



Pourquoi et comment les élèves entrent-ils dans les situations d'apprentissages

Margaux Maingueneau

► To cite this version:

Margaux Maingueneau. Pourquoi et comment les élèves entrent-ils dans les situations d'apprentissages. Education. 2014. <dumas-01097459>

HAL Id: dumas-01097459

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097459>

Submitted on 19 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Universités de Nantes, d'Angers et du Maine
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de la Roche-sur-Yon**

Année universitaire 2013-2014

**Pourquoi et comment les élèves entrent-ils dans les situations
d'apprentissages**

Margaux Maingueneau

Directrice de mémoire : Stéphanie Nosjean

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Sommaire

Introduction	4
1. Cadre théorique	7
1.1. Comment définir l'entrée dans les situations d'apprentissages	7
1.1.1. Les concepts « d'entrée et d'apprentissage » : un problème de temporalité.....	7
1.1.2. Une entrée dans les situations d'apprentissages singulière en fonction du vécu de chaque enfant.....	8
1.1.3. Entreprendre et chercher	10
1.1.4. Des résistances de diverses natures à cette entrée dans l'activité	11
1.1.5. L'entrée dans les apprentissages : une problématique peu traitée	11
1.2. Développement des hypothèses de travail sélectionnées	13
1.2.1. La perception des élèves du savoir et le lien avec leur motivation	13
1.2.2. La décision d'apprendre	16
1.2.3. Le confort de l'apprentissage	18
1.2.4. La relation à l'enseignant et aux « pairs ».....	21
1.3. Lexicologie.....	25
1.3.1. Quels liens linguistiques émergent face à la notion d'entrée dans les situations d'apprentissage ?.....	25
1.3.2. Une approche systémique du verbe « saisir »	27
2. Le cadre méthodologique issu de la réflexion théorique.....	32
2.1. Quel outil méthodologique ?.....	32
2.1.1. L'observation	33
2.1.2. L'enquête qualitative.....	33
2.2. Le contexte des entretiens	34
2.2.1. Présentation du dispositif.....	34
2.2.2. Une population jeune	35
2.2.3. Le terrain d'enquête : une école de campagne en Loire-Atlantique.....	35
2.3. Les biais de l'enquête	36
2.3.1. Les échelles de compréhension et d'expression de l'enquêté doivent être adaptées	36
2.3.2. Les dérives de l'utilisation de la vidéo	37
2.3.3. La connivence entre enquêté et enquêteur	38
2.4. L'étude de l'entretien par groupements sémantiques.....	39

3.	L'analyse de l'entretien par groupements sémantiques de T.....	40
3.1.	La mise en confiance	40
3.2.	La mise en contexte	41
3.3.	Le rappel de la séance	41
3.4.	La participation	41
3.5.	Première chute d'attention	42
3.6.	Compréhension de l'activité à réaliser	42
3.7.	Intérêt de l'activité	43
3.8.	Explication de ses préacquis	43
3.9.	Le travail en binôme	44
3.10.	Résultat de la tâche	44
3.11.	Mutualisation au tableau	45
3.12.	Explication des relations inter-binôme	45
3.13.	Intérêt de la tâche	46
3.14.	Explication de son désintérêt	46
3.15.	Les obstacles épistémologiques	47
4.	Interprétation des données de l'entretien de T.....	49
4.1.	L'arrivée de T dans la classe : un manque de sécurité affective	50
4.2.	Les fluctuations de l'intérêt porté à la tâche :.....	53
4.3.	Le sens de la tâche	55
4.4.	Une attitude en adéquation avec son vécu personnel	56
	Conclusion générale des apports du mémoire	58

Introduction

Selon les données actuelles de la génétique, de la paléontologie humaine et des neurosciences, en tant qu'espèce humaine, nous sommes nés pour apprendre. Pourquoi les apprentissages, en particulier les apprentissages scolaires, sont si coûteux et si aléatoires pour certains élèves ? Pourquoi l'entrée dans les apprentissages pose-t-elle tant de difficultés aux élèves qui sont pourtant naturellement curieux du monde qui les entoure ? Quels mécanismes bloquant l'entrée dans les situations d'apprentissage sont opérants chez les élèves alors même que les adultes tentent d'éveiller cette soif de connaissances ?

Lors d'un stage dédié à l'observation de pratiques enseignantes dans le cadre du master 1 Enseignement du Premier degré auprès d'un maître formateur de Saint Nazaire, j'ai pu observer une classe de CE2 d'un quartier de centre ville et ainsi me focaliser sur différents comportements d'élèves pendant une séance de conjugaison. Cette observation factuelle m'a permis de constater que certains élèves ne semblaient pas intéressés par les apprentissages de conjugaison proposés : Ils pratiquaient des activités annexes telles que lire le dictionnaire, fabriquer des outils à l'aide de ceux qu'ils possédaient déjà, essayer d'attirer l'attention des autres élèves. Ils semblaient ne pas écouter tout en adoptant des stratégies qui ne laissaient pas pressentir à l'enseignante qu'ils étaient peu attentifs. Par la suite, ces comportements se sont révélés parasites pour ces élèves dans le processus d'apprentissage. Après les rituels du matin, les élèves ne semblaient pas préparés à entrer dans une activité pédagogique. Et par manque de temps, l'explicitation des objectifs et des activités de la séance fut édulcorée.

En passant dans les rangs, je fus surprise de constater que certains élèves, inattentifs pendant la leçon et l'explication réussissaient aussi bien, voire de façon plus performante l'exercice demandé dans un temps limité. En revanche, certains élèves qui semblaient avoir été attentifs pendant l'explication de la leçon de français et l'explicitation de la consigne n'avaient pas compris la finalité de l'exercice. Ces disparités de traitement de l'exercice sont difficilement interprétables. On perçoit alors une différence de traitement dans certaines situations d'apprentissages. Mais ces difficultés peuvent-elles aussi relever de mécanismes cognitifs ? Proviennent-elles de difficultés antérieures dans cette matière ? Ou de leur attention qui n'était pas mobilisée pendant l'explication ? Étaient-elles le fruit d'un blocage affectif dans cette discipline ou d'un manque de temps pour appréhender l'exercice ? Venaient-elles de l'activité elle-même, de ses prémices ?

Afin de comprendre le fonctionnement des enfants durant cette séance, je les ai interrogés de façon spontanée après la séance. Mais les inférences sur leur entrée dans l'activité que j'ai pu leur suggérer étaient trop nombreuses pour être toutes explicitées et approfondies dans ce travail de recherche. Pendant l'activité, les échanges avec les élèves concernant leurs difficultés éventuelles à résoudre le problème ne m'ont pas permis de saisir l'origine des obstacles à l'apprentissage. Force est de constater qu'il est difficile de verbaliser voire impossible pour des élèves de huit ans de cerner leurs difficultés grâce à une analyse métacognitive de leur pratique et donc de pouvoir les résoudre ainsi. C'est donc à l'enseignant de travailler cette approche et de favoriser cette entrée dans l'activité en permettant d'interroger les élèves sur des points précis. Afin de saisir les enjeux d'une entrée dans l'activité, nous allons nous concentrer sur les obstacles psychologiques que rencontrent les élèves lors d'une entrée dans l'activité.

L'enjeu de l'entrée dans l'activité réside dans sa position temporelle stratégique : Elle intervient en premier lieu dans la construction du savoir et constitue la première approche d'un nouvel apprentissage. Elle constitue un élément essentiel de la formation et ne peut pas être négligé. Elle peut être comparée à une histoire pour enfants. Les premières images, les premières lignes, l'intonation, la façon même dont l'album est amené ou son contexte affectif proche ou lointain prédisposent l'élève. L'intérêt porté au début d'une histoire conditionnera l'assiduité, l'attention à la fin de l'histoire. L'entrée dans l'activité doit être pensée de façon méticuleuse lors de la préparation de la séance. Cette introduction doit conduire les élèves, leur donner envie de jouer le jeu de l'apprentissage.

Agir sur ces difficultés pour entrer dans l'apprentissage nécessite donc d'approfondir les connaissances scientifiques et sociologiques récentes en matière de ressorts psychologiques entrant dans le processus d'apprentissage. L'entrée des élèves dans l'apprentissage devient un enjeu important pour encourager cette envie naturelle de découverte et d'acquisition de nouveaux savoirs faire des élèves. S'interroger sur les moyens de l'accès d'un élève aux situations d'apprentissages est indispensable afin de mettre en place un dispositif méthodologique permettant de relever quelles sont les variables pertinentes sur lesquelles agir afin de favoriser l'entrée dans l'apprentissage de tous les élèves.

L'enjeu de ce mémoire est donc d'explorer les réponses des élèves concernant leurs blocages pour entrer dans une activité scolaire en approfondissant mes connaissances en matière de processus psychologiques essentiellement entrant en jeu dans l'apprentissage. Ces pistes de réflexion permettront de guider un entretien qui offrirait des pistes pour les pratiques

de classe. Les réponses pourraient orienter des conduites pédagogiques spécifiques favorisant une entrée dans l'apprentissage de tous les élèves.

La problématique soulevant la notion d'introduction à l'apprentissage est complexe à définir puisqu'elle recouvre des données temporelles, affectives et cognitives. Nous verrons que certaines relèvent directement de la pratique de l'enseignant mais nous nous attacherons à analyser le l'entrée dans les apprentissages du point de vue des élèves. En revanche, nous n'évoquerons pas les facteurs sociaux ainsi que les difficultés génétiques sur lesquelles il est difficile d'intervenir hors du Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté afin de se concentrer sur quelques variables psychologiques et cognitives associées comme les difficultés liées à l'entrée seulement.

Nous allons tenter de comprendre les mécanismes psychologiques bloquants chez les élèves et la temporalité dans laquelle ils abordent une nouvelle activité.

On peut réaliser quelques hypothèses à partir de la première observation :

- Un élève qui n'est pas tout le temps attentif peut apprendre
- Un élève qui semble attentif peut ne pas apprendre
- Des éléments affectifs peuvent perturber l'entrée dans les apprentissages

La partie méthodologique pose le cadre de l'entretien d'auto-confrontation et les conditions dans lesquelles il est réalisé. La dernière partie fera l'objet de l'analyse de l'entretien d'auto-confrontation réalisé et des conclusions que l'on peut faire grâce aux inférences qui ont été validées ou non dans le cadre méthodologique et qui peuvent favoriser une entrée de chaque élève dans les apprentissages scolaires et non scolaires.

1. Cadre théorique

Le cadre théorique reflètera l'expérimentation de limites du concept ambigu d'entrée dans les apprentissages et les diverses hypothèses d'ordre psychologiques des élèves qui peuvent aider à comprendre les mécanismes bloquants cette introduction à l'apprentissage.

1.1. Comment définir l'entrée dans les situations d'apprentissages

La notion « d'entrée dans les apprentissages » pose des problèmes d'acception précise puisque les facteurs psychologiques, cognitifs, émotionnels, temporels peuvent entrer dans sa détermination. Nous étayerons plus précisément le volet psychologique des mécanismes opérants chez l'enfant lors d'une entrée dans une situation d'apprentissage.

1.1.1. Les concepts « d'entrée et d'apprentissage » : un problème de temporalité

Définir la notion « d'entrée des élèves » dans les situations d'apprentissages pose un problème de temporalité directement lié aux différences de traitement de l'information des élèves. En effet, il est délicat de parler « d'entrée » puisque les élèves n'accèdent pas directement à un savoir unanimement et simultanément. Certains élèves parviennent à entrer dans les apprentissages au début de la séquence proposée par l'enseignant. D'autres, au contraire, n'y parviennent pas immédiatement. On fait également parfois le constat en classe, de certains élèves déjà parvenus à une situation d'apprentissage précise, grâce à une expérience antérieure reprenant les mêmes contenus notionnels, les mêmes savoirs faire. Piaget a tenté d'expliquer certaines différences d'apprentissage entre les élèves par leur développement cognitif distinct. Ces différences de niveau sont le reflet de l'hétérogénéité des élèves qui doit être prise en compte par l'enseignant.

La théorie piagétienne du développement démontre en effet que quatre structures cognitives primaires correspondent à autant de stades de développement, lesquels se subdivisent ensuite en périodes distinctes où émergent des capacités cognitives particulières.¹ Pour Piaget, le développement cognitif est le fruit d'interactions complexes entre la maturation du système nerveux et du langage, et cette maturation dépend des interactions sociales et physiques avec le monde qui nous entoure. Elles sont donc particulières et

¹ Le développement cognitif selon Piaget. Consulté le 23/03/2013.
http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html

spécifiques à chacun. Ces particularités infèrent directement sur les contenus d'apprentissage, ou sur ce que les élèves sont en mesure d'apprendre. L'élève doit donc être prêt à apprendre ce qu'on cherche à lui enseigner pour qu'il soit en mesure de l'assimiler. La prise en compte des différences dans les stades d'apprentissage est primordiale pour l'enseignant afin de saisir les moments sur lesquels s'appuyer pour comprendre pourquoi certains élèves n'entrent pas dans les apprentissages. Ces disparités dévoilent plus largement l'hétérogénéité des niveaux, des stades de développement biologiques et cognitifs des élèves au sein d'une classe. On peut considérer aussi qu'entrer dans une situation d'apprentissage, si on a déjà appris quelque chose un jour, est toujours le même processus et ne nécessite pas que l'on s'étende sur la question. Pourtant, entrer en relation avec l'objet à connaître est à chaque fois une nouvelle expérience. On commence par tâtonner, manipuler, expérimenter le futur objet en devenir.

Pour Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992)² les chercheurs définissent ce temps d'apprivoisement comme un temps « d'incubation ». Il se caractérise par une approche, sans que l'élève ne sache comment entrer en relation avec l'objet d'apprentissage pour commencer.

Quant au substantif « apprentissage », il est aussi difficile à déterminer. Il peut se définir à partir du comportement d'élève visible, comme à partir des structures de pensées invisibles qui sous-tendent ce comportement³ selon Michel Perraudau (2006). Il peut aussi être défini à partir des compétences observées ou des compétences mises en œuvre pour atteindre ces performances. La difficulté de la définition réside justement dans les nombreux champs théoriques où elle est présente. Les activités mentales que l'élève mobilise lorsqu'il résout une tâche scolaire peuvent être considérées comme un processus universel, ce qui est semblable chez chaque élève qui apprend. Il peut également se comprendre dans une dimension individuelle, qui se traduit alors par l'hétérogénéité des conduites d'apprentissage observées en classe.

Certaines tâches se révèlent plus complexes que d'autres à aborder pour les élèves en fonction de leur rapport à certains savoirs particuliers qui leur sont plus ou moins familiers.

1.1.2. Une entrée dans les situations d'apprentissages singulière en fonction du vécu de chaque enfant.

² Aumont B & Mesnier P-M., (1992) *L'acte d'apprendre* Presses universitaires de France. p 174.

³ Perraudau, M. (2006) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, coll. E élève-école-enseignement. p 13.

Indépendamment des situations d'apprentissage qui mettent un savoir en jeu, l'enfant a déjà des conceptions dites initiales lorsqu'il arrive à l'école, ce qui doit être pris en compte lorsque l'on s'intéresse à l'entrée des élèves dans les apprentissages. Cette nouvelle approche de l'enfant, déjà riche de conceptions antérieures, a donc fortement remis en cause l'enseignement dit frontal puisqu'elle a soulevé les problèmes de confrontation directe entre les connaissances préétablies et les connaissances à acquérir. Ces connaissances ou pré acquis et largo sensu le milieu de réalisation de ces acquis constituent donc un des critères à prendre en compte lors d'une entrée dans l'apprentissage. Tenter de définir dans quelle temporalité s'inscrit « l'entrée dans les apprentissages » des élèves s'avère malaisé puisque ces derniers possèdent déjà des connaissances antérieures qu'ils ont acquis au sein de leur groupe de pairs, au sein de leur famille ou encore dans les lieux de socialisation. Peut-on alors réellement parler d'entrée dans les activités s'ils ont déjà été acculturés dans une certaine mesure à ladite activité et différemment selon leurs interactions avec leur milieu d'origine ? L'école n'est pas l'unique lieu d'apprentissage des élèves sur les entrées dans les apprentissages, selon ce point de vue, elle pourrait être considérée comme un lieu de développement des apprentissages entrepris auparavant. Si l'enfant a déjà compris ce que l'école entreprend de lui faire apprendre, on ne peut considérer cela comme une entrée dans les apprentissages puisqu'elle a déjà été accomplie antérieurement à la mise en place d'un dispositif enseignant. Cependant, elle peut intervenir en renforcement d'un apprentissage commencé dans la sphère privée. Les élèves n'entrent pas uniformément dans les activités mais cela n'est pas nécessairement préjudiciable à l'apprentissage en lui-même.

Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992) distingue ce critère de méconnaissance de l'objet dans leurs trois modes de mise en route possibles dans l'apprentissage⁴ : la méconnaissance de l'objet, la nécessité de l'objet et la curiosité pour l'objet. Dans le premier cas, l'apprenant est dans le cas de figure, détaillé plus haut. Il est dans une situation familière qu'il croit reconnaître, mais se rend compte de sa méconnaissance de l'objet. Il va alors s'interroger sur les failles de ce qu'il sait et sur ce qu'il ne sait pas à cause de sa maîtrise partielle du sujet. Ce mécanisme va favoriser une remise en route dans le processus d'apprentissage. Le deuxième mode concerne l'objet de savoir complètement inconnu qui le devient sous l'effet d'un enjeu d'une nécessité, d'une émulation. Même si l'objet est très éloigné de la sphère de l'individu, c'est une motivation externe d'impératif qui va obliger à faire cet apprentissage parfois très coûteux car éloigné des apprentissages passés

⁴ Aumont B & Mesnier P-M., (1992) *L'acte d'apprendre* Presses universitaires de France. p 255.

de l'apprenant. L'individu s'astreint à cet apprentissage qu'il a choisi ou qu'il accepte délibérément à cause d'une obligation qui représente un vrai défi. Enfin, le troisième mode de mise en route de l'apprentissage peut être de nature interne, l'apprenant éprouve un « attrait provoqué lors d'une rencontre ou d'une circonstance » qui le pousse à délibérément approfondir un domaine de connaissances proche de celui de départ.

Ces moteurs à l'entrée dans les apprentissages sont indispensables mais par quelles postures, l'élève se met-il en position d'apprendre ?

1.1.3. Entreprendre et chercher

Même si la question de la temporalité reste prégnante à délimiter, pour Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992) ce sont les démarches de l'élève entrepreneur et chercheur qui permettent à un « objet à connaître » de devenir « savoir construit »⁵. Mais l'appropriation du savoir est-elle similaire au concept d'entrer dans les apprentissages ou son corollaire ? Nous allons distinguer les différents processus inhérents à l'apprentissage pour Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992) afin de délimiter l'entrée dans les apprentissages.

