

Intervention
Colloque SNEP 2018
Margaux Osenda

Quelle conception de l'école et des pratiques pédagogiques ?

Premier point : Il est aujourd'hui de bon ton de **critiquer l'enseignement disciplinaire** qui serait trop « abstrait » et donc inaccessible aux élèves, trop ennuyeux c'est-à-dire dénués d'intérêt pour les élèves => « **carcan disciplinaire** », « **rouleau compresseur des disciplines** » ... La réforme du lycée prévue notamment par JM Blanquer s'inscrit dans cette perspective en **réduisant le temps d'enseignement des disciplines scolaires**.

- Par exemple en classe de terminale, **les enseignements de spécialités tels que les SES, les mathématiques... sont évalués à la rentrée des vacances de printemps** ce qui conduit indéniablement à une réduction du volume horaire annuel d'enseignement de ces disciplines => abaissement forcé des exigences attendues.
- La réforme prévoit également 54h annuelle d'aide à l'orientation soit environ 1h30 par semaine => équivaut au temps d'enseignement des SES.

2° point : Pourtant les savoirs scolaires tant décriés **sont le principal outil (si ce n'est le seul) d'émancipation pour les élèves** et notamment pour ceux qui sont éloignés de la culture scolaire. Les disciplines scolaires permettent aux élèves d'adopter un **regard « extraordinaire » sur le monde réel**. Autrement dit, l'école est l'institution qui permet, à travers l'apprentissage de savoirs scolaires **de doter les élèves d'une formation intellectuelle robuste** leur donnant les **moyens conceptuels** de comprendre les enjeux des débats de société et de pouvoir y participer de façon autonome et éclairée.

Précision : l'école n'a pas à dire ce que les élèves doivent penser.

Transition point 3 : Si l'on considère que la finalité de l'école est de fournir aux élèves les outils intellectuels leur permettant d'élaborer un point de vue autonome et éclairé, se pose la question de savoir **comment transmettre les savoirs scolaires source d'émancipation** => renvoi à la question des **pratiques pédagogiques**.

3^{ème} point : A côté de cette remise en cause des savoirs scolaires qui pose la **question du rôle de l'école dans la société**, on observe également depuis quelques années la promotion par l'institution scolaire **d'innovations pédagogiques telle que la classe inversée**. Ces innovations pédagogiques qui s'appuient notamment sur le numérique ont en commun de vouloir rendre les activités scolaires « **ludiques** » pour intéresser et « **motiver** » les élèves. Dans cette perspective la question de la « motivation des élèves » devient centrale => **favoriser la participation des élèves pour les « motiver » devient un objectif majeur**. **On se satisfait de la seule mise en activité quel qu'en soit le bénéfice cognitif**. Par exemple, **les partisans de la pédagogie inversée expliquent que pour être efficace les capsules vidéo doivent être courtes** (ce qui implique que le savoir est exposé magistralement dans un temps très restreint), **engageante, dynamique et originale**.

Or comme l'expliquent les chercheurs en science de l'éducation il faut distinguer la **motivation apparente** de la **motivation cognitive**.

« La présence d'une motivation apparente est peu prédictive des apprentissages réels, notamment parce que ceux-ci exigent un maintien de l'activité intellectuelle dans la durée qui échappe à l'observation dans les seules séquences de classe. » Bautier et Rayou.

Ces pratiques pédagogiques qui préconisent notamment de :

- **Partir de l'expérience** des élèves et de **leurs intérêts** pour les motiver => les élèves ont-ils nécessairement une « expérience » sur tous les enseignements ? (Optique, plaque tectonique...) ; Comment savoir ce qui « intéresse » les élèves ?
- **D'utiliser un langage proche de celui des élèves** pour créer un sentiment de familiarité avec ces derniers ; **un climat convivial où chacun peut s'exprimer**
- **De partir d'activités ludiques** (capsules vidéo originale et ludiques, jeux de société ...) à préciser un peu plus.

Sont contestables car **source d'accroissement des inégalités scolaires**. De plus elles relèguent au second plan les savoirs scolaires en accordant davantage d'importance aux activités susceptibles de motiver les élèves (forme des activités plutôt que les objectifs d'apprentissage)

4^{ème} point : En effet, les travaux des chercheurs en science de l'éducation montrent que ces pratiques constituent un véritable **obstacle aux apprentissages des élèves** et ce pour plusieurs raisons.

