

Boogaerts Geneviève
Avenue Speeckaert, 47
1200 Woluwe Saint Lambert
g.b@base.be
02/779 06 22

ECOLE SUPERIEURE DE PEDAGOGIE

Présentation de la Production Intégrée

"Comment, en 3ème maternelle, réduire l'impact des inégalités sociales"

Promotrice : Danielle Mouraux
Accompagnatrice : Annick Bonnefond



01/06/2016

"Le malheur de l'école
est qu'elle est faite pour accueillir des élèves
et qu'on y envoie des enfants"

Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch

TABLE DES MATIÈRES

I. INTRODUCTION

- A. La question de départ p.2
- B. Le problème de la reproduction des inégalités p.3
- C. Mon objectif et la procédure p.4

II. LE CONTEXTE THEORIQUE

- A. La maternelle..... p.5
- B. L'échec scolaire p.6
- C. L'inégalité p.6
- D. La famille défavorisée p.7
- E. Le lien entre inégalité sociale et échec scolaire p.7
- F. Réduire p.8
- G. Le passage de l'enfant à l'élève (selon Danielle Mouraux) p.9

III. L'ENFANT VIVANT DANS UNE FAMILLE DEFAVORISE

- Les solutions au niveau relationnel p.11

IV. L'OBSERVATION SUR LE TERRAIN

- Sommaire du IV^{ème} chapitre p.17
- A. Mon hypothèse p.18
- B. Ma procédure p.18

C. Collecte des données	p.19
D. Observation des élèves durant l'année 2014-15	p.24
E. Observation des élèves durant l'année 2015-16	p.36
F. Comparaison de l'évolution des deux années.....	p.59
V. PRATIQUE ÉCLAIRÉE PAR LES AUTEURS	
Sommaire du V^{ème} chapitre	p.65
A. Le statut d'élève et le rôle de l'école	p.67
B. Les consignes	p.71
C. La prise de parole	p.74
D. L'autonomie	p.77
E. Le collectif	p.88
F. Les apprentissages	p.94
G. Les attentes premières/intellectuelles	p.102
H. L'évaluation	p.104
I. La secondarisation	p.108
VI. CONCLUSIONS	p.117
VII. BIBLIOGRAPHIE	p.124
VIII. ANNEXES.....	p.126

CHAPITRE I : INTRODUCTION

Je m'appelle Geneviève Boogaerts et j'enseigne dans la classe de 3^{ème} maternelle d'une école communale de la périphérie bruxelloise, la commune à facilité de Wezembeek-Oppem. L'école compte à peu près quatre-cents élèves. En maternelle, nous avons une classe d'accueil, deux plateaux d'une cinquantaine d'élèves de première et deuxième maternelle et un plateau avec 50 élèves de troisième maternelle. Ces plateaux sont animés par deux ou trois cotitulaires. A l'école primaire, la situation est plus classique, on y compte deux classes par année. Tout ce petit monde évolue dans des locaux lumineux et un environnement verdoyant.



Etant de nature à me mettre éternellement en question, j'ai entamé mon parcours à l'ESPB il y a cinq ans, d'abord sur la pointe des pieds, en élève libre pendant deux ans, puis j'y ai pris goût au point de m'inscrire comme élève régulière et j'en suis ravie!

A. MA QUESTION DE DÉPART

Je suis partie d'un constat fait après quelques années d'enseignement : mes premières classes, dans les années 80, me semblaient beaucoup plus homogènes que mes classes des années 2000.

Il est vraisemblable qu'à vingt ans j'étais moins clairvoyante qu'actuellement et j'avais probablement d'autres priorités dans ma classe. Mais à y réfléchir, cette différence d'homogénéité me semble bien réelle. Et si j'y prêtais peu attention par le passé, au fil de mes formations à l'ESPB, aux RPE organisées par CGé ou ailleurs, j'ai commencé à ouvrir les yeux. Cette notion de diversité entre élèves s'est peu à peu clarifiée et j'ai pris conscience que ce qui me posait question, l'origine de cette **disparité** entre enfants, résidait dans les **inégalités sociales** et en conséquence, les inégalités scolaires.

En effet, j'ai pu remarquer que dès le début de l'année scolaire (ou même à son arrivée à l'école, à 2 ans et demi!), les enseignants peuvent très vite prédire l'avenir scolaire d'un élève. Ils observent son comportement, son langage, son origine sociale. Ces observations sont intuitives, les enseignants se basent sur l'investissement des parents dans l'école, l'attrance de l'enfant pour les activités dites "scolaires", son attitude plus ou moins réflexive...on dira alors que l'enfant est "jouette", qu'il manque de maturité, qu'il n'est pas "prêt" pour les apprentissages. On envisagera à l'extrême de lui faire recommencer son année!

Ces réflexions sont faites de bonne foi, comme un constat tel que "cet enfant a les yeux bleus ". Et on ne sait rien y changer...et effectivement, ces "prédictions" se révèlent souvent justes, sans qu'aucun collègue n'en recherche les origines ...et surtout un moyen d'action pour y remédier.

Bien sûr, les élèves fréquentant les écoles de Wezembeek-Oppem, où je travaille, sont issus pour la plupart de milieux aisés. Mais pas seulement. Il existe en effet dans la commune un quartier constitué de logements sociaux où habitent des familles dont les parents sont chômeurs ou avec un très bas salaire et un niveau culturel peu élevé. Dans son étude, le CERISIS¹ déclare qu'il est tout aussi important de travailler avec les milieux défavorisés dans une école qui en accueille peu que dans une école qui accueille une majorité d'enfants de ce type.

Dans mon école on remarque aisément ce "grand écart", entre ces deux milieux bien différents. Et la tendance est forte dans nos classes à se calquer sur la majorité de la population en laissant quelques enfants "hors normes" de côté. Ce sont les enfants issus de ces milieux-là qui alimenteront le groupe des enfants en échec scolaire à l'école primaire, malgré les bonnes intentions de limiter le redoublement.

C'est à ce niveau-là que je veux lutter.

Mais comment faire en sorte que ces quelques enfants qui n'ont pas la chance de naître dans le même milieu que la majorité de leurs compagnons aient malgré tout les mêmes chances d'accéder aux apprentissages?

¹ CERISIS (UCL): "Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle" Eric Mangez, Magali Joseph, Bernard Delvaux - octobre 2002

B. LA REPRODUCTION DES INÉGALITÉS

Que ce soit en Belgique ou en France, nombreux sont les auteurs qui confirment le **lien entre le milieu socioculturel et le parcours scolaire**, le processus de traduction des inégalités sociales en inégalités scolaires. On peut le lire entre autre dans "les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle", étude du CERISIS-UCL.

Analysés sous cet angle, les résultats du test PISA vous tiendront le même discours selon Nico Hirtt de l'APED (appel pour une école démocratique). Et ceci vient d'être confirmé par Dirk Jacobs, professeur de sociologie à l'ULB et membre du GERME (groupe de recherche sur les relations ethniques, les migrations et l'égalité).

Le constat est là, mais il y a pire encore :

Certains chercheurs tels que Christophe Joigneaux², Stéphane Bonnéry³, Pierre Roques⁴ et Laurent Talbot⁵ révèlent dans leurs études que non seulement l'école ne réduit pas les inégalités mais qu'elle *a tendance à augmenter celles-ci*. Ils dénoncent les pratiques enseignantes qui, si elles sont inconscientes, n'en renforcent pas moins les inégalités.

Chaque enseignant aspire à faire du bon travail et veut le bien de ses élèves. Mais ce que beaucoup ignorent, c'est que la manière d'enseigner n'a *pas la même incidence* selon les prédispositions des élèves et leur origine sociale.

Je prendrai pour exemple la tendance à l'école maternelle, dans les années 80 et par la suite, à prôner la créativité et l'expression spontanée des élèves. Et j'avoue avoir surfé sur cette vague. Après un enseignement traditionnel et collectif, on découvrait la classe-atelier, on favorisait l'imagination des enfants, on pensait qu'il suffisait de plonger les élèves dans un environnement riche et varié pour qu'ils apprennent. Et effectivement, ce pouvait être très enrichissant de développer cette inventivité, mais à qui cela profitait-il? Incontestablement à ceux qui, *à la maison*, avaient appris à apprendre en toutes circonstances, les autres n'avaient tout simplement pas reçu les *outils* pour apprendre. Car même la créativité n'est pas un don inné et s'appuie sur des apprentissages.

Stéphane Bonnéry⁶ nous dit de plus que "la vision *attentiste* du développement, en prônant le libre développement, l'individualité, appauvrit *y compris* l'apprentissage des enfants des familles qui ont

² Christophe Joigneaux est maître de conférences à l'université de Paris, membre du groupe ESCOL et auteur de l'étude : "La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle" dans la "revue française de pédagogie" n°169 - 2009

³ Stéphane Bonnéry est enseignant-chercheur en science de l'éducation à l'université Paris 8, membre du groupe ESCOL et auteur notamment de "Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques" Edition la dispute - 2007

⁴ Pierre Roques a été directeur adjoint de l'IUFM de Toulouse, actuellement inspecteur pédagogique en Corse. Il est l'auteur avec Laurent Talbot de l'étude : "Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle" dans "la revue française de pédagogie" n°169 - 2009

⁵ Laurent Talbot enseigne à l'université de Toulouse et à l'ULB (Bruxelles), il est l'auteur avec Pierre Roques de l'étude nommée ci-dessus.

⁶ Stéphane Bonnéry dans l'avant propos du livre de Passerieux : "Pratique de réussite pour que la maternelle fasse école" Editions chronique sociale - 2011

fait des études longues. On limite le développement individuel à ce que l'enfant connaît déjà au lieu de l'alimenter par l'entrée collective dans la culture".

En lisant ces recherches, j'ai été effarée de voir à quel point l'enseignante que je suis prenait, même sans le savoir, le risque d'augmenter les écarts entre les enfants.

Mais simultanément, cela m'a réjoui de trouver dans mes lectures des pistes de réflexion et d'action pour améliorer mon travail quotidien. Je réalise ainsi l'opportunité qui m'est donnée de devenir un *acteur* de l'égalité.

Les inégalités ne sont pas une fatalité. À nous, enseignants de prendre le pouvoir sur nos pratiques afin d'améliorer les conditions d'apprentissage de *chacun*.

C. MON OBJECTIF ET MA PROCÉDURE

En creusant la matière, je me suis trouvée devant un sujet bien plus vaste qu'il n'y paraissait de prime abord.

Il m'a fallu cerner les difficultés rencontrées par les enfants de milieux défavorisés afin de pouvoir mieux les observer et les aider.

Pour clarifier la situation et me donner des clés d'observation, je me suis basée sur le livre de Danielle Mouraux : "Entre ronde famille et école carrée...l'enfant devient élève"⁷. Dans son ouvrage elle décrit la rondeur des familles et les caractéristiques carrées de l'école.

Elle énonce également les défis que l'enfant a à relever pour devenir élève. Car les enfants dont l'origine sociale est proche de la culture scolaire reçoivent en famille les clés et les codes pour comprendre l'école, s'y adapter et devenir ainsi élève. Les autres ont besoin d'un apprentissage explicite et c'est le rôle de l'école et des enseignants.

J'ai choisi de mettre de côté les aspects plus sociologiques du problème, même s'ils sont importants et qu'on ne peut pas les nier, je les laisse en toile de fond car c'est la dimension pédagogique qui m'attirait le plus. Je voulais analyser comment, quotidiennement, dans mes pratiques et dispositifs de classe, je pouvais favoriser plus d'égalité entre mes élèves.

J'ai donc commencé par observer quelques élèves de ma classe : j'ai effectué une petite enquête auprès d'eux afin de cerner leur compréhension du monde scolaire. J'ai également observé de visu leur propension à avoir un comportement d'élève. Je voulais voir si je relevais des différences marquantes entre eux et surtout s'il y avait une évolution dans le courant de l'année scolaire. J'ai ensuite relevé dans la littérature des pistes pédagogiques sur lesquelles m'appuyer pour tenter d'amener *tous* les élèves de ma classe au statut d'élève. Une seconde observation de ces élèves en fin d'année m'amènera à constater une éventuelle évolution positive.

⁷ DANIELLE MOURAUX (2012) "Entre ronde famille et école carrée...l'enfant devient élève" éditions De Boeck

CHAPITRE II : LE CONTEXTE THÉORIQUE

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous semble indispensable de clarifier les composantes essentielles de ce thème. Qu'est-ce que cette inégalité sociale dont nous parlerons ultérieurement, et ce, en maternelle?

A. LA MATERNELLE

L'école maternelle, c'est **l'école avant l'école**. C'est ce lieu que fréquente les enfants de deux ans et demi à six ans avant d'entrer à l'école "obligatoire", mais qui dans sa structure et son organisation est proche de cette "grande école" même si elle tient à garder sa **singularité** : elle laisse une place prépondérante au jeu, et défend son organisation en ateliers.

L'école maternelle se doit de permettre une **transition** harmonieuse entre le milieu de la famille et celui de l'école primaire afin d'amener les élèves vers une scolarité réussie. Elle encadre ce moment de "rupture affective" et l'entrée dans un monde doté d'une culture, de pratiques, de manière de faire et de dire bien particulier à l'école. Elle a donc intérêt à laisser à l'éducation familiale sa spécificité (les loisirs, l'éducation quotidienne) mais, tout en partant du connu de l'enfant, transposer ses objets dans une logique scolaire. Par exemple, un fruit représente pour la famille un dessert ou un goûter, alors qu'à l'école on l'abordera dans une optique d'éveil scientifique dans le cycle de la vie (de la graine au fruit), ou dans le processus de digestion ou encore dans l'aspect temporel de l'alternance des saisons.

Philippe Meirieu⁸ préfère appeler la maternelle "**école première**" car elle est, chronologiquement, "*la première des écoles*, mais aussi que *c'est premièrement une école* et une école essentielle pour la réussite de la scolarité de l'enfant ainsi que pour la construction d'une société démocratique, plus juste et plus solidaire."

Outre cette fonction de "passage", l'école a d'autres **rôles** :

Elle doit donner le goût d'apprendre et le plaisir d'oser, développer la curiosité, valoriser les essais et erreurs et le questionnement. Elle donne du sens aux apprentissages scolaires.

L'école maternelle est bien sûr également un lieu de socialisation, l'élève côtoie des congénères mais pas seulement : c'est en se confrontant aux autres que l'élève pourra faire évoluer ses représentations.

En y regardant bien, la maternelle, en tant qu'école a également un rôle de sélection. Il suffit pour cela d'analyser les chiffres du redoublement : selon les indicateurs de l'enseignement⁹ entre 1988 et

⁸ PHILIPPE MEIRIEUX : Conférence donnée lors du Congrès de l'AGEEM (Association générale des enseignantes et enseignants de l'école maternelle de l'enseignement public), le 5 juillet 2008 à Tarbes
http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm

⁹ Indicateurs de l'enseignement (2013-13) :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=0page=0&navi=2264>

2013 en moyenne un élève de 1^{ère} primaire sur dix est en retard. Un élève par classe entre avec un an de retard à l'école primaire¹⁰, et ce alors que l'école maternelle n'est pas obligatoire.

B. L'ÉCHEC SCOLAIRE

Dans une perspective historique, nous réaliserons que l'échec n'est devenu un problème de société que depuis la généralisation de la fréquentation scolaire...

Mais revenons à l'heure actuelle, le dictionnaire pédagogique¹¹ relève deux **formes** d'échec scolaire : d'abord, les difficultés dans les disciplines fondamentales et le redoublement ce qui entraîne l'orientation vers les filières de relégation ou dans l'enseignement spécialisé. Ensuite, il y a la sortie de l'école sans diplôme (ou un diplôme peu valorisé sur le marché du travail).

L'échec a une **conséquence** désastreuse sur l'image de soi de l'élève qui finit par développer un sentiment d'infériorité ainsi qu'une attitude négative envers les enseignants et l'école. Il engendre également un coût très élevé pour la collectivité.

L'échec scolaire a plusieurs **origines** en interaction.

Au niveau *sociologique*, les chiffres ont mis en évidence la forte corrélation entre l'origine sociale de l'élève et son origine socioculturelle. Mais les chercheurs reconnaissent actuellement la part de responsabilité du système scolaire dans l'échec scolaire. Ils mettent entre autre en évidence " l'effet établissement" (les caractéristiques des établissements jouent un rôle dans la réussite des élèves), "l'effet maître" (les compétences du maître et ses attentes positives influencent la réussite des élèves), "l'effet méthode" (le modèle d'enseignement pèse sur les résultats scolaires).

Pas mal de recherches ont été faites à propos de l'échec scolaire et du décrochage dans l'enseignement secondaire. Mais l'échec est en réalité l'aboutissement d'un long processus débutant dès les premières années de scolarisation.

C. L'INEGALITÉ

La littérature scientifique distingue trois types d'inégalité nous dit Ides Nicaise^{12 13} : Il existe des *inégalités naturelles*, chacun ayant des prédispositions naturelles particulières sur lesquelles nous ne pouvons agir.

Ensuite, viennent les inégalités de condition qui renvoient à l'origine sociale des personnes, et qui ne peuvent s'améliorer qu'au niveau sociétal.

Troisièmement, certaines inégalités découlent de choix personnels comme par exemple l'orientation vers telle ou telle filière. Si ces choix sont réellement libres, ils sont socialement acceptés, mais nous

¹⁰Décôlage, introduction au kit pédagogique : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26691>

¹¹ FRANCOISE RAYNAL, ALAIN RIEUNIER : "Pédagogie, dictionnaire des concepts clés" ESF éditeur 1997

¹² Le professeur Ides Nicaise dirige le groupe de recherches "Enseignement et Education permanente auprès du HIVA (Centre de Recherche Travail et Société - KU-Leuven) et est également lié au département pédagogie de cette même université. Il possède une grande expérience pratique en matière de lutte contre la pauvreté.

¹³ IDES NICAISE, ELLA DESMEDT ET MARC DEMEUSE : "une école réellement juste pour tous!" éditions Plantyn (2010)

verrons ultérieurement que ces "choix" sont souvent corrélés à l'origine sociale et donc guidés par d'autres motivations que celles purement personnelles.

Mais Nicaise évoque une quatrième inégalité qui est plus rarement citée, il s'agit de l'inégalité de traitement. En effet, de plus en plus d'experts considèrent que, plutôt que de les supprimer, l'enseignement participe (souvent inconsciemment) au maintien ou même au renforcement des inégalités.

D. LA FAMILLE DÉFAVORISÉE

La lecture du rapport du CERISIS¹⁴ nous éclaire sur cette notion de famille défavorisée qui recouvre beaucoup de situations différentes. Pour ne pas caractériser la famille (qui serait défavorisée), il est préférable de parler de famille *issue* de milieu défavorisé. On caractérise ainsi le contexte socioéconomique plutôt que les personnes.

Le critère des ressources financières n'est pas le seul retenu pour définir ces familles, les conditions d'existence précaires se réfèrent également à l'absence d'emploi, à l'absence de diplôme, de logement stable et même à une santé dégradée. Evidemment, il existe différents degrés de précarité. Et comme le souligne le professeur Nicaise¹⁵, la pauvreté des enfants est liée à celle de leurs parents et se "*transmet*" souvent de génération en génération.

E. LE LIEN ENTRE INÉGALITÉ SOCIALE ET ÉCHEC SCOLAIRE

En Belgique, les chiffres sont très parlants et nous confirment ce que beaucoup d'auteurs écrivent. Il y a une corrélation entre le statut social défavorisé et l'échec scolaire.

Selon les indicateurs de l'enseignement, ce sont les enfants ayant les indices socioéconomiques les plus faibles qui accusent un retard scolaire. Par ailleurs, ce sont les enfants de ces mêmes populations qui sont les plus fréquemment orientés vers l'enseignement spécialisé¹⁶.

