

# Apprendre le métier d'élève

*apprendre l'école pour apprendre à l'école*

Dossier de lecture



## Apprendre le métier d'élève ...

... Ainsi donc, les enseignants ne seraient pas les seuls à exercer leur métier au sein de la classe ?

*"Le drame de l'école, c'est qu'elle est faite pour accueillir des élèves et qu'on y envoie des enfants."*

*Sylvain Grandserre et  
Laurent Lescouarch*

Le concept de "métier d'élève" est né du regard porté par les sociologues sur le monde de l'école, notamment dans les travaux de Philippe Perrenoud. Par ricochet, il questionne le cœur-même du travail au quotidien dans les classes.

L'école n'a pas le monopole de l'apprentissage : nous apprenons tous des choses à l'extérieur de ses murs ... parfois de manière bien plus efficace et plus solide, à commencer par ces apprentissages fondamentaux que sont la marche, la parole, la vie en société.

Néanmoins, dans nos sociétés occidentales, l'école est le lieu institué des apprentissages, point de passage (presque) obligé pour accéder au monde de la culture et du savoir. Et pourtant, ce passage ne va pas de soi. Car si l'on naît apprenant, on ne naît pas élève : il faut le devenir.

Apprendre le métier d'élève, c'est d'abord décoder les attentes de l'école. C'est ensuite apprendre avec les autres pour se construire soi-même.

Voici un petit dossier rassemblant quelques articles sur ce sujet.

Après avoir exploré ce recueil de textes, nous vous proposons de :

1. **sélectionner 3 textes** (ou plus, si vous le souhaitez)
2. **lire chaque texte choisi en l'annotant et/ou en y réagissant par écrit**, selon le canevas suivant

**J'ai lu le texte de ... , intitulé ...**

**Je réagis au contenu du texte** (par exemple en annotant avec des surligneurs de couleurs différentes, selon les différents types de réaction possibles) :

- Je trouve que l'auteur a raison quand il affirme que ...
- Je ne suis pas d'accord avec l'auteur quand dit que ...
- Je ne comprends pas ce passage ...

**Je fais des liens** (en les écrivant en marge, ou sur le document support ci-joint) entre le texte ...

- ... et les autres textes que j'ai lus (cet auteur dit la même chose que .../ dit le contraire de ...)
- ... et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe

3. **compléter ce recueil en ajoutant un texte** (article complet ou extrait de texte) et en **précisant à quelle(s) question(s)** il permet d'apporter **des éléments de réponse**



**Un drôle de métier**  
*Philippe Perrenoud*



**La classe, une société coutumière ?**  
*Jean-Pierre Astolfi*



**Le métier de l'élève et la question du sens  
du travail scolaire**  
*Danielle Alexandre*



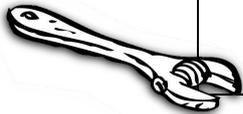
**L'analyse du métier de l'élève : un révélateur de l'école  
sélective**  
*Etiennette Vellas*



**Un métier pour la vie ?**  
*René La Borderie*



**Métier d'élève ou travail d'apprenant ?**  
*Danielle Mouraux*



**Apprendre l'école pour apprendre à l'école**  
*Anne-Marie Chartier*



**Dissiper les malentendus**  
*Bernard Rey, Elisabeth Bautier, Roland Goigoux, Danielle  
Mouraux*



**Construire des compétences méthodologiques pour mieux  
décoder les règles du jeu scolaire**  
*Bernard Rey*



**Evaluer le "devenir élève" : des indicateurs pour les en-  
seignants**  
*Liliane Chalon, Marie Piton*

*Mon texte :*



...

... apporte des éléments de réponse à la question ...





*J'ai lu le texte de ...*

*intitulé ...*

**Je réagis à ce que dit l'auteur :**

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que ...
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que ...
Je ne comprends pas	ce passage ...

**Je fais des liens entre le texte ...**

**et les autres textes que j'ai lus : l'auteur ...**

... dit la même chose que ... en affirmant que ...

... dit autre chose que ... en affirmant que ...

**... et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe**





*J'ai lu le texte de ...*

*intitulé ...*

**Je réagis à ce que dit l'auteur :**

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que ...
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que ...
Je ne comprends pas	ce passage ...

**Je fais des liens entre le texte ...**

**et les autres textes que j'ai lus : l'auteur ...**

... dit la même chose que ... en affirmant que ...

... dit autre chose que ... en affirmant que ...

**... et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe**





*J'ai lu le texte de ...*

*intitulé ...*

**Je réagis à ce que dit l'auteur :**

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que ...
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que ...
Je ne comprends pas	ce passage ...

**Je fais des liens entre le texte ...**

**et les autres textes que j'ai lus : l'auteur ...**

... dit la même chose que ... en affirmant que ...

... dit autre chose que ... en affirmant que ...

**... et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe**





## Un drôle de métier

*Philippe Perrenoud*

Si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il :

- n'est pas librement choisi, moins que tout autre ;
- dépend fortement d'un tiers, non seulement dans ses finalités et conditions principales, mais dans son détail, et, notamment, sa fragmentation et son rapport au temps ;
- s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers, non seulement quant à ses résultats, mais quant à ses moindres modalités ;
- se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture, de son caractère.

Certains métiers d'adultes sont aussi contraignants (travaux forcés, prostitution) que le métier d'élève. D'autres sont aussi dépendants (les travaux les moins qualifiés). Certains sont étroitement contrôlés par autrui ou du moins exposés au regard. D'autres jugent la personne. Mais on trouve rarement toutes ces caractéristiques conjuguées.

Elles découlent du statut de l'enfance et de l'adolescence, de la scolarisation imposée par la loi et/ou la volonté des parents, des impératifs d'une éducation de masse dans de grandes organisations, des finalités de socialisation et du curriculum implicite de l'école, ou encore des contraintes de la transposition didactique.

Ces facteurs induisent un système de travail pédagogique dont les traits généraux sont bien connus :

1. un manque permanent de temps et de souplesse pour suivre des chemins de traverse, saisir des occasions, répondre à une demande ;
2. de fortes réticences ou difficultés à négocier avec les élèves, compte tenu des contraintes et du peu de degrés de liberté des professeurs ;
3. un recours permanent à des récompenses ou à des sanctions externes (notes, compétition, promotion, punitions) pour faire travailler les élèves ; ce qui induit un rapport utilitariste au travail, en fonction de la note et de la sélection plus que de la maîtrise de savoirs et savoir-faire valorisés comme tels ;
4. une faible différenciation de l'enseignement (horaire, espaces, plans d'études, moyens d'enseignement, formation des maîtres conçue pour un enseignement frontal) ;

5. le poids des tâches fermées, des exercices, des routines, par opposition aux recherches, aux situations ouvertes, aux projets, à la création (activités jugées trop lourdes, trop risquées, trop difficiles à évaluer) ;
6. l'omniprésence de la contrainte et du contrôle pour que les élèves viennent en classe et travaillent même sans envie ni intérêt ; un contrat didactique basé souvent sur la peur du désordre et des tricheries, la méfiance, la loi du moindre effort.
7. la place immense prise par l'évaluation formelle (succession des épreuves, pressions à la réussite, bachotage) au détriment du temps d'enseignement ;
8. des relations assez « bureaucratiques » entre maîtres et élèves, chacun son rôle, son métier, son territoire.

Comment un tel métier pourrait-il donner au plus grand nombre un sentiment de maîtrise, l'impression de faire des choses intéressantes, qui ont un sens et une utilité ?

Certes, tout cela est justifié par l'inévitable : « *C'est pour ton bien.* » Les adultes les plus pétris de bonne conscience ajoutent : « *Tu nous remercieras plus tard.* » D'autres, qui ont la mémoire moins courte, éprouvent un vague malaise lorsqu'ils perçoivent la part de violence et de non-sens dans les formes massives de la scolarisation. Mais, au total, la plupart des adultes concourent, sans méchanceté, mais souvent sans lucidité, à faire du métier d'élève un drôle de métier ... pour se demander gravement pourquoi certains élèves n'aiment pas l'école ou n'y réussissent pas, et sans voir que les conditions d'exercice du métier d'élève ne peuvent que dissuader d'apprendre une partie des élèves et poussent beaucoup d'autres à se satisfaire de tirer leur épingle du jeu.

### **Travailler pour sauver les apparences**

La scolarité est une longue marche. On peut toujours « mieux faire ». Prendre au sérieux les injonctions des maîtres et des parents, c'est entrer dans les ordres, sauf si on a une immense facilité. A l'inverse, se laisser vivre, c'est se préparer des lendemains difficiles. Entre ces deux écueils, l'élève navigue au plus près. Dans une aventure personnelle ? Ou plutôt dans l'exercice d'un métier qui, pour n'être pas rémunéré, n'est pas moins *routinisé* que beaucoup d'emplois salariés ?

