

Construire le sens d'apprendre dans la confrontation à l'altérité

Developing the sense of learning in the confrontation to alterity

Christine Passerieux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1966>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1966](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1966)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

ISBN : 978-2-84788-412-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Christine Passerieux, « Construire le sens d'apprendre dans la confrontation à l'altérité », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1966> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1966>

© Tous droits réservés

Construire le sens d'apprendre dans la confrontation à l'altérité

> **Christine PASSERIEUX**

Secrétaire nationale du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

RÉSUMÉ • Pour de nombreux élèves massivement issus des classes populaires l'école est un lieu étrange, voire étranger, qu'ils refusent souvent et auquel ils s'opposent car enfermés dans des logiques d'échec qui n'ont pourtant aucun caractère de fatalité. En effet, lorsque le travail scolaire fait sens, lorsque le regard porté sur eux les convainc de leurs capacités, lorsqu'ils sont mis en situation de réfléchir, imaginer ou inventer, ils parviennent alors à se mobiliser. Leur engagement se trouve facilité par des pratiques pédagogiques qui rendent lisibles les attendus scolaires, dotent tous les élèves des outils intellectuels requis par l'école, leur propose des contenus d'apprentissage qui provoquent leur curiosité et les ouvre à une culture partagée.

MOTS-CLÉS • réussite scolaire, sens critique, soutien pédagogique, difficultés d'apprentissage, discipline à l'école

L'école demeure pour de nombreux élèves et tout au long de leur scolarité un espace étranger, dans lequel il leur est difficile de pénétrer car ils n'en ont pas les clefs. « *Dans les classes populaires, explique Daniel Thin, on s'éloigne peu des lieux «propres», des lieux qui nous appartiennent parce qu'on leur appartient, de l'espace dans lequel on tend à s'enfermer parce qu'on y est enfermé. Enfermé par les limites matérielles de la situation, enfermé aussi parce qu'en dehors de cet espace familier, on sent bien qu'on n'est pas tout à fait à notre place, qu'on risque à tout instant d'être renvoyé à l'inadéquation de notre être social à l'espace qui nous est étranger, enfermé encore parce qu'on ne maîtrise pas suffisamment les savoirs pratiques et les procédures permettant de se mouvoir hors du territoire quotidien, enfermé enfin parce qu'à tout prendre, on finit par préférer les lieux que le monde social nous impose à d'autres lieux où on ne sait pas trop ce qu'on y ferait.* »

L'étrangeté lorsqu'elle perdure devient anxiogène et se traduit par le rejet de tout ce qui incarne cet univers nouveau et se trouve alors vécu comme menaçant : l'enseignant, les pairs et les apprentissages eux-mêmes. L'absence de connivence

immédiate avec les pratiques sociales de l'univers scolaire fragilise, voire empêche la prise de risque qu'implique l'entrée dans les apprentissages.

Interroger la nature des difficultés rencontrées, dont ne sont souvent perçus et traités que les symptômes, peut permettre aux enseignants de sortir d'un sentiment destructeur d'impuissance et aux élèves de tisser un autre rapport à l'école, de s'extraire d'une logique fataliste pour reconstruire sens à apprendre et sens à enseigner, indissociablement liés.

1. État des lieux

Le constat des experts de l'OCDE en 2005, selon lequel les élèves français sont particulièrement stressés et manquent de confiance en eux, reste d'actualité au regard de nombreux travaux. Ainsi les enquêtes Pisa signalent de manière récurrente une difficulté des élèves français à mobiliser leurs connaissances, faire des inférences, exercer leur esprit critique, exprimer une opinion personnelle. Elles révèlent également une réticence à oser des réponses lorsque la certitude de leur justesse n'est pas là. Ces résultats sont corroborés par ce que disent des élèves du CP à la 3^e, interviewés par l'Afev en 2010 pour son baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de milieu populaire : 39,3 % de ces élèves ne lèvent pas la main par peur de se tromper ou parce qu'ils ne connaissent pas la réponse aux questions posées ; 73,3 % des élèves qui estiment avoir un niveau moyen, disent aimer un peu, pas trop ou pas du tout aller à l'école (jusqu'à 82,5 % au collège) ; 23,7 % s'ennuient souvent, voire tout le temps ; 54 % pensent ne pas pouvoir répondre aux exigences scolaires (ils sont 64,2 % en primaire), pour certains parce qu'ils ne comprennent pas ce qui est attendu. Ils se disent stressés, sujets à des maux de ventre, des difficultés d'endormissement par peur, en particulier, des contrôles. Cette enquête fait écho aux travaux menés de la maternelle au lycée par l'équipe Escol de l'université Paris-8-Vincennes-Saint-Denis concernant le rapport au savoir des élèves. Ceux qui rencontrent le plus de difficultés à l'école, massivement issus des classes populaires, identifient peu ou mal les objets d'apprentissage et l'activité cognitive requise. Ils méconnaissent les opérations nécessaires pour mener à bien les tâches données et sont en grande dépendance affective et cognitive à l'égard de l'adulte.