Les enquêtes **PISA** (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) organisées par l'OCDE prouvent également que la Belgique a un enseignement très inégalitaire. Ses statistiques dévoilent par exemple que :

L'écart entre les résultats scolaires des 25% d'enfants les plus riches et les 25% les plus pauvres est plus élevé en Belgique que *partout* en Europe Occidentale. Et l'écart entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles atteint jusqu'à l'équivalent de six années d'études, un des plus importants de l'OCDE.

Nous sommes en outre le pays d'Europe occidentale où les écarts entre établissements, entre les "bonnes" et les "moins bonnes" écoles sont les plus élevés.

¹⁴ CERISIS-UCL (2002) "les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle"

¹⁵ IDES NICAISE, ELLA DESMEDT ET MARC DEMEUSE : "une école réellement juste pour tous!" éditions Plantyn(2010)

¹⁶ Indicateurs de l'enseignement (2013-07) : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26981&navi=3569>

Enfin, il existe également chez nous une forme pernicieuse de ségrégation sociale, dans un enseignement secondaire très hiérarchisé. Pour simplifier, dans l'enseignement secondaire général on retrouvera une majorité d'élèves dont l'indice socioéconomique est très élevé alors que dans l'enseignement professionnel, aboutissent essentiellement des élèves dont l'indice socioéconomique est faible.

Nous savons donc que, selon les études, les chances de réussite scolaire et d'accès au diplôme dépendent du milieu social, du niveau d'étude des parents (surtout de la mère¹⁷) et de leurs revenus. Ces constats sont en contradiction totale avec la législation car il est clairement annoncé dans le **décret mission** que l'objectif de l'enseignement est "d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale".¹⁸Au regard des chiffres, cet objectif n'est franchement pas atteint.

F. RÉDUIRE

Il est évident que si nous voulons réduire la différence entre les élèves, ce n'est pas au détriment des meilleurs. Rassurons ceux qui, à juste titre craindraient un nivellement par le bas. Il faut bien avouer que nombre d'enseignants s'y résolvent, faute de moyens. L'idée est au contraire de permettre à *tous* d'évoluer et d'apprendre. "En s'appuyant sur l'élève le plus fragile, l'enseignant pourra mieux cibler et optimiser son enseignement, ce qui sera profitable à *tous*." "Le choix de travailler à partir des élèves les plus fragiles demande un vrai courage quotidien" nous dit Sandrine Grosjean dans son étude¹⁹, "nombreux sont les parents qui ne verront pas cela d'un bon œil, accusant l'enseignant d'un nivellement par le bas, sans percevoir à quel point de telles stratégies peuvent permettre à *tous* de progresser dans des dimensions parfois insoupçonnées". L'apprentissage pour **TOUS**, voilà le leitmotiv de cette auteure, et du groupe CGÉ dont elle fait partie. ChanGement pour l'Egalité, est un mouvement sociopédagogique reconnu par l'Éducation Permanente, et qui a pour objet social de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation en Communauté Française de Belgique dans une perspective d'égalité et de démocratie.

Le sujet de l'égalité est le thème principal de nombreux auteurs ou groupes d'auteurs. En Belgique, l'APED, l'Appel pour une école démocratique, est un mouvement de réflexion et d'action qui milite en faveur du droit de tous les jeunes d'accéder à des savoirs porteurs de compréhension du monde et à des compétences qui leur donnent force pour agir sur leur destin individuel et collectif.

D'autres associations s'intéressent également de près ou de loin à l'inégalité scolaire, en Belgique mais aussi en France où sont actifs, entre autres :

¹⁷ BRUNO SUCHAUT : "Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves." Conférence pour l'A.G.E.E.M., 2008, Bourges, France.

¹⁸ Décret Mission (1997) chapitre II article 6 : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401

¹⁹ CGE : "Apprendre en maternelle, dépasser la bienveillance" étude collective coordonnée par Sandrine Grosjean - 2013 http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/Apprendre_en_Maternelle_.pdf

Le groupe ESCOL (Education, SCOLarisation) qui étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent. C'est une équipe interdisciplinaire dont les membres sont enseignants-chercheurs dans plusieurs universités surtout Paris 8 et IUFM-UPEC (Paris est-Créteil) : Elisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry, Christophe Joigneau, Patrick Rayou, Jean-Yves Rochex... ESCOL fait partie du CIRCEFT (centre interdisciplinaire de recherche "culture, éducation, formation, travail).

Et le GFEN, Groupe Français d'Education Nouvelle, qui réunit des personnes qui ont la conviction que chacun est irremplaçable, que l'exclusion est un appauvrissement et que les capacités de chacun sont illimitées. Ils mettent en pratique le « Tous capables, tous chercheurs, tous créateurs ». En font partie, entre autre : Jacques Bernardin et Christine Passerieux.

G. PASSAGE DE L'ENFANT À L'ÉLÈVE

L'élève est un "être humain en formation, qui apprend à l'école"²⁰. L'enfant qui entame son parcours scolaire entre à la maternelle, mais celle-ci n'en est pas moins une école et les enseignants doivent lui apprendre à devenir élève, à passer, selon l'image utilisée par Danielle Mouraux, du rond familial au carré de l'école :

L'enfant vit dans sa famille. Celle-ci est caractérisée **ronde** par Danielle Mouraux, c'est-à-dire qu'elle fonctionne essentiellement dans les registres de pensée et d'action affectif, personnel, particulier et appréciatif :

Le premier moteur de la famille est en effet **l'affectif**, le cœur, les émotions et les sentiments.

Les liens d'attachement et de filiation sont forts et permanents.

Le caractère **personnel** de chacun, sa personnalité est si importante aux yeux de chacun des membres qu'il devient irremplaçable.

Et l'association de ces personnalités engendre un groupe **particulier**, unique et singulier. Enfin, la famille fonctionne sur le registre de **l'appréciatif**, des convictions, des croyances et des jugements.

Pour devenir élève, l'enfant doit entrer dans la logique **carrée** de l'école où priment le cognitif, le professionnel, l'universel et l'évaluatif :

En effet, à l'école la tête prime, on y vient pour comprendre, apprendre et connaître (**cognitif**) le monde, soi-même et les autres. On est dans le domaine de la science, donc du doute et de la recherche.

Les élèves ont un objectif commun à réaliser, ils sont à l'école pour apprendre ensemble et forment donc un groupe de **professionnels**.

Toutes les écoles ont les mêmes missions définies par la société, elles doivent transmettre des outils culturels et **universels** que sont l'écrit et l'abstrait.

Et enfin, l'activité scolaire doit être **évaluée** et certifiée à tous niveaux et ce, de manière objective.

²⁰ DANIELLE MOURAUX : "Entre rondes familles et école carrée...l'enfant devient élève" éditions De Boeck 2012

FAMILLE ○	ECOLE □
AFFECTIF	COGNITIF
PERSONNEL	PROFESSIONNEL
PARTICULIER	UNIVERSEL
APPRECIATIF	EVALUATIF

Pour passer du statut d'enfant à celui d'élève, l'enfant doit, selon Danielle Mouraux, **relever cinq défis** :

1. Il devra se donner une **triple autorisation**. En effet, si son milieu familial est très différent de celui de l'école, l'enfant va expérimenter le **conflit de loyauté** car entrer dans la culture scolaire risque de le rendre différent de celle-ci. Si par contre, il ne s'autorise pas à entrer dans les savoirs et reste fidèle à sa famille, il risque alors l'échec scolaire.

Pour sortir de ce dilemme, il lui faudra une triple autorisation :

- Il devra s'autoriser à apprendre sans et loin de ses parents, quitte à devenir différent d'eux.
- Ses parents devront accepter que leur enfant fasse ses apprentissages, même s'il les dépasse.
- L'élève devra enfin permettre à ses parents de rester tels qu'ils sont, c'est-à-dire différents de lui-même et de l'école.

Pour certains jeunes enfants, c'est tout un chemin à parcourir que celui qui mène de la maison à l'école.

2. Il devra entrer dans une **autre culture** : celle de **l'écrit abstrait**. L'enfant doit passer d'une culture orale pratique (on parle de l'immédiat, de l'action, du fonctionnel...) vers une culture écrit/abstrait (on réfléchit sur l'action via un code écrit). Celui-ci permet d'accumuler, organiser et transmettre des connaissances.
3. Il devra acquérir un **autre langage**. L'enfant doit passer du langage particulier au langage universel, du langage affectif vers le langage cognitif. Ce double passage langagier ne peut être réussi par tous que s'il est explicité et accompagné.
4. Il lui faudra **comprendre la pédagogie scolaire**. L'enfant doit apprendre que derrière les exigences au niveau du comportement, il y a les postures intellectuelles que l'enseignant *oublie* souvent de préciser.
5. L'enfant devra enfin devenir un **professionnel**. Il est amené à passer d'un statut de personne singulière au statut de membre d'un groupe à l'intérieur duquel les relations sont carrées et qui les réunit dans un tout : l'apprentissage (= relation professionnelle).

Après avoir défini quelques composantes de ce thème, approchons-nous de ces enfants de milieux défavorisés.

CHAPITRE III : L'ENFANT VIVANT DANS UNE FAMILLE DÉFAVORISÉE

L'élève en difficulté ne peut être appréhendé indépendamment de son milieu familial. Prenons un peu de recul et élargissons donc notre point de vue sur les *familles* de milieux défavorisés afin de resituer ces élèves qui nous intéressent dans leur contexte.

L'enseignant peut en effet agir à deux niveaux : celui de l'élève et celui de la famille.

Dans ce chapitre, nous montrerons qu'il est intéressant pour les enseignants d'avoir une connaissance de ces familles afin d'établir une relation de *partenaires* avec elles. Nous traiterons de la relation avec l'élève dans les chapitres ultérieurs.

LES SOLUTIONS AU NIVEAU RELATIONNEL : LES RAPPORTS ÉCOLE-FAMILLE

Afin de réduire les inégalités scolaires, intéressons-nous à la famille : l'amélioration des conditions d'apprentissage des enfants de milieux populaires passe par une *grande prise de conscience de notre part à nous, les enseignants* car nous avons l'habitude d'observer la situation avec nos "lunettes" et nous sommes nous-mêmes en général issus de famille dont la culture est très proche de celle de l'école. Nous devons réellement prendre conscience de cette différence de culture pour en tenir compte dans nos relations avec les parents et les enfants ainsi que dans nos dispositifs d'apprentissage afin de transformer tous les enfants en élèves apprenants.

Voici plusieurs aspects (non exhaustifs) qui pourront nous éclairer afin d'améliorer nos relations avec la famille. En effet, l'école doit prendre conscience qu'elle **ne changera pas les familles**, elle ne peut pas leur demander de solutionner l'échec scolaire, ni même parfois d'assurer le simple *suivi* scolaire.

Dans les milieux modestes, on n'a pas les mêmes normes, les mêmes repères et les mêmes valeurs qu'à l'école ou dans d'autres familles telles celles des enseignants. Il faut être lucide et une attitude de jugement, de dévalorisation ou de condamnation n'aidera pas, l'école doit *changer* son regard sur les familles, passer de la dénonciation à la compréhension.

Voici quelques repères qui nous permettront de renouveler notre point de vue sur ces familles défavorisées :

- Contrairement à ce que d'aucuns pensent, les **familles ne se désintéressent pas** de l'école, elles la jugent importante, mais pour l'avenir, pour avoir un métier, une bonne situation. Les parents espèrent la réussite scolaire de leurs enfants afin que ceux-ci aient une meilleure vie qu'eux. Ils savent qu'il est important d'aller à l'école pour y "apprendre des choses" sans pour autant savoir ce qu'on y fait exactement.



L'enseignant aura donc tout intérêt à dévoiler aux parents (et aux enfants) son programme, et surtout l'intérêt *immédiat* des tâches scolaires plutôt que son but lointain. Il s'agira de révéler les savoirs que ces tâches permettent d'acquérir. Un cahier de vie que l'enfant amène régulièrement à la maison peut par exemple être le reflet des apprentissages.

- Beaucoup de familles de milieux défavorisés se débattent souvent dans une situation difficile, des conditions de **vie précaire**, des problèmes financiers ou de santé. Ces situations de "survie" ne permettent pas de placer l'école au sommet de leurs priorités. On peut le comprendre en se référant à la pyramide de Maslow. Cet auteur définit cinq niveaux de besoins qui sont hiérarchisés. Si ses besoins de base comme les besoins physiologiques (premier niveau) ou de sécurité (deuxième niveau) ne sont pas satisfaits, une personne ne peut accéder à la réalisation de ses besoins supérieurs. De plus, le fait de venir à l'école et de côtoyer d'autres parents provenant de milieux plus aisés peut être un frein à la participation de ces personnes à des activités collectives.
- Un **rapport inégalitaire** s'instaure entre ces familles et l'école : celle-ci a une position dominante, elle "sait" ce qu'il faut faire et impose une définition du "bon parent". S'installe alors un processus de dévalorisation des familles. Face à l'école, les parents peuvent ressentir un sentiment d'humiliation, la peur de ne pas être à la hauteur, d'être délégitimé et, pour préserver leur dignité, les parents d'origine populaire évitent l'institution scolaire, s'en tiennent à distance.



Il faut donc sortir de cette situation asymétrique en légitimant les parents, en trouvant des alternatives pour pallier cette "absence" des parents. Une relation de partenariat sera préférable à une relation asymétrique. De même, il faut se méfier des discours dévalorisants pour ces familles. En effet, même en prenant des gants, des conseils peuvent être interprétés comme une critique ou un jugement, une accusation d'être de mauvais parents.

Pour illustrer ceci, voici un petit exemple vécu récemment :

H. me dit un jour qu'il n'a plus faim et ne veut plus terminer son sandwich au choco.

H. étant habituellement bon mangeur, je n'insiste pas et lui dit de ranger le reste dans sa boîte à tartines. Le lendemain, la maman m'appelle au téléphone pour me dire qu'elle avait dans son frigo de quoi garnir les tartines de son fils, que d'ailleurs je pouvais vérifier que la sœur aînée avait du fromage, que c'est son fils qui pleurait pour avoir du choco, mais qu'elle pouvait lui payer autre chose.

Je ne sais pas comment H. a expliqué le retour de son sandwich (la maitresse ne veut pas qu'on mange du choco?), toujours est-il que l'exemple montre à quel point une maman peut vivre un événement, pour moi anodin, comme une critique ou un jugement et avoir

besoin de justifier son image de bon parent, allant jusqu'à prendre son téléphone pour ce faire.

Autre exemple²¹ : celui de l'enseignant qui s'est rendu compte qu'il valait mieux dire aux parents "votre enfant aime bien les pommes" plutôt que de conseiller une nourriture saine. Cette manière de présenter les choses passe mieux auprès des parents. Ceux-ci ne se sentiront pas dévalorisés par un enseignant donneur de conseil, celui "qui sait".

- La **langue** peut bien sûr également être un obstacle à la collaboration entre parents et école.



L'enseignant peut s'adjoindre un autre parent coopérant et bilingue pour servir d'intermédiaire en traduisant les informations.

- Les parents peuvent avoir **une image de l'école** différente de par leur propre vécu. Certains parents n'ont pas été à l'école, ou encore, celle-ci a été vécue sur le mode de l'échec avec tout ce que ça implique comme sentiments négatifs. On comprend donc leur appréhension à approcher ce lieu.



C'est à l'enseignant à faire le premier pas pour favoriser la relation et faire une place aux parents dans l'école (ex : accompagner lors d'une excursion ou les inviter à venir parler de leur métier).

- Les **familles** fonctionnent sur le **registre de l'affectif**²² : les sentiments prédominent, le fait d'aimer et d'être aimé. Toute appréciation, comme par exemple les résultats scolaires, est vécue comme un jugement de la personne *entière*.



L'enseignant sera donc prudent dans l'évaluation, il aura intérêt à la présenter comme une *étape* dans le processus d'apprentissage, comme une mesure de la progression...

- **L'école**, par contre est dans le **cognitif** et souvent néglige l'aspect affectif si important pour les familles.



L'enseignant pourrait faire le lien entre les deux en apprenant aux enfants la gestion des émotions, à travailler sur le ressenti afin de permettre aux enfants de prendre de

²¹ Exemple cité dans IDES NICAISE, ELLA DESMEDT ET MARC DEMEUSE : "une école réellement juste pour tous!" éditions Plantyn

²² DANIELLE MOURAUX (2012) "Entre ronde famille et école carrée...l'enfant devient élève" éditions De Boeck

la distance par rapport à leurs sentiments (entre autre par le biais du langage). En classe, on utilisera avec profit les "smiley émotions". Le moment du "quoi de neuf"²³ peut également permettre à l'enfant de prendre conscience de ses émotions. Les conflits si fréquents en cours de récréation auront avantage à être gérés par la verbalisation des émotions...

- Selon une étude du CERISIS (UCL)²⁴, "les parents mobilisent des **repères interprétatifs** différents des repères interprétatifs du personnel enseignant. Ils font appel au registre domestique qui implique la présence immédiate et concrète des choses et des personnes". Comment les familles défavorisées pensent, interprètent, classent et évaluent (de manière positive ou négative) le monde et plus particulièrement le monde de l'école? Voici leurs priorités en ordre décroissant : l'aspect le plus important pour elles est l'hygiène et la propreté. Ensuite viennent la surveillance et la protection, la discipline, l'apprentissage, la chaleur et la gentillesse, la matérialité des objets et enfin la quantité.



L'école doit garder en tête cette caractéristique des familles défavorisées afin de mieux comprendre certaines difficultés dans la relation (critiques et réclamations) mais c'est aussi dans ces domaines qu'elle pourra chercher de l'aide auprès des parents et ainsi les valoriser.

- Beaucoup de ces parents ne sont *pas capables* d'assurer le **suivi scolaire** de leur enfant, de remédier à leurs difficultés d'apprentissage. Par le travail scolaire à domicile, les parents sont obligés de se transformer en enseignants, et beaucoup ne le savent pas, ne le peuvent pas, faute de compétences, de pédagogie, de savoirs, de temps, d'envie, etc... Il est donc inutile que l'enseignant leur demande de se préoccuper du cognitif.



Il aura avantage à leur demander ce qui relève de leur domaine, c'est à dire du **registre affectif** : se préoccuper du bien-être de leur enfant, l'encourager dans sa volonté de progresser, l'écouter, lui donner confiance et éventuellement aménager la vie de famille (horaire, espace de travail...).

Et même si dans ces domaines les parents, pour une raison ou une autre, sont déficients, il est souhaitable que l'enseignant lui-même s'attache à valoriser un enfant, à nourrir l'estime de lui qui soutiendra son apprentissage.

En général, l'enseignant a tout intérêt à développer un climat de classe serein et positif.

- Les parents de ces milieux ne conçoivent pas **qu'en jouant** il est possible **d'apprendre**. Apprendre à parler, lire, compter, se mouvoir, interagir avec d'autres...

²³ Elément de pédagogie institutionnelle élaborée par Fernand Oury (1920-1998)

²⁴ CERISIS-UCL (2002) "les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle"



L'enseignant a avantage à éclaircir ce point et dévoiler les objectifs sous-jacents aux situations de jeux qu'il propose afin de lever les malentendus. Ceci se justifie d'autant plus à l'école maternelle réputée pour ses jeux! L'enseignant peut aussi choisir de ne proposer que des activités compréhensibles pour les enfants et les parents. Ce qui importe également, c'est que l'enseignant, s'il utilise le jeu, vérifie si et comment les savoirs visés sont effectivement acquis. Nous aurons l'occasion de reparler de cette problématique du jeu dans le chapitre V.

