

Quand l'enfant devient élève

Petites scènes de la vie en classe illustrant la difficulté de ce passage

Danielle Mouraux

Devenir un élève est une opération difficile car elle exige que l'enfant passe d'une logique à une autre :

De l'affectif	Au cognitif
De l'individuel	Au collectif
Du particulier	A l'universel
Du gratuit	A l'évaluatif

Bien des élèves ne le savent pas car cela ne leur est pas dit explicitement ni enseigné. Ils entrent dès lors dans un malentendu piégeant : ils croient être dans le bon et sont en fait « à côté de la plaque ». Or, certaines pratiques enseignantes pourraient les aider à franchir ces passages.

L'analyse des scènes décrites ci-dessous mènera à mieux comprendre ce qui se passe dans la tête et le cœur des élèves en difficulté et à imaginer ce que l'enseignant pourrait faire pour les aider¹.

Ce qui se passe	Ce que cela cache
1- Ce matin, on fait de la soupe ! Et pour cela, Madame amène des légumes, un réchaud, une marmite, et bien sûr des couteaux. Elle invite ses élèves à prendre le couteau et à couper les poireaux et les patates.	Avant même de vouloir apprendre quelque chose à l'école, l'enfant doit se faire trois <i>autorisations</i> : 1. S'autoriser à apprendre loin de sa famille, sans ses parents

¹ Ces scènes de classe sont issues des recherches menées par ESCOL, notamment par Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex et Stéphane Bonnéry ; <http://escol.univ-paris8.fr/>

<p>Nicolas est assis à la table, le couteau est là devant lui, il le regarde mais il ne le saisit pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que se passe-t-il dans sa tête ? ➤ Qu'est-ce qui l'empêche d'entrer en action ? ➤ De quoi aurait-il besoin pour démarrer ? ➤ Que pourrait faire l'institutrice pour aider Nicolas à saisir cet outil ? 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Sentir que ses parents l'y autorisent 3. Autoriser sa famille à rester ce qu'elle est <p>Travailler à la différence légitime et souhaitable entre famille et école, à la confiance en soi, à l'audace de l'enfant, à la réassurance des parents (par le collectif, le professionnel, l'objectif cognitif et universel)</p>
<p>2- Dessinez autant de cerises dans les paniers qu'il y a de points dans la case en face</p> <p>L'objectif est d'apprendre à compter, mais on passe par une activité de dessin.</p> <p>Emilie prend un crayon noir et esquisse en vitesse des ronds plus ou moins dans les paniers ; en trois minutes, elle a terminé. Elle montre sa feuille à Madame qui lui dit <i>c'est bien, mais tes cerises ne sont vraiment pas très belles. Et si tu les coloriais ? ...</i></p> <p>Thomas se dispute d'abord avec son voisin pour un marqueur rouge, finit par rassembler tous les crayons de couleurs qu'il veut, s'assied à la dernière place libre puis dessine soigneusement et patiemment la plus belle des cerises rouges, avec sa queue brune et sa petite feuille verte. Il montre son dessin à Madame qui le félicite pour son application mais lui dit d'aller plus vite. Il entame sa troisième cerise quand la cloche sonne la récré.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que se passe-t-il chez ces deux élèves ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Thomas reste au niveau affectif : faire de belles cerises, que Madame appréciera, dont Maman sera fière ➤ Il entend avant tout la consigne « dessinez » et s'y tient fermement ➤ Cette consigne est confortée par les paroles de l'enseignante tout au long de l'exercice ➤ Th oublie les démarches intellectuelles de l'exercice : observer, compter, comparer, apparier ➤ Il est persuadé d'être dans le bon, puisque Mme le félicite ➤ Ces félicitations concernent non les savoirs à acquérir par l'élève mais le comportement appliqué de l'enfant ; elles offrent une béquille relationnelle qui peut se transformer en piège <p>Que faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Réduire les distractions (colorier, dessiner, découper,) ou