Dans ce contexte, chaque obstacle rencontré, chaque nouvel échec est vécu comme une profonde injustice imputable à l'enseignant (« *T'as vu la maîtresse elle est méchante* » dit un élève de moyenne section), aux pairs (désignés comme « les bouffons » en collège), à la difficulté de l'exercice ou son manque total d'intérêt et ce d'autant plus qu'ils font ce qui leur est demandé : ils travaillent. Dans un rapport d'extériorité à l'univers de l'école, ils la vivent comme un passage contraint où l'injustice va de pair avec la volonté de les soumettre.

2. De la disqualification scolaire à la disqualification identitaire

Les entraves à l'élaboration intellectuelle que les élèves rencontrent par incompréhension de ce qui se joue sur la scène scolaire, entraînent une disqualification scolaire, puis intellectuelle, qui devient vite identitaire, ce qui fait dire à un élève de CM2 : « *J'ai eu 0 en maths, je vaux rien* ». L'apprentissage devient impossible lorsque l'erreur, sur un plan cognitif, devient une faute sur un plan moral.

Souvent perçus comme « élèves en difficultés », porteurs de difficultés quasi constitutives, ces élèves ne trouvent d'autres solutions pour garder la tête haute, ne pas se perdre ni perdre leur dignité que de s'enfermer dans un rapport d'opposition. Alors ceux qui rencontrent des problèmes dans leur scolarité deviennent un problème dans l'institution scolaire.

Cet enfermement mortifère se trouve renforcé lorsque l'échec scolaire est inscrit dans l'histoire familiale. Plus qu'un accident de parcours, il détermine pour beaucoup un trajet de vie, tant du point de vue de l'insertion sociale que de l'image de soi ou du rapport aux savoirs et aux autres qu'il génère. C'est ce que disent des parents lorsqu'ils expliquent, lors de réunions, combien leurs années d'école ont été douloureuses, voire humiliantes. Ils s'en excusent auprès des enseignants de leurs enfants comme s'ils avaient commis une faute et expriment leur crainte de transmettre l'incapacité qu'ils ont alors ressentie à leurs enfants. L'échec scolaire marginalise, exclut, dégrade en profondeur l'image de soi.

2.1 Mobilisation dans et par l'activité

Des facteurs économiques, sociaux, culturels pèsent sur les résultats scolaires des élèves, leurs comportements, facteurs externes sur lesquels l'école en tant que telle peut difficilement agir. Mais des facteurs internes à l'école participent tout aussi fortement à susciter la mobilisation ou au contraire enfermer les élèves dans un refus de l'école. Debarbieux constate que la violence scolaire augmente « *à mesure que s'agrandit la faille de l'exclusion, ou à mesure que s'élargit la déchirure sociale entre les Eux et les Nous* » et, qu'en revanche, elle régresse avec la réussite scolaire. Lorsque le monde et les objets du monde deviennent intelligibles, ces élèves peuvent se penser intelligents et s'inscrire dans un rapport au monde et aux autres fait de possibles. Mais ce mouvement n'est ni naturel, ni spontané. Plusieurs éléments contribuent à la mobilisation des élèves, qui seront évoqués à partir de situations de classes, et relèvent :

- du regard sur les élèves et de la confiance en soi qu'elle autorise pour prendre des risques ;
- du contenu des activités proposées ;
- des modalités de réalisation de ces activités.

2.2 Regard sur les élèves

L'idéologie du handicap socioculturel (voire des dons et aptitudes) pénètre tous les milieux y compris le milieu éducatif, parfois même à l'insu de ceux qui la véhiculent. Ainsi comme le dénonce justement Bonnéry, le recours à des expressions du type « élèves en difficultés » naturalise ce qui relève d'une construction sociale et assigne environ 56 % de la population scolaire, issue des classes populaires, à rencontrer des difficultés.

Plutôt que de s'adapter à de prétendus manques, plutôt que d'en rabattre sur les exigences, il s'agit de solliciter au contraire les capacités à penser de chacun, de faire vivre des réussites dans des situations complexes. La difficulté pour l'enseignant est alors de mettre en place un cadre à la fois contraint et ouvert : contraint non par la seule décision de l'adulte mais par les exigences de l'activité, ouvert parce que permettant des cheminements singuliers. Ainsi l'obligation du respect des règles de grammaire ne relève pas du caprice de l'enseignant mais de la nécessité de s'accorder sur un code commun sans lequel les échanges seraient difficiles voire impossibles. Des élèves de petite section accepteront que toute trace n'est pas de l'écrit lorsque leur production brouillonne provoquera de l'incompréhension chez le lecteur présumé et que celui-ci donnera à voir une graphie correcte des intentions exprimées.

