

Colloque : L'école de la réussite pour tous est possible

19 novembre 2011

Atelier 3 : L'écrit, obstacle ou outil pour apprendre ? I. Berg

La langue orale, immédiate, comme celle des sms, est bien différente de la langue de l'enseignement qui sert à entrer dans les concepts. Comment amener les élèves à réfléchir sur la langue pour sortir de cette relation immédiate aux choses et entrer dans l'écrit? Comment partir de leurs perceptions pour enseigner? L'objectif de cet atelier vise à appréhender les concepts de "rapport au savoir" et de "lecture en positif" des difficultés des élèves.

1. Corrélation entre milieu social et niveau de maîtrise du français

Aujourd'hui encore, malgré tous les discours sur l'accès égal pour tous à l'école, on constate que les élèves issus de familles dont la culture est éloignée de celle de l'école se retrouvent majoritairement en difficultés scolaires. Il s'agit d'enfants issus de milieu sous-scolarisés, tant

d'origine belge qu'étrangère. Plusieurs facteurs, corrélés entre eux¹, les caractérisent. D'abord,

- le niveau d'instruction et de profession des parents, qui reste le facteur le plus important, puis
- le niveau de la langue parlée à la maison et enfin
- le type d'école fréquentée.

Ces 3 facteurs ont un effet sur le niveau atteint par ces jeunes en français dans la compréhension de textes, mais également sur la maîtrise des mathématiques et des sciences: leur incompétence linguistique les handicape à tous points de vue.

En ce qui concerne le premier facteur identifié dans les difficultés des élèves, c'est particulièrement injuste de se rendre compte que c'est le niveau d'instruction des parents qui est le meilleur gage de réussite pour les enfants. Quelle injustice pour ceux qui ont le malheur de naître dans des milieux peu scolarisés!

Le deuxième facteur est celui de la langue parlée à la maison. Ce n'est pas le fait que l'élève ne parle pas français à la maison qui pose problème, c'est que cette langue qu'il parle n'en ait pas le statut, qu'elle n'en soit pas vraiment une, ou plutôt qu'elle ne serve qu'à la communication orale, que ce soit un dialecte d'origine étrangère ou du langage populaire, non relié à une culture écrite. Ce sont des langues qui ont le statut de langues « orales », avec tous les emprunts, les raccourcis, les tournures familières ou argotiques qui vont avec. Le vocabulaire et les structures de phrases sont limités, leur emploi concerne la vie quotidienne. Que ce soit le dialecte pour les populations d'origine immigrée ou le français de la rue pour les Belges, ces langues ne sont pas « normées » par une grammaire, la « norme » étant la langue écrite, la langue des livres, la langue de l'école. Cette langue de l'école est pour eux une langue étrangère et les empêche de réussir à l'école!

Si ces facteurs sont identifiés, on peut se demander si la mission de l'école ne doit pas viser à compenser ces difficultés.

En fait, notre système scolaire trompe les élèves en leur faisant croire qu'ils peuvent tous réussir s'ils s'appliquent dès le départ. Des recherches l'ont montré, les élèves proches de la

¹ LUCCHINI Silvia, *La vraie langue étrangère est la langue écrite*, Agenda interculturel n°277, novembre 2009, p.4.

déscolarisation en secondaire, ou qui sont sortis sans qualification du système scolaire, n'étaient pas en rupture avec l'école primaire². Ils y connaissaient d'importants déficits d'acquisition des savoirs du programme, mais n'en étaient pas conscients: ils étaient appliqués et le climat restait chaleureux avec les enseignants. Ce n'est donc pas parce qu'ils étaient inattentifs qu'ils n'apprenaient pas. Les recherches montrent aussi que la plupart de ces élèves dits « en difficulté » ont fait toute leur scolarité chez nous, qu'ils ne souffrent absolument pas de déficience intellectuelle et que c'est dans l'école que les inégalités se sont construites, à partir des inégalités sociales entre élèves. Autrefois, les élèves issus de milieux peu scolarisés arrêtaient leur scolarité à 14 ans et trouvaient du travail. Avec la scolarité jusque 18 ans, ils se retrouvent obligés de continuer leur formation, même s'ils n'ont pas les bases qui permettent d'y arriver. A cause de ces difficultés, on observe dès la fin du primaire que leur comportement se modifie: ils commencent à déranger, s'absenter, décrocher, exprimant ainsi un sentiment d'injustice et d'abandon inconciliable avec leurs attentes scolaires.

Il faut donc réfléchir à la manière d'aider ces jeunes à comprendre ce que c'est qu'apprendre, et à maîtriser la langue dans laquelle on apprend. Si on ne s'attaque pas à ces problèmes, on va continuer à se retrouver face à deux types de public: ceux qui savent comment on apprend avant d'arriver à l'école, grâce aux acquis de leurs parents, et ceux qui ne savent pas! Quel rapport ont ces différents publics avec ce qu'ils sont amenés à apprendre ? Le concept par lequel on analyse ce rapport s'appelle le rapport au savoir.

2. Le rapport au savoir : social, épistémique et identitaire

Mais qu'est-ce que le rapport au savoir?