D'abord, l'activité d'exploration intervient aux prémices de l'apprentissage. Elle constitue une expérimentation de l'objet, « directement cognitive ou sensori-motrice. »⁶ Une véritable prise individuelle avec l'objet se réalise à ce moment-là, elle est souvent conflictuelle puisqu'elle est proposée par d'autres personnes.

Chercher constitue la deuxième étape, elle donne du sens au savoir, puisque c'est la phase de questionnement que Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992) appelle « incubation ». L'apprenant s'approprie le problème, le retourne, c'est une période de « métacognition sur les stratégies choisies et les errements et l'un des moments les plus féconds dans l'apprentissage ».⁷ La troisième étape est un réel changement puisqu'elle constitue l'ordonnement des éléments et donc l'acquisition d'un nouveau savoir. L'individu identifie alors ce qu'il est capable de faire, que l'on formalise sous l'évaluation formative ou sommative, ce qui révèle la dimension individuelle du sujet. Dans une volonté de trouver à terme des solutions pédagogiques pour favoriser ce processus, il est impératif de saisir l'enjeu personnel de l'élève et de la construction personnelle qu'il réalise.

⁵ Aumont B & Mesnier P-M., (1992) *L'acte d'apprendre* Presses universitaires de France. p256

⁶ Ibid.

⁷ Id. p257

1.1.4. Des résistances de diverses natures à cette entrée dans l'activité

Certains élèves éprouvent des difficultés à entrer dans une activité. Si certains élèves entrent dans l'activité alors que d'autres n'y parviennent pas dans la même temporalité, il peut s'agir d'un problème antérieur. En effet, si un élève réalise un apprentissage mettant en jeu les mêmes compétences, -qu'il aurait donc identifiées-, ou avec le même enseignant ou encore avec les mêmes modalités de travail et que ces facteurs ont empêché un apprentissage favorable, il peut développer un blocage à l'encontre d'un de ces facteurs s'il se représente.

Cependant, si certains élèves n'entrent pas dans une activité de façon immédiate, ils peuvent surmonter ce blocage si l'objet de savoir les intéresse. Les indices pour l'enseignant sont difficiles à percevoir, d'où la nécessité de s'interroger sur les raisons des élèves à refuser, ou être dans l'incapacité d'entrer dans les situations d'apprentissages.

1.1.5. L'entrée dans les apprentissages : une problématique peu traitée

L'entrée dans les apprentissages n'est pas un thème récurrent des travaux en sciences de l'éducation par les chercheurs. Il existe une œuvre prolifique évoquant les situations d'apprentissages et l'explication des facteurs cognitifs, sociaux qui entrent en jeu dans ce processus. En revanche, l'entrée dans les apprentissages est peu traitée. Elle relève de multiples facteurs que l'on ne traitera pas ici car ils sont nombreux et empêcheraient un travail efficace sur quelques variables. Selon le Petit Larousse, « apprendre » du latin *apprehendere*, qui signifie saisir, apprendre désigne l'action d'acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire. Mais le mot apprendre recouvre une seconde acception : celle d'enseigner quelque chose à quelqu'un, lui faire acquérir une connaissance, un savoir-faire, une expérience. Ici, nous nous intéressons au sens premier en tant qu'acte individuel qui vient de l'élève. Si la langue française autorise l'emploi interchangeable des deux mots. Pour Jean-Pierre Astolfi,⁸ (2008) les deux processus ne sont pas miscibles car « le processus enseigner est orienté du simple vers le complexe, apprendre, c'est la complexité qui est initiale et la simplicité qui se révèle au terme ».

La problématique de ce travail de recherche réside dans le fait de se placer du point de vue de l'enfant pour mieux comprendre les facteurs déclencheurs ou bloquants de l'entrée

⁸ Id. Astolfi J-P (2008) *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, coll.ESF éditeur p61.

dans l'apprentissage. L'élève est le principal acteur de son apprentissage, il doit donc être le premier à faire l'objet d'une analyse de son activité, de ses ressentis face aux situations qu'on lui propose lors d'une mise en situation d'apprentissage. L'enseignant doit s'appuyer sur les ressentis de l'enfant afin de pouvoir adapter sa conduite d'activités de classe. Les élèves sont très sensibles à leur environnement et quelques pistes psychologiques sont évoquées pour évoquer les obstacles bloquant l'entrée dans une situation d'apprentissage. Notamment, il semble indispensable initialement de confronter les élèves à leurs perceptions individuelles d'élèves quant à l'utilité perçue de certains contenus ou du processus d'apprentissage afin de voir si cela peut avoir un impact dans l'entrée dans les situations d'apprentissage. L'élève a une responsabilité dans cette entrée, il est acteur et prend donc la décision d'entrer dans les apprentissages en fonction de l'intérêt qu'il en retire.

Nous développerons une autre hypothèse de travail concernant le « confort » nécessaire pour débiter un apprentissage. On part du postulat que les élèves aiment apprendre ce qu'ils savent déjà ou ce dont ils sont familiers. Questionner son savoir pour l'enrichir et le confronter à d'autres savoirs est une démarche complexe car elle provoque un basculement de l'équilibre de l'élève établi jusqu'alors. Ces savoirs acquis antérieurement reflètent aussi la difficulté de s'engager dans des procédures non usuelles qui n'ont pas été appréhendées dans la sphère privée. D'ailleurs, ce deuxième foyer de socialisation peut également interférer non plus par l'intermédiaire des apprentissages dispensés mais par la nature des relations avec l'école.

En effet, l'enseignement est en lien avec la famille notamment et serait tributaire des points de vue véhiculés l'un sur l'autre. L'enseignement intervient dans un processus de médiation qui ne saurait être oublié donc la perception à l'adulte, et à l'institution et pourrait être un facteur probant dans l'entrée dans les situations d'apprentissage.

1.2. Développement des hypothèses de travail sélectionnées

La problématique de l'entrée dans les situations d'apprentissages a permis de dégager plusieurs grandes pistes différentes relevant surtout du volet psychologique des élèves démarrant un apprentissage. Ainsi, les idées de départ de la notion d'apprentissage ci-dessous sont clarifiées par les recherches théoriques.

- Un élève qui n'est pas tout le temps attentif peut apprendre
- Un élève qui semble attentif peut ne pas apprendre
- Des éléments affectifs peuvent perturber l'entrée dans les apprentissages.

Elles sont affinées en :

- La perception du savoir par l'élève (qui n'est pas donné par l'élève de manière spontanée)
- La décision d'apprendre de l'élève (visible dans son action, et plus difficilement dans sa mise en recherche cognitive)

Et la notion d'affectif dans les apprentissages en :

- Confort des apprentissages (qui est du ressort de l'enseignant)
- Relation de confiance avec l'enseignant (qui est difficile à percevoir, et qui induit la perception des 2 acteurs)

1.2.1. La perception des élèves du savoir et le lien avec leur motivation

En maternelle, on peut souvent observer chez les élèves une utilité relative du savoir. Elle est souvent remplacée par l'aspect affectif, le lien avec l'enseignant. Il s'exécute alors afin de plaire, susciter de la reconnaissance chez l'enseignant à son rencontre. L'élève doit-il trouver une utilité au savoir afin de commencer le processus d'apprentissage ?

La motivation est un pôle prépondérant dans l'entrée dans l'activité puisqu'elle conditionne la réceptivité de l'élève à s'investir dans la tâche future. Comment l'enseignant peut-il agir à son tour dans cet engagement de l'élève à apprendre? Les recherches (Keller, 1983, 1996) montrent qu'un élève sera motivé à accomplir une tâche donnée s'il y voit, en bout de ligne, son profit, la possibilité d'accéder, à long terme, à des états satisfaisants, s'il a de l'intérêt pour cette tâche, s'il sait que le fait de l'accomplir peut lui

procurer à court ou moyen terme des émotions agréables, et enfin s'il juge qu'elle est réalisable.⁹(Bower, 1992)

Pour Philippe Meirieu,¹⁰ cette dimension motivationnelle prend deux formes dans la pratique de l'enseignant : la pédagogie de projet et la pédagogie par intérêts. Il distingue dans la pédagogie de projet deux phases : une phase simple, la plus répandue : le travail pour les bonnes notes, pour obtenir l'amour de ses parents et de ses enseignants, pour éviter le chômage ou la prison, parce qu'il se distinguera de ses camarades et que cela flattera son amour propre. Il expose une phase plus élaborée : on permet à l'enfant de se projeter dans un projet lointain en le faisant anticiper sur les bénéfices qu'il retirera des apprentissages qu'il va faire, mais cela se matérialise souvent sous la forme de l'évaluation scolaire ou en le l'amenant à réaliser un projet que l'on estime qui va l'intéresser et donc le mobiliser lors de l'activité. Mais Philippe Meirieu soulève ici un rapport antinomique intéressant. La motivation pour entrer dans une activité ne présage pas d'un apprentissage réussi. Il va plus loin et explique même que les élèves qui vont être très investis dans le projet vont éviter tout risque et se cantonner à se répartir les tâches en fonction de leurs compétences personnelles déjà acquises et non en fonction de leur marge de progression dans tel ou tel domaine. On met ainsi un gardien de but déjà particulièrement zélé dans les buts et non pas l'élève qui serait effrayé par le ballon. Ces deux types d'approches de l'anticipation et de la résolution finale sont liés et conduisent à l'échec pour Philippe Meirieu¹¹ même s'il reconnaît que chaque enseignant peut mobiliser ce genre de pédagogie lorsqu'il est « en panne » d'idées devant certaines classes. Il propose une autre alternative : la pédagogie de l'énigme. Il considère que le désir peut naître de la situation elle-même sans se rapporter à des projets futurs. La tâche complexe de l'enseignant réside dans le fait de provoquer l'intérêt par le savoir lui-même, qui peut devenir une source d'accomplissement, « c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction ».

Ce postulat est comme un retour aux fondamentaux des finalités l'école : aller à l'école pour apprendre et non dans un but utilitariste économique, ou pour gagner l'affection

⁹ Bien Robert, (2000) 3^{ème} édition *Science cognitive formation*, Presse de l'université du Québec. p 59

¹⁰ Un nouvel art d'apprendre, <http://www.Philippe Meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>. Consulté le 20/03/2013.

¹¹ Un nouvel art d'apprendre, <http://www.Philippe Meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>. Consulté le 20/03/2013.

de certains proches. Il propose de ne plus seulement mettre en scène le savoir, le dissimuler derrière des attentes, des jeux, des projets factices mais le mettre au centre de l'apprentissage.

Cette approche peut être rapprochée de celle de Jean Houssaye dans sa représentation pédagogique formalisée par la figure géométrique du triangle. Elle met en avant l'axe savoir/étudiant, c'est-à-dire le processus apprendre au cœur de la relation pédagogique. L'enseignant occupe donc la place du mort mais il a auparavant conçu des situations d'apprentissages mettant en jeu des connaissances à atteindre, des consignes ou une méthodologie de travail.

Philippe Meirieu appelle l'« enjeu intellectuel » (1994) la soif de connaissances dans les activités humaines et les savoirs qui en découlent. Il s'agit à l'enseignant de faire se mobiliser le désir de savoir des élèves par le savoir lui-même, de faire découvrir les satisfactions que procurent l'apprentissage.

Mais cela pose la question du rapport au savoir par les élèves. Pour Philippe Perrenoud, (1994) le système classique est « utilitariste », voire « cynique », il demande aux élèves d'obtenir des notes correctes sans aller plus loin. Mais cette dérive détourne peu à peu les élèves du savoir pour le savoir, de l'enrichissement personnel décrit par Philippe Meirieu (1994) qu'il procure.

Quant à cette question du rapport au savoir, Bernard Charlot (1997)¹² a montré qu'il varie beaucoup selon les élèves. Pour certains, « le savoir fait sens en lui-même », ils ont compris la fonction formatrice de l'école. D'autres élèves pensent le savoir comme une activité réflexive, avec le statut d'un verbe. Pour certains, il s'agit de terminer l'école, avec le minimum d'investissement, surtout qu'ils pensent ne déceler aucun lien entre leur effort et leur réussite qu'ils attribuent à la chance ou à la subjectivité de l'enseignant. Mais pour Jean Houssaye, (1993) l'enfant ne redoute pas tant l'apprentissage que les situations d'apprentissage dans lesquelles il pourrait être mis en échec.

Il est intéressant de voir une autre approche dialectique que celle de Philippe Meirieu qui corrobore cette dernière: Edward Deci et Richard Ryan (1985) analysent l'impact du *motif*, concept étayé précédemment en comparant la motivation *extrinsèque* qui se rapporte pour eux à l'intérêt que rapporte une situation donc dans le milieu scolaire aux notes, à l'évaluation. La motivation *intrinsèque* qui se rapporte au plaisir que l'on retire d'une situation, le plaisir gratuit. Il prend la métaphore du sport qui est particulièrement évocatrice.

¹²http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1999_num_126_1_3048_t1_0184_0000_3.

Cette motivation intrinsèque relève du fait de participer à une compétition (l'idéal olympien). En revanche, la motivation extrinsèque fait référence à la joie de gagner, d'obtenir une récompense. Ces deux facettes de la motivation sont antinomiques, pour ces deux auteurs, puisque la forme même de l'institution scolaire avec ces évaluations sommatives, la compétition, la hiérarchie des disciplines, les classements détournent l'élève de la motivation intrinsèque qu'on voudrait déclencher et que l'on recherche¹³.

L'utilité du savoir perçue par les élèves est en lien étroit avec la décision que certains élèves prennent en s'investissant dans les apprentissages.

1.2.2. La décision d'apprendre

Pour certains élèves, entrer ou non dans les apprentissages relève d'un choix personnel directement influencé par les éléments pédagogiques mis en place par l'enseignant. On considère que certains élèves ont besoin de s'impliquer dans une activité pour entrer dans une situation d'apprentissage. Mais si pour certains élèves, c'est un phénomène corrélatif, il n'est pas nécessairement causatif. On peut s'engager dans l'action et ne pas nécessairement entrer simultanément dans les apprentissages. L'élève prend alors la décision de réaliser quelque chose mais pas nécessairement d'apprendre. Quels types d'expériences peuvent mobiliser les élèves pour entrer dans une tâche et un apprentissage ? Dewey développe ce cas précis grâce l'apprentissage par l'expérience *learning by doing* (1916).

John Dewey se débarrasse des dualismes qui encombrant la pensée pédagogique et empêchent d'appréhender de la vérité. Il défend une pédagogie du concret pour aller vers l'abstrait. Mais ce qui est concret pour un élève ne l'est pas pour tous les élèves. Il distingue ce qui est familier, ce dont il a l'habitude de se servir, de voir dans son environnement de ce qui est concret. Est facile, simple, familier, concret, ce qui appartient à l'expérience déjà là, aux habitudes, aux schèmes. Partir du concret ne signifie donc pas partir de la perception pour aller à l'image, au mot et à l'idée, d'une manière empiriste. Le concept ne résulte pas de la sédimentation des images successives des objets. Il vient plutôt d'hypothèses effectuées en cours d'enquêtes et qui s'affinent par l'expérience. C'est donc l'action et non l'observation qui est première. Comment concevoir cette action ? Il ne suffit pas de vouloir l'élève actif, encore faut-il considérer cette activité comme intelligente : « Alors, l'idée devient plan à

¹³ Astolfi J-P (2008) *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, coll.ESF éditeur.p69.

l'intérieur de l'activité qu'il s'agit de promouvoir pour elle » (John Dewey, 1968, p.120).¹⁴ Le concret, c'est donc ici la réflexion appliquée à l'activité dans le but de résoudre les difficultés des pratiques familières. Mais si l'action, même la simple manipulation d'objets, est déjà pétrie d'intelligence, alors le concret désigne bien cette réflexion en action caractéristique des enquêtes de la vie quotidienne. C'est pourquoi la pédagogie de John Dewey trouve son point de départ dans les « occupations » telles que le jardinage, la cuisine, les jeux...qui n'étant ni routinières ni mécaniques, s'avèrent susceptibles de déclencher la réflexion.

Pour Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992), la décision d'apprendre est un état « ordinaire » chez tout individu, mais cette orientation spontanée ne peut s'exercer que sur des savoirs reconnus « par l'individu comme désirables ». ¹⁵ Si elle résulte seulement de l'intensité qu'a l'enseignant à valoriser le savoir, cela devient problématique si c'est le seul biais par lequel l'élève décide d'entrer dans les apprentissages. Ils relèvent des situations à caractère exceptionnel dans lesquelles c'est justement l'enjeu du savoir de l'enseignant perçu par l'élève qui déclenche ce phénomène. Mais pour Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992), le rôle du médiateur a un rôle plutôt incitateur, révélateur pour faire entrer dans les apprentissages. Ils considèrent que le médiateur doit d'abord établir une motivation à apprendre sur un domaine inexploré de l'apprenant afin de le sensibiliser aux enjeux latents que peut révéler le savoir par la suite aux élèves.¹⁶ Alors, cette médiation qui se fonde sur la capacité de l'enseignant à susciter l'envie pour un savoir qui ne l'aurait pas été de prime abord par l'élève ne doit pas être confondue par ce dernier avec la fascination pour le savoir passionné qu'ont certains enseignants pour leur discipline. Le risque est alors de perdre tout envie lorsque le médiateur disparaît de l'entourage de l'apprenant. Dans cette perspective, l'entrée dans les apprentissages est peut être alors biaisée par l'effet médiateur, qui laisse en réalité l'élève en dehors de la sphère du savoir puisqu'il n'avait pas été réellement acteur de son apprentissage.

L'étude des processus « entreprendre et chercher » par Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992) a montré comment un sujet se constitue par le fait qu'il se sent « autorisé » à exercer son indépendance dans l'activité de construction d'un objet ou de mise en œuvre d'un projet. Pour ces auteurs, cette corrélation avec l'apprentissage est une construction opérée par un sujet sur un objet à connaître.¹⁷ On utilise l'expression « objet à

¹⁴ Dewey J. (1938), *Experience and Education*, USA, The Kappa Delta Pu Lecture Series, A touchstone Book. p 120

¹⁵ Aumont B & Mesnier P-M., (1992) *L'acte d'apprendre* Presses universitaires de France. P 200

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Id. p 165.

connaître » ici afin de différencier le savoir acquis et le savoir en devenir qui « doit s'inscrire dans toute son économie affective pour être appris ». Les auteurs distinguent deux phases, l'agir entrepreneurial grâce auquel « l'individu met en route des apprentissages à partir d'une action menée sur le terrain ». La seconde phase concerne la construction des savoirs, c'est le moment d'organisation du nouveau savoir par les élèves en remettant en jeu leurs conceptions.

Cette notion d'apprentissage est peu adéquate pour Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992),¹⁸ puisqu'elle décrit un processus précis subi par l'élève. Au contraire, la description de l'activité cognitive et de la volonté « d'agir sur sa propre pensée pour la transformer et la développer » est un processus qui relève d'une décision d'apprendre. Ils lui préfèrent donc la notion « d'acte d'apprendre ». Mais ce terme n'exclut pas les composantes sociales de l'apprentissage cependant développées ultérieurement. .