3. Contenus d'apprentissages

Pour les élèves qui ne sont pas en connivence immédiate avec l'école, les savoirs dispensés par l'école semblent totalement déconnectés de ce que serait la « vraie » vie. Leur apprentissage n'a alors pour seule fonction que de tenter de se mettre en conformité en ayant de bonnes notes pour « passer dans la classe supérieure ». Ces élèves ne pourront se déplacer dans leurs représentations que lorsqu'ils découvriront que le savoir est vivant et que s'y engager c'est entrer dans une aventure qui peut être partagée : « *toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance* ». Voilà ce que disait Bachelard à propos de l'histoire des sciences mais qui nous semble aussi directement concerner le champ pédagogique.

Parce que l'apprentissage par « transmission-transvasement » s'appuie sur un savoir conçu comme information, produit fini, réifié, qu'il suffirait d'énoncer clairement dans sa forme aboutie pour qu'il devienne une évidence pour l'élève. Ne sont alors concernés que les élèves qui se sont déjà interrogés sur le sujet, qui ont éventuellement quelques connaissances ou, même, opinions grâce auxquelles ils vont intégrer les nouveaux apports et organiser un nouveau système de représentation dans le domaine évoqué.

Parce que « *le réel, pour être objet de connaissance, ne se donne pas directement à voir, il doit être représenté, construit, interprété, faire l'objet d'une élaboration.*

Seule, la connaissance représentationnelle [...] est véritablement connaissance de par ses caractères d'organisation, de différenciation, de rupture avec la situation, de déglobalisation. »

Parce qu' « *une vérité n'est réellement assimilée en tant que vérité que dans la mesure ... où elle a été reconstruite ou redécouverte au moyen d'une activité suffisante* » selon Piaget, pour qui « *les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer* ». C'est pourquoi, pour Bachelard, « *avant tout il faut savoir poser des problèmes* ». Dans l'espace scolaire les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes, c'est l'enseignant qui les apporte : pourquoi la petite voiture ne flotte pas dans le bac à eau alors que la planche, elle, flotte ? Pourquoi dit-on un cheval, des chevaux, un pétale, des pétales... Pourquoi dans le nombre 10 il y a 10 unités et pas 0 ?

Parce que la découverte de la dimension anthropologique du savoir ouvre à de nouvelles perspectives : Mohamed a redoublé son CP dans une école du 18^e arrondissement parisien. Lorsqu'il découvre que l'écriture a une histoire, pas la même selon les cultures, il prend conscience qu'il est héritier d'une histoire qui peut avoir place auprès d'autres histoires singulières avec leurs différences et leurs similitudes. Surpris qu'un texte en arabe soit montré à la classe, il s'exclame : « *mais c'est comme le livre de mon papa* » et ajoute à la fois fier et surpris : « *je vais le dire à mon papa qu'on a vu son livre à l'école* ». Mohamed se montrera ensuite moins agressif, en particulier à l'égard de l'enseignante, et acceptera progressivement d'entrer dans l'apprentissage de la lecture. Même si tout n'est pas réglé pour lui à la fin de cette année-là, quelque chose s'est passé qui lui a permis de se déplacer.

4. Conceptions de la transmission

Les situations qui s'appuient sur les capacités d'invention, de réflexion, qui mettent les pensées en mouvement, qui intriguent et provoquent la curiosité, qui résistent aux réponses immédiates, où la compétition n'est plus concurrence mais stimulation et où les attendus sont clairement signifiés (but de l'action et modalités de réalisation) sont favorables à l'engagement dans le travail scolaire.

4.1 Proposer des situations défis

La situation défi, en appui sur les conceptions vygotkiennes des rapports entre apprentissage et développement, est une situation qui pose un problème et où tout le monde peut entrer, chacun avec ses représentations, ses bouts de connaissances y compris erronées, ses questions ... mais que personne ne peut mener seul jusqu'au bout. Lorsqu'un enseignant de CE2 interpelle ses élèves avec des questions insolites, « *Le chat mort est-il vivant ? Pourquoi va-t-on plus vite à vélo qu'à pied ?* » ou encore en affirmant « *Mets ton pull, il fait chaud !* », il provoque un bouillonnement dans la classe et contraint à regarder le monde autrement, à déconstruire ses conceptions. La réponse ne peut être immédiate, le monde n'est pas directement lisible, il

faut l'interpréter mais avoir aussi fortement besoin de l'interprétation des autres (ses pairs, des documents, des questions de relance posées par l'enseignant) pour affirmer la sienne. Ce type de situation contraint à dépasser l'opinion pour avancer progressivement vers une démarche d'apprentissage.

4.2 Initier des projets

La mise en place de projets, réalisables sur du court ou moyen terme, déplace le rapport au temps mais aussi à l'activité et peut permettre à des élèves de trouver leur place dans la classe tout en éprouvant la nécessité d'une collaboration avec les autres. Encore faut-il pour cela que les savoirs transmis lors de la réalisation du projet soient clairement identifiés par tous, le premier projet à l'école étant d'apprendre.

