée.

- 1) Le déterminisme biologique qui réactive l'idéologie des dons (mais qui est le donneur ?) naturalise les différences entre enfants, et évacue la dimension sociale du développement. Cette approche déterministe de la biologie est en contradiction avec nombre de travaux de neuroscientifiques (Dhuyme, Vidal) sur la plasticité du cerveau qui montrent qu'il n'est « pas une machine programmée de toute éternité, mais que c'est dans la relation avec le monde et avec les autres que se forge la personnalité et que se structure la pensée »². Parler de tempérament, de personnalité qui devraient s'épanouir c'est penser qu'il y a un déjà-là qu'il suffirait de faire « éclore ». Or dit encore C. Vidal, « La structure intime de la matière cérébrale est le reflet de l'histoire vécue. On comprend dès lors que l'on ne peut séparer l'inné de l'acquis : l'inné apporte la capacité de câblage entre les neurones, l'acquis permet la réalisation effective de ce câblage. Le dilemme classique qui tend à opposer nature et culture est dépassé puisque l'interaction avec l'environnement est la condition indispensable au développement et au fonctionnement du cerveau ». Par ailleurs Henri Wallon³ a montré dans ses travaux l'importance de la confrontation des différents milieux dans le développement des enfants, en affirmant que la caractéristique de petit d'homme c'est qu'il est « génétiquement social », se construit dans la rencontre de ses différents milieux.
- Le déterminisme socioculturel identifié par Bourdieu, abusivement assimilé à une fatalité, (ce qui n'était pas son propos) déterminerait mécaniquement goûts, intérêts etc. Or à ce jour aucun scientifique n'a pu faire la preuve que le chômage d'un père est la cause de difficultés en mathématiques ou de l'existence d'une quelconque bosse ! Si des relations de corrélation existent bien entendu entre origine socioculturelle et résultats scolaires ce ne sont en rien des relations de causalité. Au delà des différences interindividuelles, réelles, c'est bien la plus ou moins grande familiarité avec l'univers scolaire qui explique les différences de rapport à l'école et aux apprentissages. Les enfants dont il est dit qu'ils manquent de vocabulaire sont d'abord dans un rapport particulier au langage qui exprime un rapport au monde. Ces enfants ne sont pas

² Catherine Vidal, *La plasticité cérébrale, clef de l'apprentissage*, Carnets Rouges, Mai 2015

³ Henri Wallon, *Le rôle de l'autre dans la conscience du moi*, Enfance, 1985

déficients intellectuellement, mais ils ne sont pas exactement à l'endroit requis par l'école pour entrer dans les apprentissages scolaires. Leurs différences ne sont pas comme le dit Jean-Yves Rochex « seulement des caractéristiques individuelles ... mais des constructions sociales scolaires et non scolaires ». C'est-à-dire que ces inégalités se construisent dans le milieu familial mais aussi à l'école. Dans l'ouvrage qu'il a dirigé avec Jacques Crinon⁴, Jean-Yves Rochex montre que les pratiques pédagogiques ordinaires, à tous les niveaux de scolarité, s'adressent aux enfants en connivence culturelle avec l'école, issus des classes moyennes et supérieures. Les auteurs relèvent deux obstacles à l'entrée dans les apprentissages, générés par l'école elle-même, pour les enfants issus des classes populaires. La « pédagogie de l'abstention pédagogique » qui considère comme « naturels » les goûts et les intérêts des élèves, qu'il suffirait de faire émerger, de développer ; ou une pédagogie de différenciation active qui consiste à individualiser, s'adapter à ce qui est vécu comme des manques, des déficits constitutifs ». Les élèves-en-difficultés (en un seul mot) ou encore fragiles (mais par rapport à quoi ou pourquoi ?) se voient proposer une multiplication d'aides individuelles, des remédiations diverses à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école⁵ qui dé-professionnalisent le métier d'enseignant. Ces logiques d'individualisation ont des effets ségrégatifs, lorsque la différenciation pensée comme adaptation se traduit par une baisse des attentes à l'égard des élèves concernés et peut entraîner une médicalisation ou une psychologisation de la difficulté scolaire⁶.

Quelle est la nature des difficultés ?

