BAUTIER Élisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*

Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 256 p. (Pédagogie/formation).

Éric Mangez

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/470>

DOI : 10.4000/rfp.470

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 179-180

ISBN : 978-2-7342-1075-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Éric Mangez, « BAUTIER Élisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 14 octobre 2010, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/470> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.470>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© tous droits réservés

BAUTIER Élisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*

Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 256 p. (Pédagogie/formation).

Éric Mangez

RÉFÉRENCE

BAUTIER Élisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 256 p. (Pédagogie/formation).

- 1 Cet ouvrage collectif dirigé par Élisabeth Bautier est composé de neuf chapitres répartis dans trois parties distinctes. La première partie situe l'école maternelle dans une perspective historique en retraçant les principales missions qui lui étaient assignées : la protection, l'éducation, l'apprentissage. Aujourd'hui, l'école maternelle tend à devenir une école, c'est-à-dire un espace d'apprentissage. Cette transformation justifie logiquement l'objectif que s'assignent ensuite les auteurs dans les deuxième et troisième parties de l'ouvrage et qui consiste à identifier empiriquement et à problématiser théoriquement les obstacles rencontrés tant par les enseignants que par les élèves dans la fabrication d'un rapport au savoir à l'école maternelle. Si certains chapitres auraient pu mûrir davantage avant publication, l'ouvrage constitue cependant un ensemble intégré dont la cohérence se noue autour d'une distinction centrale entre « le faire » et « l'apprendre » à l'école maternelle. Cette distinction actualise, au niveau de l'école maternelle, une réflexion dont on trouve des traces dans la plupart des travaux de l'équipe ESCOL depuis plusieurs années et qui s'enracine, notamment, dans les travaux de Basil Bernstein : le fait pour l'élève d'être en train de

faire quelque chose en classe (qu'il s'agisse d'un exercice systématique ou d'une activité globale) ne signifie pas nécessairement que ce dernier est en train d'*apprendre* quelque chose, et ne suffit en tout cas pas à définir (ni pour lui, ni pour son professeur) ce qu'il est éventuellement en train d'apprendre. L'école maternelle au sein de laquelle le « faire » (colorier, dessiner, jouer, se mouvoir) tient une place centrale, mais qui aujourd'hui poursuit en même temps des objectifs d'apprentissage, constitue à l'évidence un terrain particulièrement favorable à l'examen empirique d'une telle tension.