Les élèves partagent - avec les prisonniers, les militaires, certains individus internés ou les travailleurs les plus démunis - la condition de ceux qui n'ont, pour se défendre contre le pouvoir de l'institution et de leurs chefs directs, guère d'autres moyens que la ruse, le repli sur soi, le faux-semblant. Penser d'abord à tirer son épingle du jeu, adopter les stratégies qui garantissent la survie et une certaine tranquillité, c'est humain. Mais l'exercice intensif du métier d'élève peut aussi entraîner des effets pervers : ne travailler que pour la note, construire un rapport utilitariste au savoir, au travail, à l'autre.

Qui pourrait réfléchir et apprendre trente à cinquante heures par semaine ? C'est pourtant sur cette fiction que sont construits les grilles horaires, les programmes et leurs prolongements en classe. Que faire alors pour survivre, sinon tricher ? Tricher, au sens classique, devant l'évaluation : se faire aider, utiliser le travail des autres, copier, se munir d'informations clandestines. Ou tout simplement bachoter, pour faire illusion le temps d'une épreuve ou d'un examen. Tricher aussi de façon plus large :

faire semblant d'écouter, de s'intéresser, de se creuser la tête, de se mettre au travail. Essayer de se faire oublier. Flirter avec les limites, en matière d'absentéisme, de discipline, de travaux à rendre.

Qui pourrait s'intéresser profondément à son travail lorsqu'il est à ce point fragmenté, décousu, chaotique, au gré des changements d'activités et de disciplines, de la scansion des cloches et autres sonneries, de la valse des professeurs et des humeurs, des urgences et des temps morts ?

Qui pourrait devenir actif ou passif sur commande, écouter ou se concentrer, parler ou écrire, questionner ou répondre parce qu'il en a reçu la consigne, au moment où le maître le juge bon ? On peut de cette façon marcher au pas ou se jeter à plat ventre, éventuellement faire des divisions ou compléter des formes conjuguées. Peut-on apprendre ?

Qui pourrait se poser des questions, suivre des cheminements intérieurs, s'arrêter sur des obstacles lorsqu'il est constamment interrompu, guidé, interpellé par les autres, en particulier le maître ? Lorsqu'on peut lire par-dessus son épaule, feuilleter ses cahiers, griffonner sur son texte ou son dessin, rectifier ses phrases, son accent ou sa posture ? Qui pourrait apprendre à travers essais et erreurs, exposer ses questions et ses doutes lorsque « *tout ce qu'il dit peut être utilisé contre lui* », donne lieu à des appréciations, à des sarcasmes, à des commentaires dans le carnet ?

Pour survivre dans l'école, comme dans toutes les institutions totales, au sens de Goffman [1988], il faut devenir dissident ou dissimulateur, sauvegarder les apparences pour avoir la paix, en sachant que « *la vie est ailleurs* », dans les interstices, dans les moments où on échappe au regard, au contrôle, à l'ordre scolaire. L'enfant apprend très vite à vivre une double vie, il comprend que s'il devient un élève acceptable, les adultes seront rassurés et lui laisseront « *la bride sur le cou* ». On entend souvent les professeurs se plaindre du peu d'intérêt des élèves pour les connaissances et la culture, regretter leur manque de curiosité. "*Is ne travaillent que pour la note*", s'exclament ceux qui mettent les notes.

On stigmatise souvent l'hypocrisie du sport de compétition, dont les dirigeants citent Pierre de Coubertin et recourent dans le même temps à de curieux procédés pour gagner. L'école est-elle plus nette ? Par quelle schizophrénie ose-t-elle reprocher aux élèves un rapport utilitariste au savoir qu'elle favorise elle-même dès les premières années ? Que font des enfants de trois ou quatre ans, sans passé d'élèves, lorsqu'on les invite à jouer à l'école ? L'un prend le pouvoir, met les autres en rang, les gronde immédiatement parce qu'ils ne travaillent pas assez et les punit d'une mauvaise note...

*Philippe Perrenoud,  
Métier d'élève et sens du travail scolaire,  
ESF éditeur, 5e édition, 2004,*





## La classe, une société coutumière ?

*Jean-Pierre Astolfi*

### L'âge du capitaine

Chacun connaît aujourd'hui le célèbre problème, dit de l'âge du capitaine, par lequel on soumet aux élèves une question absurde, telle que :

*Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?*

Variante scolaire équivalente :

*Dans la classe, il y a 12 filles et 15 garçons. Quel est l'âge de la maitresse ?*

Le plus extraordinaire, c'est que les élèves, en nombre important, répondent ! Et qu'ils proposent régulièrement les mêmes réponses : 36 ans pour le capitaine, 27 pour la maitresse, avec les nombres ici proposés.

On a trop dit là aussi, que les élèves étaient habitués à répondre « *n'importe quoi* », alors qu'en réalité ce sont pour eux les seules réponses qu'ils peuvent avancer. Pour une fraction non négligeable d'entre eux, cela dure jusqu'au niveau du collège inclus ! L'incongruité du problème donne à ces réponses leur caractère spectaculaire, puisque la question ne devrait provoquer qu'un sourire amusé ou un haussement d'épaules.

Pour mieux comprendre comment fonctionne le jeu des questions didactiques, il faut évoquer ici ce que Nicolas Balacheff<sup>1</sup> a appelé la **coutume didactique** : pour lui, la classe relève du modèle des sociétés coutumières, c'est-à-dire de sociétés non régies par un droit, mais d'abord par un ensemble de pratiques que l'usage a établies.

Effectivement, on ne voit pas toujours à quel point la classe est soumise à des règles, des règles nulle part écrites mais que chacun doit respecter, des règles dont la transgression est sanctionnée. Sanction est un terme fort puisqu'il s'agit le plus souvent d'une simple remarque de l'enseignant, d'un changement d'intonation ou d'une reprise de la question. Mais ce terme indique, quand même, que c'est la sanction des transgressions involontaires de la coutume, qui fournit aux élèves les plus claires indications sur ce qu'ils devraient appliquer et respecter.

C'est ainsi qu'ils apprennent, au sens le plus artisanal du mot, leur « *métier d'élève* ». Yves Chevallard<sup>2</sup> a bien montré que les réponses au problème de l'âge du capitaine, loin d'être psittacistes et absurdes, correspondent à la seule façon raisonnable

<sup>1</sup> Nicolas BALACHEFF, « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques », dans Colette LABORDE (dir.), Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique, Grenoble, La Pensée sauvage, 1988.

<sup>2</sup> Yves CHEVALLARD, « Remarques sur la notion de contrat didactique », intervention devant le groupe Inter-IREM, Avignon, 1983.

d'appliquer la coutume et ses règles non écrites. D'ailleurs, réinterrogée dans la cour de récréation, la même classe se récrie, car elle avait parfaitement perçu le côté aberrant du problème. Mais elle a répondu quand même, faisant justement son « *métier d'élève* », aussi bizarre qu'il y paraisse. Surtout dans cette situation singulière, ce métier est seul à même de fournir les repères qui permettent de « s'en sortir » : il assigne aux élèves un rôle et il leur fournit des antécédents utiles.

## Etre élève : un vrai métier

Ce rôle, ils pourraient le refuser et contester les données du problème. Ce dont quelques-uns ne se privent pas. Mais c'est là une prise de risque qu'un élève conscient peut préférer écarter pour éviter, par exemple, de se retrouver au tableau à réciter sa leçon ! Mieux vaut alors échanger des regards étonnés avec ses camarades, mais garder sa perplexité pour la récréation et, pour l'instant, répondre avec les « moyens du bord ». Là précisément se révèle l'utilité du « métier » et s'applique la « coutume ». Comme il a déjà eu l'occasion de résoudre des problèmes en grand nombre, il va s'efforcer de mobiliser les règles coutumières qu'il applique d'ordinaire. Et quelles sont-elles, en la circonstance, ces règles ?

- **Première règle** : il faut utiliser tous les nombres de l'énoncé (ils ont l'expérience de problèmes antérieurs où l'enseignant s'est fâché quand quelqu'un a négligé l'une des données).
- **Deuxièmement**, il faut effectuer une opération avec toutes ces données (oui, mais laquelle justement ? voilà où est le problème d'habitude).
- **Troisièmement**, il faut aboutir à un résultat plausible (sinon, à nouveau, agacement magistral en perspective ...).

Le lecteur se persuadera rapidement qu'en appliquant un tel algorithme, les seules réponses que les élèves peuvent proposer sont celles qu'ils ont données. Ceux-ci ne répondent pas en classe comme ils le feraient dans un contexte plus neutre. Ils oscillent entre répondre à la question posée ... ou répondre au maître qui la pose.

