

Construire le goût d'apprendre, il n'est jamais trop tard

Christine Passerieux

GFEN-AGEEM Besançon

13 janvier 2015

Nous venons de vivre des événements qui feront date dans notre histoire individuelle et collective. Des hommes et des femmes ont été lâchement assassinés parce qu'ils affirmaient le droit de chacun et de tous à penser hors de la pensée dominante, à débattre, à interroger les évidences. Et par là même ils occupaient une place essentielle car il ne peut y avoir de démocratie sans laïcité, une laïcité active, vivante, que l'on ne peut accepter de voir s'étioler dans des slogans vides de sens et d'engagement sur les valeurs qui la fondent. Des hommes et des femmes ont été lâchement assassinés parce qu'ils étaient juifs, ou fonctionnaires de police, tant est grande la peur de l'autre et de soi-même.

Mais nous avons aussi pu voir se lever des hommes et des femmes que d'aucuns se plaisaient à vouloir isolés dans un individualisme mortifère, soumis à la fatalité et au renoncement à leur dignité d'homme.

Ce qui vient de se passer nous interpelle nous enseignants, formateurs, éducateurs. Car nous ne pouvons ignorer que les auteurs des massacres sont aussi des hommes dont trop souvent le trajet de vie est celui de l'exclusion. Relégués dans les marges de la marche de l'histoire, exclus de ce qui fait notre humanité : l'accès aux savoirs, à la culture, au droit imprescriptible de chacun et de tous de penser avec les autres, de trouver place dans la société. Et cela dès l'école, dans cette école française parmi les plus ségréguatives, qui creuse les écarts entre les enfants en fonction de leur origine socio-culturelle.

Ne pas pouvoir devenir élève dès l'école maternelle, c'est ne pas accéder à la culture, à ce qui va permettre à tous de faire société, quelle que soit l'histoire, l'origine de chacun. Bien entendu il ne s'agit pas de rendre coupables les enseignants (d'aucuns s'y emploient sans relâche) en les rendant responsables de tous les maux, mais au contraire de ne pas oublier que la politique en matière d'éducation, que l'enseignement, sont déterminants pour que cessent la haine, le rejet de l'autre, pour que chacun, se dise qu'il est irremplaçable à la place qu'il occupe parce que responsable avec les autres de notre histoire commune. C'est le moment, ou jamais, d'affirmer que la pédagogie ne peut plus être brocardée au nom de discours les plus réactionnaires, nostalgiques d'un passé fantasmé. C'est le moment ou jamais d'affirmer concrètement, en actes, l'engagement à faire de l'école, et de l'école publique, la priorité. C'est le moment ou jamais de s'appuyer pour transformer l'école sur l'article de la loi de refondation de l'école, qui stipule que tous les élèves sont capables d'apprendre et de progresser. C'est le moment ou jamais d'affirmer ambition et exigence pour que la culture, ce qui nous fait humains, ne soit pas raptée par les héritiers. C'est le moment ou jamais d'affirmer qu'enseigner est un métier. Nous n'échapperons aux logiques de ségrégation et d'obscurantisme, porteuses de tous les intégrismes qu'en ayant la conviction chevillée au corps que le monde sera ce que nous en faisons et que nous avons en tant qu'éducateurs une responsabilité particulière, responsabilité individuelle certes mais qui ne peut exister que dans la force d'imagination, de réflexion du collectif.

La thématique de la rencontre d'aujourd'hui est au cœur même des questions soulevées par ce qui vient de se passer.

En effet nombreux sont les enfants qui sont dans un refus actif ou passif de l'école, des apprentissages. Refus qui n'est ni naturel ni spontané pas plus que ne l'est le goût d'apprendre. On ne naît pas élève, on le devient dans un long processus, qui relève d'abord de l'école, d'une école qui devrait penser les apprentissages en partant des enfants qui n'ont qu'elle pour oser l'aventure des savoirs. Le goût d'apprendre se développe dans des rencontres (avec des objets culturels, des enseignants, ses camarades de classe), il évolue dans le temps, se transforme, se démultiplie.

Entrer à l'école c'est entrer progressivement dans un rapport au monde où il ne s'agit plus seulement de faire mais de formaliser et penser ses actions, avec les autres. En effet entrer dans un rapport scolarisé ou littéracié au monde c'est le penser pour ne plus y être assujettis.

C'est entrer dans un milieu artificiel, socio-historiquement construit qui s'organise autour d'objets culturels, conçus dans une visée d'apprentissage ce qui a des incidences sur leur utilisation (tenue de crayon). Ces objets peuvent être nouveaux et échapper alors aux désirs ou préoccupations individuels, ou nouveaux dans leur utilisation (jeux) et c'est leur usage qui en fait des objets nouveaux.

Quelles conditions pour construire le goût d'apprendre ?

Lever les malentendus

Plutôt que de s'arrêter à des causes réelles ou supposées de certains échecs, s'interroger sur la nature des difficultés rencontrées par les enfants afin d'éviter les malentendus, chez l'élève et chez l'enseignant.