- L'enfant dont la culture est éloignée de celle de l'école doit faire le "grand écart" entre ces deux milieux et va expérimenter le **conflit de loyauté**.
En effet, s'il entre dans les savoirs, s'il apprend, il risque de devenir différent de ses parents. Un dilemme se présente donc à lui :
Soit il reste fidèle à ses parents et cherche à leur ressembler, mais alors il ne s'autorise pas à entrer dans les savoirs et risque l'échec scolaire.
Soit il apprend, il réussit et trahit par ce fait sa famille.
Pour résoudre ce conflit, il faut à l'élève une **triple autorisation** :
 1. Il doit s'autoriser à être différent de ses parents
 2. Ses parents doivent l'autoriser à les dépasser
 3. L'élève doit autoriser ses parents à rester ce qu'ils sont et être différents de lui-même.



La compréhension de ce phénomène encouragera l'enseignant à reconnaître et valoriser la culture d'origine et les valeurs du milieu afin que l'enfant en reste fier. Mais l'enseignant cherchera aussi à mettre en lumière les bénéfices de la culture de l'école auprès des familles afin que l'enfant puisse y entrer. L'élève se sentira ainsi sécurisé dans une relation d'estime mutuelle.

- Il est important **d'accorder de l'attention** aux parents, d'avoir une attitude bienveillante, d'être à leur écoute lors de temps de rencontre le matin ou en fin de journée. On a pu remarquer que ce réflexe relationnel était peu répandu chez de nombreux enseignants. Or on peut imaginer la différence de conséquences en termes de réussite scolaire entre un enfant qui fréquente une école accueillante et ouverte aux familles défavorisées et un enfant qui fréquente une école qui ne l'est pas.

Il est manifeste que l'école a tout intérêt à favoriser une bonne communication avec la famille, un dialogue ouvert. Elle peut pour ce faire s'inspirer de techniques telles que "la communication non violente" de Marshall Rosenberg²⁵. Celle-ci nous aide à développer une attitude empathique, qui permet de comprendre les *faits* dont on parle, les *sentiments* qui se vivent, les *besoins* insatisfaits et les *demandes* de changement.

²⁵ MARSHALL ROSENBERG (1999) : "Les mots sont des fenêtres (ou des murs) - Introduction à la communication non violente" Editions Jouvence

Des théories soutenant l'idée qu'il faut également former les parents afin de réduire le fossé qui les sépare de l'école ont été avancées il y a bien longtemps. L'institution a beau jeu de poser le problème sous forme de "manques", de failles. L'école pointe les carences des parents, leurs insuffisances, leurs défauts...sous-entendu, c'est à eux de les combler. L'école évite ainsi la question cruciale de sa responsabilité et qui porte sur les pratiques enseignantes au sein des classes.

En quoi notre action peut-elle réduire cette inégalité?

Nous verrons par la suite qu'il y a du pain sur la planche.

Sommes-nous même sûrs que nos pratiques *n'accentuent* pas les différences entre les enfants issus de milieux différents?²⁶

Comment pouvons-nous dans nos classes et dans nos pratiques lisser ces inégalités?

C'est la question à laquelle je me suis attelée et que je développe dans les chapitres suivants.

²⁶ Référence à l'article de Roques et Talbot ainsi que celui de Joigneaux (cité page 3)

CHAPITRE IV : L'OBSERVATION SUR LE TERRAIN

Après avoir pris conscience de la situation familiale de nos élèves de milieux défavorisés, regardons à présent notre action sur l'élève.

Sommaire du IV^{ème} chapitre

A. Mon hypothèse

B. Ma procédure

C. Collecte des données

1. L'échantillon
2. Modalités de l'enquête
3. Modalités de l'observation
4. La grille d'observation

D. Observation des élèves durant l'année 2014-15

1. L'échantillon
2. La grille d'observation
3. Constats après une 1^{ère} observation en novembre 2014
 - 3.1 L'enquête
 - 3.2 L'impact du milieu
 - 3.3 Analyse par item
4. Constats de fin d'année 2014-15
 - 4.1 Évolution par enfant
 - 4.2 L'impact du milieu
 - 4.3 Évolution par item

E. Observation des élèves durant l'année 2015-16

1. L'échantillon
2. La grille d'observation
3. Constats après l'observation des élèves en septembre 2015
4. Comparaison entre les résultats de **début** d'année : novembre 2014 et septembre 2015
 - 4.1 L'impact du milieu
 - 4.2 Analyse des réponses par item
 - 4.3 Impact du milieu par item toutes années confondues (début d'année)
5. Constats de **fin** d'année 2015-16
 - 5.1 Évolution par enfant
 - 5.2 Impact du milieu
 - 5.3 Évolution par item

F. Comparaison de l'évolution des deux années

A. MON HYPOTHÈSE

Grâce à certaines **pratiques enseignantes**, l'enfant devient élève, il passe **du rond au carré** (ou s'en rapproche), il évite ainsi de devenir et d'être considéré comme "élève en difficulté". Ces **pratiques** ont été relevées lors de lectures diverses.

Pour vérifier mon hypothèse, je décide d'observer quelques élèves afin de percevoir un éventuel changement entre le début et la fin de l'année scolaire. L'observation se fait par une courte **enquête** auprès des élèves à deux moments de l'année, ainsi qu'une **observation visuelle** de leurs comportements en fonction de critères choisis. L'expérience a été réalisée deux années de suite : en 2014-15 et en 2015-16.

Les **indices indiquant le passage de l'enfant à l'élève**, du rond au carré sont variés.

Ils découlent des **cinq défis** que Danielle Mouraux a mis en évidence pour effectuer ce passage (cf. chapitre II : le contexte théorique). J'ai effectué une **sélection** afin d'organiser et cibler mon travail. En effet, le premier défi est celui de la triple autorisation nécessaire à l'enfant pour devenir élève. Ce défi relève plus du domaine de la sociologie. Même s'il est intéressant et qu'en tant qu'enseignant on ne peut faire abstraction de cet aspect, j'y ai renoncé dans le cadre de ce travail afin de m'orienter vers l'aspect **pédagogique**.

Le deuxième (entrer dans une autre culture) et le troisième défi (acquérir un autre langage) m'attiraient également, ils touchent particulièrement les élèves à leur entrée à l'école.

En voulant donc cibler mon travail, j'ai sélectionné les **cinquième et quatrième défis** car ils me paraissent aborder les actes quotidiens qui, en maternelle, me semblent, surtout pour le quatrième défi, être *préalables* aux deuxième et troisième défis. Ces deux défis consistent pour l'enfant à **comprendre la pédagogie scolaire** d'une part et à **devenir un professionnel** d'autre part.

B. MA PROCÉDURE

Pour vérifier mon hypothèse, j'ai observé les élèves en deux temps : au début et à la fin de l'année. Entre ces deux moments j'ai mis en place des pratiques et dispositifs pédagogiques proposés par différents auteurs, en lien avec mes observations et détaillés au chapitre V.

J'ai collecté mes observations et les ai agencées dans les grilles qui suivent.

Elles résultent d'informations extérieures (fiche d'inscription de l'élève), de l'enquête que j'ai menée auprès des élèves ainsi que de l'observation visuelle de ceux-ci en fonction de certains critères choisis. Les modalités de cette prise d'informations seront définies ci-dessous (point 2 et 3).

J'ai effectué ces observations durant deux années consécutives, avec donc deux échantillons d'enfants.

C. COLLECTE DES DONNÉES

1. L'ÉCHANTILLON

- J'ai choisi un échantillon diversifié d'élèves à observer, il comprend :
- des filles et des garçons,
 - des enfants dont la langue maternelle est le français, des enfants qui sont totalement baignés dans une autre langue à la maison et enfin des enfants dont la langue principale en famille est le français mais qui parlent une autre langue avec l'un des deux parents,
 - des enfants de milieux favorisés et défavorisés (v. cases orangées dans la grille).
- Pour les informations sur le milieu familial :
- Je me suis inspirée des critères utilisés par l'enquête PISA pour évaluer l'appartenance sociale. Ceux-ci sont :
- Le niveau d'étude des parents
 - Leur profession
 - L'estimation de leur niveau de richesse
- Je ne possède pas bien sûr toutes ces informations, mes renseignements sont issus du document rempli par les parents lors de l'inscription de l'enfant. J'ai donc accès à la profession des parents et l'adresse m'a semblé une assez bonne indication, car les prix des logements dans la commune où je travaille sont fort élevés, les parents les moins aisés sont ceux habitant les logements sociaux réservés aux personnes dont les revenus n'excèdent pas un certain plafond.
- J'ai choisi de pointer également la présence des parents à la réunion d'information : il s'agit d'une réunion collective qui se déroule la première quinzaine de septembre afin d'informer les parents sur les objectifs et le fonctionnement de la classe. Ce critère *peut* nous donner un indice d'investissement des parents ou de leur "proximité" avec l'école.

2. MODALITÉS DE L'ENQUÊTE

Pour mener mon enquête, j'ai procédé de la sorte:

Pendant la récréation qui suit le repas de midi, je suis allée chercher les élèves un à un dans la cour de récréation. La plupart d'entre eux se sont montrés étonnés et perplexes, un peu gênés à mon appel, mais très fiers ensuite d'avoir été élus par la maitresse.

Une fois installés en classe, je leur expliquais que j'avais un petit travail à réaliser pour l'école des maitresses et que je souhaitais leur poser quelques questions. Pour ne pas oublier leurs réponses, je les enregistrerais à l'aide de mon Smartphone.

L'enquête a été menée en novembre 2014 et réitérée au mois de juin 2015, soit sept mois plus tard. L'année d'après, l'enquête a été conduite en septembre 2015 et avril 2016, soit à peu près le même écart.

Voici les questions de l'enquête ainsi que les précisions sur l'interprétation de leur réponse. Les réponses de chaque enfant sont insérées en annexe.

1. Qu'est-ce qu'un élève?
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
4. Comment fait-on pour apprendre?
5. Comment sais-tu que tu as appris?
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

1. Qu'est-ce qu'un élève?	
Réponse ronde	Ne sait pas
Réponse mitigée	Une personne - un enfant
Réponse carrée	Une personne qui va à l'école

2. Pourquoi viens-tu à l'école?	
Réponse ronde	Ne sait pas - pour jouer -pour faire
Réponse mitigée	Pour travailler
Réponse carrée	Pour apprendre

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?	
Réponse ronde	Réponse incohérente ou trop vaste - pas de réponse
Réponse mitigée	A faire des choses - à bricoler, dessiner
Réponse carrée	A lire, écrire - à classer- à compter- des connaissances sur...

4. Comment fait-on pour apprendre?	
Réponse ronde	Ne sait pas
Réponse mitigée	L'écoute, l'entraînement
Réponse carrée	Fait appel à la réflexion, à la mise en mémoire,...

5. Comment sais-tu que tu as appris?	
Réponse ronde	Ne sait pas, réponse incohérente
Réponse mitigée	Évoque les moyens : j'ai écouté, j'ai réfléchi, la maitresse m'a appris
Réponse carrée	Évoque une différence de compétence avant/maintenant

6. Comment sais-tu si tu te trompes?	
Réponse ronde	Ne sait pas, réponse incohérente
Réponse mitigée	Demande à quelqu'un
Réponse carrée	Fait référence à un modèle

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?	
Réponse ronde	Aux maitresses
Réponse mitigée	Aux amis
Réponse carrée	A moi, à mon cerveau, à ma mémoire

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?	
Réponse ronde	Ne sait pas ou réponse trop vague
Réponse mitigée	A savoir des choses
Réponse carrée	A être utilisé

Les réponses de chaque enfant sont insérées en annexe.

3. MODALITÉS DE L'OBSERVATION

Pour l'observation visuelle qui, j'en ai conscience, ne sera jamais objective à 100%, j'ai sélectionné des comportements reflétant le côté rond ou carré du passage de l'enfant à l'élève en sélectionnant les 5^{ème} et 4^{ème} défis. Voici les items et les critères d'interprétation.

Exemple d'observations liées au cinquième défi :

Le cinquième défi consiste pour l'enfant à devenir un **professionnel**

DEFI n°5 :	Réponse <input type="radio"/>	Réponse <input type="checkbox"/>
1)	Ne sait pas ce qu'est un élève (v. enquête- question n°1)	Sait ce qu'est un élève
2)	Attend que l'enseignant lui parle individuellement pour agir Prend la parole quand bon lui semble sans tenir compte des règles de prise de parole	Comprend que lorsque l'enseignant parle, il s'adresse au groupe dont il fait partie. Obéit à une consigne collective Lève la main pour parler
3)	Pense que l' enseignant est le seul détenteur du savoir (v. enquête - question n°7)	Sait qu'il peut apprendre aussi grâce aux autres, aux livres et surtout à lui-même
4)	Réclame l' aide de l'enseignant , même quand celui-ci est occupé avec un autre élève. Morcèle sa tâche et attend l'approbation de l'enseignant pour poursuivre	Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe
5)	Est égocentré	Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet, fait preuve de solidarité
6)	Cherche les relations affectives et interpersonnelles avec l'enseignant	Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant
7)	En groupe, attend que l'enseignant l' interroge	Participe aux discussions de la classe
8)	Passé inaperçu , attend d'être encouragé par l'enseignant pour agir puis attend son approbation	Est autonome dans son travail et a confiance en lui . Il est capable de s'auto-évaluer.

Exemple d'observations liées au quatrième défi :

Le quatrième défi consiste pour l'enfant à **comprendre la pédagogie** scolaire
(fait référence au problème de la secondarisation)

DEFI n°4 :	Réponse <input type="radio"/>	Réponse <input type="checkbox"/>
1)	Ne sait pas pourquoi il vient à l'école (v. enquête - question n°2)	Sait pourquoi il vient à l'école : pour apprendre
2)	Ne connaît pas l' objet essentiel de ses apprentissages (v. enquête - question n°3)	Sait ce qu'il vient apprendre à l'école
3)	Ne sait pas à quoi sert ce qu'il apprend (v. enquête - question n°8)	Sait à quoi sert ce qu'il apprend
4)	Ne sait pas comment on apprend (enquête - question n°4)	Connait des démarches efficaces d'apprentissage
5)	N'a pas conscience de ses acquis (enquête - question n°5)	A conscience qu'il a appris quelque chose (enquête - question n°5)
6)	Prend la parole hors propos. Même s'il prend/reçoit la parole au bon moment, le contenu de son discours n'est pas cohérent avec l'ensemble de la conversation ou de l'entretien	Parle à bon escient , ses réponses ont un lien avec la question
7)	Se conforme aux attentes" premières" : se taire, bien s'asseoir... Privilégie les comportements physiques	Privilégie les attentes intellectuelles
8)	Le "faire" prime	Secondarise , anticipe, fait des liens, est dans la réflexion, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir
9)	Pense que l' enseignant va juger son travail en "bien" ou "mal" (v. enquête - question n°6)	A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage et que les critères de réussite sont objectifs (statut de l'erreur)

4. LA GRILLE D'OBSERVATION

J'ai collationné les résultats de l'enquête *ainsi que* ceux de l'observation sur le terrain (les constatations visuelles faites dans la vie de tous les jours) dans une **grille**.

Tous les critères utilisés ont été sélectionnés en référence aux 5^{ème} et 4^{ème} défis définis par Danielle Mouraux. Ils ont été classés dans ce sens et font ressortir les aspects ronds ou carrés.

D. OBSERVATION DES ÉLÈVES DURANT L'ANNÉE 2014-2015

Ma classe compte, en cette année 2014-15, 47 élèves. En effet, je travaille en cotitulariat avec une collègue (+ ½ temps) mais les élèves n'ont pas d'institutrice attitrée : soit ils sont tous ensemble, soit ils sont dispersés en ateliers, soit ils sont répartis en groupes d'apprentissage auprès des enseignantes. Dans ce dernier cas, les élèves passent chez toutes les institutrices qui, elles se "spécialisent" dans certaines matières.

1. L'ÉCHANTILLON

L'échantillon De la première année d'observation	sexe	Langue parlée à la maison : Français/Langue Etrangère	Habite un logement social	Père sans emploi ou travailleur manuel	Mère sans emploi ou travailleur manuel	Absence lors de la réunion de parents
Enfant n° 1	F	F	X	X	X	X
Enfant n° 2	G	LE	X	X	X	X
Enfant n° 3	G	LE				
Enfant n° 4	G	LE		X	X	X
Enfant n° 5	F	F				
Enfant n° 6	F	LE				
Enfant n° 7	F	LE	X	X	X	X
Enfant n° 8	F	F				
Enfant n° 9	G	LE	X		X	X
Enfant n° 10	G	F				
Enfant n° 11	G	F				
Enfant n° 12	G	F+LE				
Enfant n° 13	G	F+LE				

Tableau 1 : l'échantillon (année 2014-15)

Cases grisées : élèves qui me semblent "faibles" ou considérés plus en difficulté par les collègues de 2^{ème} maternelle.

On peut constater que les élèves en difficulté correspondent plus au type d'enfant de milieu défavorisé.

2. LA GRILLE D'OBSERVATION

			Enfant n°1	Enfant n°2	Enfant n°3	Enfant n°4	Enfant n°5	Enfant n°6	Enfant n°7	Enfant n°8	Enfant n°9	Enfant n°10	Enfant n°11	Enfant n°12	Enfant n°13
5 ^{ème} défi : devenir un professionnel	5.1	Sait ce qu'est un élève (v. enquête- question n°1)	nov	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5.2	Obéit à une consigne collective	nov	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.3	Sait qu'il peut apprendre grâce aux 'collègues' et surtout à lui-même (v. enquête- question n°7)	nov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.4	Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe	nov	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.5	Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité	nov	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.6	Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	5.7	Participe aux discussions de la classe	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	5.8	Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Il est capable de s'auto évaluer.	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 ^{ème} défi : comprendre la pédagogie scolaire	4.1	Sait qu'il vient à l'école pour apprendre (v. enquête- question n°2)	nov	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	4.2	Sait ce qu'il vient apprendre (v. enquête- question n°3)	nov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.3	Connait le but de ses apprentissages Sait à quoi sert ce qu'il apprend (v. enquête- question n°8)	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>				
	4.4	Connait les démarches efficaces d'apprentissage (v. enquête- question n°4)	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	4.5	A conscience qu'il a appris qqe chose (v. enquête- question n°5)	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4.6	Parle à bon escient	nov	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.7	Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.8	Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4.9	A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage (v. enquête- question n°6)	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tableau 2 : Résultats de l'enquête et de l'observation des élèves en novembre année 2014-15

3. CONSTATS APRÈS UNE PREMIÈRE OBSERVATION EN NOVEMBRE

3.1 L'enquête

On peut a priori dans les réponses à l'enquête observer quelques facteurs qui peuvent exercer une certaine influence sur les réponses :

- A la question : qu'apprend-on à l'école, plusieurs enfants ont parlé de bricolage, ... et effectivement nous étions en pleine préparation du marché de Noël, les enfants sont influencés par les événements du moment.
- Les enfants qui ont un grand frère ou une grande sœur connaissent mieux le terme "élève"

3.2 Impact du milieu

En considérant de plus près le tableau, nous pouvons **comparer** les réponses et observations des **enfants** issus de **milieux** défavorisés (cases grisées) et les autres :

➤

	○	○□	□
Enfant n°1	9	5	3
Enfant n°2	15	1	1
Enfant n°3	13	0	4
Enfant n°4	17	0	0
Enfant n°5	8	2	7
Enfant n°6	6	2	9
Enfant n°7	12	1	4
Enfant n°8	9	5	3
Enfant n°9	16	1	0
Enfant n°10	5	2	10
Enfant n°11	6	2	9
Enfant n°12	8	4	5
Enfant n°13	6	2	9

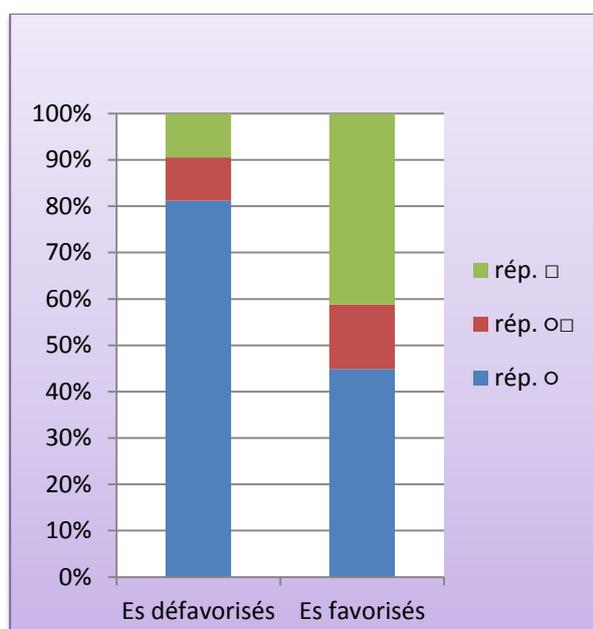


Tableau 3a : résultats de l'observation en fonction du milieu dont sont issus les enfants, novembre de l'année 2014-15

Tableau 3b : graphique des résultats en fonction de l'origine, novembre de l'année 2014-15

Une nette tendance se dessine, même s'il y a des exceptions : les enfants de milieux défavorisés ont en moyenne plus de "réponses ○" que l'autre groupe. Les enfants de milieux favorisés ont plus de réponses □.