- 2 Le titre de l'ouvrage – *Apprendre à l'école, apprendre l'école* – exprime assez bien sa thèse centrale. Il souligne la nécessité, pour apprendre à l'école, de comprendre la logique, souvent implicite, de l'école. Ainsi, par exemple, les apprentissages scolaires présupposent que l'on appréhende le langage en tant qu'objet d'analyse (« l'apprendre » qui nécessite distanciation et objectivation des savoirs), et pas, ou pas uniquement, en tant qu'outil de communication (« le faire » qui peut se réaliser dans un usage du savoir immédiat et non distancié). Or, dans certaines familles, souvent défavorisées, la constitution de la langue (ou d'autres savoirs) comme objet d'analyse et d'apprentissage ne va pas de soi. Dans d'autres milieux sociaux, à l'inverse, les enfants sont souvent sollicités par leurs parents pour réfléchir sur les mots qu'ils utilisent, sur leur agencement, sur la logique de la langue comme ensemble structuré de règles formelles. La distinction (et le risque de confusion) entre « le faire » et « l'apprendre » est ainsi mise en relation étroite avec la problématique des inégalités sociales de réussite scolaire, comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage.
- 3 Au fil des chapitres, à partir des divers matériaux empiriques collectés, les auteurs mettent en évidence des séquences pédagogiques au cours desquelles la confusion entre le faire et l'apprendre se réalise. Les auteurs montrent que la confusion peut dans bien des cas être produite par les enseignants eux-mêmes, par exemple lorsque les consignes énoncées par l'enseignant lors de certains cours d'éducation physique, portent exclusivement sur l'exécution des mouvements attendus sans explicitation de l'apprentissage visé, encore moins de sa raison d'être ou de ses liens avec d'autres apprentissages. L'ambiguïté est également alimentée par les enseignants lorsque ceux-ci rappellent sans cesse aux élèves l'importance du soin et de la qualité de l'exécution (un cahier soigné) : dans l'esprit de certains élèves, le soin peut alors devenir l'objectif et tenir lieu de critère de réussite, alors même que l'apprentissage effectivement poursuivi est autre (p. 142). Plus généralement, les difficultés de construction d'un rapport au savoir pour les élèves (mais aussi pour les enseignants) peuvent se révéler à partir d'une variété d'indications empiriques que les auteurs mettent bien en évidence, comme par exemple la manière dont les enfants sont parfois conduits à confondre la fin temporelle d'une activité et sa finalité cognitive (p. 120). Il arrive aussi qu'une activité en cache une autre, comme dans le cas rapporté en introduction (p. 10) où un exercice présenté oralement par l'enseignant en termes de coloriage et de découpage, poursuit en réalité un objectif de reconnaissance des mots à découper dans une phrase : certains élèves consacrent alors toute leur attention à découper et colorier avec une grande application mais échouent à identifier l'objectif effectivement poursuivi (reconnaître des lettres, des mots et constituer le langage en objet de connaissance). Les élèves s'appliquent alors « à faire la tâche demandée, mais restent éloignés du savoir supposé être enseigné » (p. 126).

- 4 En soulignant que les « vulgates constructivistes actuelles » (p. 12) insistent avant tout sur la mise en activité des élèves et peuvent donner à penser que seul compte le fait d'être en train de *faire* quelque chose, les auteurs ne veulent cependant pas reconstituer un débat entre méthodes transmissives et méthodes actives (p. 250). Leur préoccupation nous semble surtout centrée sur l'identification des risques, plus ou moins invisibles, qu'encourent toujours les méthodes actives. En mettant empiriquement en évidence de tels risques, ils ne cherchent pas à disqualifier les méthodes en question mais bien à mettre en évidence les conditions de leur efficacité (et de leur équité) pédagogique.
- 5 On peut toutefois regretter le peu d'indications dont les auteurs font état pour caractériser les établissements étudiés. En effet, rien n'indique quelles sont les caractéristiques sociales du public des établissements scolaires au sein desquels les enquêtes ont été menées. Il ne s'agit pas là d'une simple remarque de méthode. Dans un contexte où il est de plus en plus évident qu'il existe une hiérarchie sociale des établissements, l'absence d'indication et surtout de problématisation à propos des établissements dans lesquels les enquêtes ont été menées, empêche d'articuler le questionnement des auteurs avec la problématique des inégalités entre établissements scolaires : si la critique, plus ou moins implicite, des auteurs à l'égard des enseignants (ou de l'école), réside dans le déficit de stratégies pédagogiques visant à constituer un « rapport au savoir » chez les élèves (qui ne le possèdent éventuellement pas initialement), la question qui consiste à savoir si de telles stratégies sont davantage présentes dans certaines écoles plutôt que dans d'autres, n'est pas traitée par les auteurs. L'hypothèse selon laquelle les enseignants auraient tendance à favoriser un rapport distancié et objectivé au savoir dans les écoles fréquentées par des classes supérieures et moyennes, et à y renoncer (pour privilégier un rapport plus exclusif et direct au « faire ») dans les écoles accueillant un public issu de milieux défavorisés, n'est pas posée. Or, une telle hypothèse, infirmée ou confirmée par la confrontation aux matériaux empiriques, aurait probablement pu nourrir la réflexion des auteurs sur cette problématique et consolider la portée critique de leur travail.

AUTEURS

ÉRIC MANGEZ

Université catholique de Louvain
Cerisis & Girsef