Pour de nombreux enfants le passage de l'enfant à l'élève exige de vraies ruptures dans leur manière d'être au monde, alors que pour d'autres il y a continuité entre leurs pratiques familiales et les pratiques scolaires.

Caractéristiques des élèves français : les évaluations nationales et internationales

1) En 2011 une évaluation de la DEEP des effets des programmes de 2008 auprès de 1500 CP portant sur différents domaines (compréhension orale, phonologie, connaissance de l'alphabet, lecture de pseudos-mots écriture directe ou différée de mots, de lettres, de nombres) montre une réduction des écarts entre les élèves. En 2013 une nouvelle évaluation est menée en CE2 qui, non seulement ne confirme pas les progrès, mais montre une baisse des performances de tous les élèves : si les compétences évaluées en début de CP (connaissance du code, conscience phonologique) étaient bien nécessaires pour une entrée dans l'apprentissage formel de la lecture, elles sont insuffisantes pour permettre une bonne compréhension des textes et donc une posture de lecteur. C'est donc au niveau de la compréhension, de la résolution de problème que les difficultés apparaissent, ce qui sera ultérieurement confirmé par les évaluations Pisa

2) Les enquêtes Pisa permettent d'identifier des caractéristiques des élèves français :

- nombreuses non-réponses quand des questions appellent à réflexion ou par peur de faire des erreurs quand les questions sont déstabilisantes
- meilleure réussite à des QCM qu'à des items qui demandent une réponse rédigée
- grande dépendance à l'égard des habitudes scolaires et peu d'engagement personnel dans la tâche

⁴ Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon, (dir) *La construction des inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Rennes, 2011

⁵ Stanislas Morel, *La médicalisation et la psychologisation de la difficulté scolaire*, La Dispute, 2014

⁶ op.cit.

Rapport à l'école et aux apprentissages

Des enquêtes menées dans des classes de maternelle (quartier de la Goutte d'Or à Paris ou en CP dans le XXème) en ZEP, m'ont permis de relever des récurrences dans le rapport au savoir et aux apprentissages des élèves qui rencontrent des difficultés, élèves massivement issus des classes populaires :

- Le comportement prime sur l'activité cognitive : pour apprendre il faut être sage et écouter la maîtresse (faire ce qu'elle dit).

- Ils n'identifient pas les attendus ; confondent la tâche, l'action et l'activité, au sens d'activité cognitive et n'identifient pas cette dernière (dans une activité de reconnaissance de formes géométriques par coloriage c'est le coloriage, donc la tâche qui est citée ; dans une activité de dénombrement c'est le collage de gommettes qui est cité comme travail à effectuer). Cela se retrouve ultérieurement en élémentaire. Les élèves sont enfermés dans l'immédiateté du faire, dans l'expérience et le vécu et ne réfèrent pas ou peu à des procédures lorsqu'ils sont interrogés. L'exécution prime sur la compréhension. C'est ce que l'équipe Escol de Paris 8 appelle les malentendus, où enseignant et élève ne peuvent entendre/comprendre/appréhender ce qui se passe dans la tête de l'autre. Ismène, en grande section affirme lors d'un entretien, qu'elle n'aime pas la maîtresse et explique : « Tu vois, la maîtresse elle m'aide pas. Quand j'arrive pas elle dit *réfléchis*, et moi je sais pas comment on fait. Des fois elle dit *réfléchis dans ta tête* et moi ça m'fait peur parce que je sais pas ce qu'y a dans ma tête, j'aime pas, ça m'fait peur ».

Le malentendu est profond : l'enseignante estime à juste titre qu'il lui faut appeler à la réflexion pour faire avancer le travail, sans prendre en compte qu'il faut apprendre à réfléchir ; Ismène, quant à elle, est convaincue que la maîtresse l'abandonne, ne s'occupe pas d'elle. A travers ces malentendus on peut mesurer la violence symbolique exercée lorsque l'école reste centrée sur les valeurs, les conceptions socialement dominantes, exige de tous, comme le dénonçait Bourdieu, ce qui appartient à quelques-uns.

