

Quelle école pour ceux qui n'ont que l'école pour apprendre ?

Christine Passerieux, GFEN

Les enfants apprennent évidemment ailleurs qu'à l'école (famille, centre aéré, colonies de vacances, square...). Mais les apprentissages qu'ils font dans ces différents lieux sont de nature différente de ceux qui sont faits à l'école. Apprendre à l'école c'est apprendre à mettre à distance ses actions, son expérience par une pratique cognitive du langage, pour en tirer des enseignements, c'est progressivement identifier les enjeux de savoirs dans les situations proposées, et faire des liens entre eux.

Pour éviter toute confusion ou tout malentendu il faudrait dire : quelle école pour ceux qui n'ont que l'école pour entrer dans les apprentissages scolaires ?

1ère question : Dans « *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle* » un ouvrage collectif qu'elle a dirigé, Christine Passerieux écrit : « **La mission de l'école maternelle est de construire le devenir élève plutôt que de le considérer comme acquis et de concevoir ses programmes en fonction des enfants qui ne sont pas en connivence avec son univers** ».

Comment et pourquoi doit on aider les enfants dès la maternelle à devenir des élèves ?

On ne naît pas élève, on le devient. La mise à distance du vécu n'est ni naturelle ni spontanée. Pour Henri Wallon, le réel ne se donne pas à voir directement et doit être représenté, construit, interprété pour être objet de connaissance. Cela signifie qu'il existe une différence de nature entre la connaissance par l'expérience physique et la connaissance représentationnelle. Cette différence engage une conception du savoir comme résultante d'un processus de construction intellectuelle qui nécessite l'engagement des sujets.

Ce processus, inscrit dans la durée, s'accomplit dans le passage de faire à comprendre et permet d'identifier trois phases lors de l'apprentissage, qui ne sont ni hiérarchisées ni chronologiques. Une phase consiste à faire, se centrer sur l'action concrète ; une autre à se décentrer par le langage de l'action concrète pour dire ce que l'on a fait ; enfin une autre phase consiste à penser le faire, par

une organisation cognitive de l'action. A l'école les élèves passent 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 et possibles. A l'école lancer un ballon, 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 reconstruire l'action de manière différée par le langage, en mettant en mots l'action du point de vue de l'intention, de la procédure, de la réalisation. Ces exemples montrent aussi que l'on apprend toujours plus que l'objet de savoir concerné, on apprend une manière d'être, d'appréhender le monde qui nous entoure.

Tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec les mêmes pratiques, le même rapport au monde. Pour les enfants issus des classes moyennes et supérieures, le passage de la socialisation familiale à la socialisation scolaire se fait sans heurts ni secousses car ils retrouvent à l'école les pratiques qui sont celles de leur milieu. Ils ont appris que le monde est intelligible et ont pour habitude de le questionner. Dans le quotidien leurs parents expliquent (pourquoi le ciel est bleu), nomment (ça s'appelle un guidon, c'est un châtaignier), comparent ou mettent en relation (le lapin a des poils et les oiseaux des plumes), interrogent (que penses-tu du petit cochon, dans cette histoire ? etc.). Les enfants issus des classes populaires, qui sont loin d'être minoritaires, n'entretiennent pas le même rapport au monde, et donc pas non plus le même rapport à l'école et aux apprentissages. Dans l'immédiateté du faire, de l'action, ils accordent une grande importance au comportement, (être élève c'est bien se tenir, écouter ...). Souvent dépendants affectivement et cognitivement de l'enseignant (c'est lui qui dit, qui décide, qui sait, qui valide...), ils ne perçoivent pas le but des activités proposées et se précipitent dans l'exécution de la tâche sans s'interroger sur l'activité cognitive requise. Ils n'identifient pas les attendus scolaires et ne maîtrisent pas les outils linguistiques et cognitifs nécessaires pour entrer dans les apprentissages. Ils peinent alors à se mobiliser, à s'engager, et à construire avec les autres une démarche d'apprentissage efficiente. Ils réduisent très souvent les apprentissages scolaires à une fonction utilitaire (changer de classe ou avoir un bon métier, sans le définir...) sans mesurer que ces apprentissages conditionnent leur conquête d'une réelle autonomie.