- Définition: Le rapport au savoir traite de la façon dont chacun de nous peut entrer dans un savoir pour le faire sien. De quelles ressources disposons-nous pour apprendre ce que nous ne connaissons pas encore?
- Rapport social au savoir: Ce rapport est avant tout social, il est lié à la position sociale que nous occupons. Dans son rapport social au monde, l'élève est marqué par la position qu'il occupe dans sa famille, à l'école, dans la société. Il construit son identité en tenant compte de cette position. Sans être absolument déterministe, on peut dire qu'il y a une corrélation entre les milieux³ sociaux dans lesquels vit l'enfant et la façon dont il va pouvoir se construire et apprendre.

Par exemple, se construire et apprendre en étant enfant d'ouvrier est différent en période de plein emploi, quand son père se lève pendant la nuit pour aller travailler, ou de chômage généralisé, quand les enfants sont les seuls à se lever le matin! ;

ou encore, les « nouveaux publics » de l'enseignement secondaire, issus de l'immigration peu scolarisée et qui ont obtenu leur CEB souvent de justesse, sont perçus comme manquant de références culturelles pour suivre l'enseignement général. Et effectivement, leur héritage familial et culturel ne leur ouvre pas les mêmes possibilités que celles qui sont ouvertes aux enfants de la bourgeoisie, ni la même vie sociale, ni les mêmes loisirs, ils

²

BONNERY S.(2007),*Comprendre l'échec scolaire*.

³

BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1999), *Henry Wallon, L'enfant et ses milieux*, Hachette Education, pp.124-126.

n'ont pas les mêmes libertés que leurs condisciples issus de milieux plus scolarisés... Par exemple, ils sortent rarement en dehors de leur quartier; s'ils voyagent pendant les vacances, c'est avec leur famille...

Le rapport au savoir reste donc marqué socialement par l'histoire de l'accès au savoir des différentes classes sociales.

Les premières générations scolarisées n'ont pas intégré de culture lettrée, n'ont pas de références lettrées : leurs bibliothèques sont rares, leurs parents n'ont pas l'habitude de manipuler des écrits, ne sont pas abonnés à des revues, ils ne leur ont pas raconté d'histoires choisies dans des livres. Les livres, ils ne savent pas d'ailleurs pas où les acheter, ne savent pas lesquels acheter. (*« mon fils doit acheter un livre à la SNAC » pour FNAC !*)

A l'autre bout de la hiérarchie sociale, les parents lettrés sont depuis plus longtemps dans la culture écrite, ils ont hérité dans leur capital culturel de tout un bagage qu'ils transmettent « naturellement, inconsciemment » à leurs enfants. Ils mettent à leur disposition tout un matériel concret, mais aussi une façon de penser, de parler, de se projeter dans le futur que ne peuvent transmettre des parents peu scolarisés.

- Le savoir est un bien construit et validé collectivement. En effet, un savoir reconnu comme tel n'est pas arrivé de rien, il s'est construit progressivement, comme une invention, dans une histoire collective et a été soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation et de transmission.

« Chaque objet créé par l'homme contient l'expérience historique de l'humanité et en même temps, les aptitudes intellectuelles qui se sont formées au cours de cette expérience ⁴ ». Il y a du savoir incorporé dans tout ce qui constitue notre environnement.

C'est comme le dérailleur du vélo : passer de la draisienne qui avançait grâce au mouvement des jambes au dérailleur a nécessité différentes inventions pour démultiplier la circonférence parcourue par le vélo en un tour de roue. (exemple de Bernardin avec le vélo + réflexion sur l'intérêt de travailler sur du complexe : on n'apprend pas du simple au complexe, mais en « démontant le mécano » du complexe, pour en découvrir les principes) Le concept de dérailleur est arrivé grâce aux différentes inventions qui l'ont précédé et qui ont été validées puis remises en question par les recherches et tâtonnements suivants.

Le système alphabétique est lui aussi le fruit d'un long cheminement, depuis les idéogrammes, en passant par les phonogrammes. Comment l'enfant peut-il comprendre l'économie réalisée et la précision apportées par les lettres de l'alphabet s'il n'a pas compris les tâtonnements qui l'ont précédé ? On ne peut comprendre le savoir actuel qu'en entrant dans la logique de sa construction et en comprenant qu'il n'est pas fini mais en évolution constante.

- Le savoir est « écrit ».

Pour l'anthropologue Jack Goody, l'écrit a produit une rupture dans le rapport des hommes au réel, ouvrant à de nouveaux modes de pensée. Une idée écrite peut être relue, revue, nuancée, critiquée, discutée... L'écrit amène à faire évoluer la pensée, l'aide à prendre

⁴ LEONTIEV A. ...

distance avec les émotions du quotidien. L'écrit change le rapport au monde des lettrés.

La différence d'usages de l'écrit constitue encore bien souvent une « ligne de démarcation » entre les milieux sociaux dominants et dominés, entre favorisés et défavorisés. Les savoirs scolaires ne sont accessibles qu'aux dominants qui maîtrisent l'écrit et sont capables d'objectiver les savoirs en les détachant des pratiques, qui entretiennent ce qu'on appelle un rapport « scriptural-scolaire » au monde, à l'opposé de ceux qui sont dans une relation utilitaire, personnelle, immédiate, subjective aux savoirs, dans un rapport « oral-pratique » au langage. Quand on vient d'une culture orale sans référence à des écrits sur lesquels on réfléchit, comment entrer dans ces savoirs? On ne peut se les approprier que si, soi-même, on est familiarisé progressivement avec des écrits sur lesquels on réfléchit, dans la logique desquels on entre. (Illustration : la caricature, rapport immédiat, oral avec la situation et pas analyse grammaticale du texte, avec réflexion professionnelle sur ce qu'est une « réponse correcte », cfr Danielle Cogis et l'accord de l'adjectif : 6/10 = bien souvent 6 adjectifs bien placés à côté du nom, accordés par proximité et non par raisonnement, mais ça donne la moitié!)