- L'erreur est vécue comme une faute, relève de la morale : se tromper est mal. « La maîtresse elle est pas contente ». Ce qui conduit les élèves à ne pas s'engager quand ils ne sont pas sûrs que leur réponse soit la bonne. (cf Pisa)

- Les enfants n'identifient pas ce qu'ils apprennent lorsque l'habillage de l'activité est prégnant et renvoie pour eux à du vécu :

- o Le jeu : lors d'un jeu de loto de lettres 3 enfants sur 4 sont focalisés par leur envie de gagner, 1 seul enfant est centré sur l'identification des lettres ;
- o Le thème (compter des ours entraîne un groupe de 5 élèves à se raconter des histoires très personnelles en « oubliant » l'activité mathématique

ou lorsque l'objet de travail n'est pas désigné explicitement et que ce qui fait habitude, renvoie à sa seule expérience personnelle, prend le dessus sur le contexte scolaire.

- Les enfants sont dans une forte dépendance affective et cognitive à l'égard de l'enseignante (« c'est elle qui dit », c'est elle « qui m'apprend », c'est elle « qui dit si c'est bien ou pas bien ») ; apprendre c'est faire ce qui leur est dit de faire sans nécessité d'un engagement en tant que sujet, alors que d'autres disent qu'il faut essayer. (enquête sur le rapport à la consigne en grande section, XXème arrondissement, ZEP, Paris)

- L'école maternelle n'apparaît pas comme un lieu d'apprentissage : les objets d'apprentissage ne sont pas identifiés, les apprentissages cités sont faits à la maison par les parents, les frères et sœurs (enquête CP XXème arrondissement, ZEP, Paris)

Rapport au langage :

Si tous les enfants très jeunes acquièrent le langage grâce à leurs interactions avec les adultes ils ne sont pas socialisés dans les mêmes pratiques langagières. Or c'est dans les pratiques du langage que se jouent les différences.

○ Pour les enfants qui sont le moins connivents avec l'univers scolaire, le langage est un moyen d'expression de soi, dans la connivence avec le ou les interlocuteurs. Il s'agit de partager une expérience commune plutôt que de communiquer sur un objet qui n'est pas connu de l'un des interlocuteurs. Le langage exprime la subjectivité, les affects. Il est lié à la pratique, au vécu. Il se dit en même temps que l'action qu'il accompagne. Cela se traduit à l'école par une interprétation des situations qui oblige à " répondre à l'enseignant ", en faisant part de son expérience, ou à penser qu'il suffit de prendre la parole pour être dans le cadre prescrit. La participation se limite alors souvent à une seule intervention, qui est une réponse à la question. Ce faisant les enfants n'apprennent pas à échanger avec les autres, s'y confronter, répètent à l'identique du déjà là, ou pour certains se taisent. Leur manière de faire avec le langage vise à une efficacité pratique d'où l'emploi de mots valises par exemple, et d'énoncés brefs.

○ Les élèves qui réussissent à l'école savent mettre en œuvre cette capacité apprise dans leur milieu où le langage permet de construire des liens entre des objets, des événements, à dépasser le " déjà là " pour lui donner forme. Un exemple du quotidien l'illustre. Lola, 4 ans ½ apprend à faire du vélo alors qu'elle est en vacances chez ses grands parents. Parce qu'elle avait peur de monter, de tomber, sa grand-mère, professeur d'EPS en ESPE, l'aide à s'entraîner à monter/descendre sans pédaler. Après être montée pour la première fois elle téléphone à son père pour lui expliquer comment elle monte et descend de son vélo sans roulettes. Voilà ce qu'elle dit : " Pour monter sur mon vélo, je fais deux manières, je mets mon vélo par terre et après je mets mon pied de l'autre côté, après je le mets debout et je m'assois sur la selle. Pour descendre je pose mon pied et je passe ma deuxième jambe au dessus de la selle, et après je joue avec le frein". "Le frein ? Non ?" lui dit son père "Comment ça s'appelle, je m'en souviens pas". "C'est la béquille". "Et la deuxième manière ?" "Je le laisse debout, je passe ma jambe au dessus (elle mime le cadre du vélo), après je fais un petit peu comme la draisienne et après je mets mes pieds sur les pédales". D'autres enfants montent, tombent, recommencent et se débrouillent seuls. Certes ils apprendront à faire du vélo, mais le rapport qu'ils entretiennent au monde n'est pas le même. Pour Lola le monde se pense, pour les autres il se vit. Ainsi, il est possible d'observer en classe tel élève qui réfléchit à partir des interventions de ses camarades pour revenir, plusieurs minutes après, sur ce qu'il a dit ; un autre qui reprend à son compte une formulation adulte ; un autre qui est habitué à jouer avec les mots et les a donc, sans le savoir, constitués en objets. Ces enfants s'autorisent à se tromper dans leurs énoncés, à essayer des formulations parfois fautives sur le plan linguistique, montrent qu'ils ont compris à quoi peut servir le langage. Ils prennent la parole y compris quand ils ne sont pas questionnés, en étant plus attentifs au contexte créé par l'enseignant et font moins de digressions sur leur propre vécu. Ils emploient des formules telles que je pense que, j'ai compris que...