Les différences que l'on constate lors de l'entrée dans l'univers scolaire sont profondes car elles disent une manière d'être au monde. Pourtant l'école fonctionne, dès la petite section sur le modèle d'un enfant en connivence immédiate avec l'école, comme si cette connivence était spontanée ou naturelle. Pour que les enfants puissent passer d'une socialisation familiale à une socialisation scolaire, l'école doit les doter des outils requis pour répondre aux attentes scolaires, pour

transformer leur rapport au monde. La fréquentation d'objets de savoirs ne suffit pas à apprendre. Il ne suffit pas, par exemple, de lire une histoire tous les jours pour que les enfants construisent une posture de lecteur, qui consiste à comprendre un texte mais aussi à l'interpréter. Il ne suffit pas d'avoir un ballon dans les mains pour effectuer un geste précis, efficace et lié à la situation dans laquelle il est utilisé. Si l'école ne prend pas en charge ce passage d'un milieu à un autre, parce qu'elle naturalise ce qui relève d'une construction sociale et culturelle, elle creuse les écarts dès la maternelle et empêche l'accrochage scolaire. (qui est souvent là l'origine du décrochage futur).

Réduire les écarts exige la conviction profonde et de l'institution et des professionnels que tous les enfants ont la capacité d'apprendre et de progresser. Cette conviction entraîne la nécessité d'interroger la nature des différences entre élèves, qui sont le produit d'une histoire à la fois personnelle et sociale

Ce « tous capables » porté par le GFEN depuis plus de 50 ans, et désormais inscrit dans la loi d'orientation, est une véritable rupture et bouscule les mentalités qui assimilent les déterminismes socioculturels à une fatalité, qu'elle soit de l'hérédité ou de l'héritage. Pour que ce tous capables ne soit ni un slogan, ni une incantation magique, ou vidé de son sens comme il l'est trop souvent actuellement, il s'agit d'en travailler collectivement la définition tout autant que de créer les conditions de son actualisation. Tous capables mais de quoi ? Cette capacité ne relève pas de la nature, c'est une construction sociale, historique des hommes pour affronter les obstacles, les surmonter, faire reculer leurs limites. « Il faut donc penser le « tous capables » non pas comme donnée de nature mais comme **conquête**, acte de **rupture avec les fatalités** intériorisées, avec l'auto limitation des possibles » écrit Jacques Bernardin¹.

A cette époque de quasi hégémonie médiatique et politique de la naturalisation des différences, c'est-à-dire d'un retour sous des formes plus « présentable » à l'idéologie des dons, (Montessori, intelligences multiples, îlots bonifiés...) il faut aussi rappeler que « le seul bon enseignement est celui qui précède les apprentissages² ». Dans une visée égalitaire, prendre en compte les différences, c'est ne pas assigner les élèves à leurs origines mais faire des choix pédagogiques qui conduisent progressivement à l'autonomie d'action et de pensée. Ce qui revient pour l'école à donner à tous ce qu'elle requiert de chacun (Bourdieu) et doter les élèves des outils cognitifs et langagiers nécessaires à l'entrée dans les apprentissages. Il s'agit d'apprendre à l'école pour apprendre à l'école.

¹ Jacques Bernardin, Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation, mars 2014, ESPE Rennes

² L. Vygotski, cité par G. Vergnaud, Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps, Hachette Éducation, 2000

« Une approche culturelle ambitieuse des programmes est nécessaire pour que le « commun » ne se réduise pas à des apprentissages technicistes ou étroitement utilitaires, n'ayant d'autres finalités que l'évaluation ponctuelle qui les accompagne »

Cette phrase que l'on retrouve également dans l'ouvrage précédemment cité veut-elle dire que tu proposes qu'on parle de disciplines scolaires dès la maternelle, car ce n'est pas actuellement le cas ?

Les termes de savoirs et de discipline ne sont pas explicitement convoqués à l'école maternelle où domine une approche transversale des apprentissages découpés en « domaines », qui dans leurs contenus réfèrent à des disciplines, des notions, des concepts, sans toujours les nommer. Ainsi il n'a pas été possible d'utiliser le terme de mathématiques dans les programmes de 2015 au prétexte que ce terme n'est pas adapté pour de jeunes enfants (conception très discutée voire rejetée par une grande partie de la communauté scientifique spécialisée en mathématiques) ! Il y est donc question de : *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ;* ou encore *d'Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées.* Des intitulés qui pourraient s'appliquer à d'autres champs et ne permettent pas de définir l'espace conceptuel qui est pourtant convoqué.