Le statut de l'écrit est donc différent selon l'usage qui en est fait dans le milieu social d'origine. Il peut n'être limité qu'à un usage utilitaire, dans les formulaires administratifs ou les listes de courses ou encore simple outil de distraction dans les revues, les romans et ne pas être perçu comme outil de réflexion ou d'accès aux connaissances humaines, à la gestion de sa santé, à la construction d'une pensée, à l'information, etc.

Chez les enfants, si l'école n'aborde l'écrit qu'avec des histoires, elle les conforte dans leur fonctionnement oral-pratique et entérine la ligne de démarcation entre les milieux sociaux.

Illustration 1 : observation à l'école primaire:

Jacques Bernardin est un instituteur qui a fait un doctorat sur les dispositifs pédagogiques qui permettent aux enfants d'entrer dans la culture écrite. Chez les petits en difficultés, il a observé une confusion liée à l'usage de l'écrit .

Si, en classe, l'écrit n'apparaît que dans les histoires qui sont racontées, les autres usages ne sont pas perçus.

Si, d'autre part, le savoir, en classe comme à la maison, est transmis par le geste, par la reproduction d'un savoir-faire, sans médiation avec l'écrit, l'enfant ne perçoit ni l'usage pratique de l'écrit, ni son usage pour le travail d'objectivation, c'est à dire le « dire sur le faire », la justification des procédures... Il peut continuer à ne pas comprendre le rôle de l'écrit dans l'accès au savoir et à penser de façon magique que le savoir vient avec l'âge, sans rapport avec un travail intellectuel.

De façon tout à fait subjective et implicite, beaucoup d'enfants confondent par exemple lire avec raconter un livre dont ils connaissent l'histoire, ne comprennent pas l'arbitraire des lettres qui, n'étant pas des idéogrammes, n'ont pas de rapport avec l'objet qu'ils désignent.

A l'entrée à l'école primaire, beaucoup d'enfants croient toujours en l'hypothèse d'une « langue-symbole » dans laquelle le mot écrit a à voir avec la chose désignée. Par

exemple, ils pensent qu'il y a une corrélation entre la taille de l'ours et la longueur du mot qui sert à le représenter, au contraire de la coccinelle qui, elle, doit être représentée par un petit mot: à un grand animal correspond une « grand » mot, à un petit un petit mot 5. Ils n'ont pas compris qu'il y a un ordre dans les lettres des mots, que c'est comme les objets de leur chambre: ce n'est pas l'ordre qui les empêche d'être tous là! Ils n'ont pas encore compris que l'écrit représente les sons de la langue parlée au lieu du sujet du discours, et donc ne « ressemble » pas à l'objet qu'il désigne, comme si c'était un idéogramme.

Illustration 2 : rapport au savoir des enseignants

L'enseignant s'est également construit à partir de son milieu. Il est le représentant de la culture à laquelle ces nouveaux publics défavorisés ou peu scolarisés voudraient accéder. Mais, confronté à ses élèves, il a tendance à interpréter de façon négative ce qu'il considère comme des manques par rapport à ses références personnelles, il effectue une lecture « en négatif » de ce qu'il voit de différent dans les milieux moins aisés que le sien.

Plutôt qu'une « lecture en négatif », il faudrait au contraire pratiquer une lecture « en positif ». Qu'est-ce que cela veut dire? Quand un élève répond de manière erronée, est-ce parce qu'il n'a rien compris ou parce qu'il a compris autre chose... Tous nos actes sont régis par une logique. Comprendre cette logique permet de remédier à l'erreur. Pour l'orthographe, par exemple, une de mes élèves me demandait pourquoi il n'y avait pas de « t » au mot « pas » (les pas que nous faisons pour marcher). En effet, pour elle, nous faisons des pas avec nos « pattes »! En mettant un « t », elle trouvait que c'était plus logique pour voir la différence avec le « pas » de la négation! La lecture en positif de ce questionnement nous a entraînés à rechercher les mots de la famille de « pas » : passage, passager, passerelle, passeur, passer, passé... Le « s » apparaît dès lors très logique

Illustration 3 : Chantier d'orthographe, à partir d'erreurs ou de questionnements d'élèves

1. Mon frère ma conseiller. Ça ma fait très peur.

Consignes :

- Retrouver les erreurs, corriger et expliquer la correction. Mise en commun de la notion à travailler.
- Écrire 5 phrases dans lesquelles le « ma » peut s'écrire « ma »
- Écrire 5 phrases dans lesquelles le « ma » s'écrit comme dans les phrases corrigées.

<u>ma</u>	?
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
Analyse :	Analyse :

2. Mon frère et moi sortiront de l'eau et nous envelopperont dans des serviettes.

Même démarche :

- retrouver la notion à travailler à partir des erreurs,
- reconstituer un corpus à observer dont on dégage des règles provisoires, à valider par des observations ultérieures.

⁵ BERNARDIN J.(2002), op cit., p.71.