Bref, comme le dit Chevallard, ils raisonnent sous influence. Répétons encore que toutes ces remarques ne visent pas à critiquer des personnes qui feraient mal leur métier d'enseignant et que des analyses didactiques rigoureuses viendraient démasquer. Elles décrivent plutôt les contradictions inhérentes à la situation d'enseignement, que Michel Brossard<sup>3</sup> a pu caractériser d'une manière convergente avec ce qui précède.

Il montre que la conduite de toute leçon est un compromis entre deux exigences contradictoires. Le maître, on l'a déjà vu, doit aller de l'avant pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, mais il doit en même temps veiller à ce qu'un maximum d'élèves le suivent. Les questions qu'il pose oscillent entre ces deux fonctions.

Autrement dit, enseigner c'est une sorte de course contre la montre, les yeux restant rivés sur le rétroviseur. Cette nécessité explique les caractéristiques du dialogue scolaire, lequel oscille ainsi entre l'axe de la progression (où le maître sélectionne

<sup>3</sup> Michel BROSSARD, « Qu'est-ce que comprendre une leçon ? », Bulletin de psychologie, 371, 1985.

parmi les réponses celle qui lui permet le mieux d'avancer) et l'axe de la vérification (qui permet d'effectuer les cadrages nécessaires).

## **Cadrage, anticipation, sélection**

Michel Brossard analyse la subtilité des opérations intellectuelles que l'élève doit mener à bien pour suivre le cours de la leçon. Il en distingue trois types :

1. **des opérations de cadrage**, qui lui permettent de situer sur quelle notion porte le travail en cours ;
2. **des opérations d'anticipation**, par lesquelles il doit s'interroger sur le pourquoi de ce travail. Ce sont ces opérations qui développent une attitude décisive : celle de s'attendre à ce que ce qui est fait maintenant soit réutilisé plus tard. Cette attente permet les mises en relation et beaucoup d'élèves qui ne la saisissent pas peuvent suivre platement chacun des temps didactiques successifs, sans en voir les enjeux ni les dynamiques. Pour eux, chaque moment chasse simplement le précédent: il n'y a pas d'« épaisseur » dans l'apprentissage ;
3. **des opérations de sélection**, à mesure que se déroule l'enseignement. Comprendre la leçon en cours, c'est être capable d'en dégager les informations centrales et d'en reconstruire progressivement le sens. Cela produit, dit Brossard, des effets d'éclairage rétrospectifs, relativement indépendants de la succession des exercices et des activités didactiques. A la nécessité pour l'élève d'anticiper ce qui va suivre fait ainsi écho le besoin d'une relecture périodique, indispensable pour «décanter» les étapes passées.

Tout cela rend assez bien compte des états de semi-compréhension dans lesquels les élèves quittent souvent la leçon. Il suffit d'interroger les élèves à la sortie de la salle de classe et de leur demander « ce qu'ils ont fait aujourd'hui » pour prendre conscience de la diversité des réponses, témoignant de la plus ou moins grande maîtrise des processus que nous venons d'évoquer.

En conclusion, il apparaît que le statut si ambigu des questions scolaires est, pour une part constitutif de la situation didactique elle-même et que, d'autre part, il témoigne de la complexité des processus en cause. De ce point de vue, il faut bien dire que l'accumulation des questions et leur réponse, plus devinée que construite, constitue un obstacle à des apprentissages véritables.

*Jean-Pierre Astolfi,  
L'école pour apprendre,  
ESF éditeur, 8e édition, 2007*





## Le métier de l'élève et la question du sens du travail.

*Danielle Alexandre*

L'expression « *métier d'élève* » dérange, ce qui a l'avantage d'attirer l'attention sur la façon dont l'école et les tâches qu'on y fait peuvent ne pas avoir de sens pour les élèves. Par ailleurs, l'expression s'oppose à une forme de jargon réductrice, comme le souligne Philippe Perrenoud : « *La mode actuelle, qui consiste à appeler l'élève un "apprenant", est un abus de langage, qui réduit l'élève à ce qu'on voudrait qu'il soit. Beaucoup d'élèves n'apprennent pas, ou pas tout ce qu'on voudrait leur faire apprendre. Pourquoi les appeler apprenants ? N'est-ce pas la plus sûre façon de s'interdire de comprendre à quelles conditions ils peuvent effectivement le devenir ?* »

### **Le métier d'élève**

Cette formule provocatrice a été lancée par Philippe Perrenoud pour attirer l'attention sur la perte ou l'absence totale de sens de l'école pour certains élèves. Le travail scolaire n'est pas un travail comme un autre et, à l'école, on ne s'interroge pas assez sur la façon d'aider les élèves à lui donner un sens. Le métier d'élève est donc un métier du savoir qui le traite comme une réalité simple, évidente, non problématique, dans un rapport normatif plus qu'analytique. C'est donc dans une certaine solitude que chacun s'efforce de comprendre, loin des normes didactiques et des déclarations d'intention, ce qu'est le savoir, à quoi il sert, comment on se l'approprié. Il y a des élèves qui n'apprennent pas, parce qu'ils exercent leur métier n'importe comment. Philippe Perrenoud identifie ainsi un profil d'élèves en échec qui « se contentent de faire les gestes du métier, la tête ailleurs. On se prive donc de l'essentiel : comprendre pourquoi la réalité du travail le détourne souvent de sa raison d'être.

Références: Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, 1994, p. 14 et p. 182.

### **Postures d'élèves et sens des tâches**

Face aux tâches scolaires, chaque élève adopte un certain nombre de comportements plus ou moins porteurs de réussite, des « *manières d'entrer et d'habiter la tâche à accomplir et de s'y engager* » que l'on désigne sous le nom de postures.

## Posture

En sciences de l'éducation, on nomme « *posture* » une façon de répondre à une tâche et de s'y engager, un ensemble de gestes préconstruits que l'on peut reproduire ou retrouver dans diverses situations.

On peut donc parler de postures d'élèves et de postures professionnelles de l'enseignant. La capacité à changer de posture pour s'ajuster aux exigences des tâches est un facteur de réussite. A l'opposé, une rigidité des postures ou une palette trop restreinte est un frein, voire une source d'échec.

Dominique Bucheton a identifié un certain nombre de postures que l'on retrouve fréquemment chez les élèves et qui ne se valent pas. Ses travaux les plus récents étudient les liens entre les postures professionnelles des enseignants et celles adoptées par les élèves. Ils montrent leur ajustement réciproque, ouvrant ainsi de nouvelles pistes pour prévenir l'échec scolaire et aider les élèves en difficulté.

## Postures d'apprentissage des élèves

Chaque élève dispose d'une palette plus ou moins ouverte de postures mobilisables pour réaliser les tâches scolairement prescrites. Dominique Bucheton distingue plusieurs types de postures que l'on rencontre fréquemment chez les élèves.

- **Posture scolaire** : le désir de conformité aux attentes du maître (ou à ce qu'il croit être ses attentes), la soumission sans distance aux consignes données, aux contraintes formelles et aux normes, empêchent l'élève de prendre de la distance. Il exécute les tâches sans leur donner un sens. Il a tendance à reproduire à l'identique, à répéter.
- **Posture première** : l'élève se lance dans l'action, sans réfléchir, sans prendre en compte la totalité des consignes. Ce qui compte avant tout pour lui, c'est l'action concrète, des résultats rapides, issus d'un premier jet sans retour sur l'action. L'implication est forte mais peu productive.
- **Posture réflexive ou seconde** : l'élève ne se contente pas d'exécuter les tâches scolaires, il réfléchit sur ce qu'il fait, ce qu'il a appris, les manières de procéder.
- **Posture ludique, créative** : quelle que soit la consigne, l'élève tente de la détourner ou d'échapper aux normes imposées.
- **Posture de refus** : l'élève refuse de s'engager dans les tâches proposées. Les raisons peuvent être très variées - peur de l'échec, désir de se protéger ou au contraire de s'affirmer...
- **Posture dogmatique** : l'élève est convaincu qu'il sait déjà, qu'il a appris ailleurs, il refuse les apprentissages et méthodes nouvelles.

Dominique Bucheton, « Le sujet et son langage écrit », in Conduites d'écriture, CRDP de Versailles, 1997.

Dominique Bucheton, « Les postures de lecture des élèves au collège », actes du colloque Les théories du texte, Toulouse, 1998.

Dominique Bucheton, Yves Soule, L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves, Delagrave, 2010.

Toutes les postures interrogent le rapport au savoir et le sens que les élèves donnent au travail scolaire. Elles sont socialement différenciées et scolairement différenciatrices pour la réussite scolaire. Mais elles sont dépendantes du contexte, sans déterminisme. Un même élève peut donc en changer, même au cours d'une même tâche, en particulier si l'enseignant l'aide à le faire.