- Pour nombre d'enfants le milieu scolaire est étrange, voire étranger : pratiques déroutantes (quoi de plus curieux qu'un adulte demandant à un enfant s'il est là en le regardant ??) ; contraintes d'horaires ; passage d'une activité à une autre ; spécialisation des espaces ; différences de fonction des intervenants ; présence d'autres enfants avec lesquels il faut faire ; finalité des regroupements et passage d'une forme de travail à une autre ; nécessité de différer ; identification des règles de comportement opératoires (corporelle, cognitive) ; prises de paroles autorisées ou non ; appel à la réflexion y compris avant l'action ; contrainte d'achever une tâche. Tout est à construire à l'école.
- Rapport aux adultes : pour beaucoup il s'agit de faire plaisir à la maîtresse, d'être sage et gentil. Répondre à la consigne c'est alors faire ce que dit l'enseignant
- Non lisibilité des attentes de l'école : Lorsque des enfants de PS quittent l'espace collectif alors que l'enseignant annonce « je vais vous lire une histoire » ils nous signalent qu'ils ne savent pas ce que cela implique pour eux. A savoir que l'on attend qu'ils écoutent l'histoire ; qu'ils sachent ce qu'écouter une histoire signifie ; qu'ils la comprennent et sachent ce que comprendre une histoire veut dire ; qu'ils répondent à des questions, s'en posent ; soient capables de nommer les personnages, reconstituer le déroulement du récit ... En un mot ce qui est attendu relève de conduites que les élèves ne peuvent identifier si elles ne sont pas désignées comme tels par l'enseignant et ne font pas l'objet d'apprentissage progressifs.
- Confusion tâche et activité : il ne suffit pas de faire pour apprendre, or les enfants qui rencontrent des difficultés sont ceux qui n'identifient pas l'activité et sont absorbés par la tâche (bien colorier des formes géométriques plutôt que trouver des critères de catégorisation). Ainsi en collège, des élèves retiennent d'une consigne d'écriture qu'ils doivent écrire 10 lignes et ne se préoccupent qu'accessoirement du contenu et de la forme de leur écrit. Les supports participent aussi à créer de la confusion lorsqu'ils réfèrent à des vécus personnels qui masquent leur charge cognitive.

Construire un cadre

Tous capables

Pour les enfants les plus éloignés de l'univers scolaire, le chemin à parcourir est semé d'embûches, d'inquiétudes, de prises de risques. Tous les enfants dès la maternelle mais bien après sont sensibles aux attentes à leur égard, en particulier quand ils sentent que n'est pas fait le pari de leurs immenses capacités. Or un évènement politique de très grande force symbolique est passé à peu près inaperçu : c'est un article de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 qui stipule que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser », reprenant ainsi l'affirmation du tous capables du GFEN lancée depuis plus de 30 ans. C'est une rupture radicale dans l'histoire de l'école de la république qui jusqu'à ce jour prônait l'égalité des chances, rupture qui devrait avoir des incidences sur la formation des enseignants et donc les pratiques si l'on s'en empare. Et là chaque acteur dans l'institution a un rôle à jouer.

Cela a des incidences concrètes immédiates dans l'ordinaire de la classe :

- Les erreurs ne sont plus des fautes mais des points d'appui dans l'ensemble de leurs productions (corporelles, matérielles, langagières)
- Les défis sont un extraordinaire stimulant que l'on ait 3 ou 15 ans : qu'il s'agisse de traverser une poutre sans aide, d'écrire son prénom pour qu'il puisse être lu par quelqu'un d'extérieur à la classe, ou plus tard de prendre la parole en public pour dire un texte, d'oser affirmer un point de vue même minoritaire, ...). Ces défis sont autant de leviers indispensables pour qu'ils osent un geste, un mot, une question, une hypothèse : en ces périodes où remontent des idéologies nauséabondes il est essentiel de favoriser des pratiques qui intègrent le long terme dans la formation des individus.
- Avec les adolescents les difficultés sont liées au regard péjoré des uns et des autres : créer des situations où les filles vont oser s'inscrire dans un jeu collectif ou encore autoriser les garçons à trouver que la poésie c'est pas mal et ça parle à chacun
- La confiance en soi et en ses capacités est déterminante mais il ne suffit pas de la décréter. Les élèves ont besoin d'expérimenter et de comprendre qu'apprendre c'est ne pas (tout) savoir, que l'erreur est source d'apprentissages, que se risquer est jubilatoire, que la réussite est possible pour tous.

Clarifier les attendus

Dès l'école maternelle les enfants sont mobilisés sur des activités qu'ils n'envisagent pas spontanément, et qui les entraînent là où ils n'ont pas nécessairement envie d'aller car ils ignorent leur existence. Sous des formes différentes la doxa affirme la nécessité de masquer cela aux enfants très jeunes et les protéger de la rudesse des apprentissages scolaires, le scolaire étant assimilé à du difficile, ennuyeux, mécanique ... Ce qui a entraîné et entraîne encore un masquage des situations d'apprentissages sous des formes ludiques par ex. qui brouiller la perception des attendus scolaires quand les élèves jouent, sans savoir pour certains que le jeu est un prétexte ou un moyen pour apprendre.

Pour René Amigues il est essentiel de se confronter à un au-delà de la tâche. En effet les objets d'activité mobilisent des techniques de transmission et d'apprentissage, ils constituent des instruments de transmission

sociale et de formes d'expériences partagées, sont porteurs d'une mise en mots et d'intentions didactiques. En cela ils participent à la construction d'un rapport à l'apprentissage scolaire c'est-à-dire à l'élaboration d'une image de soi comme sujet apprenant dans la relation à la fois à un enseignant et à un objet scolaire.

L'action joue un rôle important chez les enfants très jeunes. A l'école maternelle l'apprentissage se fait à trois niveaux, non hiérarchisés. Marie-Thérèse Zerbato-Poudou reprend à son compte ce qu'écrit Vygotski : *« des rapports tout à fait originaux apparaissent entre la pensée et l'action, en particulier la possibilité de réaliser concrètement un projet, la possibilité d'aller de la pensée à la situation, et non pas de la situation à la pensée. »* et propose un schéma pour illustrer les rapports entre ces 3 niveaux, *constamment en interaction dans le contexte interdiscursif : passer du faire avec une centration sur l'action concrète au dire le faire, organisation verbale de l'action pour penser le faire, organisation cognitive de l'action »*

Apprendre à réfléchir

A l'école maternelle, comme dans les milieux sociaux à fort capital culturel, la réflexion sur l'action se systématisent. Il ne s'agit plus seulement de faire mais bien de progressivement apprendre à dire ce que l'on a fait, signifier ce que l'on a compris. C'est l'une des différences majeures entre enfants à leur arrivée à l'école. Pour qu'il y ait réflexivité, l'action doit être identifiée par les élèves dans sa dimension cognitive d'apprentissage

- En amont : rendre lisible le but de l'action à mener : vous aurez fini quand vous aurez trié toutes les formes et qu'il n'en restera plus et progressivement un travail collectif de réélaboration de la consigne : l'action est ainsi différée et les enfants comprennent qu'elle exige réflexion, anticipation,
- En aval : retour sur les procédures, sur les difficultés rencontrés, les diverses manières de les dépasser : X a procédé comme cela et Y comme ceci

Rien de spontané dans ces pratiques : les enfants doivent trouver chez l'adulte une posture modélisante, comme cela se fait dans les familles à fort capital culturel pour pouvoir adopter ensuite un rapport efficient aux apprentissages. En PS, l'enseignant prend en charge ce travail de formalisation, donnant ainsi à voir une fonction du langage qui n'est pas coutumière pour tous

Ce travail de réflexivité n'est possible que si les enfants peuvent progressivement appréhender le sens du travail scolaire.

Ce sens, c'est ce qui inscrit dans quelque chose qui dépasse l'histoire singulière, qui permet de prendre pouvoir sur son environnement (« je sais faire du vélo et je peux aller me promener tout seul chez mon papi ; quand je fais du vélo je suis plus obligé de me mettre derrière mon papa sur son vélo ; et puis maintenant je vois mieux ») dans quelque chose qui a à voir avec ce qui constitue l'humain et son histoire. On a pu observer dans des pratiques de classe combien l'histoire de l'écriture ouvre à une autre compréhension de l'apprentissage du geste graphique, quand ils découvrent que leur chemin du dessin à la lettre renvoie aux balbutiements de la naissance de l'alphabet.

Il se joue là une inscription dans le social, ce qui dépasse chacun et en même temps le construit, ce qui dépasse chacun mais produit du commun.

Il se joue là aussi la compréhension de ce qui fait l'école, de sa fonction.

Les savoirs ne sont pas une donnée définitive, ils apportent des réponses toujours provisoires, nous contraignent à sortir du prêt à penser, du sens commun. C'est en cela qu'ils provoquent le désir d'aller toujours plus loin d'où l'importance de ne pas rater le coche en maternelle.

Le rôle du collectif

Les événements récents illustrent la force mobilisatrice du collectif, comme espace d'élaboration commune par le débat. Car débattre c'est se confronter à d'autres représentations, d'autres conceptions que les siennes non parce que ce serait plus moral mais parce que c'est la condition de la construction de sa propre identité. C'est d'ailleurs bien pour cela que les enseignants ne cessent de réclamer la possibilité de travailler en équipe. Le collectif c'est ce qui permet d'aller au-delà de soi-même, de faire évoluer voire de transformer sa pensée (le loup est-il ou non méchant ; pourquoi je peux dire que cette figure est un rectangle et pas un carré ? ..) C'est aussi la condition pour ne pas être assujéti à la pensée de l'autre.

L'enjeu c'est l'émancipation

L'école et c'est vrai depuis la maternelle est cet espace unique où chacun peut se défaire de la prégnance de la cellule familiale, puis plus tard de toutes les idéologies nauséabondes qui aliènent, lobotomisent les sujets. Où chacun va apprendre à dire non, quand il le juge nécessaire, non pas un non de violence comme on vient de le vivre mais un non qui permet de construire du commun avec nos différences, nos divergences. Devenir un citoyen c'est bien cela : intervenir comme sujet singulier dans la marche du monde mais dans le souci constant de faire société.