Ces pratiques conduisent à une **invisibilisation des savoirs** (au sens de Bernstein) source de **malentendus des apprentissages** (il y a malentendu des apprentissages lorsqu'il y a un décalage entre le dispositif que l'enseignant croit avoir mis en place par l'intermédiaire de son discours pédagogique et ce que l'élève interprète). Lorsqu'il y a invisibilisation des savoirs, cela signifie d'une part que **les savoirs en jeu** (c'est-à-dire qui font l'objet de l'activité proposée) **ne sont pas identifiés** par les élèves et d'autre part que **les enjeux de ces savoirs** (c'est-à-dire les problématiques auxquels ces savoirs permettent de répondre) **ne sont pas rendus visibles pour les élèves**. Dans cette perspective c'est à l'élève de « **comprendre ce qui n'est pas dit** ». Or depuis les travaux de Bourdieu, on sait que les élèves n'arrivent pas sur les bancs de l'école avec les mêmes dispositions scolaires c'est-à-dire **n'ont pas le même rapport à l'école et aux savoirs scolaires**.

Quelques exemples de malentendus des apprentissages dus à une invisibilisation des savoirs :

En moyenne section de maternelle, l'objectif d'une séquence de cours est d'amener les élèves à **s'approprier la notion de longueur**. Pour **motiver** les élèves l'enseignante distribue aux élèves une fiche sur laquelle 4 vignettes de taille inégale encadrant chacune un poisson sont représentées. Il est demandé aux élèves de **colorier les poissons, de découper les vignettes et de les coller les unes en dessous des autres par ordre croissant de tailles**. Ici l'élève est soumis à des tâches très hétérogènes et **sans lien direct avec l'objectif visé**. En effet, colorier, découper, coller, comparer ne permet pas de s'approprier la notion de longueur. **Cette activité ludique invisibilise les savoirs en jeu** (s'approprier la notion de longueur) et **conduit à des malentendus des apprentissages**. En effet, les élèves, et notamment ceux qui sont éloignés de la culture scolaire vont se concentrer sur les différentes tâches : colorier, découper, positionner les vignettes et coller **sans percevoir l'objectif qui est de comparer les longueurs des vignettes** => « *l'exigence perçue par l'élève n'est pas celle de la comparaison des longueurs* ». Seuls les « héritiers » vont comprendre que ce qui est important ce n'est pas la tâche en elle-même (colorier)... mais de savoir mesurer des longueurs et vont donc **se placer sur le registre attendu** par l'enseignant à savoir le registre scolaire.

Ces malentendus des apprentissages sont d'autant plus source d'accroissement des inégalités scolaires que **le rapport à l'école et aux savoirs scolaires est différent selon le milieu social**. Les travaux montrent en effet que les élèves les plus éloignés de l'école s'inscrivent massivement dans une **logique d'effectuation de la tâche** sans percevoir que la **tâche à accomplir n'est qu'un moyen d'apprendre un savoir** (savoir qu'ils ne voient pas => invisible à leurs yeux)

Exemple d'Amidou : S. Bonnéry a présenté un exemple devenu célèbre de malentendu des apprentissages.

En sixième, lors d'une séance de géographie, l'objectif est d'apprendre à réaliser une carte en **s'appropriant les différents symboles élaborés par les géographes**. Cet élève parvient en apparence à réaliser le travail demandé (il réalise la carte de géographie) **sans voir que l'important n'est pas le résultat du « coloriage » mais les règles de « symbolisation des cartes » (savoirs invisibles)**. Il réalise la carte en demandant à chaque fois de quelle couleur telle zone doit être coloriée (**logique d'effectuation de la tâche**). Ainsi, **Amidou ne voit pas qu'il est nécessaire de se confronter aux règles de symbolisation des géographes (savoirs en jeu)**. Il arrive le jour du contrôle en étant persuadé que faire « une carte » de géographie **c'est faire « la carte »** (celle qui a été réalisée en cours et qu'il a apprise par cœur) et est incapable de faire le travail demandé (la nouvelle carte qui fait l'objet du contrôle). En effet, ce n'est que le jour de l'évaluation qu'il est confronté à la nécessité de maîtriser les règles de symbolisation pour pouvoir effectuer le travail demandé. L'activité conduite en classe a conduit à un **leurre** source de violence symbolique et d'incompréhension.

Cet exemple montre également la difficulté qu'ont les élèves à porter **un regard distancié sur les objets étudiés** (adoption du regard des géographes => regard extraordinaire <=> regard disciplinaire). En effet, Amidou ne parvient pas à **opérer le passage de l'expérience ordinaire en connaissance scolaire**. Il ne parvient pas à « **maîtriser le rapport entre des objets du monde (montagne, fleuve...)** » **qu'il est censé connaître et « la représentation de ces objets, codifiée et normée par la géographie physique »** (S. Bonnéry).

Contrairement à ce qui est communément admis, « **partir de l'expérience des élèves** » **ne crée pas les conditions d'un apprentissage efficace**, bien au contraire, cette pratique **empêche en réalité les élèves et surtout les élèves les plus éloignés de la culture scolaire d'entrer dans les apprentissages**. Partir de l'expérience des élèves, incite les élèves à se placer sur un registre extra-scolaire et non sur le registre scolaire => brouille la **classification des savoirs** : entre savoirs scolaire et savoirs extra scolaires qui relèvent de l'opinion...