Rapports apprentissage/développement

On a longtemps pensé, et cette conception reste répandue, que le développement précède l'apprentissage, qu'il faudrait donc attendre que les enfants soient prêts pour commencer les apprentissages. Les travaux de Lev Vygotski apportent un éclairage nouveau. Vygotski écrit que « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement⁷ ». Ce faisant il réfère au développement actuel de l'enfant et aussi à son développement potentiel, à cette zone proximale de développement, qui se situe entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il ne

⁷ Lev Vygotski, in Gérard Vergnaud, *Lev Vygotski* Hachette Education, 2000

sait pas faire seul et où il a besoin de l'intervention d'autrui. L'apprentissage est possible dans cet espace (sinon on reproduit l'existant, le déjà acquis).

Si les enfants des classes moyennes et supérieures réussissent mieux c'est parce qu'ils ont des parents vygotskiens sans le savoir, des parents qui engagent leurs enfants au quotidien dans des apprentissages inscrits dans leur propre rapport au monde : ils donnent des explications, font des commentaires sur tout ce qui se passe avant même que les enfants ne songent à poser des questions. Il s'agit donc plutôt que de s'adapter aux besoins des enfants d'en créer.

Apprendre l'école, les apports des programmes

Les derniers programmes apportent une rupture fondamentale en affirmant que l'école doit permettre à tous les enfants « de comprendre la fonction de l'école » (p3), que « L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique » (p 3). Ces programmes affirment que la socialisation scolaire n'est pas un préalable, mais relève d'un enseignement. En donnant pour projet à l'école de rendre familier ce qui est étranger, de rendre lisible ce qui est invisible, les programmes apportent des éléments de réponse qui font priorité pour faire reculer l'échec scolaire.

Apprendre à l'école c'est aussi apprendre l'école⁸, mettre au cœur de la question pédagogique l'appropriation par tous les enfants, des codes, des modes de faire et de dire scolaires, des outils cognitifs requis pour entrer dans les apprentissages. Cela concerne le rapport à l'action, la fonction du langage, la compréhension des attentes de l'école, le rôle du groupe, la relation aux enseignants. « L'école maternelle initie ainsi la construction d'une posture d'élève ». Ce terme de posture est important car il renvoie, au-delà de l'acquisition de techniques, à la construction d'un nouveau rapport au milieu. « L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situation et des explications qui permettent aux enfants - et à leurs parents - de les identifier et de se les approprier ». Il ne suffit pas de mettre les enfants en présence d'objets de savoirs, pour qu'ils se les approprient. Y parviennent les enfants qui identifient les visées cognitives lors de la réalisation d'une tâche prescrite (le collage de gommettes pour constituer des collections n'est pas une activité de collage mais une activité mathématique), appréhendent le monde des objets scolaires en objets à questionner. Pour que cette attitude soit construite par tous, pour que l'école maternelle joue son rôle elle doit déplacer l'idéal type de l'élève de maternelle en connivence avec l'école vers celui d'un élève non connivent. Ce faisant l'école maternelle permet le *passage de la socialisation familiale à la socialisation scolaire*.