Parce qu'il permet d'agir sur le milieu, le projet transforme l'image de soi, change le statut dans le groupe. Le détour qu'il opère favorise alors un retour sur ce qui fait école.

4.3 Permettre de sortir de la solitude... et de l'hostilité

Pour éviter une posture morale inefficace, l'épreuve du groupe est nécessaire dans le quotidien de la classe : « *c'est seulement le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. [...] Il naît en nous constamment un nombre énorme d'idées fausses, de bizarreries, [...] qui tombent au contact des autres. C'est le besoin de partager la pensée des autres, de communiquer la nôtre et de convaincre, qui est à l'origine de notre besoin de vérification. La preuve est née de la discussion* ». La réélaboration collective de la consigne donne une autonomie de réalisation et surtout permet à chacun de s'appuyer sur les stratégies des autres et d'éviter la panique de la page blanche. C'est par un retour réflexif sur l'activité menée qu'il est possible de :

- réajuster sa perception du problème posé ;
- mesurer l'efficacité et l'efficience des procédures multiples pour d'éventuels réajustements de ses modes de faire ;
- interpréter les situations en les « re-présentant » ;
- sortir de la relation duelle élève-enseignant où l'élève attend que l'enseignant délivre son savoir ;
- prendre conscience de la fonction du groupe, non seulement les autres ne me menacent pas mais j'ai besoin d'eux pour exister ;
- se dégager de l'action pour la réfléchir.

Le recours au groupe pendant l'activité, y compris lorsqu'elle a un caractère individuel, libère du sentiment de solitude et d'impuissance, de dépendance à l'égard de l'adulte : lorsqu'un élève de CM1 est « en panne » dans la résolution d'un problème de mathématiques, l'enseignant interrompt la classe, fait signifier à l'élève ce qui le dérange et demande au groupe une aide pour le sortir de l'impasse dans laquelle il se trouve.

4.4 Rendre disponible à l'activité en libérant de la tâche

Doter les élèves d'outils leur permet de se centrer sur l'objet du travail. L'entraînement à copier des textes, coller, découper, utiliser la règle rend disponible pour la réflexion et évite l'épuisement de l'énergie ou de l'intérêt. Cela favorise également, et c'est particulièrement nécessaire pour les élèves qui rencontrent des difficultés, l'identification de l'activité, d'une part, et de la tâche, d'autre part, en levant toute confusion sur l'objet de la séance. En effet les élèves en réussite sont ceux qui savent que la tâche à effectuer n'est qu'un prétexte pour apprendre autre chose. Ainsi pour « l'écriture » d'une phrase en fin de grande section ou début de CP, les étiquettes sont découpées par l'enseignant (ou par les élèves à un autre moment de la journée) de façon à ce qu'il n'y ait pas de malentendu sur l'objet du travail proposé : lire-écrire et non coller.

5. Modalités de la transmission

La mise en place de repères sécurise mais aussi rend intelligibles les attendus scolaires. Ainsi Michel en CM1 ne perd plus de temps et s'autorise les ratures, les « essais-erreurs », lorsqu'il a compris que le cahier de brouillon sert à brouillonner.

La clarification du but est aussi essentielle : le but, lorsqu'il est identifié, oriente le travail, provoque la nécessité de choix et de mise en œuvre de procédés opératoires, de moyens (convocation du déjà-là ; inventaire des outils disponibles...). Des élèves de grande section changent d'attitude en classe à partir du jour où l'enseignante, en donnant les consignes, explique le but à atteindre en fin de séance et propose des stratégies pour y parvenir, confirmant comme le disait Bourdieu que l'école se doit de donner aux élèves ce qu'elle requiert d'eux. Elle constate en quelques jours moins d'agitation mais aussi des pratiques d'entraide qui s'organisent sans qu'elle les sollicite.

Lorsque le but n'est pas identifié se créent des malentendus : un élève de moyenne section doit mener une activité de dénombrement en collant autant de gommettes que l'indique l'étiquette nombre d'un ensemble vide. Cet élève exécute rapidement et avec justesse la tâche prescrite, il cherche alors à parler avec ses camarades encore occupés. Il hésite puis finalement reprend la planche de gommettes pour en coller sur toute la surface de sa fiche. Il annonce alors « *Tu vois j'ai fini !* » à son enseignante qui s'exclame : « *Mais qu'as-tu fais ?* ». Cet élève déclare un peu plus tard : « *Tu vois, la maîtresse elle est pas gentille. J'avais tout fini, y'avait plus de blanc sur ma feuille !* ». Pour lui, était première la tâche de collage de gommettes alors que, pour l'enseignante, l'activité de dénombrement s'imposait avec évidence. Des élèves de CM2 dans une école de ZEP du XX^e arrondissement expliquent comment ils s'y prennent pour apprendre leur leçon d'histoire. Pour le premier, c'est très difficile : « *Il y a deux pages et j'arrive pas à apprendre par cœur. Je lis une ligne, je ferme les yeux, je récite, puis une autre ligne et après j'oublie tout* ».