« Travaillant sur des objets du quotidien, les élèves peuvent aussi se sentir dans une telle familiarité qu'ils en perdent de vue l'impératif de distanciation d'une forme scolaire qui tôt ou tard reprend ses droits. »

Par exemple, lorsqu'on demande aux élèves de **raconter leurs vacances** (expériences) ces derniers et notamment ceux qui n'ont que l'école pour apprendre vont être incités à se **concentrer sur la tâche qui consiste à dire ce qu'ils ont fait pendant les vacances** sans voir que ce qui importe c'est la maîtrise de la syntaxe, de l'orthographe...c'est-à-dire la maîtrise de la langue écrite et non ce qu'ils ont réellement fait pendant les vacances => malentendu des apprentissages lié à l'invisibilisation des savoirs scolaires renforcé par le recours à l'expérience.

Le recours à l'expérience pour « motiver » les élèves et créer un climat convivial, contribue à renforcer les malentendus des apprentissages dans la mesure où il brouille également les registres de langage (langage scolaire et langage extrascolaire) ce qui empêche les élèves d'entrer dans l'apprentissage. En effet, les travaux des chercheurs montrent là encore, que **les usages du langage** sont très différents selon les milieux sociaux. Les élèves issus de la démocratisation scolaire ont un **usage transparent du langage**, c'est-à-dire qu'ils l'utilisent comme un moyen de pouvoir exprimer leurs opinions, sentiments, de relater leurs expériences et d'être reconnu comme interlocuteur (reprendre l'exemple des vacances). Ils sont dans ce qu'on appelle le « langage premier » ou « **Spontex** » (c'est à dire expression spontanée chez Bernstein). Cet usage ordinaire du langage est source de malentendus et empêche les élèves d'entrer dans les apprentissages et de répondre aux exigences de l'institution scolaire.

Un exemple de malentendus lié à une **interprétation et un usage** transparent du langage :

En classe de première à la suite de l'étude d'un tableau statistique, est posée la question suivante : « *Quels constats ressortent de l'étude de ce document ?* ». Ici l'enseignant attend que l'élève énonce un certain nombre d'observations mises en évidence par le document (registre scolaire). Or plusieurs élèves éloignés de l'école ont interprété le terme « constat » sous l'angle d'un « constat de voiture » **ce qui les a conduit à essayer de citer aspects négatifs qui selon ressortaient de l'étude du document** (pour eux un constat de voiture est une situation où « ça va mal »)=> Ils ont donc par exemple expliqué que « *le chômage c'est mal parce que les gens n'ont pas de sous et donc ils ne peuvent pas vivre dignement, ne peuvent pas s'acheter de vêtement...* »

Un exemple qui montre cette fois en quoi l'adoption d'un langage proche de celui des élèves empêche ceux qui sont le plus éloigné de l'école d'entrer dans les apprentissages :

En SES, notamment dans le cadre du cycle terminal, on aborde avec les élèves les concepts d'épargne, de revenus et de patrimoine. Les élèves utilisent le mot « argent » pour désigner « l'épargne », le « patrimoine », le « revenu », ... **ce qui n'est pas surprenant car dans le langage courant, c'est-à-dire celui de la vie quotidienne, ces termes ne sont pas distingués.** Or dans le cadre de l'enseignement des SES, cet usage premier du langage s'avère être un **véritable obstacle aux apprentissages.** En effet, comment comprendre par exemple la dynamique des inégalités économiques si l'on ne sait pas distinguer l'épargne, du revenu et du patrimoine ? Seule la maîtrise de ces différents concepts économique et des distinctions entre ces concepts permet de comprendre pourquoi les inégalités de revenus et de patrimoine se renforcent et se cumulent. **Employer le mot « argent » à la place du concept de revenu, d'épargne, pour « simplifier » l'apprentissage et s'adapter aux habitudes langagières des élèves ...c'est leur laisser croire que ces termes ont la même signification ce qui sera donc source de malentendus-socio cognitifs et renforcera la confusion entre savoirs scolaires et extra-scolaire.** Le langage employé les incitera à **se placer sur le registre de la quotidienneté** ce qui les empêchera de **prendre de la distance sur l'objet étudié** en adoptant le regard spécifique à la discipline scolaire qu'ils sont en train d'étudier => **le langage scolaire et plus précisément disciplinaire permet de construire un savoir scolaire (qui est un savoir scientifique).** La non transmission de l'usage cognitif du langage participe à la construction d'inégalités scolaire. Les élèves les plus éloignés de la culture scolaire continueront à participer à la « *conversation pédagogique* » en donnant leurs opinions, leurs sentiments ... alors que les « héritiers » s'inscriront dans l'apprentissage en ayant compris la nécessité de maîtriser le langage scolaire pour apprendre. Cela peut se traduire in fine par la mise en place d'un **contrat didactique différentiel** => l'enseignant va solliciter différemment les élèves => il attendra des « héritiers » qu'ils formulent des réponses longues et argumentées basées sur un effort de réflexion et de mobilisation du vocabulaire spécifique à chaque discipline scolaire, alors qu'il demandera simplement aux élèves éloignés de la culture scolaire de « **participer** » à la **conversation pédagogique pour donner leurs avis ce qui favorisera ce que J. Deauvieu a appelé « l'activisme langagier »**