Définir des priorités pédagogiques

Créer un cadre de travail qui mobilise dans la sécurité

- Le regard positif sur les productions des élèves consiste à regarder autrement ce qui était considéré comme relevant de manques, de déficit qu'il faudrait combler, une non conformité qu'il faudrait traiter. Il s'agit de s'intéresser aux avancées de l'élève, en mettant en valeur, au-delà du résultat obtenu son cheminement et le progrès qu'il fait par rapport à lui-même ». Et en le lui faisant mesurer. La comparaison de différentes productions pendant l'année permet de faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont appris (comparer des dessins, des écritures de prénoms, des performances

⁸ Elisabeth Bautier (dir), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Chronique sociale, 2006

photographiées en EPS...). Evaluer positivement c'est penser que la meilleure prévention est l'enseignement.

- Favoriser l'identification de ce qui est à apprendre et rendre lisible le but à atteindre, et l'apprentissage visé : si le recours aux jeux est incontournable en maternelle, il est nécessaire de préciser ses différentes fonctions. Les enfants les moins en connivence avec l'univers scolaire ont besoin de comprendre qu'ils peuvent être à l'école prétexte pour apprendre, relever d'une mise en scène pour faire autre chose que lui-même : pour traverser une poutre la « motivation » par le crocodile ou la mobilisation par le défi à relever, ne sont pas du tout de même nature et ne produisent pas les mêmes effets !
- Construire le sens des activités : Ce qui importe c'est que les enfants se mobilisent, c'est-à-dire s'engagent parce qu'ils y trouvent du plaisir. Ce plaisir naît de la conquête de pouvoirs nouveaux, pouvoir d'agir, de comprendre ce qui était jusqu'alors incompréhensible. En leur lançant des défis l'école leur permet de se dépasser, de se sentir capable, alors que les succès faciles peuvent être des leurres et que les résultats immédiats démobilisent (traverser la poutre sans aide ; écrire son prénom pour qu'il soit lu ; dire une comptine devant ses camarades). En leur posant un problème (se déplacer sur un plan incliné sans poser les fesses) une enseignante de PS a pu observer une grande mobilisation, une recherche sans fin de solutions pour y répondre. C'est dans ces défis, ces problèmes à résoudre, qui entraînent les enfants là où ils n'ont pas « spontanément » envie d'aller, les aident à se décentrer de leur posture habituelle, que se construit le véritable sens de l'apprentissage scolaire, et non dans les « habillages » censés les motiver mais aussi que sont acceptés les efforts à fournir.
- Neutraliser les supports d'apprentissage, (cf le thème ou le jeu) pour que les enfants fassent la distinction entre la tâche (colorier) et l'activité (identifier des formes géométriques), en particulier lorsque la tâche est prégnante.
- Inscrire les enfants dans une continuité : Par exemple en MS et GS inventorier collectivement à la rentrée ce que l'on pense apprendre et ce que l'on sait déjà permet de prendre conscience que l'on a déjà des connaissances sur lesquelles s'appuyer, et que changer de classe n'est pas toujours tout recommencer. Faire, chaque soir le point sur ce que l'on a appris et annoncer le programme de travail du lendemain permet de sortir d'un sentiment d'émiettement, de faire des liens et de créer des attentes.

Faire construire les différentes pratiques du langage

« S'il apparaît nécessaire de s'intéresser au langage à l'EM ce n'est pas pour son propre développement mais pour son rôle prépondérant dans le développement des activités cognitives telles qu'elles sont requises, de façon le plus souvent implicite, par les apprentissages scolaires⁹ ». Les programmes stipulent que les « activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement ». La pratique de ce langage pour penser demande aux élèves les moins en connivence avec l'école de mener une expérience nouvelle, qui suppose du temps car elle exige de leur part un changement radical de posture dans leurs propres pratiques langagières mais aussi dans leur appréhension de ce que les adultes font avec le langage.

Des temps différenciés

Si les pratiques d'échange, de communication, d'évocation sont nécessaires et relèvent d'un apprentissage, elles ne sont pas suffisantes car il est toujours demandé à l'école autre chose

⁹ Elisabeth Bautier

que l'échange. Lorsqu'un enseignant pose une question à un élève il attend un raisonnement tout autant que la réponse elle-même. Les enfants doivent apprendre à distinguer et pratiquer différents usages du langage. L'un consiste, après une sortie, la projection d'un film, à raconter, nommer son ressenti ou ses émotions. L'autre a pour objectif par exemple d'explicitier la différence entre une sculpture et une peinture au retour d'un musée ; d'émettre des hypothèses sur les mobiles des personnages d'un film ; de comparer deux images... Les élèves doivent connaître le but que l'enseignant assigne aux deux temps d'interactions.

