



Dissiper les malentendus

Bernard Rey, Elisabeth Bautier et Roland Goigoux, Danielle Mouraux

Pour Bernard Rey, une part importante de l'échec scolaire peut s'expliquer par le fait que des élèves ne décodent pas correctement les attentes (souvent implicites) de l'enseignant vis-à-vis des tâches proposées. C'est ainsi que se créent des "malentendus socio-cognitifs" : leur compréhension du savoir et des situations scolaires n'est pas celle recherchée par l'école.

"Par exemple, un malentendu possible consiste à percevoir les différents moments d'apprentissages au cours d'une année scolaire comme des éléments discontinus, ponctuels alors qu'au contraire, pour accéder au savoir, il est nécessaire de saisir la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion, de saisir la place que prend cette notion dans le cadre plus large du savoir, etc.

Un autre exemple de malentendu qui peut exister consiste en la croyance que les attentes de l'école envers les élèves sont uniquement comportementales (faire son travail, être sage, obéir à l'enseignant, ...), alors que l'accession au savoir requiert une mobilisation de l'ordre du cognitif.

Un autre exemple de malentendu possible est la croyance que la finalité des apprentissages scolaires est exclusivement utilitaire, c'est-à-dire que les savoirs appris n'auraient qu'une utilité sociale et pragmatique, alors que ce n'est pas toujours le cas et que même quand ça l'est, ce qui est visé à l'école est aussi, voire surtout, la dimension universelle de ces savoirs et le fait qu'ils permettent de rendre le monde intelligible.

Le but n'est pas de lister ici tous les malentendus possibles en lien avec cette

visée « instruite » de l'école. L'essentiel est surtout de savoir quelles sont les conditions favorables pour que les élèves intériorisent cette visée de l'école qui permet de lever tous ces malentendus.

L'hypothèse centrale de cette recherche est que certains enseignants, dont l'activité fait réussir les élèves, utiliseraient des attitudes ou des pratiques qui permettent de communiquer les exigences de l'école (les « règles du jeu ») aux élèves qui ne les ont pas intuitivement. Cette question est d'autant plus importante pour les élèves issus de milieux défavorisés, dans la mesure où ceux-ci sont souvent particulièrement peu familiers du fonctionnement de l'école et du savoir."

*Coche F, Kahn S, Robin F, Rey B,
Pratique pédagogique à l'école primaire et
réussite scolaire des élèves venant de
milieux défavorisés,
Université Libre de Bruxelles, 2006*

D'autres chercheurs (Elisabeth Bautier et Roland Goigoux) ont caractérisé les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser ou, au contraire, de faire obstacle à cette compréhension des attentes de l'école.

Citons, parmi les facteurs retenus :

1° le sens que l'enseignant donne à l'activité qu'il propose aux élèves :

il s'agit de la raison pour laquelle l'enseignant a choisi une activité plutôt qu'une autre. Nous voulons savoir si l'enseignant peut énoncer clairement la relation entre la tâche choisie et l'objectif d'apprentissage visé. C'est en effet la première condition de possibilité d'un apprentissage pour les élèves. La possibilité d'apprendre est fortement compromise si la relation entre la tâche et l'objectif d'apprentissage n'est pas claire pour l'enseignant lui-même ou encore si l'enseignant ne vise pas d'apprentissage précis dans sa séance.

2° l'explicitation pour les élèves des enjeux de l'activité :

il ne suffit pas que l'enseignant ait pour lui-même de la clarté sur les objectifs d'apprentissage qu'il vise au travers d'une tâche proposée aux élèves. Il faut qu'il explicite ces objectifs aux élèves pour que ceux-ci puissent donner un sens à la tâche. En effet, des chercheurs ont montré qu'une caractéristique constante des élèves en difficulté est qu'ils traitent les activités scolaires comme une suite de tâches à exécuter, sans en saisir la signification, c'est à dire sans percevoir ce qu'elles permettent d'apprendre, au delà des simples savoirs et procédures liés à chaque situation particulière.

Les pratiques d'enseignement peuvent contribuer à maintenir les élèves dans

cette méconnaissance (par exemple en laissant les élèves se centrer uniquement sur le « faire ») ou au contraire les aider à prendre conscience des objectifs d'apprentissage sous-jacents aux tâches (par exemple en explicitant le "pourquoi" et le "pour quoi" de l'activité).

3° l'activité cognitive de l'élève :

Bautier et Goigoux se réfèrent ici à une distinction faite par Piaget (1974) entre réussir et comprendre. On peut réussir une tâche sans comprendre vraiment les raisons pour lesquelles on a réussi. Mais cela n'a que peu d'intérêt et une telle réussite reste précaire et difficilement reproductible dès que la tâche est modifiée, ne serait-ce que légèrement. Pour que la réussite soit plus assurée, il importe donc de prendre conscience du cheminement mis en œuvre pour réussir. Les élèves en difficulté peuvent être plus préoccupés par la réussite immédiate de la tâche que par la compréhension des démarches mises en œuvre pour la réaliser. L'enseignant peut par son questionnement orienter leur attention vers leurs procédures intellectuelles, leurs démarches, vers une attitude relevant de « la métacognition »

*Bautier, E., Goigoux, R. (2004)
Difficultés d'apprentissage, processus de
secondarisation et pratiques
enseignantes : une hypothèse relationnelle
Revue Française de Pédagogie, n°1*

En quoi et pourquoi le passage de la Famille à l'Ecole est-il si difficile pour l'enfant ? Danielle Mouraux explique cette difficulté par le fait que la Famille est ronde et l'école carrée : pour devenir élève, l'enfant doit changer de logique de pensée et de registre d'action.

Pourquoi la difficulté de ce passage varie-t-elle selon la famille ? Parce que les familles ne sont pas toutes les mêmes, et ne donnent pas toutes la même chose à leurs enfants : certaines sont très rondes, d'autres plus carrées, d'autres encore sont hexagonales.

Cette géométrie sociologique originale aide à voir plus clair dans les relations entre les familles et l'école et à prendre conscience de ce qui s'y joue. Elle invite l'Ecole à partir des enfants et de leurs différences, à comprendre que, malgré la bienveillance de ceux qui les éduquent, des malentendus socio-cognitifs se construisent dans la classe, au sein des dispositifs d'apprentissage.

L'École introduit une science de médiation du savoir dans laquelle l'enseignant joue le rôle du tiers entre apprenants et savoirs.

Aucune activité scolaire n'est naturelle ni spontanée car chaque séquence d'apprentissage est réfléchi, organisée, puis concrétisée dans des exercices spécifiques.

Cette pédagogie s'organise de manière tellement spécifique que, en plus des matières qui lui sont enseignées (le curriculum), l'élève apprenant doit se forger un curriculum caché, c'est-à-dire qu'il doit connaître et adopter tous les gestes physiques et intellectuels qui composent l'acte d'apprendre à l'école.

Alors que l'École dit très tôt ses exigences en matière de comportement d'élève (rester assis à son bureau, écouter l'enseignant et les élèves qui ont la parole, se taire, lever le doigt, répondre quand on le questionne), elle est moins loquace à propos des postures intellectuelles, gestes mentaux et opérations cérébrales de l'élève apprenant.

Ces démarches cognitives, qui se déroulent dans le secret de la tête des élèves, ont pourtant tout intérêt à être rendues explicites, à être dites, échangées, expliquées, comparées, évaluées, le tout d'une manière systématique (à chaque étape de l'apprentissage) et collective, sous la direction de l'enseignant.

*Danielle Mouraux,
Entre rondes familles et école carrée ... l'enfant devient élève
éditions De Boeck, 2012*