3.3 Analyse par item

		○	□	□
5 ^{ème} défi	5.1)	8	4	1
	5.2)	4	1	8
	5.3)	9	2	2
	5.4)	6	0	7
	5.5)	5	1	7
	5.6)	10	0	3
	5.7)	9	0	4
	5.8)	5	0	8
4 ^{ème} défi	4.1)	5	0	8
	4.2)	6	5	2
	4.3)	12	1	0
	4.4)	7	6	0
	4.5)	13	0	0
	4.6)	5	3	5
	4.7)	6	2	5
	4.8)	11	0	2
	4.9)	9	2	2

Tableau 4a : Résultats de l'observation par item, novembre de l'année 2014-15

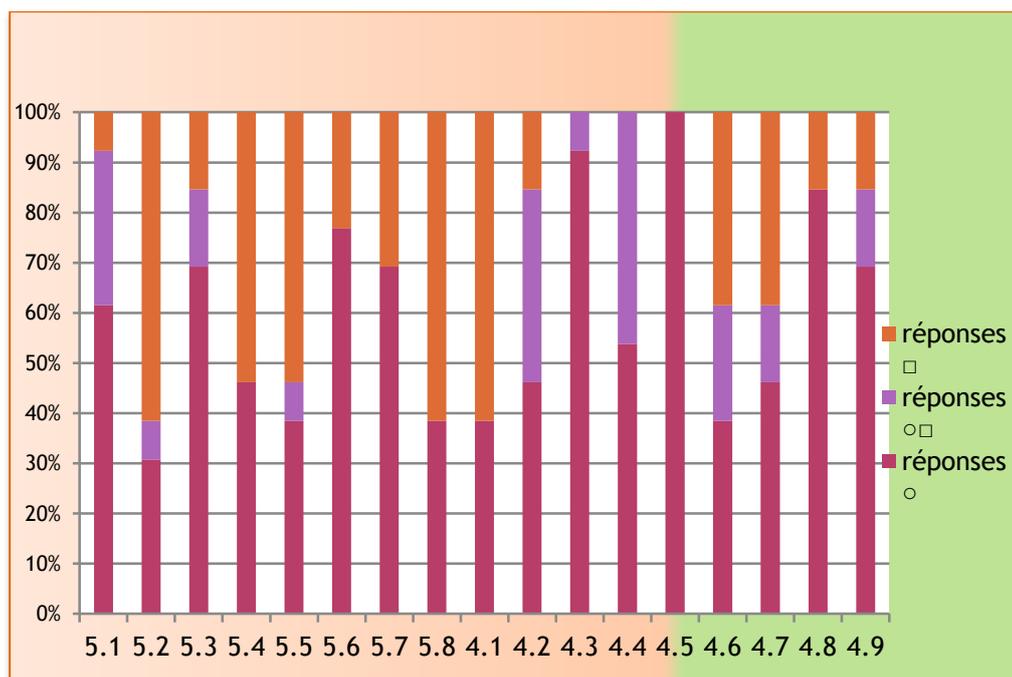


Tableau 4b : Graphique des résultats de l'observation par item, novembre de l'année 2014-15

Nous pouvons **constater** que :

- **Le maximum de cotes □ est 8 :**
 - **item 5.2** : obéit à une consigne collective,
 - **item 5.8** : est autonome dans son travail,
 - **item 4.1** : sait qu'il vient à l'école pour apprendre

Pour ces deux premiers items, je pense que le travail fait depuis la classe d'accueil a déjà montré une certaine efficacité. En ce début d'année, j'ai déjà "travaillé" l'idée qu'on vient à l'école pour apprendre et cela commence me semble-t-il à porter ses fruits.

- **Le maximum de cotes ○ est 13 :**
 - **item 5.6** : acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant, (10 réponses ○)
 - **item 4.3** : connaît le but de ses apprentissages, (12 réponses ○)
 - **item 4.5** : a conscience qu'il a appris quelque chose (13 réponses ○□)
 - **item 4.8** : l'item de la secondarisation, la réflexion sur l'action. (11 réponses ○)

Ces aspects seront bien évidemment à travailler particulièrement le reste de l'année.

4. CONSTATS DE FIN D'ANNEE 2014-15

			Enfant n°1	Enfant n°2	Enfant n°3	Enfant n°4	Enfant n°5	Enfant n°6	Enfant n°7	Enfant n°8	Enfant n°9	Enfant n°10	Enfant n°11	Enfant n°12	Enfant n°13	
5 ^{ème} défi : devenir un professionnel	5.1	Sait ce qu'est un élève (v. enquête- question n°1)	nov	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
		juin	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5.2	Obéit à une consigne collective	nov	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			juin	<input type="radio"/>												
	5.3	Sait qu'il peut apprendre grâce aux 'collègues' et surtout à lui-même (v. enquête- question n°7)	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			juin	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>						
	5.4	Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe	nov	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			juin	<input type="radio"/>												
5.5	Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité	nov	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
		juin	<input type="radio"/>													
5.6	Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant	nov	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
		juin	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5.7	Participe aux discussions de la classe	nov	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					
		juin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5.8	Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Il est capable de s'auto-évaluer.	nov	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
		juin	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4 ^{ème} défi : comprendre la pédagogie scolaire	4.1	Sait qu'il vient à l'école pour apprendre (v. enquête- question n°2)	nov	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
			juin	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4.2	Sait ce qu'il vient apprendre (v. enquête- question n°3)	nov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			juin	<input type="radio"/>												
	4.3	Connait le but de ses apprentissages Sait à quoi sert ce qu'il apprend (v. enquête- question n°8)	nov	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>						
			juin	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>				
	4.4	Connait les démarches efficaces d'apprentissage (v. enquête- question n°4)	nov	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				
			juin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4.5	A conscience qu'il a appris qqe chose (v. enquête- question n°5)	nov	<input checked="" type="radio"/>												
			juin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	4.6	Parle à bon escient	nov	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			juin	<input type="radio"/>												
4.7	Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)	nov	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
		juin	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4.8	Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir	nov	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					
		juin	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4.9	A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage (v. enquête- question n°6)	nov	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					
		juin	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>							

Tableau 5 : Résultats de l'enquête et de l'observation des élèves année 2014-15

4.1 Évolution par enfant

période	○		○□		□	
	novembre	juin	novembre	juin	novembre	juin
Enfant n°1	9	4	5	7	3	6
Enfant n°2	15	9	1	6	1	2
Enfant n°3	13	6	0	2	4	9
Enfant n°4	17	10	0	6	0	1
Enfant n°5	8	4	2	3	7	10
Enfant n°6	6	3	2	4	9	10
Enfant n°7	12	4	1	6	4	7
Enfant n°8	9	1	5	8	3	8
Enfant n°9	16	6	1	10	0	1
Enfant n°10	5	1	2	2	10	14
Enfant n°11	6	0	2	6	9	11
Enfant n°12	8	5	4	4	5	8
Enfant n°13	6	3	2	2	9	12

Tableau 6a : Résultats de l'observation des enfants en fonction du milieu d'origine, novembre et juin de l'année 2014-15

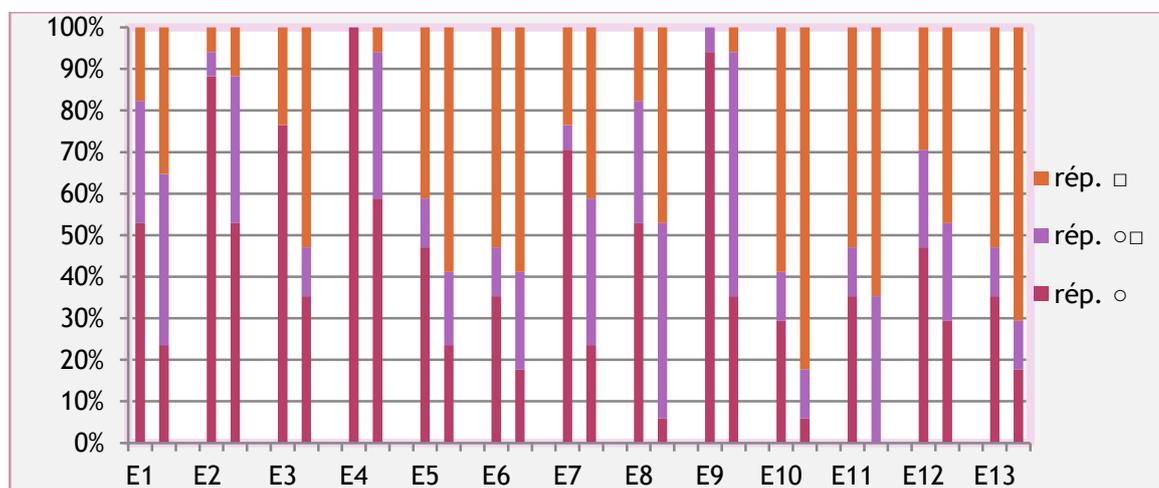


Tableau 6b : Graphique des résultats de chaque enfant en novembre 2014 et juin 2015 (Pour rappel les enfants défavorisés sont les enfants 1, 2, 4, 7, 9)

4.2 Impact du milieu

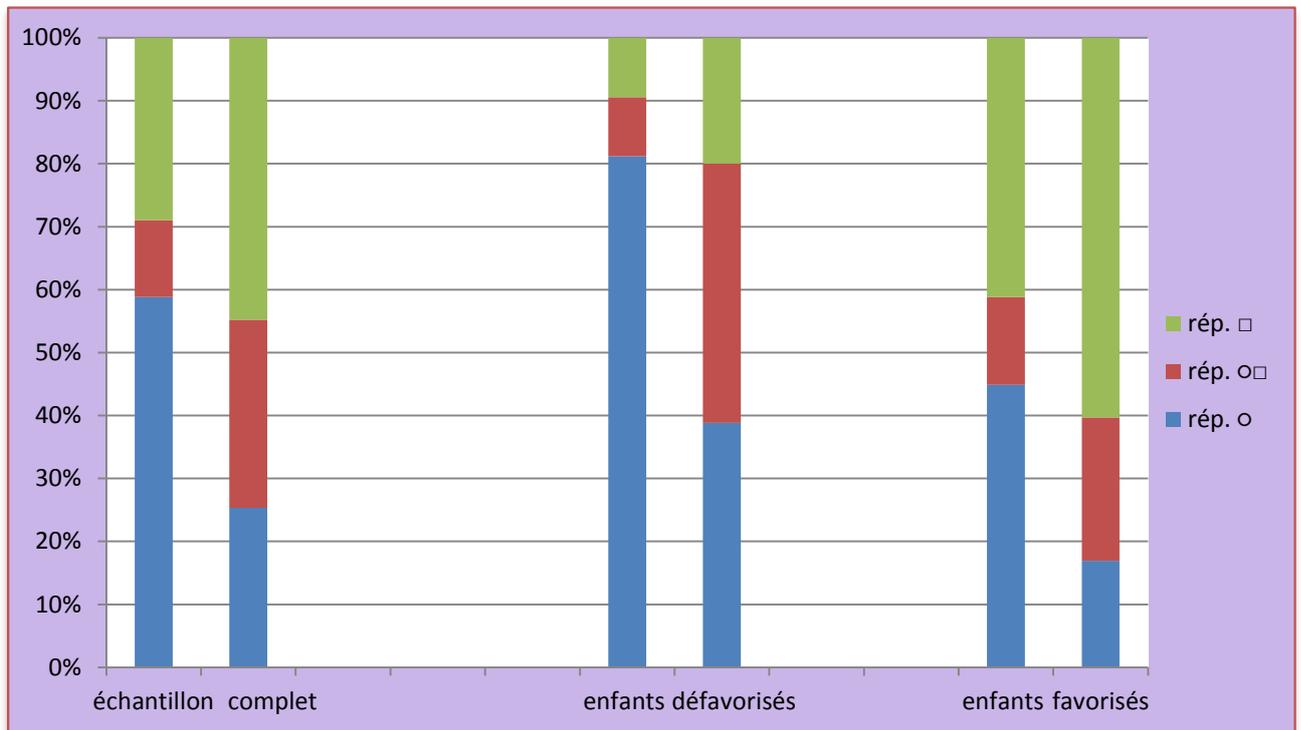


Tableau 6c : graphique de l'évolution de l'ensemble de l'échantillon de novembre 2014 à juin 2015

Remarques sur l'évolution des élèves :

Nous pouvons constater une évolution sensible des réponses au fil de l'année :

Tous les enfants sans exception ont diminué leur nombre de réponses ○ et augmenté le nombre de réponses □

Remarques sur l'évolution des élèves selon leur origine :

La proportion des réponses ○ est passée de ± 80 à $40\%^{27}$ chez les enfants de milieu défavorisés. Ceux-ci ont doublé leurs réponses carrées. Les enfants de milieux favorisés ont également diminué leurs réponses ○ (45 à 15%).

Il reste néanmoins que les enfants de milieu défavorisés présentent toujours le double de réponses ○ par rapport aux enfants de milieux favorisés.

Si on ne regarde que les réponses carrées, qui sont celles réellement attendues par l'école, les enfants de milieux défavorisés passent de $\pm 10\%$ à 20% , les autres passent de 40 à 60% . Si ces résultats sont encourageants, ils me semblent encore insuffisants pour assurer une certaine "égalité scolaire".

²⁷ Il est délicat de parler de pourcentage avec un échantillon si réduit, néanmoins l'expression des résultats en pourcentage me semblait tellement plus parlant.

4.3 évolution par item

		○		○□		□	
		novembre	Juin	novembre	juin	novembre	juin
5 ^{ème} défi	5.1)	8	7	4	2	1	4
	5.2)	4	0	1	4	8	9
	5.3)	9	10	2	1	2	2
	5.4)	6	0	0	3	7	10
	5.5)	5	0	1	5	7	8
	5.6)	10	1	0	6	3	6
	5.7)	9	4	0	3	4	6
	5.8)	5	3	0	0	8	10
4 ^{ème} défi	4.1)	5	1	0	1	8	11
	4.2)	6	0	5	3	2	10
	4.3)	12	9	1	3	0	1
	4.4)	7	3	6	7	0	3
	4.5)	13	4	0	9	0	0
	4.6)	5	0	3	4	5	9
	4.7)	6	2	2	6	5	5
	4.8)	11	3	0	5	2	5
	4.9)	9	9	2	4	2	0

Tableau 7a : résultats de l'observation, évolution par item, 2014-15

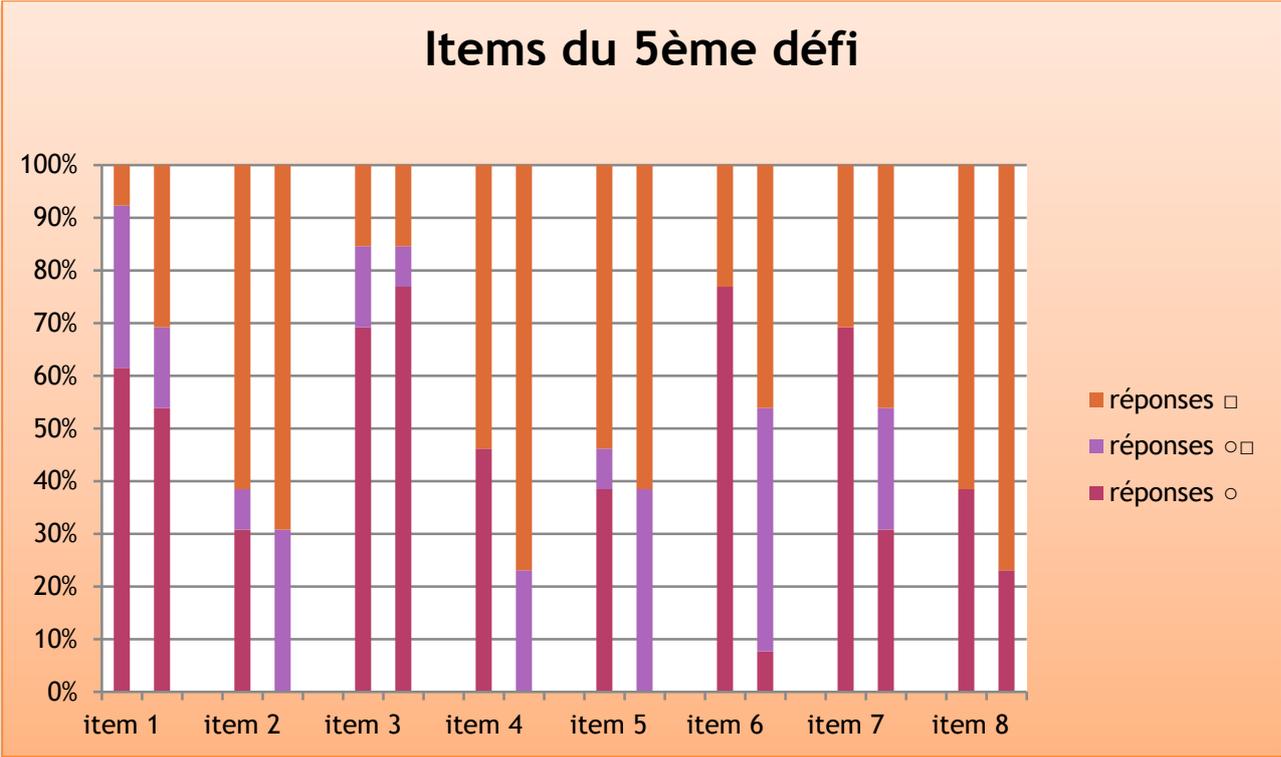


Tableau 7b : graphique de l'observation. Evolution du 5ème défi, par item, 2014-15

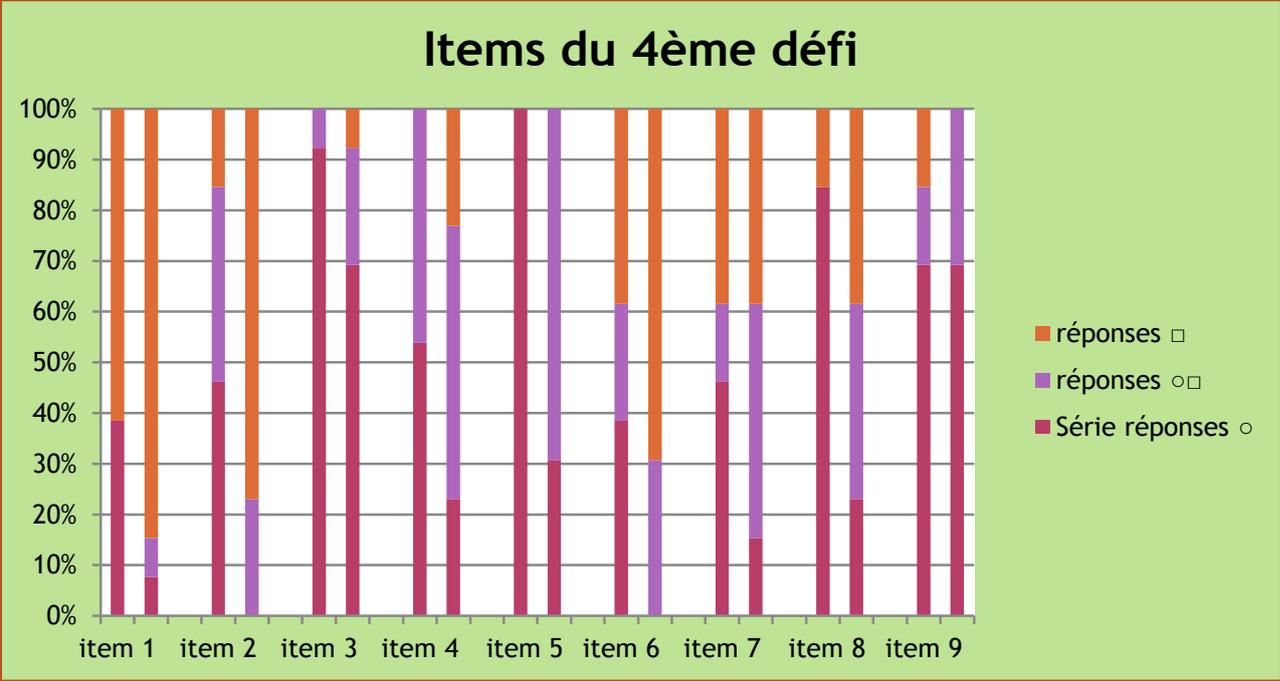


Tableau 7c : graphique de l'observation. Evolution du 4ème défi, par item, 2014-15

Remarques sur l'évolution par item :

Sur l'ensemble de l'échantillon, nous ressortons qu'en **juin 2015** :

- Nous avons un **maximum de réponses carrées** dans les items :
 - **4.1** : sait qu'il vient à l'école pour apprendre
 - **5.2** : obéit à une consigne collective
 - **5.8** : est autonome dans son travail

Ce sont les *mêmes trois items* qui comportaient le plus de réponses carrées en novembre et qui ont donc encore progressé.