➤ Lié au rapport au langage

Comme si les difficultés avec l'écrit ne suffisaient pas, les usages du langage sont aussi socialement très différenciés : on passe de la pratique implicite et concrète qui s'ignore comme telle, purement utilitaire du langage familial oral-pratique au langage de l'école où il est un objet de savoir, distancié, à partir duquel on peut réfléchir, comme dans les milieux dominants.

La parole est créatrice quand elle permet de formuler la pensée, de nommer les choses et donc de sortir de la parole utilitaire du quotidien (philosophiquement, c'est comme la parole de Dieu qui crée le monde en nommant les choses). Quand peut-on apprendre quelque chose d'un problème? C'est quand on peut l'analyser, prendre de la distance, mettre des mots sur ce qui a coïncé. Quand on reste dans ses émotions, on n'apprend pas! Et on reproduit ses erreurs. C'est ça la différence entre un comportement qu'on qualifie de « primaire » et un comportement « secondaire ». Dans le premier, on est « imbriqué » dans l'immédiat, dans le second, on objective, on intellectualise, on apprend de ce qu'on a vécu.

Cette différence dans l'usage du langage s'observe particulièrement bien dans la différence de gestion de l'autorité dans les familles et à l'école. Lorsque le langage a un statut très « oral-pratique », l'enfant qui fait une bêtise s'attend à être « engueulé » s'il est pris sur le fait. En effet, la contrainte s'exerce souvent sous la forme de sanctions immédiates d'actes jugés délictueux: « engueulades », privations, coups... Il n'y a pas de dialogue avec l'enfant sur sa bêtise, de verbalisation qui s'attacherait à lui faire comprendre le sens de son erreur pour qu'il y réfléchisse la fois suivante. Dès lors, l'enfant modifie temporairement son comportement, au moment où tombe la sanction. Mais l'école, qui attend des élèves qu'ils intériorisent et respectent d'eux-mêmes les règles de comportement qu'elle leur impose, fonctionne selon un tout autre rapport au langage, distancié, et attend de l'enfant qu'il intériorise le sens de l'interdit et qu'il s'autodiscipline en toute connaissance de cause. Elle ne comprend pas que l'enfant recommence ses bêtises dès qu'on a le dos tourné!

Les élèves qui n'arrivent pas à entrer dans la parole qui « nomme » ne comprennent pas ce que c'est « apprendre ». Si l'école ignore ces phénomènes et ne met pas en place des situations diversifiées d'emploi du langage, dans lesquelles l'expérience concrète et la réflexion sont verbalisées, elle ne permet pas l'appropriation par les milieux populaires du langage comme objet de savoir et renforce les inégalités.

Or, il y a moyen d'entraîner les enfants à employer le langage pour organiser leur pensée. Par exemple, une des institutrices maternelles que j'ai rencontrée, consciente de ce rôle du langage, utilisait les constructions pour la verbalisation. Après un temps d'atelier, elle faisait expliquer par les enfants qui savaient le faire, les procédures qui avaient permis la réalisation d'une construction en cubes. Les constructions n'étaient pas démolies en fin de journée. Elle constatait que, le lendemain matin, pendant la 1/2 heure d'accueil, des enfants qui restaient en retrait des apprentissages parlaient de ces constructions pour en refaire d'autres. Et petit à petit, ils se risquaient aussi à parler de ce qu'ils construisaient.

Illustrations:

- Faire apparaître la méthode du travail scolaire, par exemple la méthode de la

phrase dictée du jour ;

- critiquer des réponses d'autres élèves (Méthode Lector & Lectrix)
- enrichir le lexique en complétant des textes à trous
- donner 3 questions avant de faire lire et comprendre un texte, une sur le thème du texte, une qui oblige à l'inférence et une qui demande un avis personnel sur un point du texte. Amener les élèves à travailler par 2 pour se mettre d'accord sur leurs réponses. Corriger ensuite ensemble. Cela suffit pour vérifier la compréhension et permet de poser un diagnostic.

Pour entrer dans le rapport social au savoir et arriver à apprendre, il faut en plus être capable de renoncer à d'autres formes de rapport au monde, à soi et aux autres. On dit que c'est à la fois un rapport épistémique et identitaire :

➤ **Un rapport épistémique, parce qu'il est relatif à l'ensemble des connaissances**

L'épistémologie des savoirs, c'est un nom compliqué qui parle du chemin par lequel on entre dans un savoir, en mobilisant des connaissances antérieures. Par exemple, comment faire une recherche de documentation quand on n'a pas de livres de référence, qu'on ne s'y retrouve pas dans une bibliothèque et qu'on ne sait pas à qui demander de l'aide, qu'on ne comprend pas ce qu'on lit, qu'on n'a pas le vocabulaire pour reformuler ce qu'on a lu, qu'on n'a pas conscience de ce qu'on ne connaît pas, etc. ? Comment planifier une recherche, en organiser les étapes quand on n'a aucune référence de ce qu'est une recherche ?