Quand le second affirme : « *Mais non, faut pas apprendre par cœur. Moi, je lis et je me raconte ce que j'ai lu ; ou alors je vais raconter à ma maman et quand elle comprend pas elle me dit d'aller relire ; quelquefois aussi j'écris les mots importants sur une feuille* ». À la question « *Comment sais-tu qu'ils sont importants* », cet élève répond : « *La maîtresse, elle a insisté et on a cherché dans la classe ce qu'ils voulaient dire* ». Le premier est en échec scolaire, avec des moments d'abattement ou de grande agitation ; le deuxième est en réussite et même s'il se dissipe, accepte très facilement de revenir sur l'activité.

6. Clarification des moyens pour atteindre le but

Ces élèves qui nous perturbent ont besoin (ainsi que les autres) que soit mis en place un cadre structuré et structurant afin de réduire les incertitudes, les temps d'hésitation, l'attente d'une intervention individualisée ou au contraire la précipitation dans la tâche. Différer l'action pour contraindre à un temps de réflexion individuelle où chacun projette mentalement, seul ou avec les autres, ce qu'il envisage de faire et dans quelles modalités, annoncer la phase de travail (exploration, entraînement), définir les étapes du travail et réunir le matériel sont autant de modalités d'étayage qui libèrent les élèves en leur permettant de se concentrer sur l'objet, tout en leur apprenant à progressivement définir eux-mêmes ce cadre. À l'école élémentaire, le recours à une pendule, par exemple, permet une organisation plus autonome des élèves mais aussi évite les réactions « paranoïaques » qui consistent pour certains à penser que l'enseignant commet un abus de pouvoir lorsqu'il arrête l'activité.

L'autonomie progressive garantit l'affirmation d'une confiance en soi : le travail de la consigne a pour finalité de passer d'une explicitation lente, collective, verbalisée à une réflexion intériorisée et individuelle.

7. Quelle différenciation ?

Comme le constatait Lahire, proposer à des élèves de CP un texte pour les « bons lecteurs » et des syllabes ou des mots pour les « mauvais lecteurs » convainc ces derniers que décidément la lecture n'est pas pour eux et n'est autre, comme l'exprimaient des élèves de 3^e d'un collège du Kremlin Bicêtre, qu'une « activité scolaire ».

Le risque est grand, au nom d'un bon sens apparent, de participer à creuser les écarts entre élèves en s'adaptant à leurs « besoins » ou niveau. C'est pourquoi, plutôt que de simplifier, d'accompagner chacun au pas à pas, de réduire les exigences, il s'agit, en proposant des situations qui convoquent la réflexion où la réponse n'est pas immédiate, d'affirmer la capacité des élèves à réussir. C'est le phénomène des attentes, ou effet Pygmalion, qui agit à notre insu mais produit des effets sans cesse confirmés.

Une véritable différenciation propose à tous la même situation d'apprentissage en proposant des cheminements différents. Ainsi lors d'une résolution de problèmes au cycle 3, l'enseignant décharge certains élèves de la lecture pour qu'ils se concentrent sur l'activité mathématique.

7.1 Un exemple de pratique

Cette pratique peut trouver sa place à tous les niveaux de classe, des premier et second degrés, en adaptant le support à l'âge des élèves.

Le manque de vocabulaire est souvent évoqué comme une caractéristique des élèves issus des classes populaires alors qu'un faible bagage langagier est avant tout le symptôme de différences dans les pratiques langagières. C'est donc bien sur la nature de ce qui fait différence qu'il importe d'agir. L'apprentissage de mots ou de listes de mots ne garantit en rien la transformation qu'il faut opérer quant au rapport au langage de ces élèves, qui n'accordent que peu, voire pas, de valeur cognitive au langage, généralement associé à l'action, dans des rapports de proximité avec les interlocuteurs. Ils sont par ailleurs convaincus qu'il faut « connaître » les mots, c'est-à-dire en mémoriser le sens délivré par le dictionnaire et se trouvent en difficultés en lecture car ils ne s'autorisent pas à reconstruire le sens d'un mot à partir de son contexte.

Le dispositif est simple. L'enseignant choisit un texte (littéraire, documentaire) et en relève tous les mots qui sont susceptibles de poser problème aux élèves. Et plutôt que de les expliquer il les retire. La consigne est de lire le texte en comblant les trous, individuellement puis en petit groupe, et de parvenir à un accord sur un mot par espace. Ensuite les différents groupes proposent leur choix au grand groupe qui devra trancher en argumentant ses choix.