A ceux-ci viennent *s'ajouter de nouveaux items* :

- **4.2** : sait **ce** qu'il vient apprendre à l'école: cet item passe de 2 à 10 réponses carrées, une nette évolution : les enfants savent maintenant ce qu'ils viennent apprendre à l'école.
 - **5.4** : peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe.
 - **4.6** : parle à bon escient.
- Les items qui recueillent le **maximum de réponses rondes** sont :
 - **5.3** : sait qu'il peut apprendre grâce aux "collègues" et surtout à lui-même.
 - **4.3** : connaît le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend
 - **4.9** : a conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissageL'item **4.3** ressortait déjà en novembre dans les ite contenant un maximum de réponses rondes.
S'il sait qu'il vient à l'école pour apprendre, l'élève ne sait pas encore vraiment dans quel but et méconnaît les processus d'apprentissage.

Analyse par item :

- **5.1 : Sait ce qu'est un élève**
Les réponses sont ± stables avec un peu plus de
- **5.2 : Obéit à une consigne collective**
Réponses ± stables, les se sont transformés en
- **5.3 : Sait qu'il peut apprendre grâce aux "collègues" et surtout à lui-même.**
Evolution minimale mais **négative** : un petit peu moins de et plus de .
Résultat étonnant d'autant que le sujet a été travaillé au long de l'année...peut-être pas suffisamment ou de la bonne manière.
- **5.4 : Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe**
Augmentation des réponses et suppression des réponses . Evolution positive.
- **5.5 : Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité.**
Suppression des réponses au profit essentiellement des réponses
Petite augmentation des réponses .

- **5.6 : Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant.**
 Nette réduction (de 10 à 1) des réponses ○ au profit des réponses ○□ et □
Voilà un item qui relève de forts progrès, il faisait pourtant partie des items comportant un maximum de réponses rondes en novembre.
- **5.7 : Participe aux discussions de la classe**
 En progrès par la transformation d'une partie de réponses ○ en réponses ○□.
- **5.8 : Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Est capable de s'auto évaluer**
 Diminution des réponses ○ au profit de réponses □.
- **4.1 : Sait qu'il vient à l'école pour apprendre**
 Pour cet item, il y avait déjà 60% de réponses □ en novembre, elles ont encore progressé.
- **4.2 : Sait ce qu'il vient apprendre à l'école**
 Nette augmentation des réponses □ et suppression de ± 40% de réponses ○.
- **4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend**
 En novembre cet item recevait plus de 90% de réponses ○, il en reste encore près de 70%. *On aurait pu espérer une meilleure évolution.*
- **4.4 : Connait les démarches efficaces d'apprentissage**
 Pour cet item il n'y avait pas de réponse □ en novembre, il y en a un peu plus de 20% en juin. *Il y a donc des progrès, mais c'est encore à travailler.*
- **4.5 : A conscience qu'il a appris quelque chose**
 En novembre, il n'y avait que des réponses ○! Celles-ci sont réduites à 30% en juin mais nous n'avons pas encore de réponses □.
- **4.6 : Parle à bon escient**
 Suppression des réponses ○, les réponses □ passent de 40 à 70 %
- **4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)**
 Même nombre de réponses □ en juin qu'en novembre, diminution des réponses ○ au profit des réponses ○□.
- **4.8 : Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir**
 Pour cet item, il y avait plus de 80% de réponses ○ en novembre, il en reste en juin moins de 20%
- **4.9 : A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage**
 Le nombre de réponses ○ n'évolue pas de novembre à juin. On a même perdu les 15% de réponses □ au profit de réponses ○□. *Cette évolution négative est très inattendue.*

Il ressort de cette analyse trois items **qui évoluent peu ou à contresens** :

- **5.3 : Sait qu'il peut apprendre grâce aux "collègues" et surtout à lui-même**
Même si l'autonomie affective par rapport à l'enseignant et l'autonomie face au travail s'améliorent, l'aspect métacognition c'est-à-dire la réflexion sur son action est encore à travailler.

- **4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend**
L'élève doit découvrir le but des apprentissages. En faisant des liens entre ce qu'il apprend à l'école et la vie en société.
- **4.9 : A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage**
Ce résultat est très décevant et prouve que le statut de l'erreur n'est pas facile à travailler: On a le droit à l'erreur, comment se rendre compte de celle-ci, quels sont les référents pour éviter de les commettre, comment les corriger...

Heureusement, il y a de fortes évolutions tout au long de l'année.

Quelques items évoluent particulièrement bien, ce sont les items :

- **5.6 : Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant**
- **4.2 : Sait ce qu'il vient apprendre à l'école**
- **4.6 : Parle à bon escient**

Bien sûr, il est difficile d'en distinguer l'origine exacte, il y a d'une part la maturité des élèves, mais d'autre part la pédagogie influence aussi.

Dans l'idéal, il aurait fallu un groupe témoin. Si par exemple nous avions deux classes de 3^{ème} maternelle distinctes. L'une aurait une pédagogie plus ciblée sur le thème de la réduction des inégalités et l'autre fonctionnerait de manière plus *classique*. Nous pourrions observer (ou non) plus nettement l'influence de certaines pratiques enseignantes.

Les conditions de notre école ne s'y prêtent malheureusement pas. A défaut de pouvoir affirmer scientifiquement une relation causale, on peut néanmoins parler de tendances.

Voyons l'évolution des élèves de l'année suivante, l'année 2015-2016.

E. OBSERVATION DES ÉLÈVES DURANT L'ANNÉE 2015-2016

Remarques préliminaires

Pour cette deuxième année d'observation, je commence ma recherche dès septembre, ce qui pourrait influencer les premiers résultats : l'enquête a été effectuée mi-septembre (novembre pour la première année d'observation).

Cette année, on trouve parmi mes élèves plusieurs enfants dont la maman est enseignante, je n'ai pas résisté à l'envie de vouloir comparer ces élèves qui ont un environnement familial proche de la culture scolaire, aux autres élèves. J'ajouterai donc un tableau supplémentaire.

1. VARIABLES DE L'ÉCHANTILLON DE LA 2^{ÈME} ANNÉE D'OBSERVATION

L'échantillon de la 2 ^{ème} année d'observation	Sexe	Langue parlée à la maison (Français / Langue Etrangère)	Habite un logement social	Père sans emploi ou travailleur manuel	Mère sans emploi ou travailleur manuel	Absence lors de la réunion de parents
Enfant n° 1	G	F				X
Enfant n° 2	G	F				X
Enfant n° 3	G	LE				
Enfant n° 4	F	LE				
Enfant n° 5	G	F/LE				
Enfant n° 6	F	F		père abs	X	
Enfant n° 7	F	F		père abs	X	X
Enfant n° 8	G	F		X	X	
Enfant n° 9	G	LE?	X	père abs	X	?
Enfant n° 10	F	F/LE	X		X	X
Enfant n° 11	G	F				
Enfant n° 12	G	F/LE				X
Enfant n° 13	F	LE				X
Enfants d'enseignants						
Enfant n° A	F	F				
Enfant n° B	F	F				
Enfant n° C	G	F				X
Enfant n° D	F	F				

Tableau 8 : variables de l'échantillon. Année 2015-16

Commentaires sur l'échantillon :

Cette année encore on trouve les élèves faibles ou jugés avec quelques difficultés par les collègues de 2^{ème} maternelle (cases grisées) majoritairement parmi les enfants de milieux défavorisés.

Nous ne trouvons pas d'élève en difficulté chez les enfants d'enseignants.

Remarques sur les réponses aux questions de l'enquête

Comme l'année passée, on remarque que les enfants qui ont des grands frères ou sœurs connaissent mieux le mot "élève".

Contrairement à l'année dernière, les réponses ne semblent pas être influencées par l'activité du moment : nous ne sommes encore qu'en septembre et pas en pleine préparation du marché de Noël comme l'année dernière.

2. LA GRILLE D'OBSERVATION DES ÉLÈVES EN SEPTEMBRE 2015

			Enfant n°1	Enfant n°2	Enfant n°3	Enfant n°4	Enfant n°5	Enfant n°6	Enfant n°7	Enfant n°8	Enfant n°9	Enfant n°10	Enfant n°11	Enfant n°12	Enfant n°13		
5 ^{ème} défi : devenir un professionnel	5.1	Sait ce qu'est un élève (v. enquête- question n°1)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>											
		mai															
	5.2	Obéit à une consigne collective	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
		mai															
	5.3	Sait qu'il peut apprendre grâce aux 'collègues' et surtout à lui-même (v. enquête- question n°7)	sept	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>												
		mai															
	5.4	Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
		mai															
5.5	Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
	mai																
5.6	Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	mai																
5.7	Participe aux discussions de la classe	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
	mai																
5.8	Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Il est capable de s'auto-évaluer.	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	mai																
4 ^{ème} défi : comprendre la pédagogie scolaire	4.1	Sait qu'il vient à l'école pour apprendre (v. enquête- question n°2)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	
		mai															
	4.2	Sait ce qu'il vient apprendre (v. enquête- question n°3)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		mai															
	4.3	Connait le but de ses apprentissages Sait à quoi sert ce qu'il apprend (v. enquête- question n°8)	sept	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
		mai															
	4.4	Connait les démarches efficaces d'apprentissage (v. enquête- question n°4)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
		mai															
	4.5	A conscience qu'il a appris qqe chose (v. enquête- question n°5)	sept	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>										
		mai															
	4.6	Parle à bon escient	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
		mai															
4.7	Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
	mai																
4.8	Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
	mai																
4.9	A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage (v. enquête- question n°6)	sept	<input type="radio"/>														
	mai																

Tableau 9a : résultat de l'observation des élèves, par item, en septembre 2015

		<u>ENFANTS D'ENSEIGNANTES</u>					
			Enfant n°A	Enfant n°B	Enfant n°C	Enfant n°D	
5^{ème} défi : devenir un professionnel	5.1	Sait ce qu'est un élève (v. enquête- question n°1)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai				
	5.2	Obéit à une consigne collective	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai				
	5.3	Sait qu'il peut apprendre grâce aux 'collègues' et surtout à lui-même (v. enquête- question n°7)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	5.4	Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	5.5	Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité	sept	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai				
	5.6	Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	5.7	Participe aux discussions de la classe	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai				
	5.8	Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Il est capable de s'auto-évaluer.	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai				
4^{ème} défi : comprendre la pédagogie scolaire	4.1	Sait qu'il vient à l'école pour apprendre (v. enquête- question n°2)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai				
	4.2	Sait ce qu'il vient apprendre (v. enquête- question n°3)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	4.3	Connait le but de ses apprentissages Sait à quoi sert ce qu'il apprend (v. enquête- question n°8)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	4.4	Connait les démarches efficaces d'apprentissage (v. enquête- question n°4)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	4.5	A conscience qu'il a appris qqe chose (v. enquête- question n°5)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	4.6	Parle à bon escient	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	4.7	Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai				
	4.8	Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai				
4.9	A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage (v. enquête- question n°6)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		mai					

Tableau 9b : résultats de l'observation des élèves dont la mère est enseignante, par item, en septembre 2015

3. CONSTATS APRÈS L'OBSERVATION DE SEPTEMBRE 2015

	○	○□	□
Enfant n°1	4	4	9
Enfant n°2	7	9	1
Enfant n°3	11	6	0
Enfant n°4	7	5	5
Enfant n°5	9	4	4
Enfant n°6	12	3	2
Enfant n°7	15	2	0
Enfant n°8	16	1	0
Enfant n°9	16	1	0
Enfant n°10	12	5	0
Enfant n°11	11	5	1
Enfant n°12	6	2	9
Enfant n°13	6	2	9
Enfants d'enseignants	○	○□	□
Enfant n° A	3	8	6
Enfant n° B	3	5	9
Enfant n° C	6	7	4
Enfant n° D	6	4	7

Tableau 10a : résultats de l'observation par enfant en septembre 2015

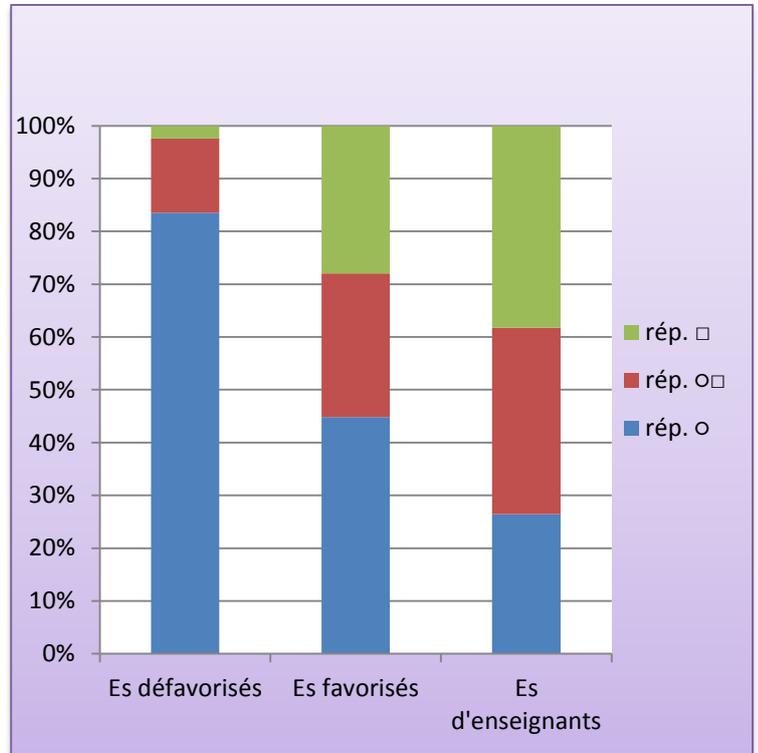


Tableau 10b : graphique des résultats de l'observation par enfant en septembre 2015

Remarques sur l'observation de ce deuxième échantillon

- Comme l'année précédente, ce sont les enfants de milieux défavorisés qui présentent le plus de réponses ○. C'est même encore plus évident : les élèves ayant le maximum de réponses ○ sont de milieux défavorisés.
- Les enfants d'enseignants ont en moyenne moins de réponses ○ et plus de réponses □ que tous les autres, même s'il y a des nuances individuelles.
- Un seul enfant de milieu défavorisé a des réponses □. Chez les enfants de milieux favorisés un seul élève n'en a pas, il s'agit d'un élève jugé en difficulté par mes collègues de deuxième maternelle.