Le langage pour apprendre

Pour Henri Wallon le réel ne se donne pas à voir directement et pour, être objet de connaissance, il doit être représenté, construit, interprété. Il existe une différence de nature entre la connaissance par l'expérience physique et la connaissance représentationnelle qui elle contraint à organiser, différencier, décontextualiser. Ainsi lancer un ballon à l'école, c'est réussir un geste mais aussi s'interroger sur l'efficacité de ce geste, les stratégies plus pertinentes pour atteindre sa cible... c'est donc apprendre à anticiper, à reconstruire l'action de manière différée par le langage, pour passer du faire à l'apprendre en mettant en mots l'action du point de vue de l'intention, de la procédure, de la réalisation. Ce qui caractérise les apprentissages scolaires c'est qu'ils permettent d'appréhender les objets du monde dans un rapport progressif de distance, non seulement pour les utiliser, les expérimenter mais pour les comprendre. Le langage relève de l'activité nous dit Henri Wallon, il « n'est pas une collection d'étiquettes, qui répondraient exactement à des idées antérieurement toutes formées. Son emploi, loin de supposer sa compréhension préalable, la précède très souvent et s'en fait l'artisan.[...]. Par les possibilités qu'il offre à l'expression de la pensée, il la développe elle-même »¹⁰. Vygotski formule des conceptions similaires : « En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot ¹¹ ». Le langage est indissociable de la pensée et en ce sens il ne peut y avoir de mise au travail des élèves sans langage, construit, transmis, approprié. Il s'agit donc à l'école d'apprendre à passer de parler « de » (son expérience) à parler « sur » c'est-à-dire, comme le dit Elisabeth Bautier de se construire avec le langage une représentation de soi et du monde.

Des propositions de pratique

Ce qui est attendu relève de conduites que les élèves ne peuvent identifier si elles ne sont pas désignées comme telles par l'enseignant et ne font pas l'objet d'apprentissage progressifs.

- **Recours régulier de l'enseignant à des mises en mots** (surtout en PS) : rappels des attendus, de la consigne, observations lors d'un travail en cours pour en marquer l'avancée, émission d'hypothèses sur le comportement d'un personnage lors d'une lecture, explication de ce qu'il fait et comment (l'appel), utilisation de l'écrit (brouillons, prises de notes...)
- Face à une expression erronée ou incompréhensible, renvoyer l'élève, s'il le peut, à une reformulation ; interpeller le groupe pour aider à la compréhension ; différer si nécessaire l'explication par l'élève concerné ; émettre des hypothèses, et donc s'engager dans l'échange.
- **Utilisation des mots du savoir.** L'équipe Escol a observé dans les classes de très nombreuses consignes ou formulations, floues, approximatives qui impliquent que les

¹⁰ Henri Wallon, in *Henri Wallon*, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Hachette éducation, 1999

¹¹ Vygotski, op. Cit.

enfants décodent par eux-mêmes, quand ils le peuvent ce qui n'est pas explicité (cf Ismène). Ainsi plutôt que de demander de rechercher des objets qui sont pareils, utiliser des formulations comme de même taille, de même couleur... pour que les élèves accomplissent la tâche en saisissant l'objet d'apprentissage.