Autre ex : celui des mathématiques => étude d'un triangle => l'enseignant parle de bord et de pointe aux élèves éloignés de la culture scolaire et non de « sommet et arrête ».

Point 5 : Quelle pratique pédagogique mettre en place pour œuvrer à la démocratisation qualitative de l'enseignement ? **Comment redonner aux savoirs leurs saveurs et lutter contre l'échec scolaire ?**

Quelques pistes de réflexion et propositions

Point central : Toujours accorder la priorité à l'enjeu cognitif de l'apprentissage et non à la tâche scolaire qui lui est associée et ce à chaque instant du processus d'apprentissage

- 1) **Placer les élèves en situation d'apprendre en leur soumettant un problème intellectuel ambitieux qu'ils ont les moyens de comprendre et de prendre en charge.** Cela permet d'une

part de **donner du sens aux apprentissages** (identification du problème à résoudre) et d'autre part cela permet à l'enseignant de prendre en compte les représentations sociales des élèves. Les représentations sociales sont constituées d'un ensemble d'idées, de croyances, de jugements ; elles produisent une grille de lecture de la réalité, c'est-à-dire qu'elles permettent aux individus d'interpréter le monde. Comme l'expliquent Giordan et De Vecchi : « *lorsqu'on néglige de s'appuyer sur les conceptions des élèves, on construit des stéréotypes, des mots vides de sens et sans y prendre garde, on renforce les représentations fausses : en un mot, celles-ci font écran et ne permettent pas à un savoir nouveau de se construire ou de s'affiner.* » **Autrement dit, la non-prise en compte du système de représentations sociales des élèves risque fortement de conduire à la juxtaposition des discours.** En ce sens, les élèves vont « apprendre » le discours scientifique transmis par l'enseignant pour « faire juste » au contrôle sans que leur système de représentations n'ait évolué.

Par exemple l'expérience montre que les élèves sont persuadés que les **comportements masculins et féminins sont naturels** => naturel qu'un garçon fasse de la boxe ou du football et qu'une fille fasse de la danse classique ou de la natation synchronisée => « c'est comme ça » => Grille de lecture des élèves pour expliquer la réalité.

Si l'enseignant ne montre pas aux élèves que cette conception du monde est erronée, ne permet pas de comprendre pourquoi il y a des filles qui font du football... il y a de grandes chances que les élèves ne modifient pas leur représentation du monde puisqu'on ne leur a pas démontré en quoi elle n'est pas valide. Ainsi en dehors de l'école, ils continueront donc d'expliquer que les comportements masculins et féminins sont naturels. Cette phase qui consiste à créer une **dissonance cognitive**, c'est-à-dire à placer les élèves en situation « d'obstacle », suscite une **motivation intellectuelle** => à l'issue de cette phase les élèves demandent généralement la solution au problème.

Remarque : la pratique de la classe inversée ne permet pas cela.

- 2) **Donner aux élèves les moyens conceptuels de la résolution du problème au moyen d'une pédagogie visible.**
 - La mise en place d'une pédagogie visible nécessite de considérer que rien, c'est-à-dire aucun savoir, aucun concept, raisonnement... n'est une « évidence ». Les activités construites doivent ainsi faire l'objet d'un **cadre adéquat** de l'activité intellectuelle des élèves => veiller à ce que les élèves **disposent des moyens conceptuels et de raisonnement permettant de franchir les sauts cognitifs attendus** => proposer des documents et des questions qui ne soient ni trop simples ni trop complexes (zone proximale de développement).
 - La mise en place d'une pédagogie visible nécessite également **l'utilisation du langage scolaire.** Il faut donc rompre avec l'idée selon laquelle l'usage d'un langage proche des élèves (langage premier) facilite les apprentissages.
 - Toujours **institutionnaliser** le savoir appris.
- 3) **Prendre systématiquement la mesure de la transformation du système de représentations sociales des élèves** afin de voir si les objectifs d'apprentissages ont été atteints et voir quelle est la distance qui reste à parcourir.