Elisabeth Bautier<sup>1</sup> et Dominique Bucheton ont souligné le rôle décisif du langage dans la construction mais aussi révolution des postures adoptées. C'est en s'appuyant sur le langage, en créant des espaces pour réfléchir sur ce que l'on a fait, en écrivant ou en en parlant qu'on fera évoluer des postures. Expliquer, commenter, justifier ses choix, les communiquer à d'autres aident l'élève à donner sens à ce qu'il fait, à modifier son rapport aux tâches scolaires.

*Danielle Alexandre,  
Les méthodes qui font réussir les élèves,  
ESF éditeur, 2013*

---

<sup>1</sup> . Elisabeth Bautier, Pratiques langagières, pratiques sociales, L'Harmattan, 1995.





## **L'analyse du métier de l'élève : un révélateur de l'école sélective.**

*Etiennette Vellas*

Accueillir chaque enfant à l'école en tant qu'être humain -et non pas seulement élève -, c'est accepter en tant qu'éducateurs (parents et enseignants) de chausser les lunettes du sociologue pour qu'elles dérangent notre conception d'une École uniquement bienfaitrice. Oui, pour qu'elles nous décillent afin de mieux voir les conditions de travail et de vie offertes aux enfants à l'école.

### **Admettre l'obligation faite aux enfants d'être là : difficile !**

Le concept de métier d'élève représente une grille d'analyse précieuse de la réalité scolaire. Ne serait-ce déjà que pour nous rappeler comme le fait Philippe Perrenoud qu'il est un des métiers les moins librement choisis.

*« Le métier d'élève est assigné aux enfants et aux adolescents comme un métier statutaire, à la manière dont un adulte est mobilisé par l'État dans un jury ou une armée. Juridiquement, le travail scolaire est plus proche des travaux forcés que de la profession librement choisie »* avait-il alors écrit.

Je me souviens qu'à cette lecture, mon "moi" d'enseignante avait été ébranlé.

Dans un premier temps j'avais eu tendance à refuser cette manière de voir l'enfant scolarisé, à refuser aussi le concept même de "métier d'élève". Pour moi, dans ma classe, les enfants venaient vivre une vie d'enfant privilégiée comparée aux enfants qui n'ont pas la chance d'être scolarisés. On y travaillait bien sûr, mais pour grandir, entrer dans la culture, le savoir et les arts, se préparer à vivre dans une société démocratique. Et voilà que cette analyse du "métier d'élève" venait faire la mouche du coche !

Mouche du coche, cette grille d'analyse me parut d'abord objet ennuyeux, agaçant, démobilisateur. À écraser d'un coup de tue-mouche. Cette première réaction de rejet laissa pourtant très vite la place à une autre posture. L'analyse étant forte, le dérangement devint un dard me poussant à être de plus en plus lucide sur le travail réel demandé aux élèves.

Je me décidai alors de faire de ce dard un ami critique, une loupe toujours accessible, prête à réguler ma vision idéale de l'école, qui certes me permettait de croire à mon métier d'enseignante, mais qui aussi me rendait parfois aveugle de ce que j'y fabriquais vraiment. Je finis ainsi par admettre l'École, grâce à cette analyse du métier de l'élève, non seulement comme un droit offert à tous les enfants de s'y rendre, mais aussi comme une obligation leur étant faite - à eux et à leur famille - de se soumettre à ses lois. Ce nouveau regard

bouleversa ma conception de l'École. Me révélant ainsi les conditions du travail scolaire et les effets possibles du métier d'élève. Une série de questions me cravacha dès lors.

Dont cette première : « *À quoi je joue quand je participe à l'imposition qui est faite aux enfants d'exercer leur métier d'élève ?* »

## **Le métier d'élève : un concept utile à l'enseignant**

Prendre conscience de cette exigence qui est faite à l'enfant d'aller à l'école, est alors devenu pour moi, un des fondements de la prise en considération de chaque enfant et adolescent se trouvant dans une classe, une école, une institution.

« *Quel métier suis-je en train de faire exercer à mes élèves ?* »

Cette question aiguillon m'a permis d'abord d'admettre que de nombreux enfants travaillant dans ma classe et dans d'autres préféreraient souvent être ailleurs. Une manière de mieux comprendre la résistance de Pierre chaque lundi matin face au devoir d'enfiler ses pantoufles... Ou la faculté de Marie d'allonger la réunion du matin en racontant ses films du week-end comme ma propre faculté, en réponse à celle-ci, de provoquer la mise en place d'une nouvelle règle de vie scolaire : *les films se racontent à la récréation*. Une règle argumentée bien sûr. Et plutôt deux fois qu'une : *discuter d'un film est plus intéressant à faire entre ceux qui ont vu le film. Et comment d'ailleurs discuter ensemble de tous les films vus ?*

Bref **questionner le métier d'élève me rendait plus lucide de l'imbrication des métiers d'enseignant et d'élève.**

Admettre de considérer l'enfant obligé d'exercer son métier d'écolier me permit de mieux m'expliquer le nombre infini de stratégies développées pour réaliser les tâches imposées. Pour pouvoir les exécuter comme pour pouvoir les contourner.

Comprendre aussi l'invention des mille et une manières de tromper l'ennui, de brouiller les règles du jeu, juste pour pouvoir survivre en tant qu'enfant. Comprendre encore le besoin de se dégourdir les membres, reprendre souffle, prendre une pause. Je me suis alors mise à voir l'enfant taillant et retaillant son crayon, griffonnant dans les marges, jouant avec son portable en cachette ou me regardant droit dans les yeux pour mieux rêver, comme un enfant ayant une attitude normale. Faisant partie de sa manière d'exercer le métier d'élève dans les conditions que l'école et mes propres pratiques imposaient.

La question « *Quel métier suis-je en train de faire exercer à mes élèves ?* » m'a permis aussi de mieux percevoir la différence entre les enfants dans leur rapport à l'école et à l'apprentissage scolaire. Elle m'a poussée à constater que si certains enfants font de la nécessité d'aller à l'école une riche occasion d'apprendre, un plaisir parfois très grand, pour d'autres, cette obligation leur fait construire un rapport négatif à l'école, aux tâches scolaires, aux disciplines, aux savoirs. Parfois au monde des adultes. Simplement parfois parce qu'il leur est imposé d'être un apprenant sept heures par jour. Cette acceptation de voir la réalité en face m'a alors conduite à admettre que l'exercice du métier d'élève peut être source d'apprentissages peu désirés, voire contraire à tous nos

principes éducatifs officiels et privés. L'obligation d'exercer le métier d'élève pouvant toujours conduire l'enfant à apprendre à tricher, mentir, taire ses pensées, cacher ses manques, ses incompétences. Aux autres, comme à soi-même.

Prendre conscience, en tant qu'enseignant, des apprentissages non-voulus mais favorisés par le travail réel que fait l'élève me donna alors l'occasion de faire un autre grand pas : analyser ce qui pourrait être amélioré dans les conditions du métier d'élève.

### **Quand l'analyse du métier d'élève pousse l'éducateur à souhaiter un autre contrat scolaire**

La prise de conscience de cette obligation qui est faite à l'enfant de se rendre à l'école durant la période de son instruction obligatoire, devient douloureuse quand on analyse la double fonction de l'exercice du métier d'élève dans une école sélective : éduquer la jeunesse mais aussi, et dans le même temps, la trier.

Soit exclure durant la période d'instruction obligatoire certains êtres des meilleures places sociales. Avec, comme principal moyen pour opérer ce tri, la fabrication de l'excellence scolaire et de son thermomètre le plus classique, la note. Avec un résultat très fiable : la transformation des différences individuelles en terme de capacités ou incapacités scolaires conduisant à des inégalités sociales. Des inégalités acceptées au nom du respect des différences, de la reconnaissance du don, du mérite personnel ou des handicaps socio-culturels. Dans les sociétés inégalitaires, les raisons de l'acceptation de l'inégalité varient suivant les époques. Si des recherches démontrent régulièrement que l'école fabrique de l'échec scolaire, bien peu de citoyens, dont les parents d'élèves, s'insurgent contre cette fabrication. Parce qu'elle se déroule, relativement cachée au cœur d'une éducation réclamée par les droits de l'homme. Ce droit fondamental provoque une représentation de l'école comme lieu exclusif d'éducation et d'instruction masquant dans les écoles sélectives sa fonction de tri social.

### **Quand le métier d'élève s'exerce dans une École sélective**

Notre loupe placée sur l'exercice du métier d'élève permet de relever ce que les contraintes et les normes rattachées à la sélection font aux acteurs. De repérer ainsi les perversions et les dérives d'un métier d'élève né d'une intention d'instruire entremêlée d'une obligation de sélectionner.

Que voyons-nous du côté des enfants ?