- **Travail collectif sur les mots du savoir, en situation.** Comment fait-on pour observer, regarder, chercher, réfléchir. Dans un premier temps c'est l'enseignant qui montre comment il procède, (ce que je regarde, ce que je sais déjà, ce qu'a dit un camarade, ce qui m'intrigue ...). Ce sont aussi les situations qui favorisent la prise de conscience des élèves : ainsi une situation d'observation qui ne provoque que la nomination d'un déjà là de la pensée (il y a un arbre et un oiseau et une petite fille...) n'engage pas la pensée et réduit les relations avec les autres. L'observation est plus efficace lorsque deux images sont mises en relation et que la consigne invite à élaborer quelque chose qui n'est pas encore là de ce qui se passe entre ces deux images. Alors de la pensée s'exprime à travers des échanges qui construisent, avancent, se contredisent ou se confortent.
- **Travail de la consigne :** Plutôt que de répéter la consigne, ce qui a peu d'effet, la faire reformuler par les élèves facilite son appropriation et permet à l'enseignant de vérifier qu'elle est comprise. Cette reformulation collective incite à suspendre l'action pour identifier le but à atteindre (écrire un mot conforme au modèle ; utiliser tous les objets sans qu'il en reste un lors d'une activité de dénombrement ; lancer un ballon pour qu'il atteigne sa cible ; retrouver tous les personnages d'une histoire ...). anticiper sur la procédure que l'on va adopter, mobiliser ses connaissances ou ses savoirs faire, mettre en relation des moments de travail différents. « L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés »¹².
- **Créer des attentes :** Par exemple en littérature : L'enseignant pose des **questions** avant de lire une histoire, afin que les enfants sachent ce qu'ils ont à écouter et sur quoi ils doivent focaliser leur attention (comprendre les relations entre les événements ; définir ce que font les personnages ; identifier le lieu de l'action ; comprendre comment s'opère le passage du début à la fin ; apprendre à prélever des indices ; faire des liens avec d'autres textes ; se poser des questions ; anticiper la suite d'un récit par émission d'hypothèses...). la littérature. Commencer par les albums explicites, des récits simples tels que ceux qui racontent des histoires sur la vie quotidienne des enfants, participe à constituer un patrimoine commun et à se familiariser avec un univers étranger pour certains. Les contes, qui d'après une recherche de Stéphane Bonnéry¹³ sont moins présents dans les classes maternelle ZEP, sont un support pour confronter les élèves à la culture patrimoniale en travaillant à identifier des éléments narratifs essentiels (des méchants clairement identifiables, des structures narratives répétitives...). L'objectivation de ces éléments est nécessaire pour permettre l'entrée dans des ouvrages plus complexes, où le récit fonctionne sur une connivence qui n'est ni évidente ni immédiate. C'est en privilégiant certaines manières de lire, qui insistent sur les formes narratives (phrase de conclusion / morale) et les

¹² Programmes 2015, page 3

¹³ Bonnéry S (2014) , *La littérature de jeunesse à l'école : quels objectifs, quelles pratiques ?* in C. Passerieux (dir) « *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle* », Chronique Sociale

caractéristiques de la forme imprimée (indices à prélever...) plutôt que sur les usages thématiques des livres que les élèves apprennent à maîtriser l'écrit en profitant au mieux de l'histoire qu'ils écoutent. Ces textes exigent des enfants qu'ils puissent, au-delà de la compréhension du texte, en dégager les intentions, les interpréter. Cela est rendu possible par l'étayage de l'adulte qui les accompagne dans ce travail complexe, seul garant de la construction progressive d'une posture de lecteur, en interrogeant lui-même le texte, mettant l'accent sur ce qui n'y est pas explicitement dit, en apportant son propre point de vue interprétatif

- **Donner des problèmes à résoudre**
- **Mettre en partage des pratiques culturelles** : En adoptant par exemple une posture de lecteur après avoir lu une histoire (se posant et posant des questions, interprétant, établissant des relations entre des événements...) les enseignants donnent une représentation de ce qui est attendu. Ce faisant ils donnent à entendre des pratiques du langage plus ou moins familières. Lire devant eux pour soi (lors d'un temps de lecture où chacun lit, l'enseignant compris), provoque dans un premier temps de l'étonnement puis des questions : pourquoi tu lis toujours le même livre ; pourquoi tu dis qu'il ne faut pas faire de bruit ; pourquoi tu lis des papiers ; mon papa (ma maman) aussi il (elle) lit le journal...). L'utilisation de l'écrit dans les pratiques quotidiennes de la classe ouvre à l'appropriation des différentes fonctions du langage (listes ; pense-bêtes ; brouillons...).
- **Apprendre à être réflexif** : L'évocation ne suffit pas. Que doivent ressaisir les élèves pour répondre à la question « vous vous souvenez ce qui a été fait la dernière fois ? ». Dans un premier temps c'est l'enseignant qui donne à voir qu'il s'agit d'apprendre à utiliser ce qu'on sait déjà et ce qui est utile dans la situation (focaliser) et ce qui appartient au registre adapté de la situation scolaire (déparasiter)¹⁴ : références à une situation similaire, utilisation d'affichages, apprentissages déjà menés... Marie-Thérèse Zerbato-Poudou définit en ces termes « l'axe directeur de l'action pédagogique » : « A l'école avec les adultes, il (l'enfant) va être conduit à apprendre à passer du « faire » (centration sur l'action concrète), au penser le faire (organisation cognitive de l'action) grâce au langage, par la mise en mots de l'action : « dire le faire » (décentration linguistique). Ces trois aspects sont en interaction et non systématiquement hiérarchisés »¹⁵. C'est dans la mise à distance de l'action, sa décontextualisation que les enfants vont « apprendre en faisant, c'est-à-dire en s'exerçant, ce qui est différent d'apprendre à faire, c'est-à-dire exécuter de manière dissociée l'acte moteur de l'activité intellectuelle du sujet »¹⁶. Ce travail intellectuel est d'autant plus important qu'il est au cœur des différences entre enfants.

