



Apprendre l'école pour apprendre à l'école

Anne-Marie Chartier

Depuis les années 1960, les sociologues ont montré que les élèves réussissaient (statistiquement) d'autant mieux que leurs parents étaient plus diplômés. Jusque-là les inégalités des parcours scolaires étaient attribuées soit à des causes économiques (coût des études), soit aux aptitudes individuelles (enfants plus ou moins naturellement doués). Les corrélations entre la réussite et le milieu familial conduisent à attribuer à l'échec scolaire une origine "socio-culturelle". Issus de familles peu scolarisées, souvent d'origine étrangère, vouées aux emplois manuels ou de faible qualification, les enfants arrivent à l'école avec un bagage d'expériences (sociales, affectives, langagières) qui ne favorisent pas l'entrée dans l'écrit et ne leur ont pas fait acquérir les attitudes intellectuelles requises par la scolarisation.

De là, dès les années 1970, des Pédagogies visant à compenser ce handicap socio-culturel, puis cherchant plutôt à intégrer la culture propre des enfants (particulièrement étrangers) pour asseoir les apprentissages, en premier lieu langagiers. De là aussi, avec les ZEP, l'affirmation qu'un surcroît d'investissement est nécessaire pour assurer une plus grande "égalité des chances".

Aujourd'hui après dix ans de travail dans les ZEP et d'avancée des recherches sur les apprentissages, la façon de poser les problèmes a-t-elle changé ?

Réussite scolaire, culture d'origine et environnement social

On est sorti du fatalisme sociologique, aussi pervers que l'ancienne fétichisation du quotient intellectuel, et qui a pu conduire certains à minimiser le rôle de l'école (sur le thème à variations multiples de *"tout se joue avant six ans"*, *"tout dépend du milieu familial"*, *"l'école ne peut qu'entériner les différences sociales"*, etc...).

On est sorti aussi de la tentation de tout expliquer par la culture d'origine. Les élèves étrangers et français ont des réussites scolaires comparables, s'ils sont issus des mêmes catégories

socio-professionnelles. Les différences culturelles (ainsi entre cultures nationales, dans le cas des enfants étrangers) jouent sans doute fortement sur les modalités de la socialisation, mais ne jouent pas de façon directe dans les apprentissages. On ne peut, en effet, opposer de façon simpliste "la" culture familiale d'un enfant à "la" culture scolaire. Chacun constitue son identité et ses savoirs à la fois dans la famille et dans l'école qui est un lieu d'échanges multiples et contradictoires, incluant des paramètres locaux complexes (relations de voisinage, tissu urbain, situation de l'emploi, caractéristiques de la population, du corps enseignant,

idéologies familiales, municipales, pédagogiques, etc...

On sait que les enfants des milieux défavorisés ou d'origine étrangère, ou appartenant à des groupes sociaux marginalisés mettent en œuvre pour apprendre les mêmes processus cognitifs que les enfants favorisés. Ils ne relèvent donc pas d'une pédagogie "spéciale" (comme c'est le cas, par exemple, d'un enfant handicapé sensoriel ou moteur).

Reste que, dans le même laps de temps scolaire, ne peuvent réussir identiquement ceux qui doivent découvrir et apprendre ce que d'autres savent déjà grâce à leurs familles. Pour les uns et les autres, la charge de travail n'est pas la même. Mais de quels savoirs s'agit-il ?

Apprendre l'école pour apprendre à l'école

A côté des savoirs clairement repérables (plus ou moins grande richesse du lexique, des pré-savoirs mathématiques, des connaissances factuelles, etc ...), il existe des **savoirs "invisibles"** concernant non les contenus mais les formes de l'apprentissage lui-même.

L'enfant n'apprend pas dans une classe comme d'un aîné ou d'un adulte expert, il n'apprend pas à lire comme il a appris à parler, il n'apprend pas à l'école comme il apprend dans la vie. Les savoirs scolaires doivent être construits hors contexte. Ils sont programmés décomposés en progression, fortement formalisés, présentés collectivement mais avec des exigences de performance individuelle et sans enjeux de réalité (on ne lèse personne, sinon soi-même, quand on échoue ou ne fait rien). Chacun doit découvrir et maîtriser ces

formes scolaires, mais les maîtres n'ont guère à s'en soucier quand les familles ont une bonne expérience de l'école. C'est différent si les parents ont été peu scolarisés, ou pas du tout, ou l'ont été hors de France, ou sont illettrés, ou n'ont gardé que des souvenirs d'échec. Dans ce cas, la réussite des enfants est beaucoup plus dépendante de la vigilance des maîtres à rendre explicite, dans leur pédagogie, les visées, les attentes et les exigences de notre système d'enseignement.