Menée dans différentes classes, cette mise en situation provoque des réussites à plusieurs étages par :

- la prise de conscience qu'il n'est pas nécessaire de connaître tous les mots d'un texte pour en saisir le sens. Certains élèves se trouvent alors rassurés mais aussi positivement bousculés dans leurs représentations de la lecture ;
- la mobilisation forte des élèves grâce à leur engagement dans de vives discussions qui les entraînent à lire et relire le texte, en avançant des interprétations qui parfois s'affrontent ;
- la découverte par les élèves que le plaisir de l'échange est produit par la résistance du texte à une compréhension ou une interprétation immédiate et que c'est dans la confrontation aux autres que leur propre perception évolue ;
- la découverte aussi que ce texte qui résiste n'est pas pour autant inaccessible. C'est une étape importante dans la transformation du rapport aux apprentissages des élèves qui se démobilisent face à un obstacle. Ils prennent conscience qu'ils sont capables, dans certaines conditions, non seulement d'affronter mais encore de dépasser ces obstacles ;

- l'autorisation à s'essayer, en proposant des mots, y renonçant ou au contraire les affirmant lorsque le but de l'activité et ses modalités de réalisation sont clairement définis et donnent des repères ;
- l'engagement dans un véritable travail de groupe rendu possible par le travail individuel qui l'a précédé. Les autres sont alors ceux qui contraignent chacun à aller au-delà de ses premières réponses.
- les apprentissages linguistiques bien au-delà de l'acquisition de mots nouveaux. Sont identifiés à la fois la part stable dans la définition d'un mot, objective (la dénotation) mais aussi la part subjective, référée aux expériences singulières (la connotation). Presque toujours ce n'est pas le mot lui-même qui est incompréhensible mais c'est le concept exprimé par le mot qui fait totalement défaut à l'élève. Le mot est presque toujours prêt lorsque le concept l'est (Tolstoï) ;
- les apprentissages linguistiques également avec la découverte de l'identité sociale des mots et de ce qui nous distingue dans l'usage que nous en avons avec un travail sur les registres de langue, des références à l'étymologie (orthographe sémantique), la découverte pour certains de la polysémie des mots qui ne prennent leur signification que dans un contexte. Des élèves comprennent pourquoi l'usage du dictionnaire ne les aide parfois en rien lorsqu'ils l'utilisent à mauvais escient.

Les mobiles évoluent au cours de l'activité : le plaisir de l'avancée de la pensée dans les échanges verbaux, le pouvoir que procure la capacité à argumenter provoquent des curiosités nouvelles. Ainsi, alors que l'engagement n'est pas le même pour tous en début d'activité on observe de manière récurrente dans les classes où cette séance est menée, une acceptation progressive de l'effort et également le désir de réussir. Les élèves sont nombreux à se montrer inflexibles dans la phase argumentative, ne lâchant rien de leur conviction, et impitoyables face aux approximations de leurs pairs. Ce type de séance n'est abouti que lorsque le temps est pris d'analyser collectivement les différentes stratégies qui ont permis d'aboutir.

Le défi à relever, pour les élèves qui nous préoccupent, est de les mettre en situation de mesurer les pouvoirs qu'ils conquièrent lors des apprentissages afin qu'ils prennent conscience que les normes scolaires, loin de viser à les soumettre participent d'une conquête émancipatrice. Cela est rendu possible par la perception que le résultat de l'activité englobe, mais aussi excède, le but initial fixé et que l'on apprend toujours plus que ce sur quoi porte explicitement le travail proposé. Résoudre un problème de maths, c'est en dehors des apprentissages spécifiquement mathématiques, apprendre à gérer le temps, à convoquer ses acquis pour les mettre en liens, utiliser des outils, écouter et s'appropriier ce que disent les camarades, etc. C'est aussi expérimenter la possibilité et le plaisir de la réussite car le sens des apprentissages se réélabore pour chacun dans l'activité même, activité qui permet

de recomposer de nouveaux mobiles d'apprendre : la socialisation scolaire se construit dans les apprentissages, elle n'en est pas un préalable.

7.2 Un exemple de formation des enseignants du premier degré

Dans le cadre d'une formation d'enseignants de maternelle, recrutés sur deux circonscriptions de Sens (Yonne), le GFEN a mis en place six sessions de deux jours réparties sur deux années consécutives, en 2007-2008 et 2008-2009. Cette initiative a été prise par l'Éducation nationale après qu'un audit sur les résultats des élèves de cette académie ait alerté les autorités de tutelle.

Ce stage a été construit en relation étroite avec les IEN et les conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées, la conseillère pédagogique chargée de la mission académique « maîtrise de la langue » et un responsable à la formation du rectorat de Dijon.

Afin d'impulser une dynamique commune à tous les stagiaires, qui prenne aussi en compte l'état des lieux défini par la hiérarchie autant que ses attentes, une enquête a été menée chez les futurs stagiaires à partir d'un questionnaire ouvert, donnant des éléments d'informations sur les préoccupations premières de chacun, les questions non résolues, les obstacles rencontrés.

Ce stage, comme ceux menés sur d'autres territoires, s'est construit autour de plusieurs principes :

- la mise en relation des connaissances académiques et des résultats de la recherche, universitaire et pédagogique ;
- la connaissance des processus d'apprentissage des élèves et en particulier de la nature des difficultés qu'ils rencontrent ;
- l'activité qui, comme en classe, détermine l'efficacité ou non de la formation ;
- l'accompagnement, plutôt que la prescription, qui articule les propositions des formateurs et les questionnements des enseignants ;
- la réappropriation positive de ses pratiques, qui apparaît comme une nécessité pour que chacun en envisage une éventuelle transformation ;
- la prise en compte des pratiques de chacun et leurs analyses, qui est utile au porteur de l'expérience autant qu'au groupe.

La formation doit permettre à chaque enseignant de poursuivre seul le travail engagé avec d'autres dans le cadre des différents moments de stage.

Lors de chaque session, les apports théoriques sont étroitement associés à des propositions concrètes d'activités pour la classe. La formation en plusieurs sessions allie des éléments de différentes natures, des apports magistraux, des mises en situations pour comprendre de l'intérieur les problématiques soulevées sur des activités « réinvestissables » dans les classes, des analyses de situations de classes filmées (autres que celles des stagiaires), des questionnements de matériaux apportés par les enseignants volontaires, des analyses de productions d'élèves.

Il s'agit à la fois de questionner et modéliser des pratiques pour les transformer et tendre vers la réussite de tous les élèves, d'interroger les liens entre enjeux, objectifs, contenus de savoir et choix pédagogiques, de partager et construire des outils directement utilisables dans les classes. Les intersessions sont des temps de réinvestissement dans les classes, d'appropriation par chacun selon ses choix, ses convictions, des pistes proposées.

Au terme de ces deux années, des bilans ont été faits par l'ensemble des acteurs. Une IEN repère une « évolution notoire des pratiques en classe » et la volonté de « faire partager cette expérience de stage avec d'autres collègues (même chez certaines personnes un peu réticentes) ».

Les enseignants établissent des liens étroits entre leur formation et celle de leurs élèves, « *j'ai apprécié, dit l'une, d'être, comme les élèves, véritablement acteur de ma formation* », « *avant toute chose, j'ai osé* » affirme une autre. Ces liens se caractérisent par :

- une réflexion plus fine dans la préparation de classe (consigne, apprentissages visés, élimination de tâches parasites, prise en compte du groupe comme moteur) ;
- une autre manière de réfléchir (« *que veut-on que les élèves apprennent et comment veut-on qu'ils l'apprennent ?* ») ;
- une confiance faite aux élèves avec une prise d'initiative plus grande (« *on est parfois surpris parce qu'ils sont capables de réaliser* », « *j'aborde différemment l'aide à leur apporter* ») ;
- la propension des situations à un apprentissage, y compris celles auxquelles on ne pensait pas (« *je m'adresse à eux en termes d'apprentissages et de leurs modalités* », « *je dis "aujourd'hui on va apprendre à..."* ») ;
- la prise de conscience que « *les échecs sont peu liés aux élèves mais plutôt à la mise en place de la séance* » ;
- les exigences plus fortes à l'égard d'élèves de ZEP et pas de « *culpabilisation à vouloir être ambitieuse* ».

Les enseignants observent des changements de posture chez leurs élèves mais aussi une augmentation des réussites : « *les élèves les plus en difficulté habituellement le sont visiblement moins* ». Ils repèrent : « *curiosité et motivation croissantes de tous les élèves, implication accrue* » ; « *plus de questionnements face à ce qu'on leur propose ; de nombreuses interactions ; l'entraide réduit les demandes à l'adulte, le grand groupe devient un espace de coopération, la maîtresse n'est plus le seul recours ; l'envie d'aller jusqu'au bout, grâce au groupe ; ils aiment être en recherche, échanger, confronter leurs idées ; parlent autrement des apprentissages, par exemple, lors des bilans, ils précisent bien "on a appris" plutôt que "on a fait"* ».

Les élèves se sentent en sécurité quand ils éprouvent la confiance de l'adulte dans leurs capacités à réussir. À propos d'un élève de grande section pour lequel

elle s'inquiétait, une enseignante de Sens remarque que désormais « *à force de se voir «ramené» dans le groupe par les autres et pas laissé à l'écart dans sa difficulté, il se trouve maintenant bien dans le groupe, ne termine pas son activité toujours en dernier et ne se trouve presque plus en difficulté* ».