Lors d'une formation en « épistémologie des savoirs », Gérard Fourez⁶ nous expliquait que cela avait à voir avec une consultation chez un spécialiste : lorsqu'on ne se sent pas bien, il faut être capable de s'observer, d'identifier ce qui ne va pas pour savoir quel spécialiste consulter ; ensuite, il faut être capable de décrire les symptômes, de comprendre le diagnostic, le traitement, de lire les notices des médicaments, de modifier ses habitudes s'il le faut... Beaucoup d'actes qui ne vont pas de soi. Il faut une certaine éducation pour être capable de « frapper à la bonne porte » et d'agir avec discernement. Cela demande déjà des savoirs pour savoir à qui s'adresser. On a tous été confrontés à un diagnostic qu'on ne comprenait pas et à la gêne de poser des questions qui pourraient nous faire passer pour des incultes ! Si on ne pose pas les questions, on ne peut pas apprendre et entrer dans le savoir. Jacques Bernardin insiste dès lors sur l'attention à porter au niveau des opérations intellectuelles à mettre en œuvre pour apprendre. Le rapport au savoir est plus précisément un rapport de l'individu confronté à la nécessité d'apprendre⁷ ». Est-ce qu'il va oser se mettre en danger pour trouver le chemin qui permet d'apprendre ?

En grammaire, il faut que j'entre dans la logique du système grammatical, que j'arrive à classer, à établir des relations... pour progressivement comprendre comment celui-ci fonctionne et écrire correctement. Si j'apprends des règles « plaquées » sans comprendre à quoi elles correspondent, je ne peux pas écrire correctement. En quelque sorte, il faut que je devienne grammairien. Comme pour les soins prescrits par le spécialiste, je ne peux me soigner correctement si j'applique son traitement uniquement par obligation, sans en comprendre l'utilité. Je risque de très vite l'abandonner.

Illustration 1: observation à l'école maternelle

⁶ Professeur retraité des Facultés universitaires à Namur.

⁷ CHARLOT B. (2002), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, p.93.

Dans le cadre d'une recherche-action menée pour la rédaction de mon mémoire Fopès, j'ai observé des enfants de trois classes maternelles 2 1/2 – 5 une journée par semaine pendant 3 mois. Par exemple, lors d'ateliers de peinture, j'ai constaté que ces enfants ne semblaient pas se questionner sur le choix des thèmes et des activités proposés.

- Lors d'un travail référé au peintre Mondrian, ils n'ont pas posé de questions, n'ont pas dit s'ils aimaient ou pas ce genre de tableau... et ont réagi de deux manières: ou ils se sont mis au travail directement avec le souci de bien faire, en demandant régulièrement l'avis ou le soutien de l'institutrice, ou ils ont refusé de respecter les consignes et ont fait autre chose : colorier toutes les cases, ne pas respecter les couleurs originales...
- Ces enfants qui ne posent pas de questions sur le sens du travail, je les ai retrouvés en difficultés lors de chaque activité. Le sens de l'activité en elle-même ne semble pas pouvoir être interrogé. C'est comme si, à l'école, il y avait des activités formelles auxquelles on se soumet sans réfléchir. Quand l'institutrice propose une tâche, seuls deux comportements semblent être envisagés pour eux : le respect des consignes ou, au contraire, leur non respect. Ce qui semble perçu comme demande de façon visible pour ces enfants, c'est d'obéir plutôt que d'apprendre. Leur comportement est révélateur de leur adaptation au système.
- Autre exemple: un des cours auxquels j'ai assisté à l'école maternelle était consacré au classement chronologique : des cartons sur lesquels figuraient les étapes de construction d'un château de sable. L'institutrice a présenté les cartons en désordre, a demandé aux enfants d'identifier le sujet présenté sur chacun d'eux, puis de les remettre dans l'ordre. Des volontaires ont fait des propositions d'ordre, qu'ils ont essayé de justifier. L'institutrice a renvoyé leurs justifications au groupe pour critique. Un enfant s'est démarqué des autres : il avait tout de suite compris comment classer et voulait le montrer. Il était sûr de lui, manifestement valorisé par l'enseignante. Elle a néanmoins encouragé les autres, même s'ils n'y arrivaient pas. Une activité individuelle d'application sur feuille suivait : coloriage des dessins reproduits en réduction, découpage et collage dans l'ordre. En fonction de leur âge, les enfants avaient 3 ou 4 dessins à classer. Mais comment les enfants qui n'ont pas réfléchi lors du travail collectif pourraient-ils être capables de le faire seuls ?
- De plus, le travail individuel comprenait le coloriage des différents dessins de la construction du château, puis le découpage et le collage. Ces tâches peuvent occuper parfaitement les enfants, faire en sorte qu'ils se concentrent sur la tâche immédiate du coloriage, du découpage et du collage, en oubliant l'objectif du classement. Si les objectifs cognitifs ne sont pas explicités, certains enfants peuvent passer à côté de l'apprentissage, tout en étant de bonne volonté.

Pour les enfants en difficultés, ces façons de travailler permettent de les occuper en fonctionnant de façon formelle, sans qu'apparaisse le sens des activités. L'école devient pour eux un « centre occupationnel de jour ». Il y a un vrai brouillage entre la tâche demandée et le sens de cette tâche qu'ils perçoivent absolument pas.

En plus, en systématisant cette façon de fonctionner, on induit le glissement de problèmes d'apprentissage en problèmes de comportements, c'est à dire que certains enfants à qui

l'activité ne parle pas se comportent mal, mais sans s'exprimer sur la cause de leur indiscipline. Leur comportement dérangeant n'est pas mis en lien avec leur compréhension, ou plutôt leur probable incompréhension.