Les visées de l'école

Pour s'instruire, les élèves doivent pouvoir accorder valeur et sens au travail scolaire. La valeur sociale des savoirs scolaires, des diplômes (qu'elle soit utilitaire, formative, culturelle, etc...), est souvent dénuée de sens pour des enfants, même si l'importance qu'y accordent les adultes détermine un premier degré d'adhésion à l'école.

Les situations "motivantes", mobilisant d'emblée l'attention en direction d'un objectif pédagogique ressenti comme important, intéressant, sont celles qui mettent en relation des curiosités, des anticipations déjà constituées et les expériences ou les savoirs antérieurs des élèves. Ces pré-savoirs sont d'abord extra-scolaires mais de plus en plus souvent scolaires au fur et à mesure qu'on monte de classe en classe, et ils constituent la base sur laquelle s'appuyer pour construire de nouvelles compétences. Il n'existe donc pas de situations "motivantes" en soi ; l'explication des buts est d'autant plus nécessaire que les enfants font aveuglément confiance à l'enseignant, sans chercher à saisir le pourquoi des exercices ou, inversement, que l'activité proposée a un aspect ludique, et risque donc d'apparaître comme une

"récréation" plutôt que comme un moment d'acquisition.

Les attentes des enseignants

Ce sont massivement des attentes de comportement. Les attitudes qu'on attend, concernent l'organisation de la vie scolaire (assiduité, ponctualité, règles de cohabitation dans la classe, maîtrise du corps et de la parole, etc...). Elles concernent aussi les comportements d'apprentissage (attention, application, compréhension des consignes, explicitation des procédures de travail autant que des résultats, performance individuelle). Or, les enfants confondent souvent la discipline exigée par la vie de groupe et la discipline intellectuelle, exigée par l'apprentissage. Ils ne comprennent pas non plus d'emblée pourquoi l'acceptation des règles ne produit pas à tout coup la réussite, tant le système scolaire présente souvent le moyen (*écoute, fais attention*) comme une fin.

Les activités scolaires complexes ne peuvent s'auto-évaluer (*je vois que j'ai réussi à écrire entre les lignes, mais comment savoir que j'ai lu sans me tromper ?*), si bien que les enfants sont très dépendants du maître évaluateur. Pendant longtemps, la confusion est grande entre le jugement moral (*je me suis bien appliqué*), le résultat (*j'ai mis la bonne réponse*) et la procédure de résolution (*j'ai fait tout seul*). Il est donc important que les normes scolaires soient dites, claires, stables, circonscrites (ce qui est de règle en classe n'a pas forcément à être la règle familiale). Là où n'existe pas un fort consensus d'école ou des

habitudes partagées, les initiatives prises par chaque maître doivent être expliquées sans quoi les enfants voient dans les choix de leurs enseignants successifs autant d'impositions arbitraires.

Les exigences intellectuelles

Les apprentissages scolaires ne s'effectuent pas par cumul d'acquisitions spontanées, produites par la simple répétition des tâches, par la familiarisation progressive avec des situations à résoudre. La plupart d'entre eux exigent que l'on passe par une prise de conscience explicite des procédures de résolution. Cet aspect est central pour l'apprentissage de la langue écrite qui conditionne peu ou prou toutes les acquisitions scolaires. Les exercices doivent donc combiner des approches fonctionnelle et réflexive. Fonctionnelle : on lit et écrit pour raconter, pour garder en mémoire, pour informer. Réflexive : on lit et écrit pour apprendre à lire et écrire, pour comprendre comment est "fabriqué" un texte (travail sur la combinatoire, l'orthographe, la grammaire, etc...). Cette seconde approche qui traite des savoirs indépendamment de leurs usages, comme des objets "en soi", est socialement très inégalement partagée.

C'est à l'école de produire de façon raisonnée et progressive de telles prises de conscience, de faire percevoir leur nécessité, alors qu'on suppose souvent qu'elles vont se mettre spontanément en place, du seul fait de la scolarisation.

Anne-Marie Chartier,

Où en sont les ZEP ?

Cahiers Pédagogiques n° 445, 2006