1.2.3. Le confort de l'apprentissage

Michel Serres¹⁹ explique le processus d'apprentissage par un passage d'un état à un autre: pour lui, il faut « quitter des rivages inconnus pour accéder progressivement à des rivages connus, mais en passant par des zones de très grande turbulence ». Philippe Meirieu le rejoint dans cette idée en affirmant que le processus d'apprentissage, c'est « quitter la certitude pour accéder progressivement à des choses nouvelles», mais en passant par des phases de déstabilisation considérables. « Apprendre c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire, pour apprendre à le faire »

L'apprentissage devient le dépassement d'une erreur « dont le caractère est clairement structurant ». L'erreur est même considérée comme un outil pour enseigner. (Astolfi, 1997) Il reprend le postulat de Bachelard (1993) qui affirme que l'erreur est « consubstantielle à l'apprentissage ». En effet, la rencontre de l'élève avec les nouveaux obstacles souvent provoqués par l'enseignant, est destinée à lui faire non pas acquérir un nouveau savoir, mais « changer de culture » et « renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne »²⁰

¹⁸ Aumont B & Mesnier P-M ., (1992) *L'acte d'apprendre*, Presses universitaires de France. p 186.

¹⁹ Apprendre : le désir et le droit Revue n°185, <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=1909>. Consulté le 19/03/2013.

²⁰ Astolfi J-P (2008) *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, coll.ESF éditeur p26.

Pour Michel Perraudeau,²¹ la représentation est un élément en relation avec l'extérieur. On distingue deux sortes de représentations : la représentation physique qui entretient une relation de type analogique avec le réel. Une représentation mentale pouvant être explicite ou implicite.

Apprendre est un processus exigeant pour Jean-Pierre Astolfi (2008), que les adultes esquivent tout autant que les enfants. Plutôt que d'apprendre, nous faisons faire par ceux qui savent. Il nécessite une rupture avec ce que nous savons, ses représentations, « une inhibition des certitudes et le développement des médiations »²². Apprendre c'est remettre en question ce que l'on sait au prix de nombreux efforts pour devenir par la suite plus performant. Pour René Girard (1961), c'est d'abord la connivence que l'on partage avec quelqu'un qui nous fait partager son savoir, qui nous fait entrer dans son monde avec ces trois « actants » dans l'apprentissage : le *sujet*, le *modèle* que le sujet va chercher à imiter et l'*objet* dont le modèle est porteur. Chappaz a développé en 1996 ces rôles en trois phases successives qui aident à mieux comprendre l'entrée dans une activité. *L'induction* conduit le sujet à d'abord imiter le modèle. Plutôt qu'à partager l'objet de son savoir. *La prise de relais* qui correspond au moment où le modèle va désigner au sujet son envie et va s'intéresser à l'objet non plus pour le modèle mais le sujet lui-même. *L'objectivation* qui établit un lien direct entre le sujet et l'objet, le modèle pouvant alors s'extraire de la boucle. Celui qui a été le guide devient le mentor.

Ces phases successives montrent que pour entrer dans les savoirs, il faut que quelqu'un le désigne comme « digne d'intérêt » et en facilite l'accès pour Jean-Pierre Astolfi (2008). Sinon, ils se montrent résistants, et les élèves ne perçoivent jamais l'engouement qu'il y a à apprendre. Pour Philippe Meirieu et Michel Develay (1992), l'apprentissage est un voyage où l'élève est esseulé et soumis aux imprévus. L'enseignant dans cette conception accompagne mais n'apprend pas à la place de l'élève.

Pour Gaston Bachelard dans la *Formation de l'esprit scientifique*,²³ (1938) « entrer en discipline », c'est désapprendre autant qu'apprendre, c'est « accepter une rupture épistémologique » puisqu'« accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé ». L'obstacle épistémologique désigne ce qui vient se placer entre le désir de connaître de l'élève et l'objet qu'il étudie. Cet obstacle l'induit en erreur quant à ce qu'il croit pouvoir savoir du phénomène en question. On conçoit

²¹ Perraudeau, M. (2006) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, coll. Elève-école-enseignement.p 26.

²² Ibid.

²³ Bachelard, G. (1938), *La Formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique, J Vrin.

donc que l'élève ne perçoive pas tout de suite la saveur du savoir. Il ne sait pas et ne sait pas qu'il ne sait pas. On peut prendre la métaphore du franchissement d'un col pour illustrer le fait qu'un élève ne peut pas savoir qu'il y a un enjeu à gravir la montagne. La vue magnifique qu'il aura du sommet lui donnera satisfaction mais est impossible à deviner avant la montée. Le paradoxe que les obstacles épistémologique masquent le projet éducatif a été repris plus récemment par les recherches en psychologie cognitive qui montrent également qu'il faut des « inhibitions cognitives » pour accéder aux savoirs chez le jeune enfant.

Apprendre est un processus coûteux et qui ne va pas de soi. Il oblige à rompre avec des représentations antérieures. Comment ce processus complexe se traduit-il alors lorsque l'élève décide de se lancer dans l'apprentissage ?

Toute une conception de la pratique éducative prend ses fondements dans le courant behavioriste. Elle s'appuie notamment en partie sur l'idée qu'il faut proposer des situations simples aux élèves en difficulté, de façon répétitive et découpée en petites unités, supposées plus faciles à acquérir.²⁴ En réalité, pour Michel Perraudeau, ce n'est pas aussi simple, « la répétition permet de construire des repères utiles mais très souvent enferme l'élève en difficulté dans des comportements de ce type, autour de situations identiques et dépouillées de tout obstacle, peut le rapprocher d'une réussite temporaire mais l'éloigner d'une compréhension réelle.»²⁵

Les recherches en psychologie sociale de Jean-Marc Monteil démontrent un paradoxe : les performances cognitives des élèves peuvent muter en fonction des caractéristiques de la situation d'apprentissage dans laquelle on les place. Ses compétences peuvent même se révéler être les opposées d'une situation à une autre. En effet, en exerçant deux variables : les situations *anonymantes ou individuantes* : il prévient les élèves que personne ne sera interrogé pendant la leçon ou, au contraire chacun fera l'objet d'une interrogation ; dans les situations *comparatives ou non comparatives* : il rappelle publiquement le niveau scolaire de chacun (échec ou réussite) ou affirme que leur niveau est semblable. On assiste à des résultats très étonnants. Dans les situations anonymantes qui ne leur sont pas familières, les bons élèves ont des résultats moins importants que dans les conditions individuantes qui leur permettent de se valoriser d'habitude. Pour l'auteur, sachant que ces situations leur paraissent sans enjeu de distinction, ils font moins d'efforts. A l'inverse, c'est dans des situations anonymantes que les élèves plus faibles obtiennent de

²⁴ Perraudeau, M. (2006) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, coll. Elève-école- enseignement. P 17.

²⁵ Ibid.

meilleurs résultats et « dépassent même les bons élèves »²⁶. L'auteur explique qu'ils ont été habitués à l'échec scolaire et qu'une « réussite publique se présente comme un risque, alors qu'en privé, ils ne craignent pas de montrer leurs compétences supérieures ».

Chez certains élèves en difficulté, réside une dichotomie entre envie de savoir et peur d'apprendre. Ces écoliers craignent une déstabilisation, pour Michel Perraudeau, que provoque la nouveauté au point de la refouler dans l'inconscient²⁷. Le désir d'apprendre est en lien avec l'inconscient cognitif et peut alors réactualiser des peurs secrètes et enfouies.

1.2.4. La relation à l'enseignant et aux « pairs »

L'entrée dans les apprentissages commence dès la naissance, pour Jérôme Seymour Bruner, puisque l'état d'immaturation prolongée du bébé²⁸ crée un état de dépendance par rapport à l'enfant. Il doit donc être en interaction avec son entourage dès ce moment-là.

Les élèves sont confrontés tous les jours à de nombreux adultes à l'école, dans les lieux publics, dans la sphère privée, dans leur environnement de tous les jours. Ils sont donc dans chaque milieu possiblement confronté à des situations d'apprentissage, entourés par les médiateurs de toutes sortes autour d'eux durant ces débuts d'apprentissage. La perception des adultes qu'ils ont dans une sphère a-t-elle une incidence sur une autre sphère ? Les entrées dans les situations d'apprentissage engagées dans un certain milieu peuvent-elles se transférer à d'autres milieux ? Indépendamment de la famille, les élèves ont-ils un a priori quant à l'enseignant qui leur présente une nouvelle situation d'apprentissage ? Ont-ils besoin d'un climat relationnel particulier pour entrer dans les apprentissages ?

Les travaux récents sur les mécanismes psycho-sociaux apportent des éclairages nouveaux et viennent étayer les concepts éclairant les interactions sociales dans le processus d'apprentissage.

L'importance de la composante sociale dans l'apprentissage est connue depuis les travaux de Vygotski (1985) et Bruner et fut particulièrement étudié par Doise et Mugny²⁹ (1997) ainsi que Perret-Clermont et Nicolet (2001) qui ont défini le concept de conflit sociocognitif et ses conditions d'émergence. Pour ces auteurs, il ne suffit pas de mettre ensemble deux ou trois élèves pour que le regroupement favorise l'apprentissage. Il y a des conditions nécessaires : l'objectif visé doit être connu, la nécessité que chaque personne

²⁶ Astolfi J-P (2008) *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, coll.ESF éditeur p38

²⁷ Id. p 15

²⁸ Bruner J.S., (1960), *The process of education*, Harvard University Press. P197.

²⁹ Perraudeau, M. (2006) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, coll. Elève-école- enseignement. p22

mobilise pour l'atteindre, d'avoir la volonté de travailler ensemble et de coopérer, soit sous forme de collaboration, soit de confrontation. Les élèves sont plus enclins à travailler, apprendre, voire approfondir des connaissances dans un domaine qu'il maîtrise déjà, ou avec lequel ils sont acculturés. Mais cette envie de se tourner vers des objets de savoir plus familiers est-elle toujours réelle ? Et l'entrée dans les apprentissages est-elle fonction des savoirs proposés ? Les premiers apprentissages sont réalisés dans le cadre privé, dans la famille, les amis. Quelle est l'influence de ces apprentissages sur les apprentissages futurs ? Sont-ils orientés et favorisent-ils ainsi certaines inclinations des élèves ?

Les interactions sociales qui concernent l'entrée dans l'apprentissage sont un prolongement fondamental de la théorie piagétienne et n'ont jamais été remises en cause jusqu'à présent. Le conflit sociocognitif suppose une entrée collective de tous les élèves dans les apprentissages afin que les contradictions apparaissent. L'intérêt se portera sur les interactions entre les médiateurs qui présentent une « situation dissymétrique de « guidage-tutelle et les apprenants »³⁰ selon l'expression de Fayda Winnykamen. (1990)³¹. Les profils d'adultes apprenants qu'elle a étudiés permettent de retenir plus distinctement que chez les plus jeunes apprenants une dimension affective. Cette dernière qualifie soit le médiateur, soit la relation qu'il a eue avec ce dernier. Dans cette situation, c'est la différence de niveau de compétences et l'activité des deux participants qui crée une motivation intrinsèque et rend possible l'entrée dans l'apprentissage.

Le pôle social concerne le sujet en ce qu'il appartient à divers groupes où l'influence d'autrui est présente et regroupe les structures importantes comme le milieu culturel auquel l'élève appartient, la famille, les représentations de l'école entre autres. L'appartenance des parents à une certaine catégorie socioprofessionnelle peut également avoir une incidence sur sa réussite mais ce critère ne fait l'objet d'un déterminisme absolu. D'autres facteurs, que nous nous attacherons plus précisément par la suite à analyser sont propres aux relations entre pairs, ou au caractère singulier d'une classe et peuvent également contrebalancer les effets d'une origine professionnelle.³²

Le processus « chercher » oblige à voir ce qu'on ne voit pas d'habitude³³, à découvrir le contexte, à prendre une bonne distance par rapport à l'objet afin qu'apparaisse le refoulé qui le cachait. L'impossibilité de mobiliser certaines stratégies chez certains enfants peut

³⁰ Astolfi J-P (2008) *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, coll.ESF éditeur.p 195.

³¹ Winnykamen F. (1990) *Apprendre en imitant ?* PUF, (1989): « L. Vygotski », revue *Enfance*, n° 1-2, PUF. P109

³² Id.p 27

³³ Aumont B & Mesnier P-M ., (1992) *L'acte d'apprendre* Presses universitaires de France .P 176.

provenir de facteurs exogènes et se rapportent au contexte familial, social, et culturel. L'école a donc un rôle de compensateur à jouer, surtout en maternelle. Elle doit offrir pour Michel Perraudeau un cadre sécurisant, un climat apaisé, des contenus structurés et des repères dans l'agir.³⁴

Piaget a choisi de se concentrer sur les interactions entre un sujet et son environnement, chez Vygotsky, Wallon et Léontiev, on ne peut pas distinguer l'acte d'apprendre et les rapports sociaux. (mettre cela dans loi de l'objet qui a son organisation propre).

Pour Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992), le facteur social et culturel est défini comme « intéressant et incontournable dans le rapport à un nouvel objet de savoir »³⁵ Les liens établis avec les personnes ressources, l'environnement social, constituent un « facteur de conquête active du savoir ». En effet, ils décrivent comme impossible de passer outre l'intervention de la « loi du contexte social et culturel qu'imprime la famille, les pairs dans l'abord d'un nouveau savoir et de ses médiums (livres, documents) Au contraire, dans un contexte d'enseignement comme l'école, l'enseignant « autorise ». Mais ils ne définissent pas précisément l'impact de l'un des facteurs sur l'autre.³⁶

Jérôme Bruner met en exergue la dimension culturelle de la médiation. Pour lui, l'enfant approche la compréhension du réel par un « encodage des traits spécifiques de sa culture d'appartenance »³⁷ comme la langue qui oriente sa compréhension et non par un contact « immédiat » avec son environnement. Il ne précise pas alors si la culture a un impact direct sur l'entrée dans l'appréhension du réel mais comme l'introduction à l'apprentissage est dans une temporalité qui est antérieure à la compréhension, on peut inférer une même relation dans l'entrée dans les situations d'apprentissage. Il va plus loin en disant que l'élève a besoin des interactions avec son milieu d'appartenance pour apprendre pour mais également à terme pour pouvoir la modifier.

Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992) précisent que les médiateurs qui peuvent être enseignants jouent un rôle important car ils correspondent à une certaine idée de ce que doit incarner un enseignant pour les élèves.³⁸ Cette conscience peut débloquent et soutenir une capacité d'apprendre parfois complètement effacée. La confiance, et la reconnaissance de ces qualités incarnées par l'apprenant en une « personne-ressource » est

³⁴ Perraudeau, M. (2006) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, coll. Elève-école- enseignement. P 172.

³⁵ Aumont B & Mesnier P-M., (1992) *L'acte d'apprendre* Presses universitaires de France. P 187.

³⁶ Id. 166

³⁷ Brunner J.S., (1991), ...*Car la culture donne forme à l'esprit*, ESHEL. P 198.

³⁸ Aumont B & Mesnier P-M., (1992) *L'acte d'apprendre* Presses universitaires de France. P 198.

fondamental pour Aumont même si l'on ne la choisit pas à l'école contrairement aux apprentissages en milieu professionnel. Ils reconnaissent deux concepts importants dans la médiation : la confiance et le partage de l'objet, c'est-à-dire le savoir. Le médiateur a un rôle de stimulateur de compétences en présentant à l'apprenant un enjeu, tout en faisant preuve de confiance à son égard. Cette marque de confiance peut se décliner par un haut degré d'exigence, ce qui va pousser l'élève à se dépasser.³⁹ Pour Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992), cette confiance accordée par le sujet peut même agir sur un autre facteur d'entrée dans l'apprentissage développé précédemment : la prise de conscience du sens de l'apprentissage. Alors que ce mécanisme semblait être individuel. Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992) pensent le médiateur comme déclencheur du sens à accorder au savoir puisqu'il y accorde lui-même une grande importance.⁴⁰ Le médiateur n'est plus perçu comme un obstacle entre le savoir et l'élève, il y a « partage » et « échange de sens » qui propulse l'apprenant dans un cercle car le « savoir proposé par l'enseignant fait l'objet d'un enjeu fort pour lui d'abord et que cet objet est clairement perçu comme tel »⁴¹ Ce facteur d'entrée dans les apprentissages est à mettre en perspective avec la décision d'apprendre » développé précédemment.

Dans une perspective similaire, Bernard Charlot montre ainsi que les adolescents ont un rapport au savoir qui demeure ancré dans une histoire individuelle⁴². Le savoir est véhiculé d'une façon précise dans le milieu selon la catégorie sociale d'origine et marque fortement la relation à la connaissance et le rapport à l'entrée dans les situations d'apprentissage. Même les rapports au savoir des enseignants⁴³ et les différents groupes avec lesquels le sujet est en contact produisent un rapport différencié au savoir. Lorsqu'il décrit les étapes de l'étayage, Bruner définit l'« enrôlement » du sujet comme le moment où le tuteur cherche à éveiller son intérêt et son adhésion envers les exigences de la tâche à accomplir.⁴⁴

³⁹Aumont B & Mesnier P-M., (1992) Id. P199.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Id. 200.

⁴² Id. P188.

⁴³ Id. P189.

⁴⁴ Id. 201.

1.3. Lexicologie

Afin d'approfondir la connaissance des termes équivoques relatifs à l'entrée dans les situations d'apprentissage, on s'attache à étudier les différents termes et leurs différences.

1.3.1. Quels liens linguistiques émergent face à la notion d'entrée dans les situations d'apprentissage ?

1.3.1.1. *Un changement d'état face au savoir*

Il est difficile de déterminer à partir de quel moment le cerveau humain parvient à appréhender une information. Plus précisément, l'instant qui désigne le déclic de compréhension. On entend par compréhension ici, les prémisses d'une réflexion sur un sujet, le début de la mise en place d'un savoir ou d'un savoir faire. Il ne peut pas être assimilé à un début de maîtrise, ni de compréhension dans le sens d'une action achevée. L'élève, à l'issue de ce moment n'est pas capable de réinvestir ce qu'il vient de « saisir ». Si l'on faisait une comparaison en éducation physique et sportive, ce moment, est plus aisément détectable lors de la manipulation d'un objet ou l'exercice d'une nouvelle compétence. Lorsque l'élève se donne des « auto consignes » pour réaliser une nouvelle action de son répertoire moteur, il change sa manière de faire. Par exemple, pour faire un tir en course au basket, l'élève doit se dire : « droite, gauche, droite, bloque le ballon, monte, vise ». S'il saisit la démarche, c'est-à-dire que ses pieds viennent correctement se positionner avant de monter et viser, alors il se trouve dans cette phase. Il n'a pas encore automatisé son action mais son corps a repéré le mouvement et pourra mettre en mémoire ladite action. Ce sont les prémices d'une situation d'apprentissage que la répétition, l'exercice viendront renforcer. On devrait alors des circonstances plutôt que de parler d'un moment qui permettent l'ébauche de la prise du sujet par l'apprenant.