- ✓ Censés apprendre, certains élèves mettent l'essentiel de leur intelligence à monnayer leurs savoirs, gérer leur moyenne. Parfois s'empressent d'oublier les acquis une fois évalués.
- ✓ Pantins dont les ficelles sont les notes mises au service de la sélection, de nombreux enfants ne construisent plus que non-sens, pas de sens, ou contresens au travail scolaire et à certains savoirs.

- ✓ A force d'être dévalués, écrasés par une discipline, des enfants deviennent apathiques ou révoltés.
- ✓ Des enfants finissent par trouver normal d'être exclus du savoir transmis par l'école, parce qu'ils s'attribuent l'entière responsabilité de leur échec, se pensent définitivement bêtes, "nuls" disent-ils.
- ✓ Des enfants, par peur de l'échec scolaire, s'excluent des situations d'apprentissage. En se faisant tout petits pour qu'on les oublie, en trichant pour ne pas montrer leurs erreurs, en faisant croire qu'ils savent tout. Certains, par peur de l'échec, finissent par ne plus rien risquer face à l'apprentissage. Recevoir une mauvaise note ou une mauvaise appréciation est bien plus douloureux quand on a travaillé corps et âme que quand on n'a rien fait. On peut alors entendre des élèves dire haut et fort « *je m'en fous de l'école* » ou « *je n'ai pas travaillé* », parce que c'est pour eux prendre le moindre risque face à leur image de soi d'enfant.
- ✓ Quand l'image de soi est affaiblie par des échecs scolaires continuels, au fil des mauvaises notes ou appréciations reçues, pour se prouver qu'ils existent, qu'ils peuvent "faire des choses" les enfants sont conduits aux stratégies du pauvre. Dans le meilleur des cas, ils foncent dans une seule discipline ou un seul art, plus ou moins valorisé à l'école et se trouve ainsi un groupe d'appartenance qui leur permet d'exister, d'être admiré, reconnu. Dans des cas plus fréquents, ils se contentent de "coups" plus ou moins remarquables - faire le clown pour faire rire, déclencher une bagarre, interpeller vulgairement l'enseignant voire crever les pneus de sa voiture. Mais le besoin d'appartenir à un groupe, d'exister avec d'autres peut aussi aboutir à rechercher des situations pénibles pour soi-même : être le bouc émissaire de la classe ou le souffre-douleur d'un seul camarade.
- ✓ Dans les cas où l'ensemble de ses travaux d'élève finit par dévaloriser l'enfant à ses propres yeux, celui-ci peut être conduit à se réfugier, dans l'école ou en dehors de celle-ci, dans des clans, des bandes qui lui permettent d'exister, d'être relié à d'autres, de se sentir reconnu comme un parmi les autres, d'être acteur et non spectateur d'une vie sociale scolaire qui ne le reconnaît que comme être manquant. Il peut alors être amené à montrer son pouvoir sur autrui, son influence sur le monde en taguant, en participant à des casses, en détruisant son école ou des symboles de la société dont il se sent en marge.

Les effets du couplage de la formation et de la sélection sur l'exercice du métier d'élève, atteignent évidemment le métier d'enseignant et celui de parent d'élève :

- ✓ Des parents attribuent plus d'importance aux résultats des évaluations officielles qu'à la maîtrise durable des connaissances, et admettent que leurs enfants se retrouvent dans des vies déterminées par le système scolaire.
- ✓ Les familles dont les enfants sont les futurs exclus des bonnes places sociales, intériorisent très tôt la conviction subjective qu'ils sont eux-mêmes responsables de cette exclusion puisque celle-ci est justifiée par la manière de leur enfant d'exercer son métier d'élève.
- ✓ Des enseignants compétents et généreux s'épuisent à donner à l'École, au travail scolaire, aux savoirs, aux disciplines, un sens que l'obligation d'évaluer de manière

sélective finit toujours par pervertir. La sélection détruit les meilleures intentions pédagogiques parce qu'elle influe fortement la manière des élèves d'habiter leur métier d'élève et du même coup leur rapport au savoir scolaire.

Quant à la transmission de la culture, elle est perdante, elle aussi, puisque pour de nombreux élèves, les savoirs ne se transforment jamais en plus-value d'être, parce l'exercice du métier d'élève dans une École sélective prend la signification d'abord de couperet. Le savoir traité à travers les tâches prescrites peut alors perdre toutes ses significations sociales pour ne conserver que le sens de son utilité scolaire. Le savoir devient objet à acquérir pour ne pas avoir de mauvaises notes, pour passer au degré suivant, dans le cycle supérieur. Et avoir un diplôme. Et risque souvent de ne jamais se transformer en savoir verbe.

### **Métier d'élève et d'enseignant : tous dans le même bateau**

L'analyse du métier d'élève renvoie toujours à l'analyse du métier d'enseignant.

Et cette analyse met particulièrement bien en évidence que les systèmes scolaires pris dans la double logique reliant formation et sélection ne cessent de placer les acteurs dans des contradictions, des injonctions paradoxales, des dilemmes parfois insurmontables. Ils dépensent ainsi du temps, de l'énergie et de l'argent pour réparer les enfants dévalués qu'ils ont eux-mêmes abîmés. Le plus souvent en vain. L'analyse du métier d'élève met particulièrement bien en évidence la création des nouveaux métiers d'adultes conçus comme des béquilles offertes aux élèves blessés dans l'exercice de leur métier au prise avec la sélection. C'est l'analyse du métier d'élève qui permet le mieux de comprendre qu'une école qui ne parvient pas à se débarrasser de son obligation de sélectionner finit par avoir besoin de l'échec pour fonctionner. Les spécialistes de l'échec scolaire créant, par l'exercice de leur profession, le besoin d'échec lui-même. Le cercle vicieux est bien en place en Suisse romande. Ces méfaits sont aujourd'hui pointés par la recherche en sciences de l'éducation et viennent confirmer les alertes faites depuis longtemps par certains pédagogues. Mais ils ont encore de la peine à être perçus par tout un ensemble de la population.

### **C'est dans l'exercice de son métier d'élève que l'enfant devient notre voisin**

Nos sociétés sont en plein questionnement à propos de la double mission - formative et sélective - de l'École. Parfois parce que nos sociétés démocratiques sont devenues plus soucieuses de l'égalité entre les hommes. Mais surtout pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la charité mais avec leur survie. Il est en effet plus aisé aujourd'hui qu'hier de se rendre compte que l'École de nos sociétés démocratiques, quand elle conserve des pratiques scolaires qui dégradent l'image de soi de certains enfants, les empêchent de reconnaître la nécessité de leurs lois. Installés dans la résistance construite à travers un métier d'élève finissant par les exclure de la société, ils ne parviennent pas à comprendre que renoncer à leur toute-puissance construite dans l'exclusion pourrait être une perte qui se transforme en gain. Celui d'être protégé de la toute puissance des autres. De pouvoir simplement ne pas avoir peur de son voisin.

## Faire parler les enfants de leur métier d'élève

Les mieux placés pour nous faire comprendre l'aberration de certaines conditions d'exercice du métier d'élève sont peut-être les enfants nous parlant de ce métier qu'ils pratiquent. Or c'est bien l'absurdité de mêler sélection et formation qui transparait le plus nettement en toile de fond dans leurs discours. Surtout quand les enfants comparent leur pratique du métier d'élève dans un système formatif et dans un système sélectif. Leurs discours nous invitent à prendre conscience combien l'organisation du travail scolaire est actuellement dans certains pays imbibée des coutumes d'une école sélective. Et combien les fonctions formative et sélective de l'école modulent les conditions du métier d'élève.

Les enfants savent faire leur choix entre les diverses conditions proposées. [L'entretien des adolescents finlandais](#) dans un dossier de "[L'Éducateur](#)" consacré au métier d'élève (2005, n°4, p. 31) nous le prouvent. Il se pourrait qu'ils puissent nous aider à faire les nôtres pour que la pratique du métier d'élève puisse être cohérente avec l'avènement d'une École démocratique. Car si nous pouvons admettre, avec Philippe Perrenoud, que l'éducation est forcément toujours une contrainte pour l'enfant, nous pouvons aussi admettre que nous sommes responsables du choix de ces contraintes et des finalités qu'elles servent.

*Etiennette Vellas,  
Article paru dans  
"L'Éducateur", n°4, 2005*



## Un métier pour la vie ?

*René La Borderie*

Que feront-ils de leur métier, quand ils ne l'exerceront plus ?

Mais d'abord, cesseront-ils de l'exercer ?

Ce métier, dont les activités ne se déroulent pas exclusivement à l'école, mais qui s'apprend à l'école, c'est celui sous-tend tous les autres et en même temps leur donne la dimension de l'intelligence.

Il n'est point de situation, professionnelle, sociale, familiale, où l'on n'ait sans cesse à comprendre et à apprendre. L'école, alors, ne préparerait pas aux métiers, celui-là ou un autre, mais au métier. Elle fournirait le bagage permettant d'acquérir, de mettre en oeuvre, d'adapter, d'inventer les techniques appropriées à une activité donnée.