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'est-ce que Thomas a compris qu'il devait faire ? n'a pas compris ? ➤ Quel passage n'a-t-il pas réussi ? ➤ Que pourrait faire l'enseignante pour aider Thomas à réussir cet exercice ? 	<p>enseigner aux élèves à les secondariser (les faire passer au second plan au profit des savoirs visés)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nommer le savoir visé : les maths, le calcul ➤ Insister dans les consignes sur les actes intellectuels à poser : observer, compter, comparer, apparier, etc. ➤ Evaluer en premier lieu les apprentissages cognitifs visés
<p>3- Les mots en GN</p> <p>Leçon de vocabulaire ; on cherche des mots avec le son GN. Jules dit « Vigne » ; <i>très bien</i>, dit l'institutrice, qui l'écrit au tableau. « Vignette », propose Paul. <i>Ca ressemble trop à vigne</i>, dit la maîtresse ; <i>cherchez d'autres mots</i>. « Pognon » crie Kevin. <i>D'abord, Kevin, tu lèves le doigt, tu ne cries pas, tu te calmes et surtout tu ne dis pas de laids mots</i>. Elle n'écrit rien. « Mignon », lance Emilie. <i>Bravo, Emilie !</i> Elle écrit Mignon au tableau.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que signifie le fait d'écrire des mots au tableau ? ➤ Comment Paul et Kevin interprètent-ils les refus de l'institutrice d'écrire leurs mots ? ➤ Quels passages l'enseignante élude-t-elle ? ➤ Que pourrait-elle faire pour que cet exercice soit source d'apprentissage de la langue française ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ecrire les mots au tableau symbolise la reconnaissance par l'Ecole des idées des élèves, de la valeur de leur langage et de leur savoir particulier, qui viennent de la famille ➤ L'enseignante commet plusieurs erreurs d'ordre pédagogique et cognitif : elle ne fixe pas les objectifs de l'exercice ni les règles ; elle refuse un mot sous prétexte de ressemblance scripturale mais non significative ; elle dénigre le langage particulier de K. ➤ Paul ne peut comprendre le refus qu'en falsifiant les règles : il doit croire que les mots qui se ressemblent sont « les mêmes » ➤ Kevin se sent rejeté et sa famille dévalorisée <p>Que faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dire les objectifs et fixer des règles claires (dictionnaire + usage policé par ex.) ➤ Accepter les langages particuliers pour s'appuyer dessus afin d'emmener les élèves vers le langage universel. ➤ Eventuellement donner son avis sur l'usage des mots

<p>4- On classe les animaux</p> <p>La leçon se fait sous la forme d'un dialogue entre les élèves et l'enseignant. Celui-ci explique qu'on classe les animaux en deux grandes familles : les vertébrés et les invertébrés. Il demande aux élèves de proposer des animaux et ensemble ils les positionnent dans l'une ou l'autre colonne. Durant cet échange, Pauline et d'autres élèves manifestent leur répulsion pour certains invertébrés comme l'escargot. L'enseignant retranscrit le tableau sur papier, distribue les feuilles et dit aux élèves qu'il faut l'étudier, mais pas retenir <i>par cœur</i> la liste des animaux.</p> <p>Chez elle, Pauline ne passe que cinq minutes sur cette liste ; elle ne s'attarde pas non plus sur la définition reprise en bas de la page.</p> <p>Le lendemain, contrôle : d'autres animaux que ceux vus au cours sont à classer ; Pauline se dit qu'elle ne « sait » pas puisqu'on ne les a pas vus en classe. Elle en devine deux : la limace qui ressemble à l'escargot, et le chien qui est comme le chat <i>parce qu'ils sont tous deux des animaux qui vivent dans les maisons ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel était le but cognitif de cet exercice ? ➤ Qu'est-ce que Pauline a cru faire pendant le cours ? ➤ Qu'est-ce qu'elle n'a pas compris ? ➤ Quelle est sa conception du savoir et de l'apprentissage ? 	<p>argotiques ou vulgaires</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'objectif de l'exercice est l'apprentissage de la démarche intellectuelle du classement, de la catégorisation ainsi que la découverte d'une loi scientifique liée à la biologie. ➤ Pauline est persuadée qu'il s'agit de jouer aux devinettes : on trouve des noms d'animaux, et on les met une fois à gauche, une fois à droite. ➤ Elle est persuadée que seul l'enseignant sait dans quelle colonne classer les animaux. Elle a besoin de lui pour savoir si c'est juste ou faux. ➤ Dans l'effervescence du « jeu », elle reste collée à l'affectif qu'elle exprime en marquant son dégoût ou son amour des animaux cités. ➤ La règle scientifique du classement lui passe au-dessus de la tête ; elle ne l'entend pas ➤ P. ne voit pas comment apprendre le tableau si ce n'est par cœur. Mais la consigne dit l'inverse, elle s'y conforme. Elle ne sait pas comment apprendre « par tête » ! <p>Que faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dire l'objectif de l'exercice et préciser que cela n'est pas un jeu, mais une recherche d'ordre scientifique. ➤ Faire référence à la science qui, au-delà de l'enseignant, dit ce qui est « juste » et « faux ». ➤ Présenter la méthode d'apprentissage (la leçon dialoguée)
--	---

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que pourrait faire l'enseignant pour l'aider à comprendre le sens de cette activité ? 	<p>comme un moyen de découvrir la règle et de l'utiliser</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Secondariser la liste des animaux et mettre en lumière ce que l'on apprend à faire : classer, catégoriser, choisir un critère de classement (ici la colonne vertébrale) ➤ Annoncer le type d'exercice du contrôle
<p>5- Faire une carte</p> <p>L'enseignant distribue une carte du relief et vise à faire découvrir l'usage des symboles géographiques en invitant les élèves à colorier la carte (fleuves en bleu, montagnes en brun de plus en plus foncé, forêts en vert, etc.). Il annonce qu'à l'interro, on « fera une carte ».</p> <p>Le soir chez elle, Gaëlle s'applique à étudier la carte ; elle parvient à redessiner de mémoire l'ensemble des lignes de relief et à les colorier.</p> <p>Au contrôle, l'enseignant distribue une autre carte et invite les élèves à la colorier selon les symboles convenus et appris. Gaëlle crie à l'injustice : « c'est pas cette carte-là que j'ai étudiée ! » et ne comprend pas comment d'autres élèves parviennent à réussir l'exercice ; elle est persuadée que l'enseignant les a favorisés en leur donnant la carte en douce. « C'est des salauds, pense-t-elle, ils ne m'aiment pas et moi je les déteste ! »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quels étaient les objectifs cognitifs de cet exercice ? ➤ Comment Gaëlle l'a-t-elle interprété et réalisé ? ➤ Qu'est-ce qu'elle n'a pas compris ? ➤ Pourquoi ne parvient-elle pas à faire l'exercice du 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gaëlle ne comprend pas que le coloriage de la carte n'est pas le but, mais le moyen d'atteindre un savoir théorique ➤ Elle s'attache à cette carte particulière et ne parvient pas à passer aux savoirs universels qu'elle contient : elle ne décontextualise pas et ne peut donc pas recontextualiser ➤ Elle se conforme aux consignes de « faire une carte » et ne dépasse pas la tâche scolaire ➤ Elle reste dans une relation personnelle en soupçonnant le prof de favoritisme et de tricherie ➤ Cela l'englué dans l'affectif (colère) ➤ Elle se positionne contre « eux », les profs et les bons élèves <p>Que faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dire les objectifs de l'exercice : identifier les symboles géographiques ➤ Proposer l'exercice du coloriage comme méthode de mémorisation ➤ Utiliser plusieurs cartes afin de détacher les élèves du

<p>contrôle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi est-elle en colère ? ➤ Que pourrait faire l'enseignant pour aider Gaëlle à comprendre le but de cette activité ? 	<p>particulier</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Anticiper les méthodes d'étude à domicile ➤ Prévenir les élèves du contenu du contrôle ➤ Organiser la métacognition sur les difficultés de comprendre et d'apprendre (à domicile notamment)
<p>6- On respire !</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de dire ce qu'ils ressentent quand ils respirent. Le but du cours est de comprendre que la respiration est un échange de gaz et d'oxygène ; on arrive à cette conclusion en fin de cours, mais elle passe inaperçue, comme un détail parmi toutes les récits d'expérience des élèves.</p> <p>Bernard s'attache à décrire son vécu de sportif ; il parle beaucoup, donne des exemples, explique tout ce qu'il sent lorsqu'il respire en courant, etc. L'enseignant le félicite pour sa bonne participation : il est persuadé d'être dans le bon. Mais au contrôle, il ne sait rien répondre aux questions scientifiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'a fait Bernard pendant le cours ? ➤ Quel sens a-t-il donné à ses interventions ? ➤ Comment a-t-il compris les encouragements de l'enseignant ? ➤ Quel passage n'a-t-il pas réussi à faire ? ➤ Que n'a-t-il pas compris ? ➤ Qu'aurait pu faire l'enseignant pour l'aider à réussir cet apprentissage ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bernard reste collé à son expérience vécue ➤ Il use de la parole au niveau affectif, pour dire qu'il existe, pas pour chercher ni comprendre ➤ Ses efforts pour raconter son expérience lui cachent les paroles du prof, son affectif le domine ➤ Les félicitations sont une béquille relationnelle et affective : B se sent valorisé par le prof alors qu'il rate son apprentissage <p>Que faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Canaliser la parole des élèves vers les règles scientifiques ; rappeler sans cesse que l'on parle de soi pour comprendre la science et que la science explique ce que l'on vit ➤ Pointer la science derrière les découvertes issues des expériences particulières et affectives ➤ Valoriser les acquis cognitifs et collectifs davantage que les comportements individuels et affectifs (participer, être sage, attentif, gentil, poli, etc.)