Ce moment, opportun, momentané, peut être défini grâce au concept grec de *kairos*. Le *kairos* est le temps de l'occasion opportune. Il qualifie un moment ; en mathématiques, on pourrait dire un point d'inflexion, comme en physique, un moment de rupture dans un sens. Dans l'acception ancienne du mot, le *kairos* est défini par une issue irrémédiable, tragique ou non. A l'instar de la médecine : les adeptes d'Hypocrate en 400 avant J.-C ont dégagé la notion de crise comme un instant critique où la maladie évolue vers la guérison ou la mort, c'est à ce moment précis que l'intervention du médecin prend un caractère nécessaire et décisif. Le *kairos* a un champ d'application très large mais il peut être développé en

pédagogie. Notamment pour définir le moment où un savoir ou un savoir faire commence à prendre germe dans l'esprit de l'apprenant : il commence à s'en saisir. Ce moment est le plus souvent intériorisé dans l'appréhension de nouveaux savoirs. Aussi, définir cet état de fait est tout aussi malaisé. Pour le sujet, le kairos résulte donc du passage d'un état à d'autres états. L'individu, traverse alors plusieurs états d'esprit successifs face au savoir à admettre : Il passe d'abord d'une situation dans laquelle il ne sait pas qu'il ignore tout à propos d'un sujet. Puis, il va progressivement passer à une prise de conscience de son ignorance lorsqu'il se met en rapport plus précisément avec le savoir.⁴⁵ Puis, vient la situation de mise en pratique du savoir avec conscience de son utilisation. Enfin, le savoir est automatisé, le sujet s'en empare et le manie sans conscience. Comment définir le passage de l'incompétence inconsciente à la compétence inconsciente ? Quels termes peuvent définir précisément ce passage ?

1.3.1.2. L'accession au savoir: quel champ lexical choisir ?

Comprendre selon le Petit Robert, vient du latin de *prehendere* « prendre » c'est se faire une idée claire des causes, des motifs de (quelque chose) saisir, sentir, concevoir. La notion « saisir » revêt une action qui semblerait moins aboutie. En effet, une des premières acceptions du terme désigne le fait de discerner, percevoir. Or, le terme comprendre est moins exhaustif, il revêt une dimension qu'on dirait plus aboutie en termes d'apprentissage par rapport au terme « saisir ». Si l'on devait classer temporellement les deux termes au premier abord, on choisirait peut être d'abord la notion de saisir, puis de comprendre.

Apprécier la notion d'entrée dans les situations d'apprentissage est difficile temporellement. Ainsi, on préférera choisir le terme « saisir » une information plutôt que « comprendre » puisque la saisie d'une information est longue et propre à chacun. Ce terme revêt une dimension englobante du processus d'acculturation jusqu'à l'acquisition complète. Mais la notion « saisir » n'est pas exhaustive. Elle revêt d'autres acceptions qui sont plus axées sur la dimension personnelle de l'action. Elle est en correspondance avec une action active du sujet : « *Il se saisit de la définition de ce mot difficile* » La langue française ne propose pas les mêmes opportunités avec la notion de « comprendre ». La forme pronominale « se comprendre » n'existe pas. Le verbe « saisir » permet alors à la fois de discerner, appréhender, comprendre, et s'approprier personnellement une information. Elle est donc essentielle et centrale pour un objet d'étude qui se concentre sur l'entrée dans une activité qui est personnelle à chacun et difficile à identifier. On va préférer alors la notion de « saisir » qui est plus adapté à la situation.

⁴⁵ MASLOW (Vincent Delourmel) *Les 10 secrets de votre mémoire*.

1.3.2. Une approche systémique du verbe « saisir »

Le verbe « saisir » regroupe plusieurs acceptions qui ne sont pas toutes pertinentes en pédagogie pour discerner le *kairos* de la situation d'apprentissage. Néanmoins, il permet d'apporter un éclairage sur les acceptions plus abstraites de la notion. L'utilisation du mot « comprendre » pose des difficultés car il est non exhaustif et regroupe différents moments de l'apprentissage. On peut s'interroger sur les différences entre les verbes saisir et comprendre.

D'après le Petit Robert, « saisir » est un verbe transitif : on saisit quelque chose, qu'il soit préhensible ou non. « Je saisis la lampe/ J'ai saisi l'exercice ». Ce verbe a une première acception qui est axée sur la dimension physique : « Mettre dans sa main avec force et rapidité. » Sa deuxième acception est du même ordre : « saisir quelqu'un, le prendre, le retenir brusquement avec force ». On perçoit la dimension univoque du verbe : « saisir » qui implique l'action d'un agent sur un objet. Il permet de s'emparer, prendre, presque s'accaparer quelque chose. Il ne peut pas nous échapper que cette action peut être violente « avec force », et impose donc une contrainte de l'objet. Pour s'en saisir, on doit d'abord voir la forme qu'il a, la place qu'il occupe dans l'espace, la distance à laquelle il est. Pour s'emparer d'un objet, il faut en mesurer les contraintes et s'y conformer sans quoi, il sera impossible physiquement de le saisir.

La deuxième acception est plus abstraite et basée sur les sens, la raison. « S'emparer brusquement des sens, de l'esprit de qqun ». *Un frisson de peur le saisit.* Le verbe « saisir » est ici dans un cas où l'agent n'est plus l'individu. Il n'est plus maître de ce qui lui arrive mais est dominé par un phénomène qui touche aux sens de l'humain. IL est donc dans une situation inverse que susdit, il ne s'empare plus, il subit et réagit positivement ou négativement. *Il est saisi par une émotion intense.*

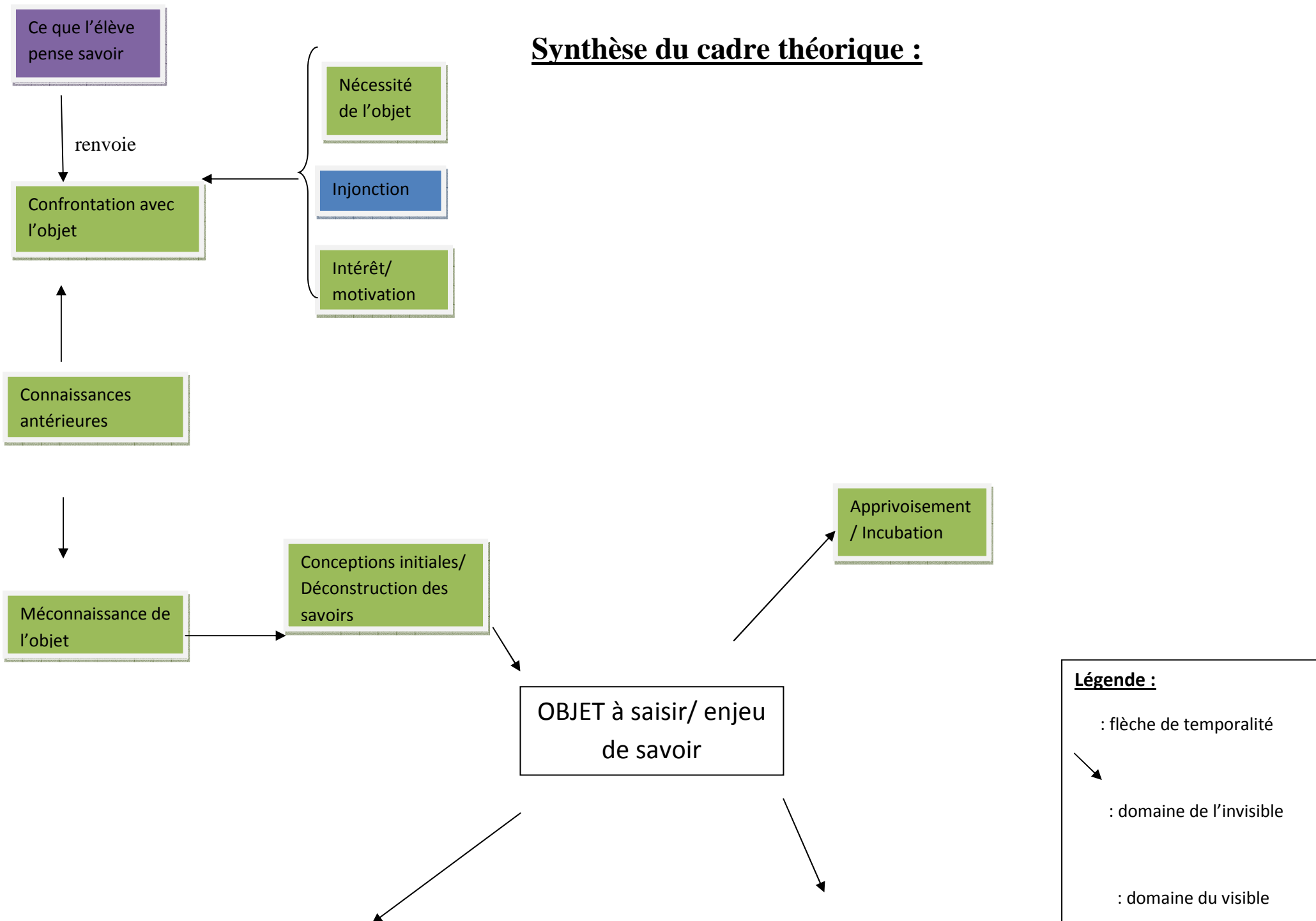
Saisir signifie aussi discerner, percevoir. *Je ne saisisais que des bribes de conversations.* On reste dans un vocabulaire allusif qui laisse à penser que le verbe « saisir » est un verbe qui permet ici de distinguer, de comparer peut être certains éléments mais pas de les comprendre complètement dans cette définition.

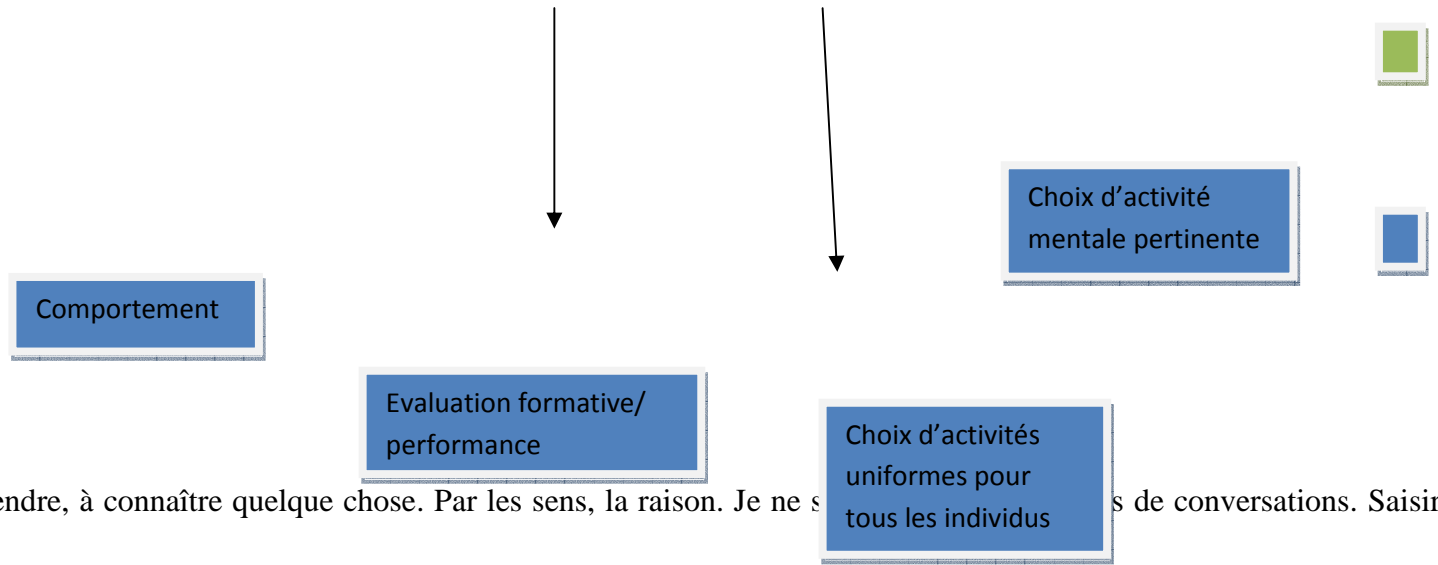
Le verbe est plus courant au passif précise le Petit Robert. *Se saisir* (verbe pronominal) *Mettre en sa possession,* imprime une action propre du sujet sur l'objet. Il y aurait une part de décision, un mouvement d'implication quant à saisir ou non l'objet aux prémices. De plus, cela implique un mouvement d'action quant à la saisie en elle même, de

l'intéressé pour pouvoir réaliser une action. La forme pronominale revêt deux aspects : un aspect matériel concret, et un autre abstrait. *Il se saisit du manche à balai/ Il se saisit de l'ensemble des mots du dictionnaire.*

Le cadre théorique pose ainsi les fondements scientifiques et langagiers relatifs à la question de l'entrée dans les situations d'apprentissage. Il est indispensable avant de préciser le cadre méthodologique qui justifie le cadre de la recherche et qui doit être pertinent par rapport aux hypothèses à tester.

Synthèse du cadre théorique :





Parvenir à comprendre, à connaître quelque chose. Par les sens, la raison. Je ne sais pas. Saisir la différence. → **discerner, percevoir.**

Se saisir (verbe pronominal) *Mettre en sa possession*, imprime une action propre du sujet sur l'objet.

S'emparer brusquement des sens, de l'esprit de qqun. Un frisson de peur le saisit.

SAISIR



SURPRISE : Produire un effet de surprise chez quelqu'un : *être saisi par*

OPPORTUNITE : Saisir une opportunité :

- ↳ Mettre à profit un événement au moment où il se présente
- ↳

SE SAISIR



MAITRISE : Se rendre maître de

S'emparer/ Prendre possession de

KAIROS : Le dieu grec Kairos est le temps de l'occasion opportune. Il qualifie un moment ;Il est représenté par un jeune homme qui ne porte qu'une touffe de cheveux sur la tête. Quand il passe à notre proximité, il y a trois possibilités : 1) on ne le voit pas ; 2) on le voit et on ne fait rien ; 3) au moment où il passe, on tend la main pour saisir sa touffe de cheveux et on saisit ainsi l'opportunité



COMPRENDRE : certaines caractéristiques : trier, relier, distinguer.

→ Activité intellectuelle



S'emparer de : utiliser les ressources que l'on a à sa disposition

2. Le cadre méthodologique issu de la réflexion théorique

Cette partie a permis la mise en place d'un cadre pertinent afin de tester les hypothèses émises dans le cadre théorique. Il permet de prendre conscience des mesures prises pour réaliser l'entretien. Il permet de réguler la compréhension et d'interprétation du matériau prélevé en en relevant les biais.

Le cadre méthodologique permettra de chercher des réponses autour de :

- La perception du savoir par l'élève
- La décision d'apprendre de l'élève
- Le confort des apprentissages
- La relation de confiance avec l'enseignant

La recherche doit donc donner accès aux pensées de l'élève sur lui-même, les apprentissages, sa relation aux conditions de travail et à l'enseignant, ce qui explique le choix de l'entretien d'auto-confrontation.

2.1. Quel outil méthodologique ?

Les hypothèses développées dans le cadre théorique sont des réponses provisoires à la problématique de départ. Elles constituent un panorama afin d'affirmer certaines hypothèses, en infirmer d'autres ou éclairer la recherche par d'autres facteurs explicatifs. Il sert à montrer, obtenir des conclusions avérées, comparer les hypothèses susdites pour les comparer avec singularités des élèves rencontrés stage dans un premier temps.

L'enquête quantitative trouve sa place puisqu'il s'agit d'expliquer ce que les acteurs font par ce qu'ils font et non par ce qu'ils disent qu'ils font. Ces multiples hypothèses de travail illustrent la difficulté d'identifier les mécanismes opérants dans l'entrée dans les apprentissages, justement à cause du point de vue de l'élève. Ces entretiens doivent donc être soigneusement guidés afin que l'élève puisse avoir un espace libre de parole dans lequel il puisse amener des éléments annexes.

2.1.1. L'observation

L'observation participante (en tant que membre de la classe), ou en sciences humaines, n'est pas ici particulièrement pertinente puisque l'on s'intéresse à l'entrée dans les apprentissages, phénomène dont on relève les causes psychologiques. L'observation participante se révèle être un outil d'enquête puissant, car le chercheur devient lui-même un baromètre mesurant l'intensité émotionnelle des réalités étudiées et expérimente lui-même des états émotionnels, par sa présence et sa participation aux activités de classe des élèves qu'il observe. Par empathie, en étant présent et en partageant des situations avec des gens, il ressent lui-même les émotions que les personnes vivent, que ce soit du plaisir, de l'incertitude ou de la frustration. Mais cette observation reste soit factuelle si l'on s'en tient aux faits observés ou subjective si on analyse ses propres sentiments perçus et ne permet pas de rendre compte totalement des mécanismes ou du ressenti des élèves lorsqu'ils abordent un nouvel apprentissage.

2.1.2. L'enquête qualitative

Les entretiens quantitatifs peuvent donner la mesure d'un phénomène dans une classe grâce au médium du questionnaire. Cependant, ils ne permettent pas une analyse approfondie tant temporelle que structurelle. Au contraire, les entretiens qualitatifs semblent les supports les plus adaptés à de jeunes élèves pour mieux comprendre la mesure de leur implication lors de moments ciblés, par exemple le début de la séquence ou encore le début de la séance. Ils permettent ainsi de pallier les difficultés d'observation en allant à la rencontre des élèves, en les interrogeant directement. Ces entretiens révèlent ainsi les sentiments des élèves face à une situation, ce qui est déterminant en fonction du moment où on les interroge de percevoir les sentiments à vif sur une situation d'apprentissage et de les comparer avec l'image qu'ils entretiennent après coup, de leur relation à un nouveau savoir. Cependant avec de jeunes élèves, cette analyse rétroactive est malaisée à cause de leur repérage difficile dans le temps.

Outre la pertinence des entretiens pour l'analyse, ils sont un support particulièrement pratique face à de jeunes élèves. Ils permettent une flexibilité dans les questions grâce à la reformulation, la demande de précisions immédiates par les sujets.