La demande sociale en cette matière est au demeurant complexe et contradictoire.

D'une part, on a besoin dit-on de professionnels disposant d'une bonne formation générale, souples, adaptables et capables d'apprendre - d'ailleurs ne dit-on pas que dès aujourd'hui chacun doit s'attendre à exercer non pas un, mais une série de métiers dans son existence ? D'autre part, on demande aussi des personnes formées à l'exercice d'une activité souvent pointue. Dans ce domaine, le développement du travail temporaire a apporté des exigences de technicité finie et définie, sur le marché du travail.

Inversement, le développement de la formation continue exige aussi des aptitudes à se former qui ne sont pas identifiables, ni corrélées, à des qualifications antérieures. Les services de formation professionnelle des adultes ont créé des centres psycho-techniques chargés d'évaluer l'éducabilité de leurs élèves.

Qu'est donc cette éducabilité sinon le profit subsistant de l'exercice du métier d'élève ? Le mot d'ailleurs fait frémir. Certains d'entre nous ne seraient-ils pas éducatibles ? Ne disposeraient-ils pas de l'appareil cognitif qui serait, selon les généticiens, la toute première expression du bagage génétique de ceux qui naissent humains ? L'école en aurait-elle quelques responsabilités ? On a beaucoup parlé, voici quelques années, moins d'ailleurs en France que en Grande-Bretagne, en Italie, en Allemagne ou aux Etats-Unis, d'éducation aux métiers ; comme d'une préparation à l'exercice des métiers. Mais si l'école s'organise de telle sorte que l'on respecte ce droit fondamental (droit

fondateur, même) des élèves qu'est la reconnaissance de leur travail et de leur activité, à l'égal des autres métiers, alors là est la véritable éducation au (et non aux) métier.

Le droit à l'éducation serait alors entendu comme le droit à l'éducabilité. Travailler, produire, vivre ensemble ; assumer valeurs, droits et responsabilités ; communiquer, comprendre, apprendre ; réussir : ce ne sont pas des valeurs seulement professionnelles ; elles sont en oeuvre dans toutes les activités du citoyen.

Naitre humain devenir citoyen ; l'un est donné, l'autre se construit. Les hommes ont le même héritage. Egaux en droits, l'école doit, également, leur donner le métier qu'ils n'abandonneront jamais, celui de l'intelligence.

*René La Borderie  
Le métier d'élève,  
Hachette, 1991*



## Métier d'élève ou travail d'apprenant ?

*Danielle Mouraux*

### Les familles construisent leur image du Savoir et de l'Ecole

L'image que les familles ont de l'apprentissage scolaire est construite sur leurs conceptions du Savoir et de l'Ecole, elles-mêmes bâties sur leur propre histoire, leurs conditions de vie particulières, et évidemment sur leurs relations passées et présentes avec le monde scolaire. Ces conceptions du savoir indiquent pourquoi on apprend à l'école et surtout comment on y réussit. Aujourd'hui, deux grandes conceptions du savoir et de l'Ecole s'opposent et forment une véritable tension<sup>1</sup>.

Logique institutionnelle Le métier d'élève	Logique culturelle Le travail d'apprenant
L'école est une course d'obstacle qui permet de passer de classe en classe pour aller le plus loin possible, avoir un diplôme et pouvoir ainsi prétendre à un bon métier.	Les activités et contenus d'apprentissage ont un sens et une valeur dans l'ici et maintenant du présent des apprenants, pour leur formation intellectuelle et culturelle.
Le sens de l'école vient de l'extérieur et de l'avenir. Les savoirs scolaires sont réduits à leur utilité dans l'accès à l'emploi.	Le sens de l'école vient de l'intérieur et du présent. Un savoir peut être important sans pour autant être utile à l'emploi.
Apprendre, c'est cheminer vers la Vérité révélée par le Maître qui sait. Ce qui n'a pas été dit par l'enseignant ne peut être su par l'élève.	Apprendre, c'est construire ses savoirs à partir d'éléments apportés par l'enseignant mais aussi en problématisant, en se posant des questions et en cherchant à comprendre.
L'école est importante mais embêtante : on y travaille pour stocker des informations peu utiles dans la vie. On y apprend, si ça marche, à devenir savant.	L'école est importante et intéressante : on y apprend plein de choses utiles à la vie car elles servent à devenir compétent.
L'enseignant est responsable de la réussite des élèves : il doit se faire écouter, bien expliquer la matière et aimer ses élèves. <i>«C'est lui qui nous apprend.»</i>	L'apprenant est acteur de ses apprentissages : il apprend en agissant et donne du sens à son effort et à ses acquis scolaires. L'enseignant comprend ce que l'élève fait pour apprendre et l'y aide.
Apprendre est un acte magique qui fait grandir ; il suffit d'attendre car une fois grand, l'enfant saura et aura le pouvoir de l'adulte. Le savoir est vu comme un attribut du pouvoir.	Apprendre permet d'accéder au pouvoir de l'adulte par le savoir. Le savoir est vu comme un moyen d'arriver au pouvoir.

<sup>1</sup> Ce tableau est construit à partir des travaux de Elisabeth BAUTIER, Bernard CHARLOT et Jean-Yves ROCHEX sur la comparaison des rapports au savoir des classes populaire et moyenne. Il s'inspire également de travaux d'observation et d'entretien avec des élèves appartenant à des milieux sociaux contrastés réalisés par GROOTAERS Dominique (1980) La condition scolaire et l'échec vécu par des enfants de 6 et 7ans, Bruxelles, Contradictions. Il se complète enfin des observations réalisées et des informations recueillies lors de nos formations.

Logique institutionnelle Le métier d'élève	Logique culturelle Le travail d'apprenant
Pour réussir, il suffit que l'élève accomplisse sans se tromper toutes sortes de tâches scolaires et qu'il observe les règles de comportement : être correct, faire ses devoirs, venir en classe, avoir son matériel, écouter, répondre aux questions, etc.	Pour réussir, l'apprenant doit accomplir les tâches scolaires mais surtout comprendre les principes qui sous-tendent les activités et exercices afin de leur donner un sens disciplinaire et global. Il s'émancipe des tâches scolaires et parvient à dé/re/contextualiser les savoirs.
L'élève réduit les exigences scolaires à leur dimension affective et relationnelle. Il reste dépendant de la personne de l'enseignant.	L'apprenant devient autonome par rapport aux enseignants et aux rituels de la classe.
Réussir signifie monter de classe puis obtenir un diplôme ; la réussite est avant tout institutionnelle.	Réussir, c'est comprendre le monde et y agir ; c'est dépasser le scolaire pour atteindre le social et le culturel.
L'élève écoute le maître pour se mettre en règle avec les obligations scolaires.	L'apprenant écoute la leçon pour se mettre en débat avec les savoirs.
Ce rapport au savoir autorise et favorise certaines pédagogies dites traditionnelles, transmissives, passives : le Maître arrose ses élèves de ses savoirs et mesure la vitesse de leur restitution.	Ce rapport au savoir autorise et favorise des pédagogies dites nouvelles, constructives, actives, en lien avec le champ socioculturel : l'enseignant supervise la construction des savoirs.
La vie collective est régie par l'autorité de l'enseignant, les élèves se taisent et obéissent.	La solidarité est au cœur du processus d'apprentissage. Chacun apprend par, pour et avec les autres. L'élève a le droit de chercher sa propre méthode d'apprentissage, il peut s'exprimer sur les aléas de la vie collective, etc.
Ceux qui ont cette conception du savoir sont souvent dans la souffrance : pour eux, l'école est ennuyeuse, pénible, ingrate, injuste ; ils y sont souvent malheureux, même s'ils réussissent.	Ceux qui ont cette conception du savoir sont dans le développement, l'harmonie, l'estime de soi. Pour eux, l'école est gaie, riche, gratifiante. Ils y sont souvent heureux, même s'ils ratent certains apprentissages.
Les familles qui sont dans cette logique institutionnelle développent une attitude passive basée sur une grande confiance envers l'Institution scolaire à qui elles délèguent volontiers l'éducation de leurs enfants. « <i>Les enseignants savent ce qu'il faut faire et comment le faire</i> ».	Les familles qui sont dans cette logique culturelle développent une attitude active basée sur la co-responsabilité et la collaboration critique ; elles participent à l'école pour atteindre leurs objectifs éducatifs liés au développement harmonieux des enfants.

La tension entre ces deux conceptions de l'École, l'une très institutionnelle et l'autre plus socioculturelle, synthétise à la fois la forte aspiration au changement qui s'est développée dans les années 90 et la difficulté de notre système scolaire à réaliser cette évolution.