7.3 Du côté de l'enseignant

S'il n'y a pas plus de recettes que de réponses magiques aux difficultés que rencontrent les élèves, toutes les pratiques ne se valent pas. C'est lorsqu'ils trouvent une place dans les situations d'apprentissage, où ils sont entendus, reconnus mais aussi sollicités dans leurs capacités à réfléchir, que les élèves s'éloignent de positions de repli ou de refus, qu'ils abandonnent progressivement les conflits de personnes pour entrer dans des conflits cognitifs. La parole de la jeune lycéenne du film « *Nous Princesses de Clèves* » est en ce sens emblématique : « *Pourquoi nous donner des textes médiocres ? On a un cerveau. On sait s'en servir !* ».

Le risque majeur pour l'enseignant est de renoncer à la transmission de savoirs pour maintenir l'ordre, d'autant plus que l'enseignant est lui-même en situation d'exécution de tâches prescrites, sans prise en compte de sa réflexion, de son expérience. Face à la pression du réel (des enfants non transformés en élèves), la pression sociale et les prescriptions institutionnelles, la course aux « petites ficelles » a des effets pervers. Elle peut faire illusion dans un premier temps mais produit l'économie d'une réflexion sur les conditions d'une véritable autorité à l'école avec un repli sur des sanctions, des notations, des évaluations surprises, comme autant de dérisoires tentatives non pas d'exercer une autorité mais le pouvoir, pouvoir qui est un leurre comme le constatent les enseignants dans leur classe, car à reconquérir à chaque minute de cours en l'absence d'un cadre normatif qui fait autorité. Le sentiment d'impuissance se renforce car les élèves ne sont pas dupes et ce travestissement de l'autorité ne fait qu'augmenter leur angoisse face à ce professeur absent à lui-même et ne pouvant être présent aux élèves. Contraints à des obligations scolaires qui ne font pas sens, ils n'ont d'autre préoccupation que de se libérer au plus vite pour aller dans la « vraie vie » comme le constate Rochex dans des entretiens avec des élèves de collège. La normalisation des comportements, des postures condamne l'acte pédagogique à la faillite.

C'est lorsqu'il se situe entre empathie et exigence que l'enseignant autorise les élèves à entrer dans les apprentissages. Garant du cadre, il sécurise, en particulier, en ne permettant pas la mise en danger individuelle : il interdit les moqueries parce qu'elles détruisent ; il n'invalide pas la réponse d'un élève mais la renvoie au groupe, signifiant par là qu'elle mérite d'être prise en compte. Ce qui l'intéresse est plus le cheminement de la pensée que le résultat puisqu'il n'y a de pensée individuelle que dans la confrontation au groupe.

Dans des classes de cycle 3, à Chartres, un enseignant anime un atelier NPA (Ne pas abandonner). Les élèves qui rencontrent un problème sont invités à venir

le consulter. Ils sont au début fort nombreux. Leur nombre réduit très vite car l'enseignant leur demande d'essayer de nommer ce qu'ils n'ont pas compris, puis quand ils l'ont identifié, de définir ce qu'ils en pensent. En leur signifiant que rien n'est jamais joué, que chacun peut trouver ses propres réponses, cet enseignant ouvre du possible et sans démagogie affirme aussi que la balle est dans leur camp et que s'ils veulent, ils peuvent.

Conclusion

Un véritable changement de posture s'opère lorsque l'affrontement n'est plus nécessaire pour exister, lorsque la présence de l'autre n'est plus menace mais ouverture de possibles, lorsque les apprentissages permettent de se découvrir apte à penser, proposer, découvrir. Les postures agressives signifient un malaise face à la non compréhension des attendus, l'injonction à agir sans outils pour agir, malaise qui se traduit par un sentiment d'infériorité, une obsession de l'injustice et un refus de ce qui apparaît comme une exigence de soumission, tant du point de vue comportementale que du point de vue cognitif. Les élèves « décrocheurs » auxquels on impute à travers ce terme la responsabilité de leurs difficultés, sont massivement des enfants que l'école n'a pas « accrochés » dans les apprentissages, et ce dès l'école maternelle. Regard attentif, contenus d'apprentissages cernés et lisibles, transmission qui prend en compte la nature des difficultés rencontrées sont autant de leviers qui les libèrent d'une relation de contrainte à l'autre, et les autorisent à oser l'aventure commune des savoirs partagés.

Christine Passerieux
christine.passerieux@free.fr

Abstract

Developing the sense of learning in the confrontation to alterity

ABSTRACT • School is a strange, if not foreign place to many working-class pupils who often reject it because they experience failure, which however is not inevitable. When school work makes sense, when they are convinced of their capacities and when they are given the opportunity to think, imagine, or invent, they can become committed. Their commitment is eased by teaching practices that make school expectations understandable, equip all pupils with the intellectual tools required by the school system, and offer learning contents that rouse their curiosity and opens them to shared culture.

KEYWORDS • learning outcome, critical sense, school activities, curriculum support, school discipline