2.2. Le contexte des entretiens

Les entretiens choisis pour cette étude sont des entretiens d'auto-confrontation nommés ainsi car ils associent une observation externe de l'enquêté grâce à la vidéo et une analyse personnelle du sujet sur lui-même à postériori grâce à la vidéo qu'il regarde. L'objectif est d'analyser les propos de l'enquêté face à la vidéo qu'il voit. L'entretien d'auto-confrontation comporte plusieurs étapes. D'abord, on réalise une observation du sujet dans une situation de classe lors d'une séance de découverte. L'objectif est de comprendre comment l'élève envisage le savoir dans une situation de classe et non seul face à un enseignant ou dans la sphère privée. Cette prise en compte du groupe permet de confronter la recherche à une situation professionnelle. Cette observation n'est pas l'objet de l'analyse même si elle y contribue grandement car elle constitue un soutien pour l'enquêteur et pour l'enquêté.

Les questions de l'entretien sont élaborées suite à la vision de la vidéo par l'enquêteur. Il y relève les différents moments de changements d'attitude ou d'activités en relation avec une attitude d'intérêt pour le savoir, noter les différentes interactions en relation avec le travail qu'il entretient avec ses camarades afin de mieux comprendre quel est l'objet de l'intérêt ou du désintérêt de l'élève pour la tâche.

Ensuite, la vidéo est montrée au sujet de façon saccadée et chronologique afin qu'il puisse mobiliser plus facilement son ressenti à postériori. Le support vidéo est présent pour faciliter une réactivation de la mémoire sur un instant passé et permettre à l'enquêté d'avoir des preuves du comportement de l'enquêté qui n'a peut-être pas conscience de sa conduite.

2.2.1. Présentation du dispositif

L'étude de l'entrée dans une situation d'apprentissage est difficile à mener car il s'agit d'un moment opportun, difficile à percevoir car interne et propre à chacun. L'observation externe réduirait donc le champ d'investigation. Celle-ci est donc intéressante à condition qu'elle soit couplée à une confrontation de la personne en question qui puisse éclairer sur l'opération mentale qu'elle a réalisée. Le thème à l'étude sollicite donc un dispositif qui se rapproche le plus de l'entretien d'auto-confrontation. Il présente de nombreux avantages pour revenir sur un événement passé et proposer une réflexion métacognitive du sujet interrogé sur

ses propres actions et modes de pensées dans la perception qu'il a de lui-même. Il ne permet pas de réaliser avec précision une introspection objective mais d'accéder à un niveau de conscience plus important qu'une simple observation.

2.2.2. Une population jeune

Les entretiens se sont réalisés dans le respect des élèves et la volonté de communication qu'ils manifestaient au moment du passage de l'entretien. Les deux personnes interrogées ont 7 ans. Elles habitent près de St Brévin en Loire Atlantique (44). Afin de préserver leur identité, elles seront dénommées M et T. L'entretien n'était pas la première confrontation entre l'enquêté et l'enquêteur. En effet, le stage de trois semaines précédant l'entretien dans le cadre d'un master 2 Enseignement du Premier Degré a permis d'apprendre à mieux connaître les élèves, cerner leur profil. Les comportements des deux individus ont été déterminants dans cette sélection : en effet, ils présentaient un type de conduite distinct du reste de la classe qui correspondait à deux hypothèses relevées dans le cadre théorique.

Nous avons pu observer le premier élève, Théodore pendant 3 semaines de façon informelle dans sa classe. Il se révèle en classe être à l'image de ce que l'on observe dans le document filmé. On peut penser qu'il n'y a donc pas de biais de comportement par rapport à au moment filmé de sa part dans la vidéo.

En effet, c'est un élève qui n'hésite pas à solliciter ses amis pour s'amuser en classe. Par conséquent, il se révèle souvent inattentif aux consignes et fait l'objet de nombreuses reprises par l'enseignant. Il présente une attention restreinte sur un objet surtout lorsque cela ne l'intéresse pas, il a tendance à ne pas revenir sur le travail effectué en amont, et passer à une autre activité rapidement. D'après ses résultats scolaires, communiqués par son enseignante, c'est un bon élève, il fait partie des meilleurs élèves de la classe. Malgré une attention inégale aux activités de classe, il semble donc être un élément moteur de la classe car il participe souvent.

2.2.3. Le terrain d'enquête : une école de campagne en Loire-Atlantique

La séance d'observation sur l'implication des élèves a été accomplie dans une école de campagne à Corsept, près de St Brévin, lieu de stage de pratique accompagnée de quatre semaines. Le recueil d'informations a été réalisé pendant la première séance de découverte du monde en double niveau : CP-CE1 sur le thème « L'école d'autrefois », plus précisément sur

une séance mettant en jeu la structuration du temps à travers les siècles : l'arbre généalogique. Elle est réalisée dans un cadre où les élèves connaissent à la fois la personne qui mène la séance et celle qui filme depuis trois semaines. En effet, l'enquêteur a pris la classe pendant quelques séances auparavant. Les élèves n'ont pas paru préoccupés par le matériel installé car la séance permettait un travail par groupes qui monopolisait l'attention de toute la classe. Au niveau du contexte temporel, cette séance se déroule un mardi après-midi, après une séance d'EPS en hockey assez fatigante pour les élèves, deux semaines avant les vacances de Noël. La période hivernale et l'imminence des vacances de Noël ont des conséquences sur les élèves qui sont plus fatigués que d'habitude selon leur enseignante.

2.3. Les biais de l'enquête

Cette étude a comporté plusieurs biais sociologiques de réalisation dus dans une certaine mesure à la relation entre enquêté et enquêteur et l'âge des enquêtés.

2.3.1. Les échelles de compréhension et d'expression de l'enquêté doivent être adaptées

La difficulté de retranscrire un entretien réside dans le fait qu'un énoncé oral est sujet à plusieurs échelles de compréhension. Ces échelles ont des exigences différentes en fonction du type de population interrogée. Analyser un entretien avec un enfant nécessite d'analyser un niveau sémantique et syntaxique de langue différents que ceux que l'enquêteur a coutume d'employer. Ce dernier est donc dans l'obligation d'adapter son discours à un élève de 7 ans qui a plus ou moins de difficultés de compréhension du langage oral. Il ne doit pas employer de mots compliqués qui risqueraient de bloquer l'élève et le mettre dans une situation inconfortable empêchant l'échange si l'élève se bloque ou ne comprend pas. Il doit connaître l'élève afin de déterminer le niveau linguistique et sémantique qu'il doit adopter, indépendamment de l'âge de l'enfant, ce qui est permis par les questions préliminaires de mise en confiance à l'entretien.

Si la compréhension orale de l'enquêté peut être un frein à la compréhension, l'expression orale est également un biais conséquent. En effet, les élèves de CE1 ont pu manquer de vocabulaire, ou ont employé des formules syntaxiques simplifiées pour exprimer ce qu'ils ressentaient pendant l'entretien. L'enquêteur doit veiller à s'adapter au discours qu'il doit employer et à celui qu'il doit déchiffrer par la suite. L'enquête doit donc prendre en compte les attitudes non verbales dégagées par les enquêtés, et non seulement l'analyse du

discours. Cette brièveté des propos, parfois passant par une expression de monosyllabes pose certains problèmes. L'enquêté n'est pas dans une posture où il a des choses à dire spontanées sur la vidéo. Il peut être donc perturbé par un questionnement qu'il n'a pas anticipé ou auquel il n'a rien à dire. Si cet élève est peu loquace, il est difficile de recouper certains éléments avec si peu de matériaux. De manière générale, les élèves répondent plus strictement et directement aux questions qu'on leur pose. On pourrait croire qu'ils justifient leur avis dans le cadre de la maîtrise du langage oral. A 7 ans, ils débutent le travail de développement et d'argumentation en français et ne peuvent soutenir une réponse longue et argumentée de façon précise. Les élèves à l'oral sont dans un style énonciatif, ils accumulent les idées comme elles leur viennent sans les organiser, ni les hiérarchiser ce qui peut être un matériau d'étude.

De plus, la population choisie fait partie d'une sélection et la tournure passive des choses peut faire redouter cet exercice car il est effectué au sein de l'institution scolaire. Il est légitime d'avoir des craintes quant à une notation (relative au travail de classe), un jugement de la part de ses pairs et enfin une crainte d'avoir été choisi sur des critères non évoqués lors de l'entretien.

2.3.2. Les dérives de l'utilisation de la vidéo

Le retour sur ce qui a été produit une journée auparavant nécessite pour de jeunes élèves (même avec la vidéo) un effort de mémoire important, raison pour laquelle on veille à resituer le contexte de l'après midi, de la séance, et de l'état d'esprit de l'élève à ce moment-là. Les extraits projetés peuvent donc influencer les élèves, qui, par insuffisance de mémoire, tendent à raconter ce qu'ils voient directement dans la vidéo.

De plus, ils peuvent manifester des difficultés à approfondir ce qu'ils ressentent au moment où ils parlent. La vidéo est donc un soutien mais aussi un frein à une vision fidèle à posteriori. Elle tend à redécouvrir, analyser son comportement et le justifier d'une manière à ce qu'il soit « acceptable » par l'enseignante ou assimilé. Ce phénomène biaise alors les réponses qui ne sont plus spontanées mais dirigées par le degré « d'acceptabilité » de l'enquêté. Alors, la mise en contact est difficile car s'ils comprennent les enjeux d'un travail noté, en revanche, on peut supposer que la portée de leurs propos dans un cadre élargi leur échappe. Ils ne savent pas quoi préciser, quelles informations délivrées, dans quelle mesure. Cette ignorance peut être un frein si l'enquêté ne comprend pas ce qu'on attend de lui, d'où

l'intérêt de bien expliquer la mission de la recherche. En revanche, elle peut se révéler bénéfique pour interroger au mieux leur vision de la séance de manière la plus spontanée possible. L'enquêté a donc intérêt à garder un certain mystère autour de ce qu'il veut découvrir afin de ne pas induire des réponses préconçues, attendues.

Enfin, le dernier biais observé est lié au visionnage de la vidéo et à l'image de soi: il est parfois difficile pour certains élèves de se voir. Certains élèves ne sont peut être pas à l'aise avec l'image qu'ils renvoient à la classe, leur image corporelle ou leur attitude vis-à-vis des enseignants. Ces dérives peuvent être évitées grâce à une solide préparation de l'entretien et une relation enquêteur-enquêté favorable.

2.3.3. La connivence entre enquêté et enquêteur

L'enquêteur ne peut pas savoir si les élèves sont conscients des codes de l'entretien. En effet, en CE1, ils ont compris la place qu'occupait un adulte, ainsi que le travail qui était demandé. Ils ont donc compris la relation sociale que demande un entretien. Mais le travail demandé reste plus obscur car la recherche évoque peu d'éléments familiers pour eux.

Il semble que la fonction d'enseignante (qui a été précisée aux élèves au début du stage) crée un fossé entre les interlocuteurs. Malgré une présentation en contradiction avec cette fonction, le sujet T a eu des difficultés à faire abstraction de ce double rôle. Il existe une relation de confiance entre un élève et un professeur mais pour ne pas être assimilée à un collègue du professeur et pouvant révéler ses dires, il se place en tant qu'élève face à son professeur. Il est difficile de lui faire comprendre ce changement de rôle pour un bref instant. En effet, l'enquêteur reprenait son rôle d'enseignante dès la fin de l'entretien. Cette ambiguïté sur la relation entre l'apprenant et l'enseignant a probablement pesé sur les informations divulguées dans un volume inconnu sur les résultats de l'entretien. Les hypothèses formulées sont à vérifier dans la suite de l'entretien. Lors d'un entretien, le chercheur possède une « face ». Dévaloriser notre face d'étudiante de l'ESPE est difficile. Le jeu des faces empêche de dire la vérité de manière explicite. L'entretien aurait une tournure différente si le chercheur possédait une autre face. Dans le cas présent, le masque d'étudiante, voire d'enseignante, aux yeux des enfants était préjudiciable pour obtenir des réponses franches surtout en ce qui concerne les questions d'autorité, qui mettaient directement en lumière une gestion défectueuse de la classe par l'enseignant, ou un aveu de l'inattention, voire de d'agitation de l'élève en question.

2.4. L'étude de l'entretien par groupements sémantiques

Le choix de l'analyse de l'entretien pose plusieurs problèmes : D'abord, il oblige l'enquêteur à se conformer aux réponses qu'il a reçues. Celles-ci peuvent être désorganisées puisque l'entretien est semi directif. Ainsi, l'enquêteur pose les questions chronologiquement pour être en adéquation avec le fil de la vidéo et permettre à l'enquêté les réponses de l'enquêteur doivent donc s'adapter pour rendre l'entretien le plus fluide pour faciliter la relation entre enquêteur et enquêté. Le choix d'une étude par groupements sémantiques s'est imposé : étudier, au sein d'un même entretien, l'organisation des séquences qui le compose est une façon de comprendre les différentes phases d'attention, de mise en contact du sujet et du savoir. Elle indique des priorités, des insistances, des difficultés à dire, des enchaînements de thèmes qui diffèrent selon les locuteurs. L'étude réalise l'analyse du discours et de la communication non verbale de chaque individu par rapport aux hypothèses produites dans le cadre théorique. Les questions posées pendant l'entretien sont parfois incomplètes afin de solliciter l'élève en question. Mais elles ne permettent pas toujours d'explorer l'intimité de la personne.

3. L'analyse de l'entretien par groupements sémantiques de T

Cette partie a permis la mise en place d'un cadre pertinent afin de tester les hypothèses émises dans le cadre théorique. Il permet de prendre conscience des mesures prises pour réaliser l'entretien. Il permet de réguler la compréhension et d'interprétation du matériau prélevé en relevant les biais.

Pour les besoins de l'analyse, la retranscription tapuscrite a été réalisée afin de faciliter l'analyse du discours. L'analyse à l'écoute empêche de communiquer les procédures effectives de production des résultats. Un entretien est le fruit d'une parole spontanée d'investigation. Il est constitué d'une multitude de phrases partielles. L'entretien ne parle pas de lui-même. Il fait l'objet d'une sélection, d'une analyse des informations pertinentes répondant à la problématique de l'entrée dans les situations d'apprentissage.

L'analyse est composée d'une analyse par passages sémantiques couplée à une analyse grammaticale. L'analyse est linéaire pour mieux comprendre au fil de l'entretien les changements qui interviennent dans les commentaires des sujets enquêtés. Les extraits de vidéo sont également proposés de façon chronologique afin de rendre la reconstruction mémorielle plus aisée. L'analyse est réalisée en séquences sémantiques, celles-ci permettent de rendre compte plus facilement des différents moments dans l'entrée dans les situations d'apprentissage que l'enquête tente de saisir.

L'enquête débute par une mise en confiance du sujet : L'objectif est de remobiliser ses souvenirs sur le temps évoqué avant qu'il ne visionne les extraits. Il peut ainsi se rappeler de ce qu'il a éprouvé en toute objectivité. On a alors son point de vue sur le retour de la séance, ce qu'il en a pensé. L'entretien commence donc à l'envers : sur quelle impression part-il de sa séance évoquée ?

3.1. La mise en confiance

Elle consiste à expliquer à l'élève les objectifs, (faire un travail sur « comment apprenaient les élèves ? » le déroulement, (je vais te poser des questions et tu me diras à quoi cela te fait penser) les termes de l'entretien (confidentiel et respectueux de toutes les réponses) qui va se dérouler afin de permettre une « transparence » du travail. Elle tente

d'éviter les biais de réponse galvaudées ou édulcorées et tend à éviter les réponses données malgré lui. Néanmoins, il est difficile de rassurer un enfant quand on a pour lui, une posture d'enseignante, surtout une enseignante stagiaire qu'il ne connaît pas depuis longtemps. Il a fallu lui expliquer que j'étais dans la même posture que lui, en tant qu'étudiante, donc que je partageais son quotidien.

3.2. La mise en contexte

Le sujet était chez l'orthophoniste en début d'après midi, il aime bien y aller donc on peut supposer qu'il était dans de bonnes dispositions pour aller en découverte du monde. En revanche, les minuscules bousclements organisationnels peuvent empêcher un élève de se concentrer sur une tâche, à moins que cette attitude soit délibérée et ne soit un prétexte à s'occuper à une activité annexe de celle demandée. Le sujet, après question orientée, affirme qu'il voulait ranger ses affaires en rentrant. (Cette réponse est peut être induite par l'extrait) Il y avait eu un changement de place, en raison de bavardages répétés dans la matinée. Il a passé une matinée au second rang puis en fin de matinée a été déplacé au dernier rang seul. Il ne semble pas déstabilisé et tente de participer aux interactions proposées par l'enseignante, sans toutefois grand enthousiasme. Il range son bureau en même temps. Il admet qu'il voulait ranger ses affaires, (intervention 7) il ne précise pas sa réponse, et la nouvelle intervention de l'enquêteur le laisse approuver en justifiant ce rangement par un oubli de sa part plus tôt dans la journée.

3.3. Le rappel de la séance

Le sujet prend le temps de la réflexion comme l'indique l'onomatopée « mmh » suivi de l'adverbe « oui » qui lui permet de remobiliser sa mémoire sur ce qui a été deux jours auparavant. Il n'utilise pas un terme posé par l'enseignante pour expliquer ce qu'il a retenu de la séance: « qui descendait de qui ? » Il a compris en substance le concept d'arbre généalogique sans pour autant se rappeler du substantif adéquat. Il est difficile d'aller plus loin car plusieurs travaux ont été réalisés pendant la séance, et on suppose qu'il ne peut se souvenir de chaque modalité de travail pendant la séance.

3.4. La participation

T semble préoccupé par le rangement des affaires sur son bureau, en effet, il est debout en train de ranger son bureau, se déplace pour récupérer un chiffon auprès d'un autre camarade deux tables devant la sienne comme il l'explique lui-même, il tente de participer, avec un bras semi levé. Il n'était pas présent en début d'après midi pour cause d'entretien avec l'orthophoniste. Les autres élèves semblent attentifs, son comportement tranche donc avec le reste de la classe. Les questions sont simples puisqu'elles introduisent un nouveau sujet en reprenant le vocabulaire des générations mal maîtrisé par les CP.

3.5. Première chute d'attention

Pendant cette période, voyant que l'enseignante ne l'interroge pas, T semble se décourager. Il regarde dehors comme il l'explique lui-même pour regarder les petits oiseaux. (Nota : les élèves ont installé des nichoirs à oiseaux depuis le début de l'hiver et leur distribuent des graines le matin). Il explique ce déclin d'attention par : « Je crois que si les CP étaient plus souvent interrogés que nous, car nous, on savait cela ». Implicitement, le manque d'interactions possible entre les CE1 et l'enseignante perturbe l'attention des CE1, y compris T. Cette analyse montre que les CE1 ont une perception assez fine des relations de communications qui se jouent dans la classe. Entre autres, leur niveau de compétences par rapport aux CP.