En effet, le décret portant sur l'École de la réussite (1995) pose les bases de la réforme de l'enseignement obligatoire en généralisant la progression en cycles et l'acquisition de

compétences ; le décret Mission (1997) et bien d'autres ensuite confortent la logique culturelle de l'apprentissage.

Or, malgré ces réformes, les enseignants et l'École sont encore très fortement ancrés dans la logique institutionnelle, et par conséquent la plupart des élèves et des familles le sont aussi, plus spécialement deux types de familles :

- les familles carrées, qui n'éprouvent guère de difficulté à transmettre à leurs enfants les attitudes et comportements, les trucs et astuces nécessaires pour se conformer à ces exigences institutionnelles avec lesquelles elles sont majoritairement d'accord (dans leur vie professionnelle, les parents enseignants les appliquent couramment dans leurs classes) ;
- les familles très rondes qui, même si elles ne parviennent pas à les satisfaire, sont persuadées qu'il faut et qu'il suffit de se conformer à ces prescrits institutionnels pour réussir à l'école. D'ailleurs, ces parents sont convaincus que leur propre position sociale plutôt faible vient de ce qu'ils ne se sont pas eux-mêmes, dans leur scolarité, suffisamment soumis à ces exigences.

On entrevoit ici la distance qui sépare les familles qui développent la logique institutionnelle de celles qui adoptent la logique culturelle : leurs visions de l'École et leurs stratégies vis-à-vis de l'École et du Savoir sont dès lors, nous l'avons vu ci-dessus, profondément différentes.

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

Pour Danielle Mouraux, les familles se différencient en fonction de leurs conditions de vie socio-économiques et de leurs capitaux culturels. C'est ainsi que, entre autres ...

... Les **familles carrées** fonctionnent comme de petites institutions : elles se donnent l'objectif de la réussite scolaire et donnent priorité aux valeurs de l'École telles que la ponctualité, l'effort, le mérite, l'évaluation, le respect, ... Elles possèdent les techniques de l'écrit et de l'abstrait sans pour autant en maîtriser la culture. Elles voient l'École de l'intérieur et en connaissent les forces et la puissance mais aussi les limites et les faiblesses. Elles savent comment aider leurs enfants à y réussir et elles organisent toute la vie familiale en vue de cette réussite. Elles attendent de l'École qu'elle certifie la conformité de leurs enfants aux normes scolaires.

... Les **familles très rondes** se centrent sur leur propre fonctionnement communautaire qui donne priorité à l'affectif, au personnel, au particulier et à l'apprécatif ; leur culture est essentiellement orale-pratique et elles n'utilisent guère l'écrit et l'abstrait. Les éléments d'insertion sociale tels que formation, emploi, activité culturelle, engagement politique occupent une moindre place ou sont reportés en périphérie. L'École n'est pour ces familles *très rondes* qu'un parmi tous les soucis liés à leurs conditions de vie. Elles la voient de loin, comme dans un brouillard, sans comprendre vraiment ce qui s'y passe mais en étant persuadées que c'est important. Elles lui font entière confiance et, se sentant incompétentes et impuissantes dans le domaine scolaire, restent à distance. Elles ne savent que faire pour aider leurs enfants lorsqu'ils rencontrent des difficultés scolaires.





## 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*





## 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*





## Construire des compétences méthodologiques pour mieux décoder les règles du jeu scolaire

*Bernard Rey*

### La méthodologie scolaire : des règles au service de l'apprentissage

Dans l'ensemble des disciplines, il semble qu'il existe des règles qui n'ont rien à voir avec la vérité, mais qui paraissent propres à l'école. Certaines sont même très étranges. Par exemple, l'école est probablement un des rares lieux sociaux où il est courant qu'un être humain pose une question à autrui alors même qu'il connaît déjà la réponse qui convient. Cette circonstance, très insolite, n'est pas sans poser des problèmes d'ordre éthique. Cependant on peut, sinon la justifier, du moins l'expliquer par des nécessités techniques propres à l'apprentissage. Si j'interroge l'élève, c'est pour vérifier qu'il sait, ou pour l'inciter à un exercice de formulation, ou à un exercice intellectuel, ou encore à une recherche. Dans le cadre d'un modèle constructiviste de l'apprentissage, si je veux que l'élève construise le savoir à l'occasion d'une tâche pour laquelle il n'a pas préalablement de solution, c'est bien par une question que je vais lui communiquer la tâche. Mais même si on reconnaît cette nécessité du questionnement fictif en vue de l'apprentissage, il reste qu'il apparaît comme une convention interne au monde de l'école.

Il se peut que certains élèves n'aient pas compris cette convention et qu'ils prennent parfois les questions du maître pour de vraies questions auxquelles ils vont tenter de répondre pour lui rendre service. C'est là une situation plus fréquente qu'on ne croit à l'école élémentaire. Elle est très courante à l'école maternelle, notamment lors de ces leçons collectives de langage où l'institutrice interroge les enfants sur tel et tel aspect de leur quotidien, qu'elle connaît pourtant parfaitement pour le vivre avec eux, en vue de leur faire utiliser tel ou tel terme, voire telle ou telle construction syntaxique (par exemple, des verbes au futur, etc.).

Comme on peut l'imaginer, cette procédure didactique est rarement couronnée de succès, car les enfants répondent par un certain contenu informatif exact, mais sans se préoccuper des termes ni de la forme qu'ils utilisent.

Interrogés sur le programme prévu pour la fête de l'école qui aura lieu quelques jours plus tard, ils voient l'aspect « *fonctionnel* » de la réponse à donner, qui est, à leurs yeux, de rappeler à la maitresse ce qu'elle a peut-être oublié et ils négligent son aspect « *académique* », c'est-à-dire le fait qu'elle souhaite des réponses par des phrases achevées, avec des verbes au futur, etc.

Philippe Meirieu distingue ainsi dans une tâche scolaire, « *les critères de réussite fonctionnelle, liés au but visé par la tâche* » et « *les critères de réussite académique liés aux attentes particulières de celui qui a demandé de réaliser la tâche* ». Les critères fonctionnels sont souvent lisibles directement dans la nature de la tâche ; en revanche, les critères académiques peuvent passer totalement inaperçus des élèves. Il y a là, semble-t-il, une dimension conventionnelle constitutive de l'école et, par suite, une constante méthodologique qui traverse les différentes disciplines.

Acquérir une telle compétence méthodologique transversale est certainement essentiel à l'élève pour entrer dans le jeu scolaire.

Le risque d'inattention à ces critères académiques est particulièrement important dans le cadre de la pédagogie du projet. Celle-ci consiste, on le sait, à engager les élèves dans un projet débouchant sur une réalisation socialement reconnue (monter un spectacle, publier un journal, confectionner une brochure, fabriquer un objet technique, etc.). C'est à travers cette activité « *pour de vrai* », comme disent parfois les élèves, que sont réalisés les apprentissages scolaires qui prennent ainsi, à leurs yeux, du sens et de l'utilité. Cette pratique pédagogique, dont un des initiateurs est sans doute Freinet, a des aspects tout à fait positifs. Cependant, un des risques qu'on peut y voir est que les critères fonctionnels de la tâche occultent complètement les critères académiques, notamment si les exigences de l'apprentissage apparaissent comme dilatoires par rapport au projet.

Que les élèves sachent hiérarchiser les fins des activités qui leur sont proposées et qu'ils soient conscients de leurs enjeux au regard de l'apprentissage, c'est là une compétence méthodologique et il n'y a pas lieu de penser qu'elle soit attachée à une discipline exclusive.

### Les règles du jeu scolaire

Jean-Pierre Astolfi insiste sur le fait qu'on ne voit jamais assez « *à quel point les élèves consacrent une part importante du temps scolaire à s'efforcer de décoder ce que l'enseignant attend d'eux* ». On peut appeler "**compétences méthodologiques**" les multiples savoir-faire qui leur permettront de repérer les types d'exercices et leur destination didactique.

En saisissant l'utilité pour l'apprentissage des différents types d'activités scolaires, les élèves saisiront plus précisément ce qu'on attend d'eux. Parmi ces savoir-faire méthodologiques, certains sont spécifiques d'une discipline (lire une carte, faire un exercice de grammaire...), d'autres sont transversaux soit parce qu'ils se retrouvent dans plusieurs disciplines (faire un résumé, un schéma, une dissertation...), soit parce qu'ils sont communs à toutes (préparer un exposé, apprendre une leçon).

Il s'agit, dans tous les cas, de connaître les règles du jeu d'une institution dont la fin est de faire apprendre.