Illustration 2 : rapport au savoir des élèves qui réussissent (actifs – chercheurs) et de ceux qui sont en difficultés (passifs – récepteurs)

Qu'est-ce qui fait sens dans la démarche des élèves d'aller à l'école, d'y réussir ou d'y échouer, d'y apprendre des choses ou pas, et de comprendre le sens qu'ils donnent au terme « apprendre ». Jacques Bernardin a interrogé des enfants à l'entrée de l'école primaire sur ce qu'était « apprendre » et a dégagé deux profils-types d'enfants :

a) Les enfants du premier groupe, qu'il qualifie d'« actifs – chercheurs », sont des enfants mobilisés sur l'école, au sujet de l'école: ils ont une idée claire de ce qu'est l'école, ils disent avoir envie d'apprendre, pour devenir grands, pour être autonomes, pour avoir accès à des nouvelles connaissances, et en plus, parfois, pour avoir un métier. Et il constate que ces enfants sont aussi mobilisés à l'école: pour ces élèves, il est nécessaire d'essayer, de s'engager, de réfléchir, de s'y reprendre à plusieurs fois pour y arriver : ils disent « il faut écouter, puis après bien regarder les lettres, après lire beaucoup de fois, après s'en rappeler, et puis écrire », « d'abord une lettre, une autre, après on lit tout haut. On sait un peu, après tous les mots »; « faut lire souvent, des choses de plus en plus difficiles ». Ce sont ces enfants qui sont capables de citer le plus grand nombre de supports écrits, et leur utilité : l'écrit, on le trouve dans les livres avec les histoires, les listes pour les courses, les panneaux dans les rues, les journaux avec les informations, les livres pour apprendre... Ces enfants sont en général calmes, attentifs, voire effacés. Mais ils s'impliquent dans leur travail, leurs interventions sont posées, réfléchies, pertinentes.

b) Pour les enfants du second groupe, qualifiés de « passifs-récepteurs », les mobiles sont moins clairs. Parfois, ces enfants ne savent pas justifier leur présence à l'école ou ils expriment des motifs externes « faire plaisir aux parents », disent qu'ils répondent à des demandes institutionnelles comme « parce qu'il faut que je fasse mes devoirs », « ne pas avoir zéro », « ne pas être nul au collège et au lycée »... Ils sont aussi peu mobilisés à l'école. Pour eux, apprendre, c'est écouter, répéter, refaire: « on va à l'école et le maître nous dit ce qu'il faut faire »; « on écoute, on nous dit, on fait pareil »; « elle nous montre, on fait pareil »... Ils sont dans une grande dépendance à l'adulte. Ils viennent « travailler », « faire des devoirs, des leçons » sans pouvoir nommer les matières : « on colle des choses, on dessine des trucs, on écrit dans le tableau... » Des constantes se dégagent: ils n'ont pas de repères et sont dans une grande confusion et une grande passivité face à l'apprentissage. L'imitation dont ils parlent n'est pas ici un point de départ pour l'autonomie et la créativité, mais est le signe que ce qui est enseigné leur reste extérieur, qu'ils ne se l'approprient pas. L'activité est perçue comme une tâche, sans lien avec le contenu sur lequel elle s'exerce, aux buts incertains. Ces enfants sont soit taciturnes, nostalgiques de la maison, ou alors ils ont du mal à rester assis et attentifs. Il y a un décalage entre ce qu'ils croient qu'il faut faire et les demandes de l'école. Elisabeth Bautier parle de « brouillage cognitif ». Pour ces élèves, si les essais infructueux sont trop nombreux et systématiques, leurs premiers pas à l'école risquent de les fragiliser dans leur image d'eux-mêmes et de désespérer leur volonté d'apprendre, confirmant alors l'expérience familiale déjà souvent ingrate en matière de scolarité.

La lecture en négatif, en refusant de rentrer dans la logique de l'apprenant, l'empêche de construire des ponts entre ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore et ainsi, d'apprendre. Ne comprenant pas le sens de ce qu'on lui impose, il adopte des conduites d'évitement⁸ (dépendance, révolte...) dont la rationalité échappe également complètement à l'enseignant alors que chacun de ses comportements répond à une logique, justifiée par son rapport au savoir ou aux autres.

Dans un livre publié en 1992 et intitulé *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Bautier, Charlot et Rochex ont travaillé sur base de « bilans de savoir⁹ » et d'entretiens avec des classes de l'enseignement secondaire dans différents milieux : écoles fréquentées par des élèves favorisés et écoles fréquentées au contraire par des élèves défavorisés. Certains processus épistémiques invariants se retrouvent mis en œuvre par les adolescents qui réussissent et d'autres par ceux qui éprouvent des difficultés. Ces processus sont l'imbrication et l'objectivation.

- L'élève imbriqué dans une situation essaie de s'en sortir le mieux possible, sans prendre de distance. Cela correspond à son apprentissage de la vie, dans laquelle il doit sans cesse se débrouiller au jour le jour. C'est ce modèle qu'il transfère à l'école et qu'il faut lire « en positif » au lieu de le nier, de manière à proposer un travail de réflexion, d'objectivation et de distanciation sur l'action. Les élèves qui se caractérisent par un rapport « imbriqué » au savoir ont un parcours scolaire difficile.
- Par contre, l'élève qui objective la situation met une distance entre cette dernière et lui, se situe en tant que sujet, pose le savoir comme objet, il est capable de raisonner sur la situation. L'élève imbriqué est dans la reproduction ; l'élève qui objective entre dans le rapport au savoir valorisé par l'école et y réussit.