3.6. Compréhension de l'activité à réaliser

L'attention des élèves n'est plus focalisée vers l'enseignante lorsque les outils (ciseaux, étiquettes) sont distribués. T n'a pas compris la consigne, mais on peut supposer qu'il y a un défaut d'écoute car la consigne n'est pas problématique, elle ne recèle pas de difficultés de compréhension. La situation proposée : comprendre les liens de la famille n'est pas une notion qui appartient à la Zone Proximale de Développement des CE1 car ils ont des connaissances de vocabulaire sur le sujet et des compétences : ils savent replacer les différents personnages d'une famille par ordre chronologique. La difficulté résidait surtout dans le placement des différents membres de la famille d'une génération dans un arbre déjà construit les uns par rapport aux autres. Mais T affirme qu'il savait déjà comment faire : cette situation était problématique pour les CP mais pas pour tous les CE1. Il comprend en regardant les supports distribués par l'enseignante : une habitude héritée du CP, qui consiste à découper les étiquettes et les replacer dans un tableau (ici sous forme d'arbre). Il ne cherche pas à

interpeller l'enseignante sur ce qu'il y a à faire, mais il comprend seul, peut être partiellement aussi grâce à l'observation de ses camarades par mimétisme.

3.7. Intérêt de l'activité

Le questionnement sur son intérêt réel pour l'activité est relatif : « Un peu... je savais comment faire ». Il semble que l'intérêt éprouvé par T est peu important, en témoigne l'hésitation dans sa voix et son manque de conviction. Surtout, la contradiction qu'il émet dans cette phrase sans utiliser de mots d'opposition permet d'affirmer qu'il se trouve face à un déni de fait. Il refuse d'admettre ouvertement devant l'enquêteur que cela ne lui a pas vraiment plu, ou qu'il n'a montré qu'un intérêt poli pour ce qui est présenté. On peut inférer que cette attitude vient du fait qu'il sait déjà réaliser cet arbre généalogique et qu'il n'est pas interrogé par l'enseignante depuis le début de la séance ce qui a tendance à le démotiver.

En cherchant à savoir s'il savait réaliser cet arbre car il avait déjà été confronté à un thème de ce genre, il explique que c'était la première fois qu'il faisait cela mais il n'a pas précisé s'il parlait de la discipline : la découverte du monde, les modalités de travail en groupe (ce qu'on peut mettre en doute, ayant déjà assisté à des séances en interaction : un CP avec un CE1) ou de la thématique abordée : l'arbre généalogique, ou du contexte : la classe dans laquelle la séance se déroule. Le pronom impersonnel « on faisait cela » : dans « c'était la première fois que l'on faisait cela » laisse à penser qu'il parle de la thématique dans le contexte de la classe, induit par la sémantique du « on » en parlant du groupe classe.

3.8. Explication de ses préacquis

Il n'a jamais réalisé une telle activité avant puisqu'il répète deux fois l'adverbe de négation « non » à l'occasion d'une question plus précise sur ce point. Il explique se servir de ses connaissances antérieures en matière issues de la sphère familiale car il utilise le pronom personnel « mes » dans « je sais que **mes** grands-parents ont fait naître mes deux parents ». Comme le sujet a des frères et sœurs plus âgés que lui, on peut penser qu'il a déjà abordé ce point avec eux, ou que les parents ont déjà mentionné leur propre schéma familial devant ou avec T. Il a compris l'objectif d'apprentissage de la séance (non pas grâce à la séance mais par des acquis antérieurs sur le sujet) : comprendre les liens familiaux. Mais, il n'a pas acquis le vocabulaire idoine à la séance : « Pierre est le grand-père de... » pour exprimer les relations de l'arbre qui sera évoqué en fin de séance et qu'il n'a pas repris pour son explication. Il est donc resté sur l'explication identique qu'il a donnée au cours de la séance même sans changer

de façon de penser, ni de s'exprimer. Les préacquis qu'il avait avant ont peut être occulté pour lui l'intérêt de suivre la séance afin d'acquérir les éléments nouveaux. Plusieurs autres explications pédagogiques sont possibles : la séance de vocabulaire arrive trop tard à un moment où la surcharge cognitive est atteinte ; le vocabulaire non réemployé dans un autre contexte empêche les élèves l'acquisition profonde et durable dudit vocabulaire.

3.9. Le travail en binôme

Le travail est à effectuer en binôme. Ce sont aux CP de choisir un CE1, pratique courante dans cette classe. T est choisi par G, un élève avec lequel il a l'habitude de travailler. Ils travaillent en communiquant puisqu'ils gèrent un conflit dans lequel ils se demandent si le contour des étiquettes doit être découpé ou non. En effet, T et G n'ont pas écouté attentivement l'enseignante. Cette information est donnée dans le cadre d'une question de l'enquêteur pour vérifier si G a bien compris la consigne. La consigne pour T, réside dans les modalités pour découper l'étiquette et non pour coller les bonnes personnes dans l'arbre. Il y a donc un conflit entre l'intérêt et les modalités de travail en groupe, et de découpage. Implicitement, ce témoignage confirme qu'il n'avait pas entendu ce qui a été dit par l'enseignante. Un autre biais intervient : pédagogique cette fois. La façon dont est amenée la tâche à réaliser ainsi que les objectifs (non énoncés) peuvent être une des causes de cette confusion des objectifs par les élèves.

Le travail de manipulation par groupes laisse un moment pour l'égarement : le binôme échange des blagues sur une inversion de la famille « les enfants ont fait naître les grands-parents », preuve qu'ils ont compris la logique de l'arbre qui implique un certain ordre de descendance, qui s'il est bouleversé est incohérent et prête à rire.

3.10. Résultat de la tâche

T s'attribue les mérites du travail : à la fois dans le découpage des étiquettes et la réflexion. Il le justifie par le fait que son camarade « papote ». C'est ce qui l'aurait ralenti dans son travail selon lui, pendant qu'il prenait de l'avance. Ils s'amusent alors avec une chemise à rabats. Cette fois T, semble être aux ordres de G : « G m'a dit de le refaire » : il se laisse faire lorsqu'il s'agit de réitérer des digressions.

3.11. Mutualisation au tableau

Ils ne sont pas volontaires pour aller au tableau. A cet âge, les élèves sont en général contents de pouvoir aller au tableau, ils participent ainsi activement à la classe et n'ont pas de gêne ou de peur, que l'on retrouve dans les plus hautes classes de l'élémentaire. Le jeu avec G semble être un passe temps plus attirant pour T qui ne lève pas sa main pour aller au tableau. Deux camarades sont interrogés, il ne suit pas vraiment la progression de la mutualisation, perçue par l'hésitation dans sa voix pendant l'entretien pour relater ce qui s'est passé. Le climat général de la classe, bruyant participe à une inattention des élèves pour ce qui se passe au tableau. La tâche n'est pas terminée quand la mutualisation est annoncée. Malgré une bonne compréhension de ce qu'il fallait réaliser, c'est-à-dire, replacer les différents personnages d'une famille dans un arbre généalogique, le binôme semble être en retard dans le collage des étiquettes. A la question : « il vous restait beaucoup d'étiquettes à coller ? » Le sujet répond : « non, mais je suis allé vite » il n'induit toujours pas son partenaire dans la tâche à réaliser en l'absence de pronom personnel pluriel. Il pense être le seul à avoir compris la situation et le plus efficace pour réaliser le travail.

3.12. Explication des relations inter-binôme

G est « un CP, c'est un peu mon copain ». On peut supposer que cette information n'est pas inconnue pour l'enquêteur en pratique accompagnée dans la classe depuis deux semaines. T la précise comme s'il y avait une opposition à ce que G soit son ami. Il se justifie : ce ne peut pas être un bon ami car c'est un CP mais c'est un peu mon copain. Le fait que T précise d'abord la condition de G avant de définir les liens qu'ils entretiennent pourrait être révélateur de ladite relation. C'est d'ailleurs G qui a choisi T, car « je suis resté à ma place », ils se mettent souvent ensemble. A la question « est ce que tu étais content de travailler avec G ? » Seul un hochement de tête, T n'explique pas en quoi, ce qu'on peut laisser supposer à de la pudeur, un manque d'enthousiasme, un manque de vocabulaire pour décrire cette relation de travail : « on se met souvent ensemble pour travailler ». Il ne précise pas qu'ils sont amis aussi dans une sphère privée à la maison, ou dans un autre cadre : à la récréation. Comme il a été dit, T comprend la différence de niveau entre G et lui. Il incarne donc la posture de celui qui en sait plus. Ce travail l'incite donc à travailler, à comprendre les notions en jeu pour les expliquer à G.

3.13. Intérêt de la tâche

Lorsqu'on l'interroge sur l'intérêt de la tâche demandée, il ne fait pas l'amalgame entre la tâche matérielle et la tâche cognitive. Il emploie le verbe « savoir », on peut supposer qu'il pense que c'est un savoir et pas quelque chose que l'on comprend. Pourtant, sa propre démarche semble être de la compréhension et non du savoir. Par là, il entendrait que cette tâche est « facile » à comprendre et donc évidente pour des CE1 au moins. Comprendre que les parents sont plus vieux que les enfants est une donnée largement acquise au CE1, même au CP. D'ailleurs, pour prendre un exemple d'une erreur possible, il prend comme référence un élève de maternelle : « j'entendais dire : les parents, ils ont fait naître les grands parents ». Il perçoit les éléments en jeu et la différence de niveau entre son binôme et lui.

Le mot « savoir » utilisé au lieu du verbe « comprendre » peut aussi venir d'une explication liée au support utilisé pour la tâche. En effet, on peut également supposer que ce mot vient de la configuration de l'arbre qui est un savoir en lui-même : savoir refaire l'arbre généalogique. Cette explication pourrait être corroborée par la formulation : « nos grands-parents ont fait naître nos parents » qui montre un sens dans la lecture de l'arbre. Au lieu de partir de soi, comme les enfants le font généralement, T part vraisemblablement du haut de la feuille : lecture canonique d'un écrit. Il adapte d'ailleurs son propos : au lieu de lire l'arbre ainsi : l'enfant est née grâce à l'union des deux parents... Il utilise une forme qui rappelle celle de l'arbre. La branche des grands parents se ramifie pour obtenir une autre branche, celle des parents.

3.14. Explication de son désintérêt

T d'un hochement de tête, répond affirmativement à la question « tu avais un peu envie de t'amuser ? » Cette question ne permet pas de savoir si l'envie est « petite » ou plus importante puisque la question n'est pas précisée, donc n'entraîne pas de réponse plus détaillée.

« Tu te souviens de ce que tu avais dit ? » « Non parce que moi, je suis souvent dans la lune ». Il exprime cet état de fait comme s'il y avait un lien de causalité entre le fait qu'il ne se rappelle plus ce qu'il avait dit et le fait d'être dans la lune. On dirait qu'il attendait cette occasion pour exprimer la raison pour laquelle il décroche. Il justifie ainsi son désintérêt pour une tâche. En revanche, le discours qui suit où T explique son désintérêt semble être un discours soit d'un aspect de sa personnalité qui le touche, soit de quelque chose qui lui a été

déjà dit, voire reproché par des sphères de socialisation ; famille, école, amis, médecins...Il affirme penser aux animaux quand il est dans la lune. Cela fait écho aux oiseaux qui le divertissaient au début de la séance. Cette analogie vient peut être de cette réminiscence du début de l'entretien et/ou pour conserver la cohérence de l'entretien.

« C'est quand j'ai terminé ce que j'ai à faire, je tombe dans la lune ». L'expression « tomber dans la lune » est révélatrice de la dimension passive du sujet, malgré la tournure active de la phrase utilisé par T. « Cela ne t'intéressait plus ? » T ne répond pas à cette question, il élude la question de l'intérêt en évoquant la fin de son travail, donc par ce fait un désintérêt associé. Lorsqu'on pose une double question à T : « Tu avais compris ce que la maîtresse voulait que vous fassiez ? » « Oui » « tu le savais avant? »

D'ailleurs l'intervention suivante : « je le savais avant ! » « Qu'on cherche comment placer les hommes. » fait entendre que T préfère répondre déjà aux questions sur ses connaissances que sur la tâche en elle-même. Le problème pour comprendre quelles compétences ont été acquises est difficile : le manque d'évaluation diagnostique fait défaut ainsi qu'une réelle situation-problème.

3.15. Les obstacles épistémologiques

On peut se demander dans quelle mesure T a compris cette séance de découverte du monde. A-t-il reçu, accepté les conditions, les limites didactiques de cette séance ?

En effet, T pense que l'enseignante cherchait à savoir « qui venait avant ? ». Il semble bien avoir compris le principe de l'arbre généalogique puisqu'il a été capable de replacer les bonnes personnes à la bonne place. Mais il a extrapolé le contenu de la séance en en proposant une version non plus à une échelle humaine mais à une échelle géologique. Dans sa logique, la séance cherchait à comprendre qui naissait de qui mais pour comprendre plus globalement, de qui l'Homme naissait à l'Origine.

Plusieurs facteurs peuvent être mis en cause : les enjeux didactiques d'abord. En effet, l'enseignante n'explicité pas les objectifs d'apprentissage lors de la passation des consignes, ainsi que les limites spatiotemporelles dans lesquelles le travail s'effectue. Les enjeux pédagogiques sont déterminants également pour permettre une bonne cohésion lors du travail en groupes, une pédagogie de l'erreur sont des éléments qui auraient pu exclure une volonté de faire « tout » « vite » et sans véritable conflit cognitif avec son binôme. Il répondrait donc à la question : « qui vient avant ? » « c'est ceux qui sont devenus humains » : les élèves font des liens pertinents ou non entre les connaissances qu'ils ont déjà de la sphère privée de celles

délivrées à l'école. Ils doivent faire eux-mêmes le lien entre celles-ci si l'enseignant ne prend pas en compte leurs conceptions initiales et ne réduit pas les erreurs liées à l'association de deux savoirs pourtant vrais. T ne l'a pas appris à l'école, ce qui semble cohérent. En effet, l'histoire et la préhistoire ne sont abordées qu'au début du cycle 3. Ce sont des connaissances qui semblent presque innées pour T, car elles lui paraissent évidentes à posteriori. Il ne peut donc pas dire comment, ni quand il l'a appris.

4. Interprétation des données de l'entretien de T

Les hypothèses de recherche de départ développées dans le cadre théorique concernant l'entrée de l'élève dans les situations d'apprentissages sont multiples. On considère comme le rappelle les travaux de Meirieu que chaque enfant a soif de connaissances. En revanche, cette soif n'est pas toujours abreuvée car l'intérêt d'un élève pour une tâche n'est pas toujours réel ou présent au moment d'un apprentissage ou de ce qui précède : l'activité, ce qui peut l'empêcher d'accéder à une nouvelle connaissance. On distingue deux postulats de départ : L'élève est-il « intéressé » pour accomplir une tâche cognitive ? Dans ce cas, l'intérêt plus ou moins substantiel de ce dernier permet ou non la volonté de saisir le savoir mis en jeu. Nous nous interrogeons sur la nature de l'intérêt de l'enfant et en quoi cette-dernière l'empêche d'entrer dans un apprentissage.

On veut prendre en compte les multiples mécanismes bloquants à l'entrée d'un élève dans une situation d'apprentissage. Mais ils sont justement nombreux et ne permettent pas de dresser une liste exhaustive d'un seul critère à la fois. Chaque cas de figure étudié donne lieu à des remédiations différentes comme la prise en charge des conflits, la sécurité affective. L'entrée dans la séance ne signifie pas l'entrée dans les situations d'apprentissage. Ce moment est décalé et propre à chacun. Il réside donc à la volonté de saisir un événement. Pour approfondir ce travail, il faudrait évoquer la motivation.

Une autre hypothèse consiste à prendre un compte cet intérêt réel pour une activité mais que l'attention pour l'activité soit insuffisante. Si l'attention n'est pas corrélée à l'intérêt, l'entrée dans une situation dans laquelle le sujet est en état d'apprendre n'est pas réalisée. Il s'agit donc d'être en mesure de saisir cette information.

L'intérêt d'un enfant pour une activité est mis à mal si le temps d'imprégnation de l'élève à l'activité n'est pas suffisant. Dans cette hypothèse, les élèves pourraient ne pas être suffisamment au contact de la notion en jeu. Une activité de sciences par exemple qui est seulement un recueil de conceptions initiales par l'enseignant peut ne pas être optimale pour permettre à un élève de rentrer dans un apprentissage. On ne lui laisse pas le temps de s'interroger sur le sujet, mobiliser ses connaissances, etc....Il décroche donc par manque d'approfondissement, ou de perspective donnée au savoir en jeu par l'enseignant. Cette hypothèse recouvre aussi l'hypothèse d'un décrochage par manque d'intérêt de l'élève assez long pour ne pas entrer dans l'apprentissage.

Enfin, la dernière hypothèse émise consiste à s'interroger sur l'intérêt réel ou non pour l'activité en question. La participation relève-elle d'une motivation à saisir les contenus présentés ou est-elle feinte ? L'activité d'un élève en classe est souvent peu révélatrice de son activité cognitive réelle. Ce-dernier met souvent en place des stratégies afin d'éviter les remontrances de l'enseignante ou garder une attitude de « bon élève » aux yeux de ses pairs. Il s'adonne pendant ces moments à d'autres activités parallèles, ou est simplement absent cognitivement. Cet état pourrait résulter d'un manque d'intérêt pour la tâche présentée ou d'une surcharge cognitive.

En analysant les données à posteriori, certaines réponses de l'enquête donnent lieu à des interrogations qui n'ont pas été approfondies sur le moment. Les questions de l'enquêteur auraient pu être plus orientées ou approfondies afin de ne pas laisser de paroles qui ne peuvent être interprétées avec certitude.

Grâce à l'observation et l'analyse du discours de T qui revient sur son attitude et ses pensées pendant une séance de découverte du monde, plusieurs points ont émergé : les conditions d'une entrée réussie pour cet élève en particulier, l'impact des contenus à enseigner, les modalités de travail, la sécurité affective. Le point concomitant de ces hypothèses ressort sur la question de l'intérêt que l'on observe chez les élèves. L'attention portée, la participation cognitive sont reliées au degré d'intérêt manifesté par les élèves. On peut s'interroger sur l'intérêt effectif de l'élève en fonction de sa participation, de sa volonté à revenir sur une activité, ou sur le décalage entre ce qu'il savait au début de la séance et de ce qu'il sait après.