<p>7- Tu sors ! Après avoir expliqué la règle de grammaire de l'accord sujet-verbe, l'enseignant donne une série de phrases à compléter. Il annonce que si on a un problème, il suffit de l'appeler, il viendra aider. Dès la première phrase, Sébastien hésite. Il lève la main, l'enseignant arrive et lui confirme que le sujet est bien le mot désigné. Sébastien demande si c'est bien au pluriel, l'enseignant confirme. Sébastien accorde le verbe, appelle l'enseignant qui corrige le <i>s en ent</i>. La deuxième phrase a été vue pendant le cours, Sébastien sourit et la recopie de mémoire, lève la main et demande si c'est juste. Il hésite pour la troisième phrase, lève la main. Mais l'enseignant est occupé avec un autre élève, il s'attarde, Sébastien réclame, l'enseignant lui dit de se calmer, Sébastien se fâche, crie à l'injustice, l'enseignant lui montre la porte : « Ca suffit, tu sors et tu te calmes ! Tu n'es pas tout seul dans cette classe ! »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment Sébastien voit-il le rôle de l'enseignant ? ➤ Quelle relation tente-t-il d'établir avec lui ? ➤ De quoi a-t-il besoin pour avancer dans son travail ? ➤ Quels passages ne parvient-il pas à faire ? ➤ Que pourrait faire l'enseignant pour aider Sébastien à travailler plus efficacement ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sébastien se conforme aux consignes ➤ Il morcelle le processus d'apprentissage ➤ Il réclame une approbation constante ➤ Il réussit ses exercices « à petits pas » ➤ Il établit une relation personnelle privilégiée avec l'enseignant ➤ Il prend au mot la proposition d'aide personnelle ➤ Il ne supporte pas qu'elle ne se réalise pas <p>Que faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Travailler sur le passage à la relation collective et impersonnelle : aider à secondariser les personnes derrière les professionnels ➤ Eviter de proposer une aide individuelle en cas de doute ➤ Si des élèves rencontrent une difficulté, repasser au collectif : nouvel exposé ou cotitulariat ou métacognition ➤ Discerner le problème qui se pose réellement et sanctionner de manière plus adéquate (sanctionner = dire que l'on a vu)
<p>8-On fait du trampoline</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Laurence reste dans l'affectif et les sensations, dans

<p>Cours de gym 1. Le prof annonce qu'on va « faire du trampoline ». Les élèves se dispersent dans la salle. Laurence monte sur un trampoline, se met à sauter, rebondit puis se laisse tomber en arrière, sur le dos, en rigolant. Elle se relève et recommence inlassablement le même geste. A la fin du cours, elle est ravie.</p> <p>Cours de gym 2. Le prof annonce qu'on va « apprendre à faire un salto ». Il montre qu'il faut d'abord sauter très haut, puis se lancer en arrière et retomber sur les pieds. Mario se lance et rebondit de plus en plus haut, s'élance, mais échoue. Il dit tout bas « Zut, Raté ! » Et recommence en s'appliquant à sauter le plus haut possible. Il guette le regard du prof, qui l'encourage. A la fin du cours, il dit « vivement la semaine prochaine, je suis sûr que j'y arriverai ! »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel sens ces deux élèves donnent-ils à l'exercice du trampoline ? ➤ Qu'apprennent-ils ? ➤ Quel passage Laurence ne parvient-elle pas à faire ? ➤ Que pourrait faire le prof 1 pour mettre ses élèves au travail ? 	<p>l'immédiat et le spontané, dans la pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mario entre dans l'apprentissage : il vise un but, s'évalue, suscite le regard de l'enseignant, se positionne dans la durée. <p>Que faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier l'objectif de l'exercice et les étapes du processus d'apprentissage ➤ Surveiller les essais et erreurs ➤ Positionner les élèves dans le temps ➤ Secondariser le trampoline et mettre en lumière le salto, et au-delà le développement corporel
--	--