Cela repose sur une vision réductrice du développement des jeunes enfants, sur une conception linéaire des apprentissages (du simple au complexe, dans la confusion entre complexe et difficile) et des savoirs comme produit fini. Sans références explicites à des savoirs, à une culture, les pratiques enseignantes ordinaires renforcent l'opacité de ce qui est enseigné. Ainsi les enfants peuvent faire des parcours en EPS (qui est parfois encore nommée gym ou motricité) sans savoir qu'ils apprennent à sauter, grimper... ou de la peinture sans savoir qu'ils apprennent la relation fond/forme, les utilisations différentes des outils, la prise en compte d'un espace...

Les derniers arbitrages dans la rédaction définitive des programmes en ont évacué la littérature comme culture, et n'y faire référence qu'au regard de la longueur des textes ! Or les travaux de Stéphane Bonnéry ou encore Bernard Devanne alertent sur l'absence de construction d'une culture littéraire pour les enfants les moins connivents avec l'univers scolaire. Sans référence culturelle à ce qui définit la littérature, les élèves se voient massivement proposer des activités qui ne construisent en rien une posture de lecteur, mais évaluent des compétences dans des exercices de type question/réponse (quelle chronologie ? combien de personnages) ne permettant pas de comprendre le texte d'une part mais également de s'y intéresser comme rencontre avec un autre univers que le

sien, découverte qu'être lecteur c'est produire du texte là où l'auteur a laissé des « blancs », que la lecture est aussi une création de sens qui se fait dans la confrontation avec d'autres points de vue que le sien dans le groupe.

C'est donc bien en termes de culture, de savoirs identifiés (et pas seulement de connaissances³) que doivent être pensés les programmes afin de réduire le plus tôt possible les écarts entre enfants :

- pour permettre aux enseignants de préparer leurs séances en définissant clairement les objectifs d'apprentissages pour les élèves (penser en termes de motricité ou d'EPS n'a pas les mêmes conséquences quant aux contenus proposés) ;
- pour proposer aux enfants/élèves un cadre qui donne des repères, permet de convoquer le déjà connu, de se projeter dans une action ou une réflexion.

Par ailleurs, l'absence de référence culturelle fait empêchement à la construction du sens des apprentissages scolaires, de la fonction de l'école, le sens étant ce que chacun s'approprie et construit pour-lui-même. L'école maternelle ne pourra « accrocher » tous les enfants qu'en leur permettant de construire ce sens, leur faisant découvrir que savoir c'est pouvoir.

Sur quels leviers s'appuyer ?

- Travailler à créer les conditions du tous capables afin que ce parti-pris éthique, scientifiquement étayé et inscrit dans la loi ne devienne pas un slogan. C'est une bataille à mener, car la tentation est grande à tous les niveaux de la société de passer de tous à chacun, sans rien changer d'une école ségrégative construite sur « l'égalité des chances »
- Rétablir et renforcer la fonction de l'école de transmission d'une culture commune, de construction de pensées singulières, contre toute idéologie naturalisante d'épanouissement individuel ou étroitement techniciste dans une logique d'adaptation au marché
- Penser l'école sur le modèle d'un enfant qui n'a que l'école pour entrer dans les apprentissages scolaires, sans assimiler les relations de corrélation entre origine socioculturelle et difficultés à des relations de causalité ; en analysant la nature des difficultés pour prévenir plutôt que soigner, remédier plutôt que re-médier
- Revendiquer des formations ne suffit pas. Il faut aussi en définir les contenus, et les modalités. Une formation authentiquement professionnelle engage un travail sur les relations entre valeurs/théories/pratiques ; une formation qui prépare au travail en équipe, à la « dispute professionnelle ⁴ » « pour soigner le métier ⁵ »

³ Astolfi, La saveur des savoirs, ESF, 2008

⁴ Yves Clot

⁵ Idem