4.1. L'arrivée de T dans la classe : un manque de sécurité affective

Le passage concerne les interactions 1 à 5 : T explique la raison de sa venue plus tard en découverte du monde. Il était chez l'orthophoniste et n'a pu assister à la séance de sport qui précède. De plus, si le chercheur remonte dans la chronologie de la journée de T, il considère le fait que T a été puni par l'enseignante lors d'une séance de grammaire et a changé de place. Sa table est déplacée au fond de la classe, seule. Le fait qu'il veuille ranger ses affaires à tout prix, malgré le début de la séance et des questions posées de l'enseignant peut être un indicateur de sa volonté de réintégrer les rangs de la classe aussi bien au sens figuré qu'au sens propre. Il se conforme à son travail d'élève, plus généralement aux conseils donnés par l'enseignante dans l'organisation de sa classe : ne pas avoir les affaires d'une

activité sur le bureau dont les élèves n'ont pas besoin. Paradoxalement, cette attitude est contreproductive et tend à éloigner T encore plus des autres élèves à ce moment là. En effet, le corps enseignant lorsqu'il propose le rangement du matériel sur les tables des élèves est justement dans l'objectif de ne pas perturber les élèves pendant les apprentissages. Or, ici, cette consigne contribue à créer des perturbations autour de T pendant la séance et l'empêche de s'inscrire dans un apprentissage. Il a l'impression de rentrer dans son travail d'élève et pourtant dévie de cette trajectoire. Cette volonté de ranger ses affaires s'inscrit dans une perspective de gagner la sécurité affective perdue pendant le temps d'absence en cours. Il n'a pas l'opportunité d'avoir été un bon élève après avoir été puni. Il pourrait donc ranger son bureau en voulant faire peau neuve de son comportement passé. Il est en attente de reconnaissance de la part de l'enseignante : il lui signifie qu'il veut participer, être vu, et ne plus être assimilé à l'élève perturbateur qu'il était auparavant. Ces attitudes d'accumulation montrent qu'il pense être élève mais ne fait qu'illusion car l'institution scolaire attend d'abord d'un élève qu'il soit un apprenant.

De plus, cette attitude manifeste le caractère ambivalent d'une consigne ou d'une règle de classe. Elle peut être contreproductive lorsqu'elle est détournée de son but premier. A l'instar de cette situation dans laquelle elle est déformée par un élève pour regagner une certaine sécurité affective avant de rentrer dans l'activité. Cette consigne doit donc être explicitée, si l'enseignant n'en précise pas les enjeux aux élèves, elle devient arbitraire, inutile. Cette situation laisse à penser qu'en détournant cette consigne, l'élève a perdu du temps d'activité réelle en voulant en gagner dans sa reconquête de la classe, et de l'enseignante. L'objet de cette reconquête est ambiguë car il n'est pas explicité par l'élève.

On peut penser que T est dans une reconquête d'une sécurité affective, non pas d'une discipline en particulier car la punition est intervenue au cours d'une séance de mathématiques et le travail commencé en ce début d'après midi est de la découverte du monde. Mais cette sécurité affective a été mise en péril par la punition de l'enseignante. Les agitations que T créait pendant cette période ont obligé l'enseignante à l'éloigner du reste du groupe pour la fin de matinée. Il est donc mis au ban du groupe psychologiquement car son comportement est réprouvé par l'enseignante et donc est stigmatisé par la posture physique de la punition: son bureau au dernier rang. Ses camarades prennent donc le parti de l'enseignante en le rejetant aussi. Ils ne vont pas essayer de lui parler dans un premier temps.

De plus, cette reconquête de la sécurité affective est difficile car T après avoir été banni une première fois symboliquement du groupe en étant relégué au fond de la classe, puis une seconde fois en étant à l'écart d'une activité collective ludique pendant qu'il était chez

l'orthophoniste ne peut se réaffirmer auprès du groupe. L'exemple de T démontre l'importance de la sécurité affective dans une classe. L'élève qui n'est pas en sécurité affective dans une classe ne peut pas apprendre. Cette peur peut prendre différentes formes très hétérogènes : disciplinaires, lié à l'institution, ou aux interactions à l'école. En effet, un élève peut développer une peur de l'institution scolaire (peur qui peut être instaurée par les parents qui n'ont eux-mêmes pas confiance en l'institution et l'évoquent de façon négative par exemple), il peut être effrayé par une discipline (les mathématiques présentent souvent des cas caractéristiques) dans laquelle il échoue et ce sentiment d'échec revient à chaque nouvelle séance de mathématiques. Ou bien, il ne se sent pas accepté dans une classe. Il est exclu sur des motifs discriminatoires qui le distinguent des autres et l'empêchent de s'intégrer, avoir une vie collective scolaire où il ne se sent ni contraint, ni rejeté. Ce refus des autres peut être temporaire mais marque en profondeur la teneur d'une séance comme le montre l'exemple de T. L'enseignant doit donc prendre en compte ces difficultés car les élèves sont conscients à cet âge du phénomène d'exclusion même s'ils ne peuvent mettre un terme dessus. Ils sont donc fragiles et réceptifs à ce type d'agression. Ils ne peuvent pas apprendre car, malgré l'envie naturelle, des problèmes plus importants les taraudent. Il doit également réussir à non obliger les élèves à surmonter ces difficultés mais leur donner les outils pour les surmonter eux-mêmes.

Pour la sécurité affective dont T fait défaut au début de la séance, l'enseignant aurait pu venir lui expliquer les raisons d'une punition donnée lors de la séance. La finalité de la punition : ici, l'empêcher de perturber la classe, en lui donnant la possibilité de travailler seul, pour ne pas « être tenté » était une possibilité. Elle lui montre que cette punition n'est pas sommative mais formative : l'aider à mieux se concentrer puisqu'il a des difficultés à le faire seul. Pour que cette exclusion soit réalisée sans que ce soit d'une façon solennelle et pour éviter. L'enseignant peut souligner que les discussions ne se font pas seuls et que les élèves qui discutent sont responsables dans une moindre mesure que T puisqu'ils maintiennent l'échange. Elle n'est pas intervenu au moment de la donner ni au retour du cours. Pour remettre T dans la sphère scolaire, en venant lui parler pour lui expliquer si cela n'a pas pu être fait sur le moment puis en l'interrogeant devant la classe : Elle montre ainsi qu'elle fait table rase de la punition donnée et le réintègre dans le groupe, qui par extension, va sentir qu'il est réintégré et le réintégrer à son tour parmi les élèves.

En ce qui concerne la sécurité qui touchent aux apprentissages en général, la pédagogie de contrat est un moyen de différenciation pédagogique d'entrer en relation avec l'élève et de lui montrer que l'objectif commun est d'arriver à la maîtrise de certains éléments

dans une mesure qui est discutée avec l'élève. « *En résumé, le contrat pédagogique représente la différenciation en actes ; il engage l'élève et l'éducateur autour d'un projet commun, nouant les exigences du savoir, la personnalité de l'apprenant et l'intervention du formateur. Il est à la fois un précieux analyseur, un moyen de finaliser le temps scolaire, une occasion de préciser les objectifs et de se mettre en quête des moyens pour les atteindre, un outil enfin, pour donner du sens à l'évaluation*⁴⁶ » ainsi que l'énonce Philippe Meirieu.

Pour les élèves en exclusion, les conseils d'élèves permettent de résoudre des problèmes en les soulevant et en tentant de trouver collectivement une solution. Le dialogue est également un moyen d'entrer en relation avec les parents qui n'y croient plus en l'institution parce qu'elle les a blessés ou déçus. L'enseignant doit prendre en compte des blessures de parents qui peuvent avoir des conséquences sur les enfants.

Il doit prendre en compte tous les élèves, pas uniquement ceux qui manifestent directement leur manque de sécurité. Certains élèves, qui se révèlent dans les apprentissages et n'ont pas besoin d'une attention particulière doivent être valorisés et pris en compte.

Cette attitude marque l'importance de la sécurité affective d'un élève qu'il éprouve au sein de la classe, de ses pairs, ou à l'égard d'une matière, d'un moment dans la journée, de modalités de travail. L'enseignant doit garantir la sécurité affective de chaque enfant en classe. Cette attention relative est expliquée par ces facteurs perturbants qui dénotent le manque de disponibilité dont T fait preuve. Un élève doit donc être disponible cognitivement et donc rassuré pour entrer dans un apprentissage.

4.2. Les fluctuations de l'intérêt porté à la tâche :

On peut distinguer trois phases majeures dans l'attention de T au cours de la séance.

T n'est pas impliqué dans son travail de façon linéaire. Il est dans une phase de travail ascendante au départ malgré une attitude physique observable sur la vidéo qui semble détachée. En effet, si le départ de la séance montre qu'il est absent physiquement (il cherche son chiffon, range son bureau) mais présent cognitivement (participation, arrêt dans son rangement pour répondre aux questions posés, lucidité sur la fréquence de participations accordée aux CP), cette attitude s'inverse par la suite.

⁴⁶ *L'école mode d'emploi*, ESF éditeur, Paris, 1992.

On observe une seconde phase de descendance : T semble plus calme, attentif, lors de la phase de rebrassage du vocabulaire de la famille, mais son attention va décliner à cause de motifs pédagogiques : une trop grande attention accordée aux CP (attention qu'il décrit lui-même : T26), ainsi qu'un objectif trop facile à atteindre (qu'il explicite également : T89). Il suit donc ensuite la séance de loin, sans pour autant présenter les gestes perturbateurs du début de séance. T se trouve ensuite dans une phase ambiguë dans laquelle il est en groupe avec G. Il semble investi par la tâche à réaliser pour remplir son « métier d'élève » mais n'est pas vraiment concentré. Par conséquent, il fait l'exercice de façon automatique sans même l'expliquer à G. Pourtant, on peut penser que G aurait eu des difficultés à réaliser cet exercice seul. De fait, on peut penser que l'intérêt pour la tâche n'est pas présent car il n'a aucune volonté pour expliquer à G le savoir en jeu. Pourtant, il semble vouloir être attentif aux consignes matérielles données par l'enseignante. Il semble donc vouloir planifier ce qu'il y a à faire en compagnie d'un élève plus turbulent que lui.

Le moment où il est interrogé est le seul qui présente un intérêt car le vocabulaire est inconnu à la fois des CP et des CE1. Il est donc dans une posture dans laquelle il peut amener des éléments nouveaux à l'oral.

T semble présenter un intérêt mesuré pour la tâche de découverte du monde présentée. La présence d'une nouvelle enseignante, d'une caméra, la mise en place d'une nouvelle séance de découverte du monde a pu décider T à accorder de l'intérêt à la tâche, mais ce n'est pas vérifié. Cet intérêt semble s'étioler petit à petit suite aux modalités de travail, (en groupe avec un ami), au désintérêt que lui porte l'enseignante. T semble toujours vouloir saisir le sens d'un apprentissage mais ce déficit d'attention l'en a détourné. A moins que le temps d'imprégnation n'ait pas été suffisant pour permettre une compréhension des contenus notionnels. Par cette observation, on peut soupçonner que l'intérêt d'un enseignant engendre l'intérêt pour le savoir et vice-versa. En effet, l'enseignant qui accorde de l'intérêt pour l'élève suscite l'intérêt pour une tâche. Cette vision reflète une vision affective de l'école dans laquelle l'élève est d'abord là pour que l'enseignante l'apprécie au lieu d'être à l'école pour apprendre. La question pose question à propos de la formalisation de Jean Houssaye. Car dans ce cas, comment accorder à chaque élève l'attention pour qu'il trouve un intérêt à la tâche au sein d'une classe ? Cette vision semble mettre le savoir en dehors de la relation enseignant-élève dans la formalisation de Houssaye. Alors que les courants des pédagogies actives en vigueur encouragent une mort de l'enseignant au profit d'un axe « apprendre » privilégié entre « élève et savoir ». L'intérêt accordé aux élèves peut être détourné de l'élève au profit du savoir. L'enseignant qui accorde de l'intérêt, non plus à l'élève mais au savoir enseigné

obtient-il les mêmes résultats de décrochage ? L'enseignant dans sa pratique doit favoriser le passage d'une pratique à une autre mais de façon implicite.

4.3. Le sens de la tâche

T ne présente pas un intérêt constant pour réaliser les différentes activités proposées pendant la séance. Il pense que l'école apporte des savoirs, il affirme qu'on apprend : « pour ne pas se tromper ». Cet exemple est relié au fait de grandir : les enfants de maternelle pourraient dire des choses erronées, ce qui n'est plus le cas des élèves actuellement. Car, pour sa part, il savait déjà répondre à ces questions. Il n'est donc pas réellement dans une posture d'apprenant mais de « récitant » de ce qu'il a appris. Cette attitude manifeste donc un désintérêt général pour la séance. Il n'a pas d'enthousiasme feint cependant pour les activités auxquelles il ne trouve pas d'intérêt.

Le moment où il est interrogé est le seul qui présente un intérêt car le vocabulaire est inconnu à la fois des CP et des CE1. Il prend un sens à ses yeux. Il a sûrement connu ce vocabulaire ou vient de trouver un moyen mnémotechnique de le retenir et veut le faire partager. De la même façon, son intérêt décline dès que les activités ne sont plus en lien avec ce qui pourrait l'intéresser. Lorsque la mutualisation sur les différents arbres généalogiques réalisés par binôme s'effectue, T n'écoute pas. Pour preuve, il est incapable de dire si l'arbre affiché au tableau est correct ou non, ainsi que les questions posées aux élèves.

On peut donc inférer que les élèves sont donc dans une posture d'apprendre s'ils ont une stratégie, une volonté, une façon de repérer quels sont les moments où leur attention devra se focaliser.

L'attention d'un élève de 7 ans ne peut pas dépasser cinq minutes, il paraît donc compréhensible que son attention décline, surtout si cette activité est claire pour lui. Il a compris l'intérêt ou le désintérêt de cette tâche pour lui. T parvient, par un calcul et une analyse de la situation à comprendre que ce moment n'est pas « important » pour lui sans que l'enseignante ne l'ait explicité. Qu'en est-il des élèves qui ne comprennent pas l'intérêt pour eux des différents moments d'une séance et ne parviennent pas à capter les moments où ils doivent écouter, focaliser leur attention limitée sur quelques instants ? Il semblerait que les informations que délivre l'enseignante en début de séance sur les différents temps qui vont rythmer la séance sont primordiales. Car elle permet aux élèves de savoir à quel moment cristalliser leur attention, pour chaque niveau : Par exemple : « *Les CP, à ce moment, là on travaillera quelque chose d'important avec les CE1, donc si vous pensez que vous pouvez*

comprendre aussi, vous pouvez essayer de faire l'exercice. Les CEI, c'est important.»

L'impératif de ce travail implique de bien se connaître afin de pouvoir jauger son niveau savoir si l'on sait ou pas de quoi on parle, si l'information donnée par l'enseignante est à notre portée. Les séances de découverte du monde en double niveau sont intéressantes à mener si elles permettent aux élèves d'agir dans leur Zone Proximale de Développement. Elle peut donc rebuter si elle doit faire place à une différenciation individualisée à chaque moment de la séance. Ces moments de différenciation sont à prendre en compte grâce au recueil des conceptions initiales et finales explicitées ultérieurement. Les pédagogies actives encouragent cette vision d'évaluation du sujet par lui-même. En effet, la métacognition d'un sujet peut lui permettre d'apprendre par lui-même sur lui-même. Et ainsi de permettre un accroissement de ses apprentissages en rentabilisant les moments d'attention et d'activité cognitive.

4.4. Une attitude en adéquation avec son vécu personnel

T cherche-t-il à s'occuper devant une tâche qu'il juge sans intérêt ou au contraire à t-il envie de ranger pour focaliser toute son attention sur la tâche demandée. On peut penser que cette attitude est révélatrice des élèves moins scolaires, qui n'ont pas une attitude en adéquation avec le « métier d'élève » comme le définit Perrenoud, comme les autres élèves : assis, les bras croisés, à l'écoute, et ayant l'envie de participer. Malgré une attitude qui semble désintéressée si l'on tient compte de l'observation réelle de l'enseignante sur le moment et du visionnage de la vidéo, à posteriori, T suit les débats qui se jouent devant le tableau comme le montre son envie de participer à maintes reprises au début de la séance. Au contraire, le fait d'être debout, en fond de classe est une façon de « mieux voir » les éléments de la famille qu'il affirme être « trop petits » au tableau. Malgré son bureau en plein rangement, il désire adopter une attitude identique à celle de ses camarades qui sont déjà prêts à écouter la leçon. Puis il manifeste de l'intérêt par la suite. Il est donc dans une posture où les acquis sécurisants qu'il possède jouent en une faveur pour l'intérêt.

L'intérêt de l'élève dans l'entrée dans une situation d'apprentissage peut être motivé par l'introduction d'une séance par ce que l'élève sait déjà. L'enseignant, garantit donc la sécurité affective et cognitive de l'élève, garantie qui participe à une disposition positive par rapport au savoir qui v être mis en jeu dans la séance. Cette garantie qui n'est sûrement pas liée à l'âge de l'élève, peut être vérifiée. L'enseignant doit mettre en œuvre un apprentissage

qui ne fait pas table rase des connaissances des élèves (Locke) mais au contraire les valorise, s'appuie sur elles, et permet de les faire évoluer.

En revanche, T éprouve des difficultés à relier les connaissances entre elles. Ce problème subsiste jusqu'à la fin de la séance, voire jusqu'à l'entretien. T crée des liens erronés entre les savoirs qu'il avait et ce qu'il a appris ou croit avoir appris à l'école. D'où la nécessité se pose de recueillir les conceptions initiales des élèves afin de lever avec eux les obstacles épistémologiques de l'apprentissage. Les conceptions erronées, si elles ne sont pas levées peuvent donner lieu à des problèmes de connexion des connaissances, voire, des blocages qui ne se résoudront que bien plus tard. Il faut avoir un dialogue ouvert avec les élèves : leur montrer les éléments qu'ils connaissent déjà et sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer. Cette attitude les rassure. Le problème est souvent le décalage entre les données de ce qu'un élève sait et ce que les autres élèves savent.

L'entretien de T pose des problèmes de compréhension dans son attitude : Il semble montrer de nombreux changements dans l'attention qu'il porte à la séance. Ces fluctuations sont dues aux différentes modalités mises en jeu. Elles permettent donc à T d'être attentif à certains moments mais de décrocher à d'autres. On peut donc estimer qu'un élève qui connaîtrait la même modalité de travail pendant toute une séance serait soit attentif ou inattentif de bout en bout. De plus, un élève ne peut pas être vigilant tout au long d'une séance de 35 minutes. On peut donc penser qu'il est préférable d'alterner des modalités de travail. L'enseignant doit donc veiller à offrir aux élèves des moments d'apprentissage conscients en leur explicitant ce qu'il attend, et l'enjeu de savoir afin de permettre à tous les élèves d'avoir une baisse d'attention pendant les moments les moins importants d'une séance. Les différentes modalités de travail : en groupes, en autonomie, en situation problème, en lecture, données par l'enseignant sont des possibilités offertes aux élèves d'entrer dans les apprentissages par le biais qui va les intéresser.

L'objectif est d'apprendre aux élèves d'apprendre par eux-mêmes mais ces modalités différentes alternées au cours d'une séance sont des prises intéressantes pour les élèves en difficultés. En revanche, l'apprentissage devrait être associé à une conscience des enjeux de savoir à l'école afin que chacun soit maître de ses apprentissages et y entre consciemment ou refuse d'y entrer consciemment afin que ses obstacles puissent être soulevés et résorbés.