Apprendre, c'est arriver à poser le savoir en tant qu'objet, en le détachant des émotions, du quotidien. Sur base de l'idée d'un traitement égal pour tous et d'une méconnaissance de ces processus, l'école valorise les enfants qui réussissent et handicape les autres. (...)

Comme Bernardin l'avait fait avec les enfants de 1^{ère} primaire, les auteurs ont analysé le langage des bilans de savoir des élèves du secondaire. La façon dont les enfants s'expriment traduit aussi leur rapport épistémique au savoir. Là aussi, des différences apparaissent, majoritairement corrélées avec le milieu social d'origine.

Les élèves qui réussissent s'impliquent, argumentent, structurent, justifient, sont capables de juger leurs forces et leurs faiblesses... tandis que les élèves en difficultés listent les activités sans les classer, sans objectiver leurs savoirs, expriment qu'ils réussissent en

⁸ BERNARDIN Jacques (2002), *Comment les enfants rentrent dans la culture écrite*, Forum Education Culture, Retz, Paris, p.66.

⁹ BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves (1993), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Ed. Armand Colin, Paris, p.36-37. Les chercheurs ont analysé 135 « bilans » dans lesquels des élèves de différentes classes d'un lycée en ZEP à Saint-Denis et 170 élèves d'un lycée hors ZEP à Massy-Palaiseau. répondaient à la consigne suivante : « J'ai ...ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? ». Ces bilans ont été complétés par des entretiens réalisés auprès d'élèves de 3^{ème} dont les textes avaient attiré particulièrement l'attention.

« étant en classe et en obéissant », ont une relation affective à l'enseignant... Il n'y a pas de prise sur le monde par la pensée. Bautier, Rochex et Charlot (1992), comme Bernardin (2002) mettent en évidence la forte dépendance à l'adulte de l'enfant qui ne comprend pas la signification sociale de l'écrit et pour lequel apprendre, c'est reproduire. C'est particulièrement visible lorsque l'enfant ou l'adolescent travaille sur fiche individuelle, sans confrontation verbale avec le collectif de la classe. Seul devant sa feuille, il peut avoir du mal à percevoir l'objectif du travail demandé : il se centre alors sur la tâche immédiate, de manière formelle, plutôt que sur le sens de l'activité qu'il ne perçoit pas. Il reste « spectateur » de l'école et adopte un comportement passif d'attente, dans lequel il est peu ou pas engagé¹⁰.

Bernardin¹¹ parle de clarté cognitive indispensable à l'enfant qui doit savoir qu'il apprend, ce qu'il apprend, pourquoi il apprend et comment il apprend. Pour lui, l'épistémologie peut aider à penser les activités : tous les savoirs se sont constitués empiriquement, par essais, erreurs et validation collective.

D'où la nécessité à l'école de mettre des mots sur ce que l'on fait, de faire prendre distance par rapport à l'action, au vécu. D'où un fameux problème si les enseignants s'adaptent au quotidien des enfants défavorisés, se limitent pour les apprentissages scolaires au quotidien dans lequel ces enfants sont « imbriqués », croient les rassurer par une relation affective forte, sans passer par une théorisation par le langage.

➤ Un rapport identitaire au savoir

De plus, les nouveaux publics de l'enseignement, issus de milieux peu scolarisés, s'ils réussissent à entrer dans les savoirs de l'enseignement général, sont contraints à des ruptures identitaires par rapport à leur milieu d'origine...

Bautier, Charlot et Rochex¹² dénoncent le renoncement imposé aux enfants de milieux défavorisés à leur culture familiale pour s'adapter aux demandes de la culture scolaire et parlent d'une triple autorisation familiale pour apprendre :

- *Les enfants doivent s'autoriser à apprendre en dehors de la famille et à devenir autres que leurs parents ;*
- *ils doivent se sentir autorisés à le faire par leurs parents ;*
- *ils doivent autoriser leurs parents à rester ce qu'ils sont*¹³.

Ils doivent pouvoir rentrer dans un rapport dialectique avec leur famille : prendre appui sur elle tout en s'y opposant, critiquer les images et idéaux des adultes tout en conservant une image positive et une attitude respectueuse à l'égard de leurs parents, conjuguer

¹⁰ BAUTIER, EQUIPE ESCOL (2006), *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique sociale, Lyon, p.60.

¹¹ BERNARDIN (2002), op cit., p. 143.

¹² BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Ed. Armand Colin, Paris, pp.119-124.

¹³ MOUREAUX D. (février 2004), *Ecole-familles : des trésors à découvrir*, dossier *Formation des équipes enseignantes de l'école fondamentale*, Action *Ecole-familles*, initiée par le cabinet du ministre de l'Enfance Nollet, Bruxelles, p.4.

permanence et changement pour se construire. Sans ces autorisations, ils risquent de renoncer à l'école pour rester fidèles à la famille ou renoncer à la famille, voire la renier, pour réussir à l'école.

J'ai eu une élève qui évoluait bien, puis à un moment, elle n'a plus voulu s'investir dans son travail. Elle m'a dit: « Chez moi, personne ne réussit à l'école ». Modifier son rapport au langage oral/pratique pour intégrer la langue de l'école n'est pas simple pour l'enfant et se complique dès lors que le lien identitaire avec sa famille peut être mis à mal à cause de cette évolution. L'ambivalence du comportement des milieux populaires face à l'école, fait d'espoir de réussite sociale et de crainte de rupture avec le milieu d'origine, se comprend dès lors beaucoup mieux.

Au sein du mouvement pédagogique « Changements pour l'égalité », nous disons qu'il est possible d'aider à sortir de cette situation par la reconnaissance et la distinction :

- reconnaître le sens et la valeur des pratiques familiales, s'appuyer sur ce « reconnu » pour maintenir les attaches, et en même temps
- distinguer le sens des pratiques scolaires, qui nécessitent des arrachements identitaires, pour construire avec ces jeunes une identité future.

Pour contrer cette insécurité identitaire, Jacques Bernardin¹⁴ insiste sur la mise en place dans la classe de dispositifs qui favorisent la construction de repères :

- Repères institutionnels : discussion collective en début d'année sur le sens de l'école, ce qu'on vient y faire, ce qu'on connaît déjà.
- Repères organisationnels : emploi du temps noté dans un coin du tableau, avec définition de l'objet, de l'enjeu et des formes (recherche ou travail individuel, travail d'échange, synthèse collective...) de l'activité ; gestion du temps avec horloge accrochée au mur ; disposition spatiale qui favorise et légitime l'échange entre pairs.
- Repères socio-affectifs : dédramatisation de l'erreur utile au retour réflexif, explicitation des exigences, renvoi aux enfants des problèmes pour qu'ils en parlent et cherchent à en sortir, expression d'une exigence interne aux objets d'apprentissage.
- Repères cognitifs : définition claire des objets de travail, buts opératoires et repères d'évaluation.

3. Les dispositifs pédagogiques

But: Produire des ruptures dans les conceptions = apprendre.

Moyens:

- Travailler l'étude de la langue à partir des productions des élèves et de textes réels (pour les confronter à la complexité, mais en choisissant son matériau).
- Lecture en positif des erreurs des élèves, erreurs qui révèlent
 - l'état des connaissances de l'élève à ce moment,
 - les conceptions sur lesquelles travailler, à bousculer pour aller plus loin et provoquer un déplacement du travail des résultats (= en aval) vers les processus (= en amont). Rendre explicites les étapes nécessaires pour arriver au résultat (= en

amont, épistémologie des savoirs) plutôt que sanctionner ce qui n'a pas été réussi (en aval).

- Favoriser l'accès au langage qui sert à apprendre par:
 - les échanges et critiques entre pairs (d'où la nécessité de varier les groupes)
 - le travail coopératif,
 - l'explicitation des procédures sur le "faire",pour faire en sorte que le groupe devienne un "collectif d'apprentissage": la pensée se construit à partir de l'échange entre pairs, sous la supervision et avec la stimulation de l'adulte MAIS sans expliquer (car expliquer empêche d'apprendre car ça dispense de comprendre), donc, renvoyer les questions au groupe pour qu'il se débrouille avec.
 - La formulation par les élèves (auto-socio-construction) des concepts, même partiels ou provisoires, qui s'enrichissent et se précisent au fil du temps.
- Mise en place d'un cadre sécurisant: consignes claires, disposition des tables, table des matières, questions en suspens... (cfr cadre de Jacques Bernardin).
- Travail en "spirale", avec entraînement, à partir de matériaux "complexes" vers des matériaux "plus complexes".

--> entrer dans la "grammaire" de la langue, mais aussi des textes lus les plus variés possibles et de l'écriture de textes.

Références bibliographiques.

- BERNARDIN J. (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, Paris.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute, Paris.
- CAMPANA M. (2002), *Une grammaire pour mieux écrire*, CRDP de l'académie de Créteil.
- CEBE S., GOIGOUX R (2009)., *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz, Paris.
- CHARLOT B. (2002), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris.
- CHARMEUX E., GRANDATY M., MONIER-ROLAND F.(2001), *Une grammaire d'aujourd'hui*, 3 tomes, SEDRAP, Toulouse.
- CHARMEUX E. (1996), *Ap-prendre la parole*, SEDRAP, Toulouse.
- COGIS D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. Ecole / Collège*, Delagrave Pédagogie et Formation, Paris.
- DION J., SERPEREAU M. (2009), *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège. Des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits*, Delagrave, Paris.
- DUPRIEZ V., CORNET J. (2005), *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, De Boeck, Bruxelles.
- Équipe ESCOL, dir. E. BAUTIER (2006), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique sociale, Lyon.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles*, Gallimard Le Seuil, Paris
- LIBRATI M., PASSERIEUX C. (2000), *Les chemins des savoirs en maternelle*, Chronique sociale, Lyon.
- MANGEZ E., JOSEPH M., DELVAUX B. (2002), *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*, Cerisis – UCL.
- PASSERIEUX C. (sous la dir.) (2009), *Première école, premiers apprentissages*, Chronique Sociale, Lyon.
- PERET C., CARDO J. (2007), *Articuler production d'écrit et grammaire*, Delagrave, Paris.
- PICOCHÉ J. (1992), *Dictionnaire étymologique du français*, Les usuels du Robert, Paris.
- SILVESTRE DE SACY Clotilde (2003), *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maizonny*, ESF, livre 1.
- WALTER H. (1991), *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*, Larousse, Paris.