*Bernard Rey,  
Les compétences transversales en question,  
ESF éditeur, 1996*



## Evaluer le "devenir élève" : des indicateurs pour les enseignants

*Marie Piton*

La question de l'évaluation en maternelle est très débattue et pas seulement par les enseignants. Cependant, des propositions existent qui peuvent être utiles. Celles qui suivent sont extraites de : "*Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle*".<sup>1</sup>

### **Respecter les autres et respecter les règles de vie commune**

Toutes les situations de vie à l'école (en classe et dans les autres espaces et temps) sont susceptibles de révéler des informations sur les comportements des enfants respectueux des autres et des règles de la vie commune.

#### **Indicateurs**

- l'enfant devenu élève agit de manière à respecter l'intégrité de toutes les personnes de son environnement (adultes - quelque soit leur statut - et enfants); il ne les agresse pas (ni eux, ni leurs productions), il a recours à la parole en cas de désaccord ou de conflit. Il attend son tour, ne bouscule pas pour passer avant les autres.
- Il porte attention aux enfants les plus vulnérables, adapte son comportement avec eux, sait les aider si c'est nécessaire ou demander de l'aide pour eux à un adulte (enfants de la petite section, enfants en situation de handicap).
- Il utilise spontanément les formules habituelles de salutations (bonjour, au revoir) ou de courtoisie (merci, s'il te plaît / s'il vous plaît).

- Il pratique les règles de vie de la classe et de l'école: il n'enfreint pas les interdits, prend soin du matériel, range, participe aux tâches collectives de remise en état d'un lieu après utilisation.

### **Ecouter, aider, coopérer, demander de l'aide**

Ces attitudes ne sont pas totalement indépendantes de plusieurs autres relevant de ce domaine "*devenir élève*".

Il ne s'agit pas de multiplier les prises d'information mais de jouer sur la variété des situations de classe pour mieux connaître chaque enfant.

#### **Indicateurs**

- L'enfant doit être capable de «jouer des rôles » différents selon les moments, les activités, en classe et dans les temps moins formels (en récréation par exemple) : il n'est pas toujours en position de «leader » mais peut assumer ce rôle, il n'est pas toujours en position « d'assisté » mais peut accepter de l'être et sait demander l'assistance dont il a besoin.
- Il est capable de contribuer de manière constructive à une activité

partagée, à un travail de groupe : il ne s'accapare pas tout et ne fait pas à la place des autres ; il ne laisse pas les autres faire ; il n'impose pas son avis mais il peut dire un désaccord sans en faire un motif de rupture avec le groupe.

### **Eprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions.**

Ces attitudes ne peuvent être évaluées comme le sont les connaissances ou les compétences mettant en jeu des savoirs et des savoir-faire techniques. Elles ne sauraient être approchées de manière normative. Elles sont cependant révélatrices d'une forme de "bien-être" scolaire et sans doute plus général ; à ce titre, elles méritent d'être observées.

Les adultes éducateurs doivent tout faire pour que les enfants acquièrent ou maintiennent une image d'eux-mêmes positive, une capacité à «oser» sans prendre trop de risques, l'habitude d'exprimer leurs émotions de manière mesurée.

Pour les enfants qui vivent des histoires difficiles, il va de soi que les problèmes extrascolaires peuvent avoir une influence durable ; le maître doit savoir en tenir compte (en prenant appui sur les intervenants extérieurs à l'école auprès de l'enfant) tout en considérant que le plaisir d'être avec les autres dans un milieu protégé, la relation avec un adulte bienveillant mais ferme de manière stable et adaptée, la « réussite » en milieu scolaire sont des facteurs favorables au développement général de l'enfant quels que soient les problèmes par ailleurs.

#### **Indicateurs**

- En fin de grande section, l'enfant peut se lancer dans une activité nouvelle sans appréhension majeure (il ne dit pas par avance qu'il n'y arrivera pas,

qu'il ne saura pas ; il ne se réfugie pas dans l'inaction avec ou sans pleurs), en prenant les précautions utiles en fonction des indications préalables de l'adulte (il ne prend pas de risques inutiles). Il ne questionne pas en permanence le maître (ou un autre adulte) pour se rassurer.

- Il sait exprimer ses émotions (plaisir, peur, joie...) par le langage et/ou par des comportements pondérés : il ne s'exprime pas par des débordements qui perturbent les autres et la classe (cris, agitation désordonnée, agressivité envers autrui ou envers soi-même), il ne se replie pas sur lui-même comme bloqué par l'incapacité d'avancer et de parler de ce qui lui fait problème.

### **Identifier les adultes et leur rôle**

Au-delà du simple repérage des différents adultes de l'école qui devrait être réalisé bien avant la fin de la grande section, la capacité à identifier les adultes et leur rôle traduit une forme d'adaptation sociale des enfants. Toutes les situations de vie à l'école (temps et espaces strictement scolaires et autres) sont potentiellement intéressantes pour l'observation des comportements d'élèves révélateurs à cet égard.

#### **Indicateurs**

- L'enfant sait s'adresser à ses interlocuteurs adultes de manière adaptée en fonction de ses besoins et en fonction des règles de vie dans l'école, sans faire de différences en matière de politesse ou de respect, tous devant être traités correctement.
- Il connaît les adultes stables dans l'école et peut, par exemple, porter un message ou un objet à celui que lui indique le maître.

- Il peut parler de ces adultes à ses parents en les désignant sans équivoque et aider ses parents à trouver leur interlocuteur (le directeur ou la directrice par exemple).
- Il sait désigner les rôles en fonction des usages en cours dans l'école (directeur/directrice, enseignants, animateurs, assistants ... ).
- Il sait s'organiser : il sait où trouver le matériel nécessaire, il sait le ranger après usage, etc.
- De manière plus générale, l'enfant — élève participe, s'implique et mobilise ses acquis dans les tâches scolaires ; il prend des initiatives, fait des choix et accepte de les discuter ; il agit avec d'autres si c'est nécessaire.
- Il prend part aux échanges collectifs. Il sait jouer des rôles différents.

### Exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires

L'explicitation de ces deux attitudes invite à distinguer ce que l'enfant est capable de faire dans les situations simples (usuelles mais de niveau adapté à une grande section) où il doit être devenu autonome et, plus largement, le fait qu'il est toujours un membre actif du groupe-classe.

En ce sens, il y a un lien avec les éléments indiqués plus haut ("*Ecouter, aider, coopérer, demander de l'aide*").

Les situations d'observation à des fins d'évaluation sont ici des situations d'activités scolaires.

#### Indicateurs

- Pour des tâches qui mobilisent uniquement des savoirs ou des savoir-faire appris, en fin de GS, l'enfant devenu élève est capable de se mettre au travail sur la base d'une consigne collective (qui doit être précise et complète d'emblée) : il sait ce qu'il doit faire, ce dont il dispose pour cela, les aides éventuelles dont il peut s'entourer, etc. Il se tient à la tâche jusqu'à son terme.
- Il ne questionne pas le maître de manière incessante pour pallier une insuffisance d'attention initiale ou pour se rassurer.

### Dire ce qu'il apprend

Cette compétence est en fait très complexe. Elle n'est pas encore stabilisée en fin d'école maternelle et sera toujours plus ou moins à conquérir car l'identification de ce qui est appris au travers de ce qui est fait peut être délicate dans de nombreuses occasions.

En fin de GS, il importe de s'assurer que les élèves savent prendre de la distance par rapport à ce qu'ils font, perçoivent des enjeux qui dépassent la fin de la tâche, font la distinction entre "*faire quelque chose*" et "*savoir*" ou "*savoir-faire*" : par exemple, ils savent, s'ils ont des images d'objets à coller selon que leur nom comporte un son donné et la place de ce son dans le mot, que ce qui compte n'est pas le collage mais la bonne discrimination des sons.

Pour que les enfants entrent dans cette réflexion et saisissent les enjeux d'apprentissage au-delà des activités, le maître doit faire preuve de la plus grande clarté au moment des consignes («*vous allez apprendre à...* » ; «*vous allez vous entraîner à...* » ; «*vous allez chercher comment...* » ; «*vous allez apprendre pourquoi...* ») et des bilans d'activités (analyse des réalisations, critères de correction et d'appréciation), dans les temps d'évaluation.

En vue d'une évaluation-bilan, les observations porteront sur des éléments en relation avec cette compétence, et pas seulement sur les réactions et réponses à la seule demande de « *dire ce qui est appris* » : la question ainsi posée aux enfants peut d'ailleurs ne pas avoir grand sens pour eux.

### **Indicateurs**

- L'enfant sait justifier une réalisation, une réponse. Il est en mesure de mettre en rapport une production avec la consigne donnée ou avec des critères de réussite énoncés précédemment pour s'assurer qu'il a réalisé et réussi ce qui était demandé.

*Liliane Chalon, Marie Piton*

*Devenir élève, un enjeu pour la maternelle,  
éditions CANOPé - CRDP de l'Aisne - juin 2012*

---

<sup>i</sup> <http://eduscol.education.fr/cid48441/outils-d-aide-a-l-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>