Conclusion générale des apports du mémoire

Après la confrontation des hypothèses initiales ci-dessous avec le cadre méthodologique :

- La perception du savoir par l'élève
- La décision d'apprendre de l'élève
- Le confort des apprentissages
- La relation de confiance avec l'enseignant

Plusieurs réponses émergent au vu des données récoltées de l'entretien de T. Ces données ne peuvent cependant pas être généralisées à tous les individus, la population de recherche étant trop restreinte.

T a une perception positive du savoir, grâce à son cercle familial. Cette vision lui permet donc de réaliser que ce n'est pas qu'un travail scolaire. Même s'il relie de façon erronée la séance avec ses connaissances, il comprend néanmoins le sens de l'apprentissage. Cette lucidité quant au savoir lui permet d'entrer dans l'apprentissage grâce à l'apprentissage lui-même et non par l'affectif.

La décision d'apprendre de T était visible dans son action, plus que par une réflexion métacognitive. T a envie d'apprendre mais il ne parvient pas réellement à transformer ses conceptions initiales. Ce biais relève surtout de la séance proposée qui ne les a pas prises en compte et ne peut donc les remettre en jeu. Un apprentissage réussi implique donc une méthodologie rigoureuse de l'enseignant qui doit prendre en compte ses élèves et leurs préacquis, condition sans laquelle l'élève n'apprend pas. Cette hypothèse n'a pas été un frein dans l'entrée dans l'apprentissage car T avait envie manifestement d'apprendre. On ne peut donc pas

L'entretien de T révèle une dimension affective, de part son conflit avec l'enseignant quelques heures plus tôt, qui ne l'empêche pas d'entrer dans la situation d'apprentissage mais lui pose des difficultés pour réintégrer la classe. Ce temps d'exclusion lui fait surtout perdre du temps pour réintégrer la classe. Cet élève est donc atteint par cette sanction mais cela ne l'empêche pas d'entrer dans les apprentissages. Il n'en va peut être pas de même pour tous les élèves. Il semble indispensable d'être rassuré affectivement pour commencer un apprentissage

Les conceptions initiales très ancrées de T l'empêchent de comprendre réellement les enjeux de l'apprentissage.

L'hypothèse en lien avec l'enseignant n'a pas été testée pour des raisons pratiques. En effet, il n'était pas concevable éthiquement de poser des questions à T concernant l'enseignant. L'élève aurait pu se sentir gêné de rapporter des propos peu flatteurs sur son enseignant. Cette hypothèse pouvait être faussée puisque l'enquêteur est assimilé à un personnel enseignant. Cette relation induit, de plus, la perception des deux acteurs (enseignant et élève) et nécessitait l'entretien de l'enseignant, qui n'a pas été réalisé.

La multitude des hypothèses empêche une visibilité pour délimiter strictement les hypothèses qui favorisent ou non l'entrée dans les situations d'apprentissage. Néanmoins, grâce au retour métacognitif, on a plus facilement accès à ce qui a perturbé T, comme la sanction de l'enseignant ou le fait qu'il ne comprenne pas l'intérêt de la tâche, ce qui perturbe son entrée. Mais la perception positive qu'il a du savoir lui permet d'entrer dans les apprentissages.

Ce travail de recherche entrepris en Master 1 est pertinent puisqu'il permet de cibler des comportements observés en classe lors des stages de pratique accompagnée et de les approfondir de manière théorique. En effet, lors de la prise en main de la classe, j'ai pu entrevoir certaines résistances à l'entrée des élèves dans les situations d'apprentissages que je proposais. Ce sont les réponses des élèves à certaines pratiques pédagogiques qui ont retenu mon intérêt. Cette recherche est une opportunité unique de m'apporter un nouvel éclairage sur la façon dont les élèves abordent un apprentissage, fondamental dans la classe, lieu des apprentissages mais également dans la sphère privée et tout au long de la vie.

Ce mémoire présente l'intérêt d'attirer l'attention sur un phénomène peu étudié car difficile à entrevoir : les mécanismes d'entrée dans les situations d'apprentissage. L'objectif est d'en tirer quelques conclusions pour adapter une conduite enseignante spécifique grâce aux observations réalisées. Même si chaque individu a un processus d'apprentissage unique, prendre conscience de certains mécanismes bloquants ou favorisants est l'opportunité pour l'enseignant de comprendre ce qui se joue dans certaines séances et comment y remédier.

En ce qui concerne les difficultés de réalisation à mener un travail de recherche :

Nous aurions pu utiliser les productions des élèves pour mettre en relation à la fois les attitudes (observation), la réflexion métacognitive (l'entretien), et les productions des élèves pour voir si elles concordaient. Les conceptions initiales n'ont pas été relevées, ce qui n'a pas permis de dire si c'était un travail à leur portée ou trop compliqué. La séance de découverte du monde s'est révélée être accessible pour les CP mais trop facile pour les CE1. Il aurait peut être fallu interroger plutôt des CP. Car la tâche était non résistante, il n'y avait pas de réel intérêt. L'environnement de la recherche compte donc autant que la recherche elle-même. La découverte des aspects théoriques sont difficiles à interpréter par rapport à la partie pratique puisque les normes du mémoire sont découvertes en même temps que le travail de recherche.

Par rapport à la professionnalisation future :

Le référentiel de compétences de l'enseignant de juillet 2014 montre l'étendue des compétences qu'un enseignant doit avoir. La mise en lumière de certains blocages d'apprentissages chez des élèves révèle l'importance de certaines de ces compétences afin de permettre à tous d'accéder aux apprentissages scolaires jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et non scolaires après celle-ci. Par exemple, prendre en compte la diversité des élèves, connaître les processus d'apprentissage car ils n'ont pas tous les mêmes aptitudes, vécus pour appréhender un savoir, coopérer avec les parents d'élèves afin de créer un consensus et créer un climat favorable univoque pour l'apprenant, réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de cette réflexion dans l'action.

Cette entreprise est bien trop courte pour émettre des commentaires catégoriques. Mais elle révèle que sur cet élève, l'entrée dans une situation d'apprentissage en découverte du monde est difficile et n'est pas unique. L'élève teste, est distrait, y revient, puisqu'il est dans une phase où si les enjeux de savoir n'ont pas été précisés, il ne peut les deviner autrement qu'en se confrontant à ce savoir. Cet enjeu est donc pris en compte d'une certaine manière dans les nouvelles pédagogies qui voit l'avènement de la pédagogie spiralaire de Jérôme Bruner. Elle consiste à revenir sur un enjeu de savoir de façon répétée car un apprenant a besoin de temps pour comprendre. De la même façon, il a aussi besoin de temps pour appréhender certains savoirs avant même de les comprendre. Un élève ne peut pas comprendre un savoir sans en avoir compris le sens.

Cette problématique est donc corrélée à plusieurs autres enjeux comme la motivation, les prérequis de l'enfant, le climat de confiance entre les partenaires éducatifs, le savoir lui-même. L'entrée dans les situations d'apprentissage peut donc présenter une multitude de facettes dont ce mémoire ne permet pas de rendre compte. Mais il met en lumière certaines pratiques pédagogiques et didactiques comme l'importance du début de séance et de contextualiser les apprentissages pour favoriser une approche active du savoir car les élèves ne sont pas dupes et savent qu'ils doivent apprendre mais le rôle de l'école est de développer cette autonomie et ce goût d'apprendre.

La loi d'orientation de 1989 prévoyait la mise en place d'un projet d'école, des cycles afin de laisser le temps aux élèves d'apprendre. Cette loi est une directive toujours en vigueur aujourd'hui mais elle prend tout son sens avec ce travail. Elle permet d'affirmer que chaque élève doit être pris en compte et que la mission de l'école est de permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages afin d'en réaliser seuls durant toute leur vie. Apprendre à apprendre est indispensable dans un monde où les compétences scolaires ne seront certainement plus celles qui seront indispensables sur le marché du travail et pour l'intégration sociale.

ANNEXES :

• Annexe 1 : entretien T

(E : enquêteur ; T : enquêté T)

Bonjour, je m'appelle Margaux, je suis étudiante. Je suis en stage dans ta classe. Comment tu t'appelles ? Je suis en train d'apprendre à devenir une maîtresse, c'est pour un travail dans mon école. Est-ce que tu voudrais m'aider en répondant à quelques questions ? On va visionner ensemble la séance filmée. Tu peux dire tout ce qui te passe par la tête. Cela ne va pas durer longtemps.

E : 1	Qu'avais-tu fait avant cette activité ? Silence de quelques secondes. C'était le mardi, tu ne te souviens plus ?
T : 3	Du sport.
E : 4	D'accord. Ca s'est bien passé ?
T : 5	Je n'étais pas là. J'étais chez... l'orthophoniste.
E : 6	Ah, oui, c'est vrai. Tu aimes bien y aller ? Tu es revenu en découverte du monde avec Charlotte. T'avais envie de faire quoi en revenant ?
T : 7	De ranger mes affaires.
E : 8	Pourquoi ? Tu trouvais que c'était le bazar ?
T : 9	Oui, j'avais pas rangé, j'avais oublié.
E : 10	Tu te souviens de dont on a parlé avec charlotte ?
T : 11	Mmmh... oui. Qui descendait de qui ? Vision d'un extrait de la vidéo (le début)
E : 12	On te voit en train de ranger ton bureau. Mais tu lèves la main ? tu voulais participer ? Tu voyais du tableau ?
T : 13	Affirmation de la tête. Oui. Je voyais

E : 14	Tu faisais quoi ?
T : 15	Non, c'était, je ne sais plus. Je crois qu'on avait changé de place, c'est quand j'avais changé de place pour aller là. (au fond de la classe) Vision d'un extrait
E : 16	Tu as vu, tu es debout, tu préfères être debout pour ranger ?
E : 17	Tu aimes cela l'histoire ?
T : 18	C'était la première fois qu'on faisait cela. On a vu des choses un peu comme cela mais pas des choses sur les familles.
E : 19	Tu te souviens ce que tu faisais ?
T : 20	Je rangeais. Je ne retrouvais pas mon essuie...mon chiffon pour l'ardoise.
E : 21	Tu fais quoi là ?
T : 22	Je regardais dehors
E : 23	Il y avait des gens qui passaient ?
T : 24	Non, je voyais des petits oiseaux.
E : 25	T'avais la réponse là ? ah tu t'assois
T : 26	Oui. Je crois que si c'était plus les CP étaient souvent plus interrogés car nous, on savait cela.
E : 27	Mais tu essayes de participer...Tu espères que charlotte t'interroge ?
T : 28	Je ne sais pas si elle va m'interroger mais je lève la main. extrait Il est là, Guilhem.
E : 29	Tu avais compris la consigne ? Tu te souviens de ce que Charlotte avait dit ?
T : 30	Non
E ; 31	Comment tu as compris ce qu'il fallait faire alors ?
T : 32	En voyant les familles au tableau et l'arbre, je me suis dit qu'il fallait découper.
E : 33	Cela t'a intéressé ?
T : 34	Un peu mais Mas je savais comment faire.
E : 35	Tu en avais déjà fait avant ?
T : 36	Non, non, mais je sais que mes grands parents ont fait naître les deux parents et que les parents ont faire naître les enfants.

E : 37	D'accord. Tu aurais peut être préféré faire autre chose ?
T : 38	Hummm, non.
E : 39	Est-ce que Guilhem avait compris la consigne ?
T : 40	Nan. Parce qu'en fait, il avait découpé les prénoms, lui, il m'a dit, si, si, et après Charlotte nous a dit qu'il fallait pas les découper.
E : 41	D'accord, il avait compris ce qu'il fallait faire avec ce que Charlotte vous avait distribué ?
T : 42	Oui.
E : 43	Vous discutez de quoi avec Guilhem ? (blanc) Tu peux me le dire ? cela restera entre nous...
T : 44	On s'amuse à dire que les enfants ont fait naître les grands parents que les grands parents ont fait naître les enfants.
E : 45	Guilhem savait faire l'arbre ? C'est toi ou lui qui l'a fait ?
T : 46	J'ai découpé plus vite que lui, il faisait que papoter, donc j'suis allé plus vite que lui, lui il m'a dit... on a travaillé ensemble mais c'est plus moi qui ait fait le travail.
E : 47	Tu fais quoi là ?
T : 48	Je ne sais pas.
E : 49	Tu t'amuses avec Guilhem ? Vous faisiez des rythmes avec notre chemise.
T : 50	Oui. Parce qu'en fait, en CP, on s'amuse comme cela. On faisait des petits bruits. Guilhem il m'a dit de le refaire donc je l'ai refait.
E : 51	Qu'est ce qui s'est passé ?
T : 52	Guilhem, il a découpé mais Isabelle (l'enseignante), elle ne l'avait pas vu. Guilhem, il essayait d'enlever l'étiquette de ma colle.
E : 53	Vous n'aviez pas fini ?
T : 54	Non. Il vous en restait beaucoup ? Non, mais je suis allé vite.
E : 55	Mutualisation. Tu te souviens de ce qu'on fait Mathéo et Clara ?
T : 56	(pour lui-même) Pourquoi ils ont pris leur feuille ?
E : 57	Pour se souvenir de ce qu'ils avaient fait je pense.
T : 58	Tu fais quoi là ?

E : 59	Je colle.
T : 60	Tu n'écoutes pas trop ?
E : 61	J'entendais.
T : 62	Pourquoi Charlotte a demandé de faire cet ex à ton avis?
E : 63	Ben, pour savoir, comment, savoir que nous, nous, on est né..., nous, nos grands parents ont fait naître nos grands parents, qu'on se trompe pas, parce que quand j'étais en maternelle, j'entendais dire : les parents, ils ont fait naître les parents.
T : 64	D'accord, en même temps, c'est normal quand on est plus petit.
E : 65	La maitresse, elle regarde ce que tu as fait ?
T : 66	Oui elle dit de ne pas coller.
E : 67	Tu te souviens ?
E : 68	Tu t'amuses avec Guilhem ? Tu l'aimes bien ?
T : 69	C'est, c'est un CP, c'est un peu mon copain.
E : 70	C'est lui qui t'a choisi ?!
T : 71	Moi, je suis resté à ma place.
E : 72	Tu étais content de faire ce travail avec lui ?
E : 73	C'est toi qui...
T : 74	On se met souvent ensemble pour le travail
E : 75	Tu avais un peu envie de t'amuser ?
T : 76	Hochement de tête.
E : 77	Tu avais la même chose que ce qui était dit ?
T : 78	Oui
E : 79	Tu te souviens de ce que tu avais dit ?
T : 80	Oui, ah non, je m'en rappelle plus.
E : 81	Tu penses à quoi à ce moment-là ?
T : 82	Parce que moi, je suis souvent dans la lune.
E : 83	Tu penses à quoi quand tu es dans la lune ?

T : 84	Aux animaux....
E : 85	Cela ne t'intéressait plus ?
T : 86	C'est quand j'ai terminé ce que j'ai à faire, je tombe dans la lune.
E : 87	Tu as compris ce que la maitresse voulait que vous fassiez ? tu le savais avant ?
T : 88	Qu'on cherche comment placer les hommes.
T : 89	Je le savais avant (véhémence) que les grands parents ils étaient en premier mais ce n'est pas trop trop les grands parents.
E : 90	C'est qui ?
T : 91	C'est ceux qui sont devenus humains qui ont fait naître les grands parents...
E : 92	Cela remonte très loin !
E : 93	Tu l'avais appris ?
E : 95	Non, on ne l'a pas appris.
E : 96	Tu l'as appris d'où ?
T : 97	Je ne sais plus comment je l'ai appris parce que cela fait longtemps.
T : 98	Là je dis que c'est facile de retenir paternel et maternel ca Papa commence avec un P et maman commence par un M.
E : 99	Tu t'ennuies là ?
T : 100	(Hésitation), non, c'est juste qu'il m'avait pris la feuille des mains et il a un peu déchiré la feuille. m'a fait mal à la main.
E : 101	Est-ce que cela t'intéresserait de le refaire une nouvelle fois ?
T : 102	J'aimerais bien le refaire parce que au moins comme cela, on aura chacun notre feuille. Mais le problème, c'est qu'on saura déjà tout.
E : 103	Vous discutiez des animaux, s'ils rentraient dans l'arbre généalogique.
T : 104	Cela sert à placer les familles. Tu trouves cela intéressant ?
E : 105	Tu sais à quoi cela sert ?
T : 106	Oui, cela sert à placer les familles ? Mon frère, il a connu l'arbre géné.. comme cela mais il ne m'a pas dit à quoi cela servait. il ne m'a pas dit que c'était cela.
E : 107	Tu trouves cela intéressant ?

T : 108	Oui. C'est normal qu'ils le sachent, ils sont en... ma sœur est en 3 ^{ème} et mon frère est en 5 ^{ème} .
E : 109	Merci T pour tes réponses. Cela va me permettre de mieux comprendre comment les enfants apprennent.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

- AUMONT Bernadette & MESNIER (1992) *L'acte d'apprendre*, coll Presses Universitaires de France.
- ASTOLFI J-P (2008) *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, coll.ESF éditeur
- BARDIN Laurence *L'analyse de contenu*, PUF
- BLANCHET-GOTMAN *L'enquête et ses méthodes* Armand Colin
- BOURGEOIS, E & CHAPELLE G. (2006) *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, coll. Apprendre.
- BERTHIER Nicole, (1998) *Les techniques d'enquêtes*, Armand Colin.
- BRIEN Robert, (2000) 3^{ème} édition *Science cognitive formation*, Presse de l'université du Québec.
- BUCHETON Dominique, SOULE Yves (2009) *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Issy-les-Moulineaux coll. Delagrave éditeur.
- DEWEY J. (1938), *Experience and Education*, USA, The Kappa Delta Pu Lecture Series, A touchstone Book.
- GHIGLIONE Rodolphe, MATALON Benjamin, (1998) *Les enquêtes sociologiques*, Armand Colin.
- PERRAUDEAU, M. (2006) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, coll. E élève-école-enseignement.
- QUIVY Raymond, CAMPENHOUT Luc Van, (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod.
- SINGLY François de, (1992) *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan.
- ZAKHARTCHOUK J-M, (1999) *Comprendre les énoncés et les consignes*, Centre régional de documentation de l'académie d'Amiens, Cahiers pédagogiques.

ARTICLES

- PHILIPPE MEIRIEU, Philippe «Donner du sens aux apprentissages». Revue Quart Monde, N°185 - Apprendre : le désir et le droit Année 2003, Revue Quart Monde document.php?id=1909

SITOGRAPHIE

- http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/spip/eps46/IMG/pour_entrer.pdf
- http://www2.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2005/05_0361849P.pdf
- <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/annexe.htm>
- http://wwwens.ugac.ca/edusante/mentale/estime_de_soi.htm
- <http://www.barbier-rd.nom.fr/motivation.htm>
- http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html#I.2

<http://www.Philippe Meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>

<http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=1909>

<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no5.pdf>

<http://www.anthropologuesconseils.com/index.php/Observation-participante.html>

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm>