



## Apprendre le métier d'élève

**Christine Caffieaux**

*répond à nos questions*



Christine Caffieaux est chargée de cours à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'ULB ; elle est l'auteure du livre "*faire la classe à l'école maternelle*" (éditions De Boeck).

### I. Le métier d'élève, comment le définiriez-vous ? Quelles en sont toutes les facettes ? Certaines sont-elles moins visibles que d'autres ?

« Devenir élève » n'est pas facile. Non seulement, dès l'école maternelle mais aussi par la suite, les enfants doivent apprendre à développer un certain nombre de comportements exigés par le milieu scolaire. Ceux-ci sont nécessaires pour permettre de vivre ensemble à l'école. Il s'agit donc d'apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale.

Cependant, il peut être dangereux de réduire le « devenir élève » à cet aspect. En effet, l'école a pour mission de faire apprendre. Pour reprendre les propos de Passerieux (2014), « *l'école, c'est apprendre ensemble bien plus que vivre ensemble* » (Passerieux, 2014, p.16). Les règles du « vivre ensemble » sont utiles et nécessaires pour parvenir à apprendre ensemble. Pourquoi demande-t-on aux enfants de rester assis, de lever le doigt, d'écouter la personne qui parle ? Parce que s'ils n'adoptent pas ces comportements, ils ne peuvent pas profiter du dispositif pédagogique et didactique pour apprendre. Cependant, « devenir élève », c'est bien autre chose que le fait d'adopter ces comportements. Il s'agit aussi pour les enfants de prendre conscience des enjeux qui se cachent derrière les activités proposées. Par exemple, quand un enseignant apporte un animal en classe maternelle, il cherche à développer chez ses élèves des savoirs-être (devenir plus autonome, plus responsable) mais aussi un ensemble de compétences, en éveil scientifique par exemple. En ce qui concerne ces compétences, il ne s'agit pas d'apprendre « la carte d'identité » de l'animal comme une forme d'accumulation d'informations factuelles. La finalité est de permettre aux élèves de comprendre le monde qui les entoure. Il s'agit par exemple de prendre conscience que les animaux se ressemblent par certains aspects mais qu'ils se distinguent par d'autres (ce qui va les amener plus tard à l'idée de classification des espèces), de prendre conscience que

l'animal est en relation avec son milieu tout comme nous, êtres humains, et que dès lors il est important de préserver notre milieu de vie.

2. De l'enfant à l'élève, il y a un chemin à parcourir. Quels sont, à vos yeux, les principaux obstacles que l'enfant peut rencontrer sur ce chemin ?

Ce qui pose problème, c'est que derrière les tâches, les activités (on accueille un lapin en classe, on l'observe, on lui donne à manger, on nettoie sa cage), il y a des enjeux d'apprentissage qui restent souvent implicites. L'enfant est mobilisé car il apprécie le contact avec l'animal. Il est curieux de mieux le connaître. Cependant, pour certains enfants, l'enjeu véritable au sens des apprentissages, de la compréhension du monde qui les entoure n'est pas du tout conscientisé. Cette aptitude à percevoir les enjeux d'apprentissage qui se cachent derrière les tâches se nomme « secondarisation » (Bautier et Goigoux, 2004).

3. Comment expliquer que ce chemin soit plus difficile à parcourir pour certains enfants que pour d'autres ?

Les recherches conduites par ces auteurs et plus généralement par les équipes du réseau RESEIDA amènent à un certain nombre de constats :

- Les difficultés éprouvées par certains élèves se situent au niveau de l'identification des enjeux cognitifs des tâches scolaires.
- Certains (les moins performants) réduisent cet enjeu à la simple réalisation de la tâche. Les savoirs sont assimilés aux savoirs d'actions scolaires ponctuels (répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en ordre des images, participer aux échanges verbaux, donner à manger au lapin) et n'incluent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre.
- Enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ces élèves traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles permettent d'apprendre.

Ainsi, ces élèves n'envisagent pas le monde des objets scolaires comme « un monde d'objets à interroger sur lesquels ils peuvent (et doivent) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004, p.91). Ces auteurs nomment donc « attitude de secondarisation », cette attitude que certains élèves ont des difficultés à adopter. Il s'agit de dépasser l'attitude de « faire ce que le maître dit » mais de comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Et aussi pourquoi on le fait. Il s'agit d'anticiper ce qui va se passer, d'analyser ce qui s'est passé, de réfléchir à la meilleure façon de

procéder, de confronter ses démarches avec celles des autres élèves. Cette notion de « secondarisation » constitue un outil pour comprendre l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires.

*« La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires ». (Bautier et Goigoux, 2004, p.91).*

4. Des enfants ont du mal à entrer dans les apprentissages que l'école leur propose, à répondre aux attentes qu'elle a vis-à-vis de leur devenir scolaire.

a. Selon vous, l'école est-elle responsable - au moins partiellement- de cette difficulté ?

L'enseignant peut à travers sa pratique aider les élèves à secondariser. Il s'agit pour lui de les aider à prendre conscience de ce qu'on est occupé à faire, de pourquoi on le fait mais aussi de favoriser les échanges entre enfants à propos de leurs démarches. Ce n'est pas tant le « produit fini » qui est intéressant, c'est plutôt la manière dont on s'y est pris pour y arriver. En outre, il n'y a pas, le plus souvent, une seule manière de faire mais plusieurs.

b. On parle beaucoup des rythmes scolaires aujourd'hui. Les adapter constituerait-il, selon vous, une piste de solution ?

La question des rythmes scolaires ne semble pas fondamentale selon cette perspective, ce qui ne signifie pas qu'elle ne se pose pas par ailleurs. Néanmoins, ici, l'adaptation est plus directement liée aux pratiques de classe en termes didactique et pédagogique.

5. Entrer dans le métier d'élève, n'était-ce pas plus facile autrefois ?

L'évolution de la société ne rend-elle pas les choses plus compliquées pour certains enfants ?

Sans vouloir nier l'impact de l'évolution de la société sur l'adaptation des enfants à l'école et donc les difficultés rencontrées par les enseignants à l'heure actuelle, la problématique de la secondarisation et du sens que les élèves donnent aux apprentissages s'est vraisemblablement toujours posée

mais on ne s'y intéressait pas de la même manière. Pendant longtemps, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ont été envisagés comme présentant un « handicap ». Soit celui-ci était propre à l'enfant (visée psychologisante), soit il était imputé au milieu familial en termes de manque de stimulation (visée sociologisante). Les interventions dès lors imaginées avaient le plus souvent un caractère individuel, qu'il s'agisse d'actions de prévention ou de remédiation. Or, à l'heure actuelle, on assiste à une prise de conscience du fait qu'il n'y a, la plupart de temps, pas de handicap « en soi » mais que c'est à l'école et dans les situations qu'elle impose que certains enfants paraissent connaître des difficultés d'adaptation. Un enfant qui apprend n'est pas seul face à un objet de connaissance. Autrement dit, l'apprentissage ne consiste pas en la confrontation solitaire d'un enfant avec un objet de connaissance. Pour comprendre les difficultés de certains, il faut prendre en compte l'ensemble des circonstances dans lesquelles sont mises en œuvre les activités cognitives c'est-à-dire les pratiques de classe.

**6. Apprendre le métier d'élève cela commence-t-il dès l'école maternelle ?**

L'ensemble de la réflexion proposée dans ce texte porte sur le rôle de l'école maternelle dans l'apprentissage du métier d'élève.

**7. Le métier d'élève, est-ce un métier pour la vie ? En d'autres mots, le quitte-t-on un jour ?**

Il est un fait que l'attitude évoquée précédemment, à savoir la secondarisation, est nécessaire dans les apprentissages que nous réalisons tout au long de la vie. Néanmoins, lorsque nous nous trouvons dans des situations d'apprentissage volontairement choisies à l'âge adulte (une formation continue, des cours dans le cadre d'un nouveau loisir,...), nous cherchons assez spontanément à comprendre pourquoi le formateur nous donne telle ou telle tâche, à comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Et aussi pourquoi on le fait. Cette attitude n'est pas contre pas spontanée chez beaucoup d'enfants.

**8. Quelle seraient, selon vous, les bonnes pratiques (ou les outils) à mettre en œuvre pour aider tous les enfants à entrer dans le métier d'élève ?**

Il s'agit de mettre œuvre toutes les pratiques favorisant la prise de conscience par les élèves des enjeux qui se cachent derrière les activités et les tâches proposées. Le moment de synthèse, c'est-à-dire le moment de clôture de l'activité, est un des moments clés. Que devons-nous faire ?

Quelle était la consigne ? Y sommes-nous parvenus ? Comment avons-nous procédé ? Y avait-il plusieurs moyens de parvenir à réaliser la tâche ? Qu'est-ce que nous avons appris ? Pourquoi est-ce important d'apprendre cela ? Ces questions peuvent être posées et débattues avec les élèves et ce dès la maternelle. Avec les plus petits (en 1<sup>ère</sup> maternelle), c'est plutôt l'enseignant qui va ponctuellement verbaliser en décrivant les démarches observées et mettant des mots sur ce qu'on est occupé à faire et pourquoi. Avec les plus grands (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> maternelles), l'enseignant peut discuter de cela avec eux soit en collectif soit en petit groupe.

9. Avez-vous des souvenirs personnels sur la manière dont vous êtes devenu(e) élève ? Ont-ils orienté votre réflexion sur la place de l'enfant à l'école aujourd'hui ?

Je me souviens avoir appris avec beaucoup de facilités mais il s'agissait d'un apprentissage de « surface » qui mobilisait souvent la mémoire à court terme et qui me paraissait quelque peu ennuyeux. Ce n'est que plus tard que mon rapport au savoir a changé et que j'ai pris conscience que ce qu'on apprenait à l'école pouvait me permettre de comprendre le monde qui m'entourait. Cette question me mobilise donc particulièrement dans ma réflexion sur la place de l'enfant à l'école.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider à amener chacun de leurs élèves à mieux vivre l'école, quel serait-il ?

Il s'agit peut-être, pour chacun de nous, de questionner notre rapport au savoir. Nous avons parfois tendance à envisager le savoir comme une juxtaposition d'informations, voire une information ponctuelle (par exemple, pour reprendre l'exemple évoquée à la question 1, la connaissance de la « carte d'identité » d'un animal). « Dans cette manière de voir, le savoir est pris comme énoncé solitaire, privé de liens organiques de causalité, d'implication, d'inclusion, etc., qu'il pourrait entretenir avec d'autres énoncés au sein de ces ensembles systématiques qu'on appelle sciences ou disciplines » (B. Rey, 1996). A l'inverse, à d'autres moments, nous arrivons à percevoir que le savoir n'est pas seulement une accumulation d'énoncés de faits. Les énoncés ont une cohérence, ils ont des liens entre eux. Dans cette perspective, s'approprier ce savoir, c'est reconstruire intellectuellement les liens qui existent entre les énoncés. Le savoir contient en lui-même sa propre justification (comprendre pourquoi tel animal appartient à telle famille en le comparant à un autre animal ou comprendre comment un animal agit sur son milieu et comment le milieu agit sur lui). Par conséquent, cette justification n'est attachée à aucune

personne particulière. Dans la perspective du savoir « juxtaposition d'informations », on demande à l'élève d'enregistrer ce que l'enseignant dit. Ainsi, pour l'élève, une affirmation ne peut être validée que par l'enseignant (ou l'adulte). Remettre ce savoir en question, c'est remettre l'enseignant en question. Par contre, dans la perspective d'un savoir dont il convient de (re)construire les liens de cohérence entre différents énoncés, ce que Rey (2011) nomme *textualité des savoirs*, il se pourrait que les pratiques enseignantes centrent différemment l'attention des élèves et incitent ceux-ci à justifier leurs productions par leur adéquation au savoir.

Christine Caffieaux,  
novembre 2014

---

Bibliographie :

- BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p.89-100.
- CAFFIEAUX CH. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. De boeck.
- PASSERIEUX CH (2014). *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*. Chronique Sociale.
- REY, B. (1996). Les compétences transversales en question, Paris, ESF, 1996.
- REY, B. (2011). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherches en éducation*, 10, 34-44