Le groupe comme collectif de travail

« Devenir élève c'est aussi apprendre avec les autres pour se construire soi-même¹⁷ ». A l'école le groupe n'a pas la même fonction que hors l'école. Loin d'être un supplément d'âme ou un simple dispositif organisationnel, il est indispensable à la construction par chaque sujet

¹⁴ Olivier Burger, conférence rencontres maternelle du GFEN, 2014

¹⁵ Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Enseigner l'écriture : suggestions pour la mise place d'un milieu de travail porteur de sens*, in Christine Passerieux, Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle, Chronique sociale, 2014

¹⁶ Elisabeth Bautier, op.cit.

¹⁷ Amigues R. & Zerbato-Poudou M-T(2000) *Comment l'enfant devient élèves*, Retz

de son identité propre et à la construction des apprentissages, l'un et l'autre en interaction étroite. C'est le groupe qui nourrit la nécessaire activité intellectuelle de décontextualisation/recontextualisation provoquée par l'enseignant car il entraîne chaque enfant à regarder autrement sa production, quelle qu'elle soit, la reconsidérer pour la valider ou l'invalider, la transformer.

Le collectif joue un rôle moteur lors de la production commune d'un objet, de la résolution d'un problème, de l'installation d'un atelier, ou d'un débat d'interprétation. Les échanges concernant les stratégies adoptées par les élèves pour mener un travail, les procédures convoquées et mises en partage ouvrent des horizons nouveaux à l'ensemble des participants, donnent des idées aux plus en retrait, permettent à certains de conforter leur point de vue, à d'autres de viser à plus d'efficacité. Il participe ainsi à construire le sens de l'activité scolaire dans la rencontre avec d'autres points de vue nécessaires pour construire le sien, avec d'autres cultures, d'autres histoires singulières. Le travail avec les autres n'est possible que si chacun a au préalable pu réfléchir au problème posé par l'enseignant.

Enfin c'est dans la compréhension de la fonction du groupe que s'acquièrent des valeurs de coopération, d'entraide, d'acceptation de l'autre

Conclusion

L'histoire de l'école maternelle n'est pas linéaire et elle a connu des orientations contradictoires dont certaines perdurent. Elle a pu promouvoir alternativement une approche spontanéiste des apprentissages, puis étroitement utilitaire et techniciste, et actuellement des conceptions neutralisantes du développement des enfants font le bonheur des médias.

Depuis plusieurs dizaines d'années désormais des travaux menés dans différents champs (psychologie, sociologie, didactique, sciences de l'éducation, pédagogie) se rejoignent pour montrer que les différences entre enfants ne sont pas des inégalités. Ces travaux ouvrent des perspectives, apportent des propositions dont le système scolaire doit s'emparer pour faire reculer les inégalités. Par ailleurs les programmes opèrent une rupture extrêmement importante en reprenant un article de la loi de refondation de 2013 qui stipule que tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. C'est un véritable renversement qui remet en cause l'idéologie des dons, du handicap socioculturel. Il redonne sens à l'exercice d'un métier souvent malmené et sa vraie place à l'école dans le développement des personnes et la construction de la société.