4. COMPARAISON ENTRE LES RÉSULTATS DES OBSERVATIONS DE DÉBUT D'ANNÉE : NOVEMBRE 2014 ET SEPTEMBRE 2015

A.1 L'impact du milieu

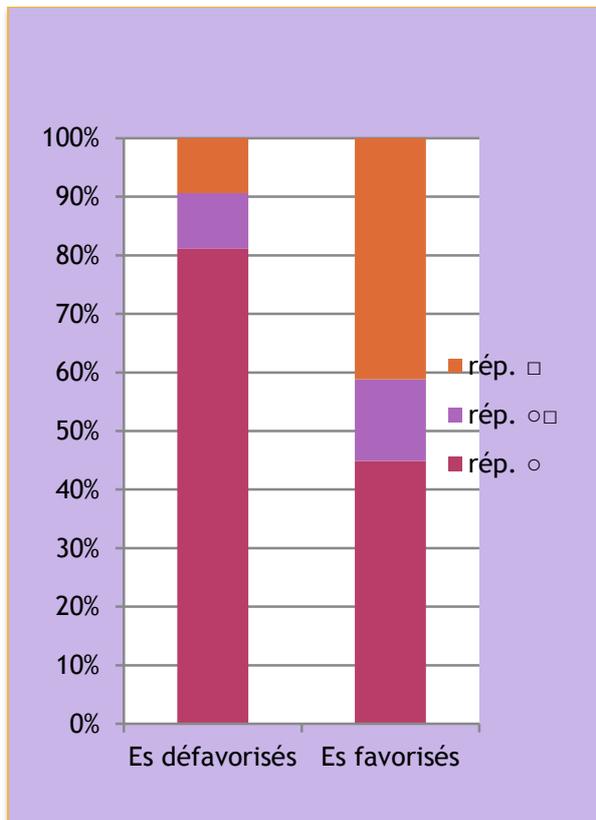


Tableau 11a : résultats de l'observation novembre 2014

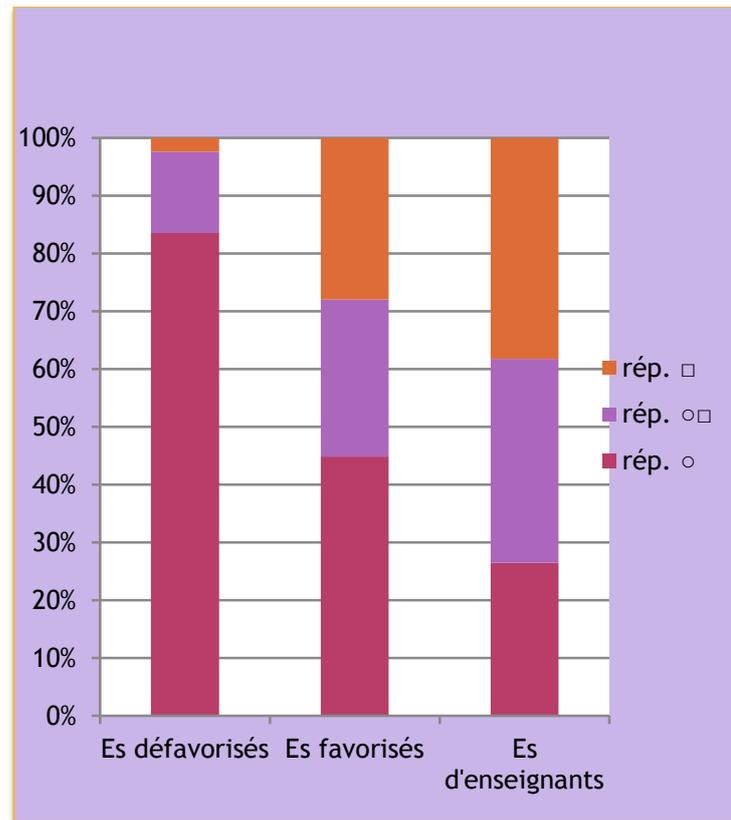


Tableau 11b : résultat de l'observation septembre 2015

- Cette deuxième année recense moins de réponses □ que l'année précédente, peut-être est-ce dû au moment de l'observation : novembre la première année et septembre la deuxième année? Les élèves sont plus jeunes et ont vécu moins de temps dans cette classe.
- Nous remarquons toujours une forte différence entre les enfants de milieux différents. Et nous voyons ici nettement la "supériorité" des enfants d'enseignants, issus d'un milieu plus "carré". (même si, nous le verrons plus tard dans le tableau 14, individuellement certains élèves de l'échantillon ont de meilleurs résultats que les enfants d'enseignants)

A.2 Analyse des "réponses" par item :

		○	○□	□
5 ^{ème} défi	5.1)	11	2	0
	5.2)	6	1	6
	5.3)	13	0	0
	5.4)	8	2	3
	5.5)	3	5	5
	5.6)	5	3	5
	5.7)	8	4	1
	5.8)	5	4	4
4 ^{ème} défi	4.1)	8	0	5
	4.2)	5	5	3
	4.3)	10	3	0
	4.4)	11	1	1
	4.5)	12	1	0
	4.6)	3	7	3
	4.7)	4	7	2
	4.8)	7	4	2
	4.9)	13	0	0

Tableau 12a : résultats de l'observation par item septembre 2015

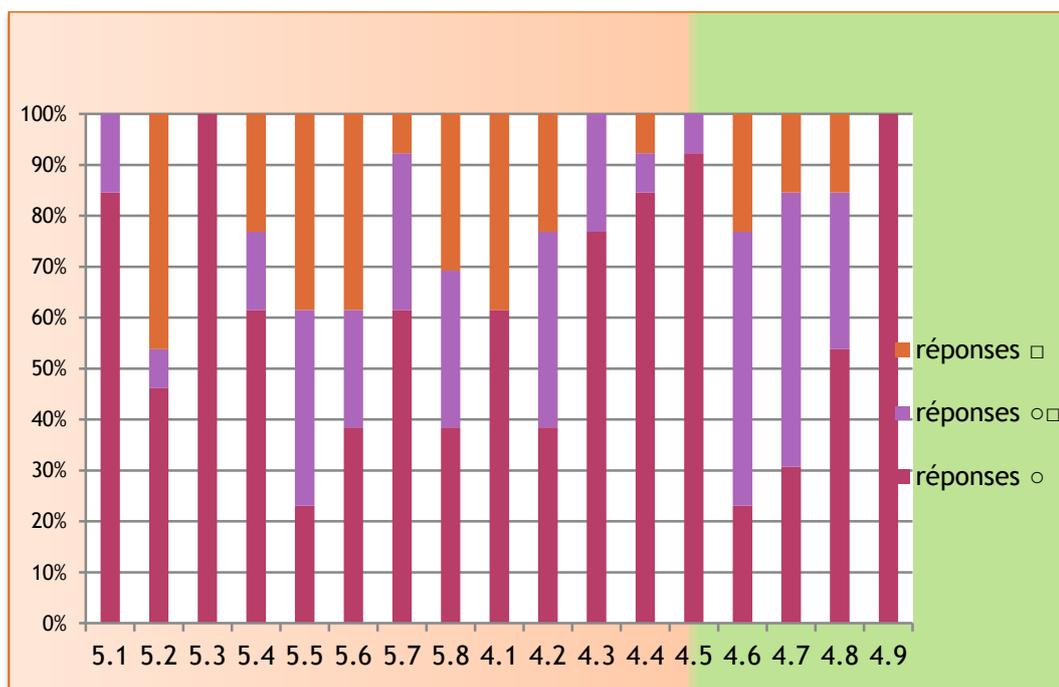


Tableau 12b : graphique de l'observation par item en septembre 2015

		○	○□	□
5 ^{ème} défi	5.1)	0	2	2
	5.2)	0	0	4
	5.3)	4	0	0
	5.4)	0	3	1
	5.5)	0	2	2
	5.6)	1	0	3
	5.7)	0	3	1
	5.8)	0	2	2
4 ^{ème} défi	4.1)	1	0	3
	4.2)	0	2	2
	4.3)	3	1	0
	4.4)	2	2	0
	4.5)	3	1	0
	4.6)	0	2	2
	4.7)	0	2	2
	4.8)	0	2	2
	4.9)	4	0	0

Tableau 12c : résultats de l'observation des enfants d'enseignants par item septembre 2015

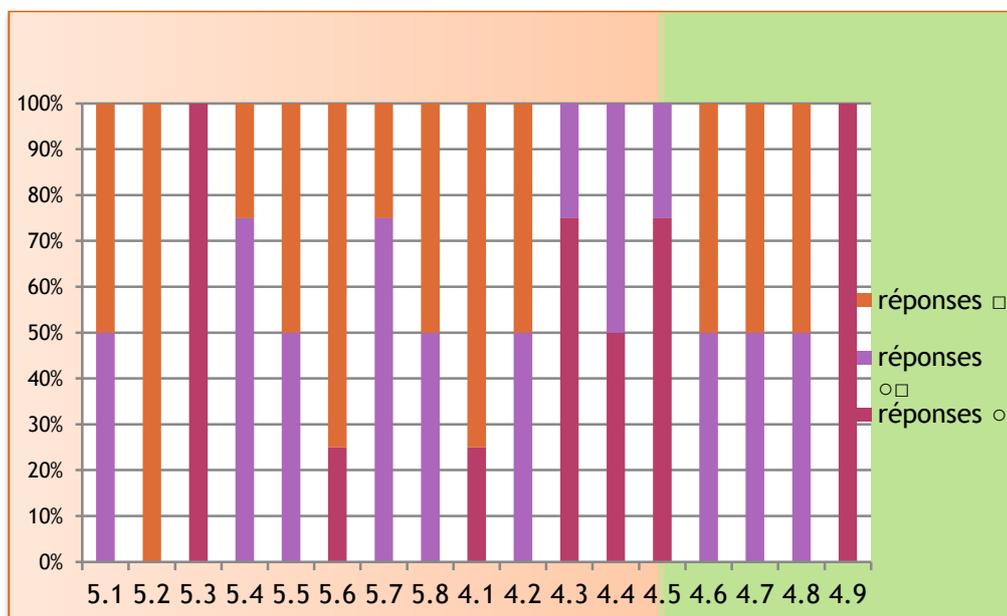


Tableau 12d : graphique de l'observation des enfants d'enseignants par item en septembre 2015

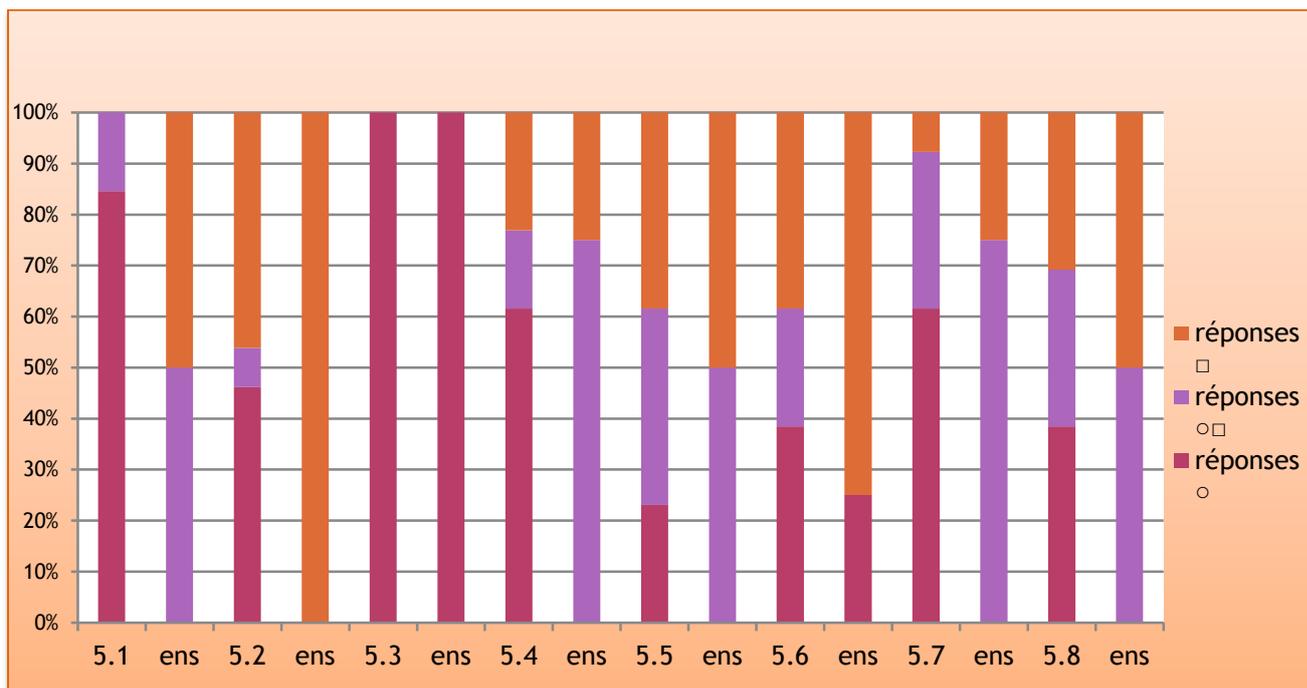


Tableau 12e : graphique de l'observation du 5^{ème} défi en septembre 2015 : comparaison entre l'échantillon et les enfants d'enseignants

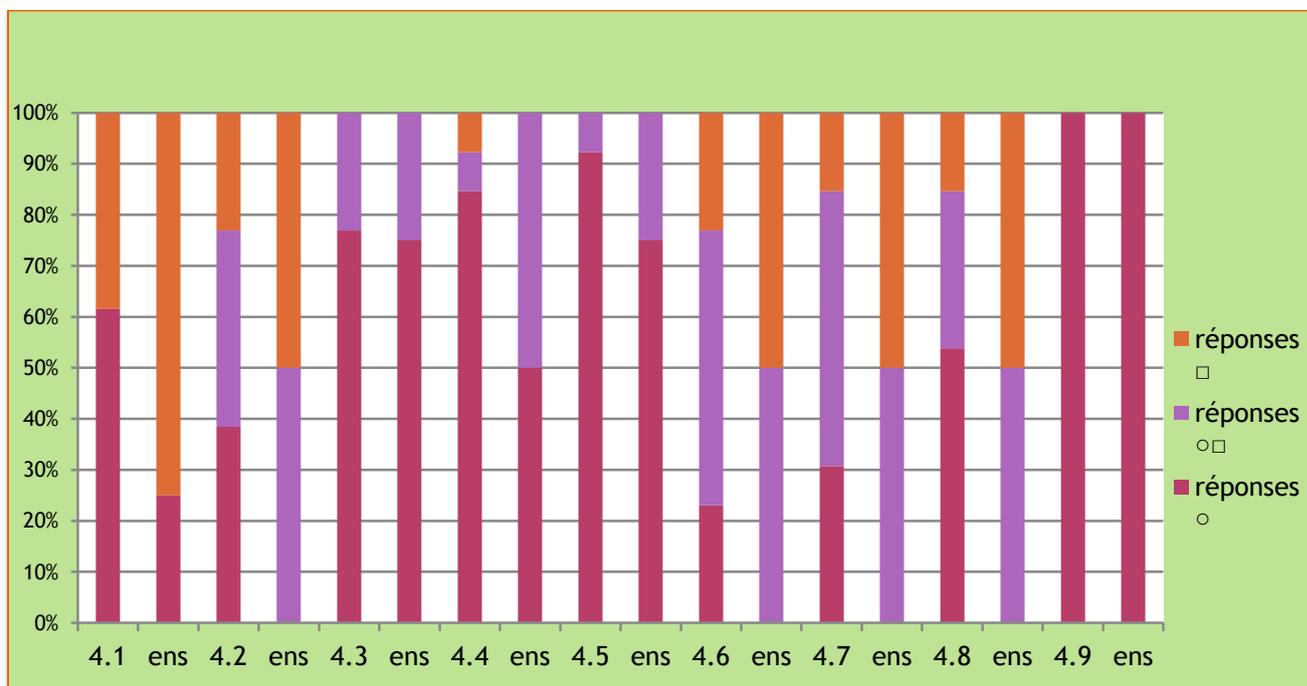


Tableau 12f : graphique de l'observation du 4^{ème} défi en septembre 2015 : comparaison entre l'échantillon et les enfants d'enseignants

Nous pouvons **constater** qu'en ce début d'année 2015-16 :

- **Le maximum de cotes** est 6 (8 l'année précédente) :
Ce maximum est moins élevé que l'année précédente probablement à cause du moment de l'observation (novembre et septembre)
On y retrouve deux items relevés l'année dernière :
 - **item 5.2** : obéit à une consigne collective, notion enseignée depuis la classe d'accueil.
Chez les enfants d'enseignants, on ne trouve *que* des réponses .
 - **item 4.1** : sait qu'il vient à l'école pour apprendre. Cette année particulièrement, j'ai insisté régulièrement sur ce fait et ce, depuis le premier jour d'école.
Cet item comporte également un maximum de réponses chez les enfants d'enseignants.
 - **L'item 5.8** : est autonome dans son travail, **ne se trouve plus** cette année dans les items contenant le plus de réponses , ceci étant peut-être lié à la période d'observation, septembre étant une période d'acclimatation à un nouveau lieu, de nouvelles habitudes...

- **Le maximum de cotes** (13) se retrouve dans les items :
 - **5.3** : Sait qu'il peut apprendre grâce aux autres et à lui-même
 - **4.9** : A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissageCes deux items ne comportent *que* des réponses dans l'échantillon **et** chez les enfants d'enseignants.

D'autres items comportent beaucoup de réponses , ce sont principalement les items :

- **4.5** : A conscience qu'il a appris quelque chose (12 réponses). Beaucoup également chez les enfants d'enseignants.
- **5.1** : Sait ce qu'est un élève (11 réponses) aucune réponse par contre chez les enfants d'enseignants.
- **4.4** : Connait les démarches efficaces d'apprentissage (11 réponses).
- **4.3** : Sait à quoi sert ce qu'il apprend (10 réponses et proportionnellement **autant** chez les enfants d'enseignants).

Ces items (4.5) et (4.3) comportaient déjà beaucoup de réponses l'année dernière.

Deux items étaient relevés l'année dernière comme présentant beaucoup de réponses , et ne le sont plus cette année, il s'agit des items :

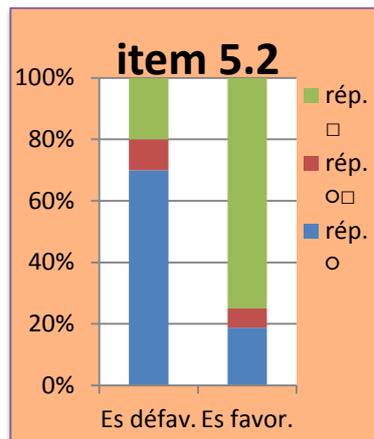
- **5.6** : acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant, et
- **4.8** : item de la secondarisation, de la réflexion sur l'action

Voilà donc pas mal de défis à relever cette année.

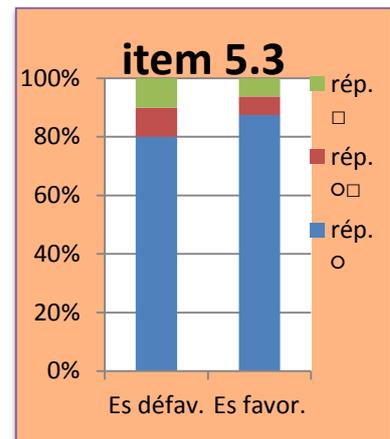
A.3 Impact du milieu par item toutes années confondues (début d'année)



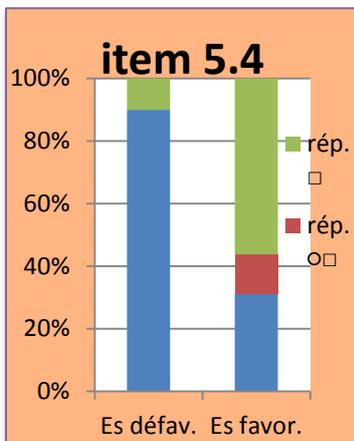
5.1 : Sait ce qu'est un élève



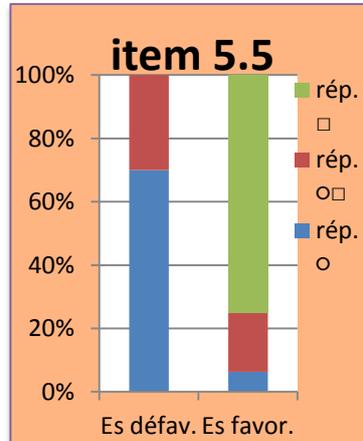
5.2 : Obéit à une consigne collective



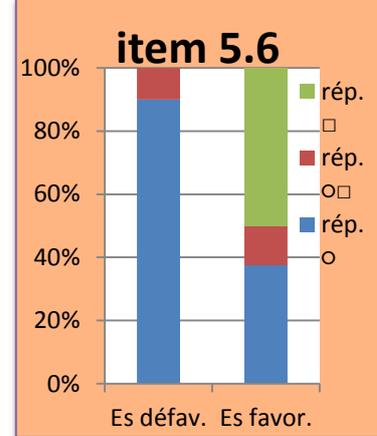
5.3 : Sait qu'il peut apprendre grâce aux collègues et à lui-même



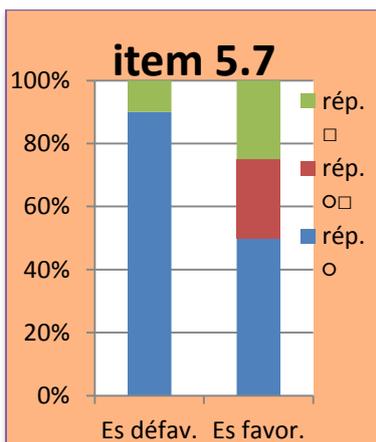
5.4 : Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe



5.5 : Peut coopérer avec ses pairs, fait preuve de solidarité



5.6 : Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant

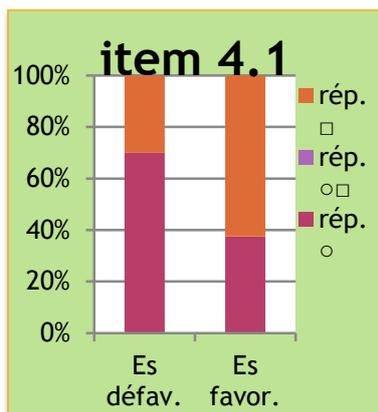


5.7 : Participe aux discussions de la classe

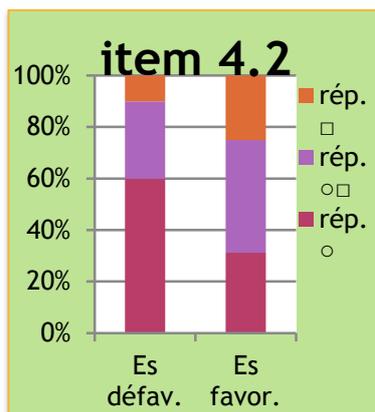


5.8 : Est autonome dans son travail, est capable de s'auto-évaluer

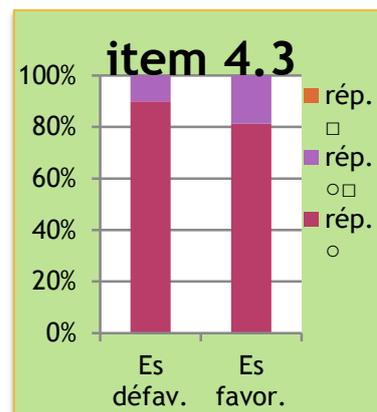
Tableau 13a : graphique par item de comparaison des résultats entre élèves de milieux défavorisés et favorisés (deux années confondues). Items du 5^{ème} défi



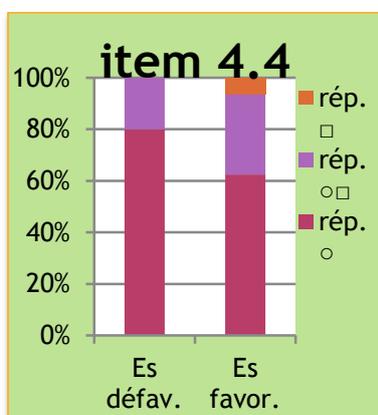
4.1 : Sait qu'il vient à l'école pour apprendre



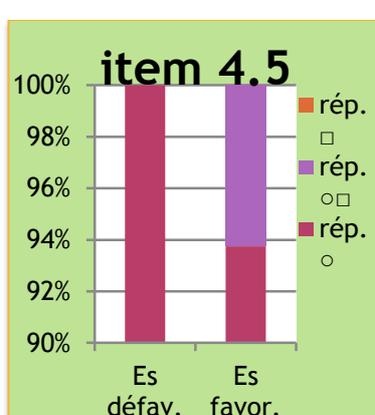
4.2 : Sait ce qu'il vient apprendre



4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend

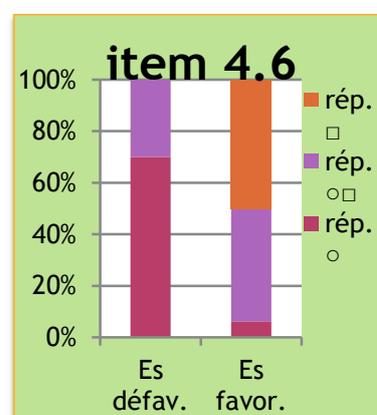


4.4 : Connait les démarches efficaces d'apprentissage

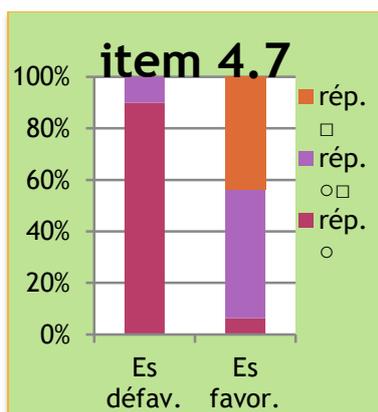


4.5 : A conscience qu'il a appris quelque chose

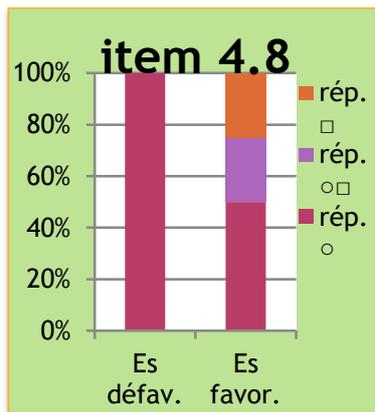
! Item 4.5 uniquement nuance entre 90 et 100%



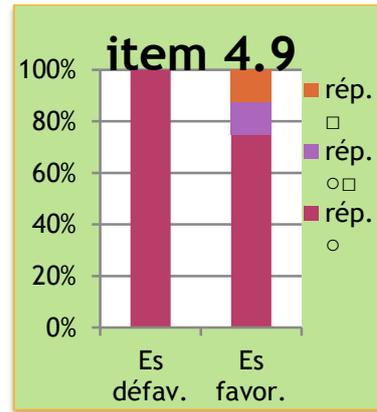
4.6 : Parle à bon escient



4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles par rapport aux attentes premières



4.8 : Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir



4.9 : A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage

Tableau 13b : graphique par item de comparaison des résultats entre élèves de milieux défavorisés et favorisés (deux années confondues). Items du 4^{ème} défi

Jusqu'à présent, dans mon analyse des items, j'ai relevé ceux qui contenaient le plus de réponses ou . Cela nous donne une indication sur les items pour lesquels les élèves (*tous les élèves*) sont plus ou moins proches du statut "d'élève". J'ai observé l'évolution de ces items en général.

Mais ensuite, ma réflexion s'est portée sur un autre aspect : je me suis demandée quels sont les items qui révèlent la plus grande **différence entre les enfants de milieux défavorisés et les autres**.

Car si la tendance générale est que les élèves défavorisés ont plus de réponses que les autres, la différence est peut-être plus flagrante dans certains items que dans d'autres. Peut-être pourrais-je relever des aspects plus prioritaires pour *réduire* l'écart entre les élèves. Sans oublier les autres critères bien sûr.

Malgré la tendance générale, on peut remarquer quelques items où la différence est extrêmement faible comme l'**item 4.3 (connait le but de ses apprentissages)** : 90% de réponses chez les enfants de milieux défavorisés et 80% chez les enfants de milieux favorisés (à peine moins chez les enfants d'enseignants).

De même dans l'**item 5.3 (sait qu'il peut apprendre grâce aux autres et à lui-même)**, les résultats sont fort proches entre les enfants des deux (trois) milieux.

Par contre d'autres items voient une grande **disparité**. Quels sont-ils?

- **Item 5.2 : obéit à une consigne collective** : 70% de réponses chez les enfants de milieux défavorisés contre 20% chez les enfants de milieux favorisés.
Il est intéressant de noter qu'il s'agit d'un des items comportant le plus de réponses . On pourrait en déduire qu'il n'est pas prioritaire, or les réponses carrées viennent...des enfants de milieux favorisés et l'écart est important entre les deux milieux. Si on jette un œil sur les réponses des enfants d'enseignants, ceux-ci n'ont pas de réponses , la disparité entre enfants est donc très importante pour ce critère.
- **Item 5.4 : Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe** : 90% de réponses chez les enfants de milieux défavorisés contre 30% chez les autres. Encore une fois les enfants d'enseignants n'ont pas de réponse à cet item.
C'est un aspect à surveiller pour réduire les écarts entre les milieux.
- **Item 5.5 : peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet, fait preuve de solidarité**.
85% de réponses contre 30% chez les favorisés, (0% chez les enfants d'enseignants)
0% de réponses chez les enfants de milieu défavorisés contre 70% pour les autres.
Dans cet item, la différence entre milieux est bien grande pour un item qui globalement ne bat pas les records de réponses ou et qui donc n'attire pas l'attention de prime abord.
- **Item 5.6 : acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant**.
Les réponses passent de 90% à un peu moins de 40% en fonction du milieu. Les réponses vont de 0% à 50% selon le milieu, 75 % chez les enseignants
- **Item 5.8 : est autonome dans son travail et a confiance en lui, est capable de s'auto-évaluer**.
Pour les enfants de milieux défavorisés, 70% des réponses sont et 20% sont alors que chez les enfants de milieux favorisés les chiffres sont respectivement de 10 et 70% et donc inversement proportionnels.

En novembre 2014, il faisait partie des items contenant le plus de réponses ...surtout chez les enfants favorisés.

- **Item 4.7 : Privilège les attentes intellectuelles par rapport aux attentes premières.**

On trouve 90% de réponses chez les enfants de milieux défavorisés contre à peine 10% en milieu favorisé. Encore un item qui ne ressortait pas du lot mais qui montre un net écart selon le milieu.

Il est donc intéressant de s'attacher à l'évolution de ces domaines car si l'écart entre les élèves est déjà important en début d'année, il faut tout mettre en œuvre pour ne pas *l'augmenter* et même si possible le réduire.

On peut par ailleurs remarquer que, d'une part, ces items (à l'exception d'un seul) font référence au défi n° 5 : devenir un professionnel, d'autres part, plusieurs de ces aspects ont trait à **l'autonomie**.

5. CONSTATS DE FIN D'ANNÉE 2015-16

			Enfant n°1	Enfant n°2	Enfant n°3	Enfant n°4	Enfant n°5	Enfant n°6	Enfant n°7	Enfant n°8	Enfant n°9	Enfant n°10	Enfant n°11	Enfant n°12	Enfant n°13		
5 ^{ème} défi : devenir un professionnel	5.1	Sait ce qu'est un élève (v. enquête- question n°1)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	5.2	Obéit à une consigne collective	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		mai	<input type="checkbox"/>														
	5.3	Sait qu'il peut apprendre grâce aux 'collègues' et surtout à lui-même (v. enquête- question n°7)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>													
		mai	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
	5.4	Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		mai	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
5.5	Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité	sept	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
	mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.6	Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.7	Participe aux discussions de la classe	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.8	Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Il est capable de s'auto évaluer.	sept	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4 ^{ème} défi : comprendre la pédagogie scolaire	4.1	Sait qu'il vient à l'école pour apprendre (v. enquête- question n°2)	sept	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		mai	<input type="checkbox"/>														
	4.2	Sait ce qu'il vient apprendre (v. enquête- question n°3)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		mai	<input type="checkbox"/>														
	4.3	Connait le but de ses apprentissages sait à quoi sert ce qu'il apprend (v. enquête- question n°8)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		mai	<input type="checkbox"/>														
	4.4	Connait les démarches efficaces d'apprentissage (v. enquête- question n°4)	sept	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.5	A conscience qu'il a appris qqe chose (v. enquête- question n°5)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	4.6	Parle à bon escient	sept	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
		mai	<input type="checkbox"/>														
4.7	Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)	sept	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.8	Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.9	A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage (v. enquête- question n°6)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>														
	mai	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Tableau 14a : résultat de l'observation des élèves, par item, en avril 2016

		<u>ENFANTS D'ENSEIGNANTES</u>					
			Enfant n°A	Enfant n°B	Enfant n°C	Enfant n°D	
5^{ème} défi : devenir un professionnel	5.1	Sait ce qu'est un élève (v. enquête- question n°1)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.2	Obéit à une consigne collective	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.3	Sait qu'il peut apprendre grâce aux 'collègues' et surtout à lui-même (v. enquête- question n°7)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	5.4	Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.5	Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité	sept	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.6	Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.7	Participe aux discussions de la classe	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.8	Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Il est capable de s'auto évaluer.	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4^{ème} défi : comprendre la pédagogie scolaire	4.1	Sait qu'il vient à l'école pour apprendre (v. enquête- question n°2)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.2	Sait ce qu'il vient apprendre (v. enquête- question n°3)	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.3	Connait le but de ses apprentissages Sait à quoi sert ce qu'il apprend (v. enquête- question n°8)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	4.4	Connait les démarches efficaces d'apprentissage (v. enquête- question n°4)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.5	A conscience qu'il a appris qqe chose (v. enquête- question n°5)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	4.6	Parle à bon escient	sept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.7	Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.8	Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			mai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9	A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage (v. enquête- question n°6)	sept	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		mai	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Tableau 14b : résultats de l'observation des élèves dont la mère est enseignante, par item, en avril 2016

a. Évolution par enfant

période	○		○□		□	
	novembre	avril	novembre	avril	novembre	avril
Enfant n°1	4	1	4	3	9	13
Enfant n°2	7	2	9	5	1	10
Enfant n°3	11	4	6	7	0	6
Enfant n°4	7	6	5	0	5	11
Enfant n°5	9	4	4	2	4	11
Enfant n°6	12	2	3	6	2	9
Enfant n°7	15	5	2	7	0	5
Enfant n°8	16	5	1	9	0	3
Enfant n°9	16	6	1	10	0	1
Enfant n°10	12	5	5	7	0	5
Enfant n°11	11	2	5	8	1	7
Enfant n°12	6	4	2	2	9	11
Enfant n°13	6	1	2	2	9	14
Es d'enseignants:						
Enfant n°A	3	3	8	1	6	13
Enfant n°B	3	2	5	2	9	13
Enfant n°C	6	5	7	2	4	10
Enfant n°D	6	3	4	1	7	13

Tableau 15a : Résultats de l'observation des enfants en fonction du milieu d'origine, novembre et juin de l'année 2015-16 (cases grisées : origine défavorisée)

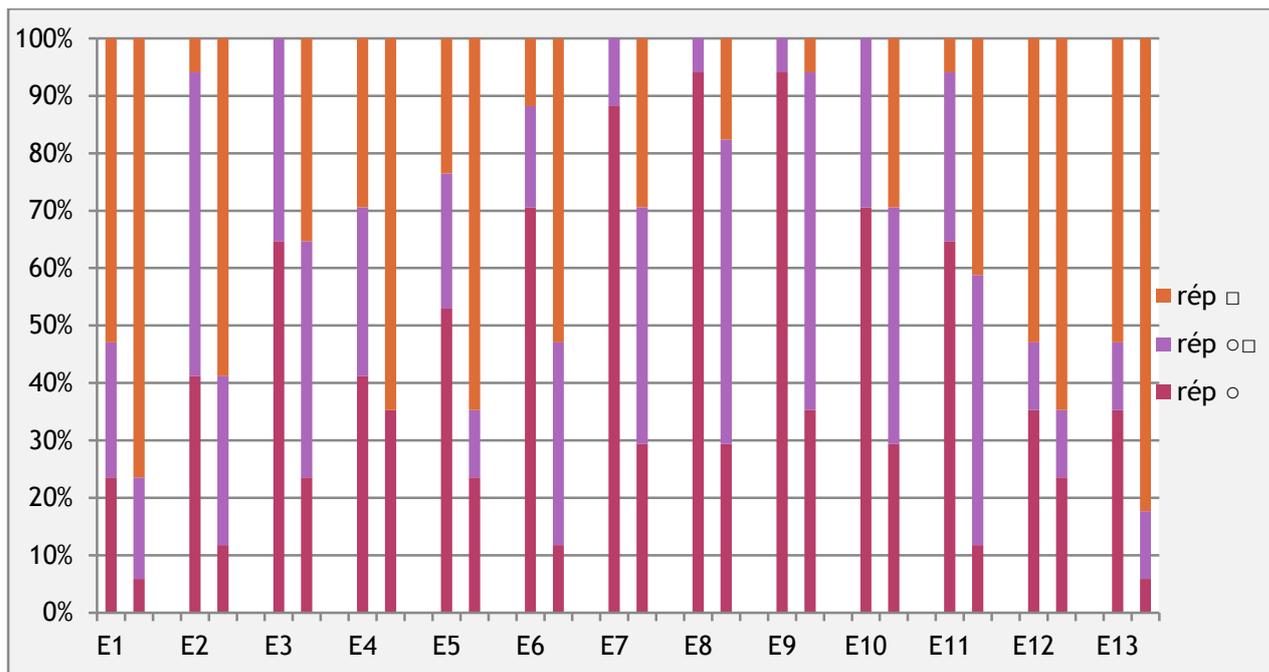


Tableau 15b : Graphique de l'évolution des résultats de chaque enfant de septembre 2015 à avril 2016

(Pour rappel les enfants défavorisés sont les enfants 6, 7, 8, 9, 10)

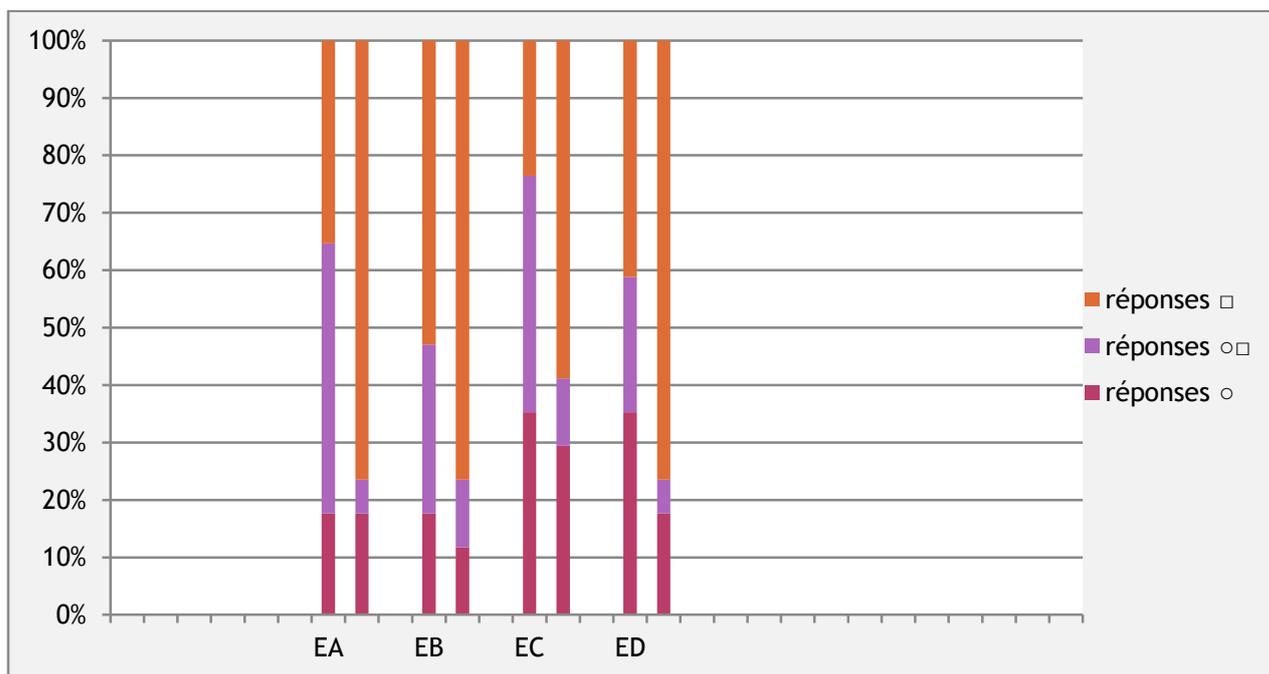


Tableau 15c : Graphique de l'évolution des résultats de chaque enfant d'enseignants de septembre 2015 à avril 2016

b. Impact du milieu

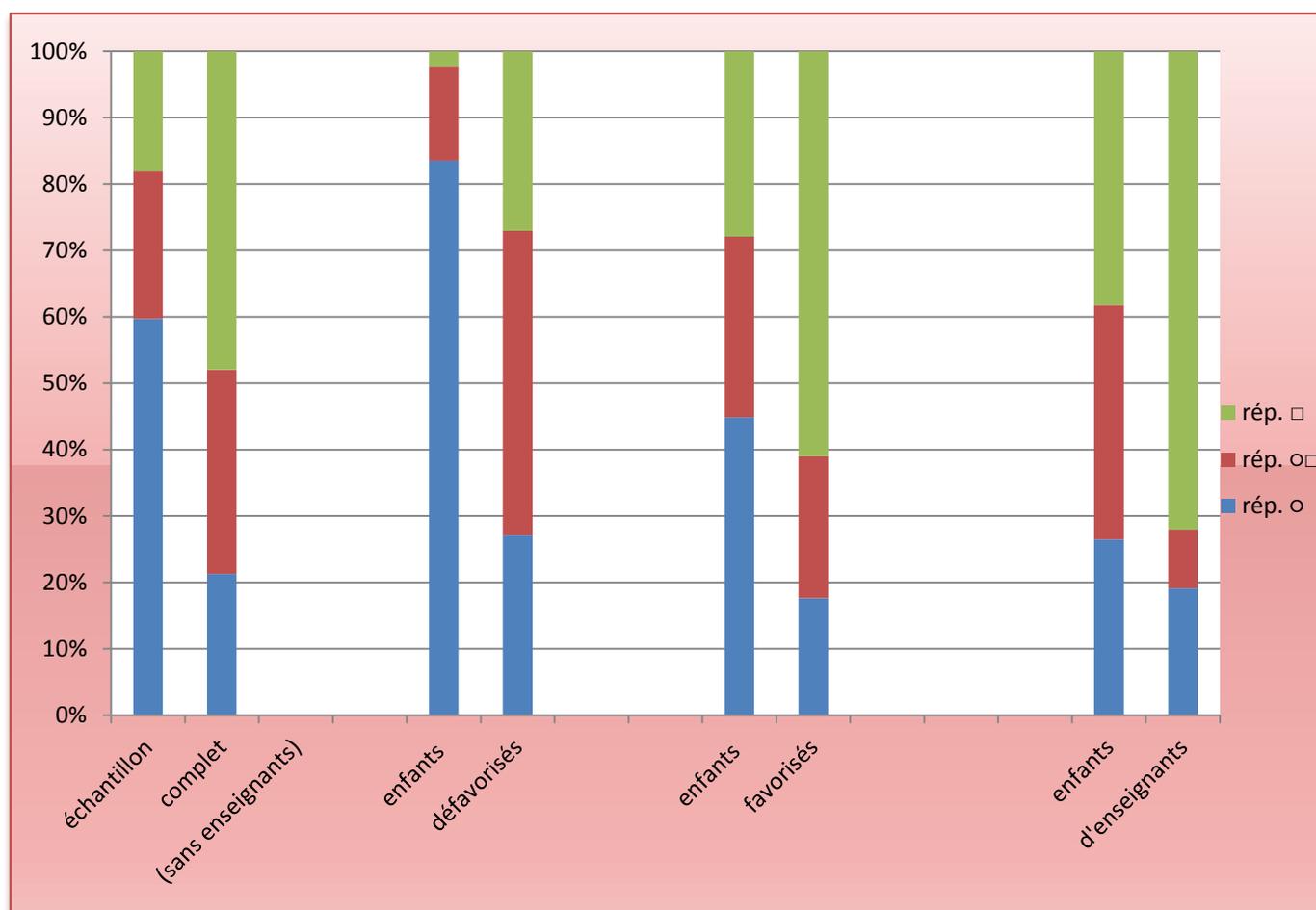


Tableau 15d : graphique de l'évolution de l'ensemble de l'échantillon de novembre 2014 à juin 2015

Remarques sur l'évolution des élèves :

Comme l'année dernière, nous pouvons constater une évolution sensible des réponses au fil de l'année :

Tous les enfants sans exception ont diminué leur nombre de réponses O et augmenté le nombre de réponses □

Remarques sur l'évolution des élèves selon leur origine :

La proportion des **réponses O** est passée d'un peu plus de 80% à moins de 30% chez les élèves de milieux défavorisés, elles semblent se rapprocher des réponses O des enfants de milieux favorisés, mais les pertes de réponses O se font surtout au profit des réponses O□.

Les enfants de milieux favorisés ont également diminué, mais dans une moindre mesure, leurs réponses O (45 à 15%). Les enfants d'enseignants ont une baisse moins importante de réponses O que les autres, sans doute parce qu'ils sont à niveau de départ beaucoup plus bas.

Si on ne regarde que les **réponses □**, qui sont celles réellement attendues par l'école, les enfants de milieux défavorisés passent de $\pm 2\%$ à près de 30%, les autres passent de près de 30 à $\pm 60\%$.

c. Évolution par item

		○		○□		□	
		sept	avril	Sept	avril	sept	avril
5 ^{ème} défi	5.1)	11	3	2	7	0	3
	5.2)	6	0	1	2	6	11
	5.3)	13	11	0	1	0	1
	5.4)	8	1	2	4	3	8
	5.5)	3	1	5	3	5	9
	5.6)	5	1	3	2	5	10
	5.7)	8	1	4	5	1	7
	5.8)	5	0	4	7	4	6
	4 ^{ème} défi	4.1)	8	2	0	0	5
4.2)		5	0	5	6	3	7
4.3)		10	5	3	0	0	8
4.4)		11	5	1	8	1	0
4.5)		12	6	1	6	0	1
4.6)		3	0	7	4	3	9
4.7)		4	0	7	5	2	8
4.8)		7	1	4	5	2	7
4.9)		13	10	0	3	0	0

Tableau 16 a: résultat de l'observation, évolution par item de septembre 2015 à avril 2016

		○		○□		□	
		sept	avril	sept	avril	sept	avril
5 ^{ème} défi	5.1)	0	0	2	1	2	3
	5.2)	0	0	0	0	4	4
	5.3)	4	3	0	1	0	0
	5.4)	0	0	3	0	1	4
	5.5)	0	0	2	0	2	4
	5.6)	1	0	0	0	3	4
	5.7)	0	0	3	0	1	4
	5.8)	0	0	2	0	2	4
	4 ^{ème} défi	4.1)	1	1	0	0	3
4.2)		0	0	2	0	2	4
4.3)		3	3	1	0	0	1
4.4)		2	1	2	2	0	1
4.5)		3	2	1	1	0	1
4.6)		0	0	2	0	2	4
4.7)		0	0	2	0	2	4
4.8)		0	0	2	0	2	4
4.9)		4	3	0	1	0	0

Tableau 16 b: résultat de l'observation, évolution par item de septembre 2015 à avril 2016 pour les enfants d'enseignants

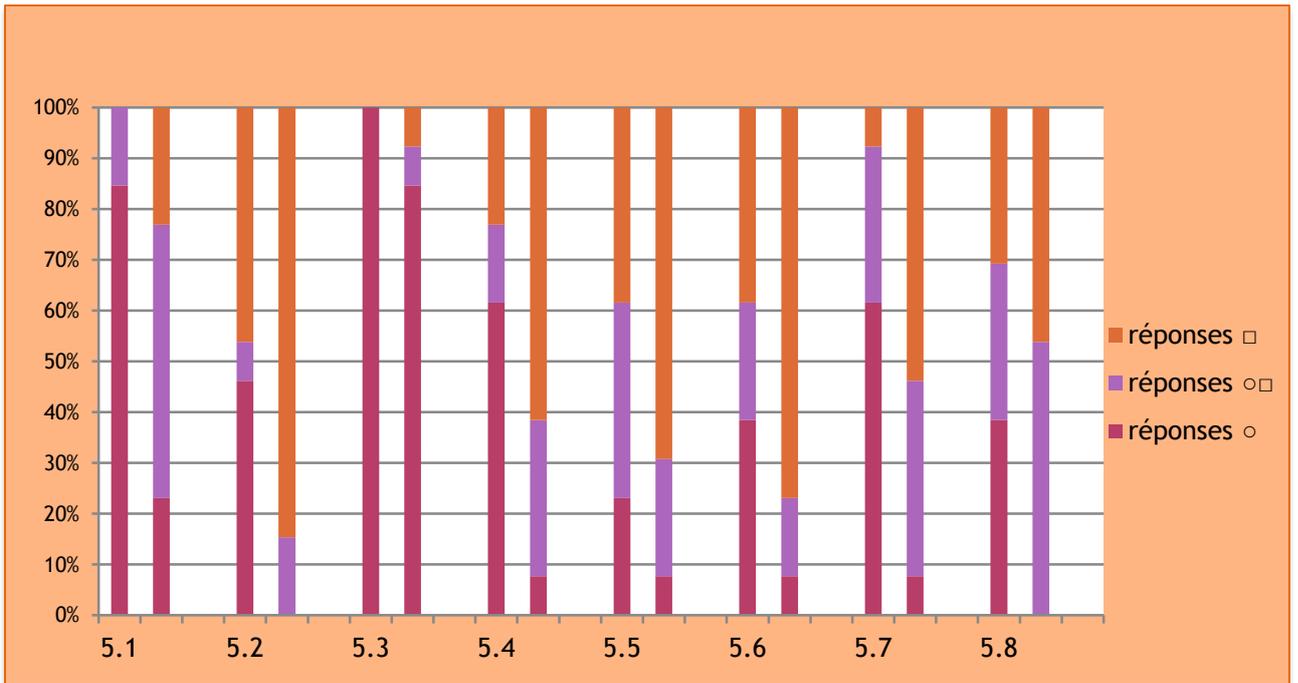


Tableau 16c : graphique de l'observation, évolution du 5^{ème} défi, par item, année 2015-16

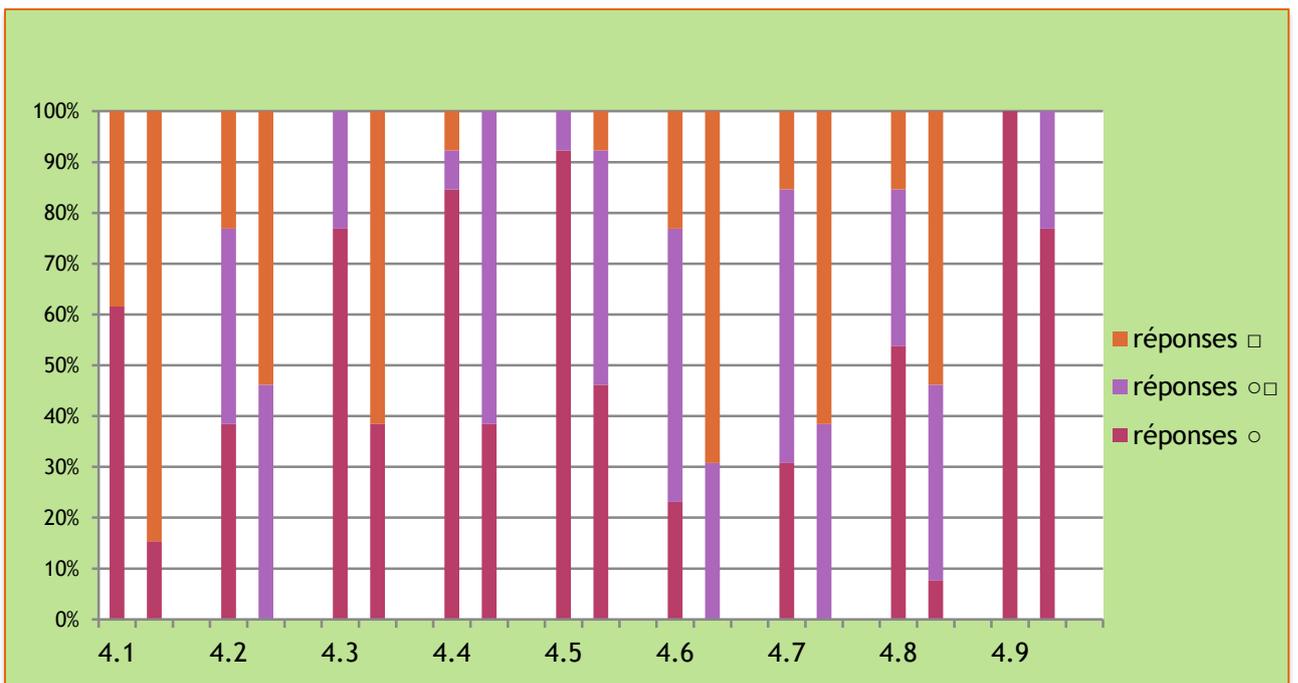


Tableau 16d : graphique de l'observation, évolution du 4^{ème} défi, par item, année 2015-16

Remarques sur l'évolution par item :

Sur l'ensemble de l'échantillon, nous ressortons qu'en **avril 2016**:

- Nous avons un **maximum de réponses** dans les items :
 - **4.1** : sait qu'il vient à l'école pour apprendre
 - **5.2** : obéit à une consigne collective
 - **5.6** : acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant

Ce sont des items qui comportaient le plus de réponses carrées en septembre et qui ont donc encore progressé. Les deux premiers recevaient également beaucoup de réponses en fin d'année dernière.

- Les items qui recueillent le **maximum de réponses** sont :
 - **5.3** : sait qu'il peut apprendre grâce aux "collègues" et surtout à lui-même.
 - **4.9** : a conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissageCes deux items *ressortaient déjà en septembre* dans les items contenant un maximum de réponses , ils se *démarquent nettement* de tous les autres items par leur faible diminution de réponses . Ces deux items ressortaient également fin d'année dernière mais sans diminution de réponses , ce qui était pire encore.

Analyse par item :

- **5.1 : Sait ce qu'est un élève**
Très nette diminution des réponses
- **5.2 : Obéit à une consigne collective**
Nette augmentation des réponses . Les résultats dépassent ceux de l'année dernière en partant pourtant de plus bas.
- **5.3 : Sait qu'il peut apprendre grâce aux "collègues" et surtout à lui-même.**
Cet item ne comportait *que* des réponses en septembre. L'évolution est minime, mais positive alors que l'année dernière, elle était *négative*. Très peu d'évolution également chez les enfants d'enseignants.
- **5.4 : Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe**
Augmentation des réponses . Evolution positive.
- **5.5 : Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité.**
Evolution positive.
- **5.6 : Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant.**
Augmentation des réponses , cet item fait partie de ceux qui ont le plus de réponses .
- **5.7 : Participe aux discussions de la classe**
En net progrès par la transformation d'une partie de réponses en réponses . L'année dernière, les progrès allaient de réponses vers les réponses .

- **5.8 : Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Est capable de s'auto-évaluer**
Suppression des réponses au profit de réponses .
- **4.1 : Sait qu'il vient à l'école pour apprendre**
Pour cet item, on est passé de 40% de réponses en septembre à 85% en avril.
- **4.2 : Sait ce qu'il vient apprendre à l'école**
Suppression des réponses rondes mais encore 45% de réponses .
- **4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend**
Voilà un item qui avait peu progressé l'année dernière (en juin dernier il y avait à peine 10% de réponses). Cette année nous ne trouvions aucune réponse en septembre mais plus de 60% en avril : nette évolution donc. L'amélioration n'est par contre pas aussi nette chez les enfants d'enseignants.
- **4.4 : Connait les démarches efficaces d'apprentissage**
Diminution des réponses , mais perte des réponses .
- **4.5 : A conscience qu'il a appris quelque chose**
Les réponses passent d'un bon 90% en septembre à 45% en avril.
- **4.6 : Parle à bon escient**
Suppression des réponses , les réponses passent de ± 20 à 70 %
Nette évolution donc pour cet item, l'année dernière également.
- **4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)**
Suppression des réponses et nette augmentation des réponses . Evolution plus importante que l'année dernière.
- **4.8 : Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir**
Nette réduction des réponses .
- **4.9 : A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage**
Alors que l'évolution était négative l'année dernière, cette année nous partons de 100% de réponses et nous obtenons 25% de réponses mais toujours pas de réponses (pas non plus chez les enfants d'enseignants).

Il ressort de cette analyse deux items **qui évoluent peu** :

- **5.3 : Sait qu'il peut apprendre grâce aux "collègues" et surtout à lui-même**
Evolution minime (négative l'an passé). C'est un des items contenant beaucoup de réponses rondes et proportionnellement peu de disparités entre élèves de milieux différents.
- **4.9 : A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage**
C'est également un item contenant beaucoup de réponses rondes.

Ce sont les mêmes items qui ressortaient l'année dernière, ils évoluent peu également chez les enfants d'enseignants. Cela ne nous rassure pas mais ne signifie pas non plus une augmentation des disparités. Je ne vais donc pas m'étendre plus sur le sujet pour rester centrée sur les inégalités, mais c'est un thème qui mériterait une réflexion plus approfondie car il concerne la difficulté d'apprentissage et bientôt les élèves vont entrer à l'école primaire, connaîtront un renforcement de l'évaluation (les erreurs deviendront des fautes, que l'on

sanctionnera) et seront confrontés à l'individualisation des apprentissages (on ne copie pas, on travaille seul)

L'item **4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend** faisait l'année passée partie des items évoluant peu, cette année-ci ce n'est plus le cas.

Des items **évoluent par contre très bien** ce sont :

- **5.2 : Obéit à une consigne collective**
- **5.7 : Participe aux discussions de la classe**
- **4.1 : Sait qu'il vient à l'école pour apprendre**
- **4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend (cet item évoluait très peu l'année dernière)**
- **4.6 : Parle à bon escient**
- **4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)**

Ce qui m'amène à penser que les élèves cheminent bien du statut d'enfant à celui d'élève et que les dispositifs mis en place, les pratiques répétées semblent montrer leur efficacité.

F. COMPARAISON DE L'ÉVOLUTION DES DEUX ANNÉES

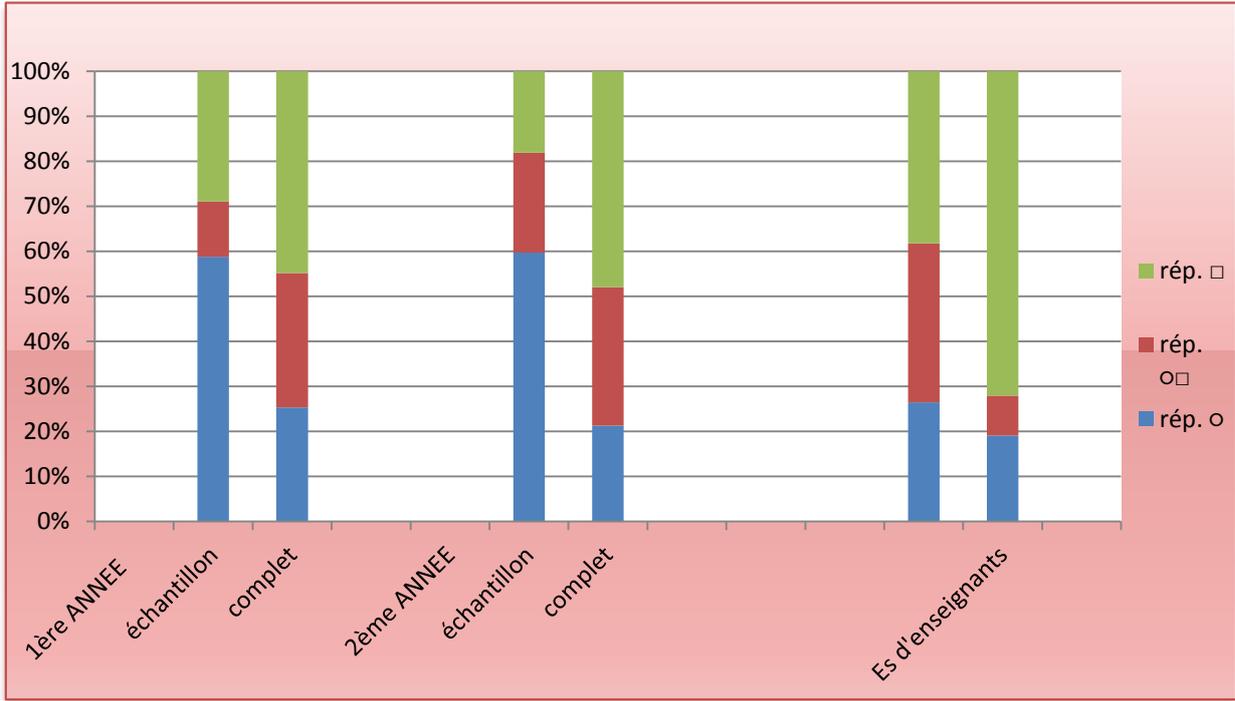


Tableau 17a : graphique de comparaison de l'évolution des résultats première et deuxième année

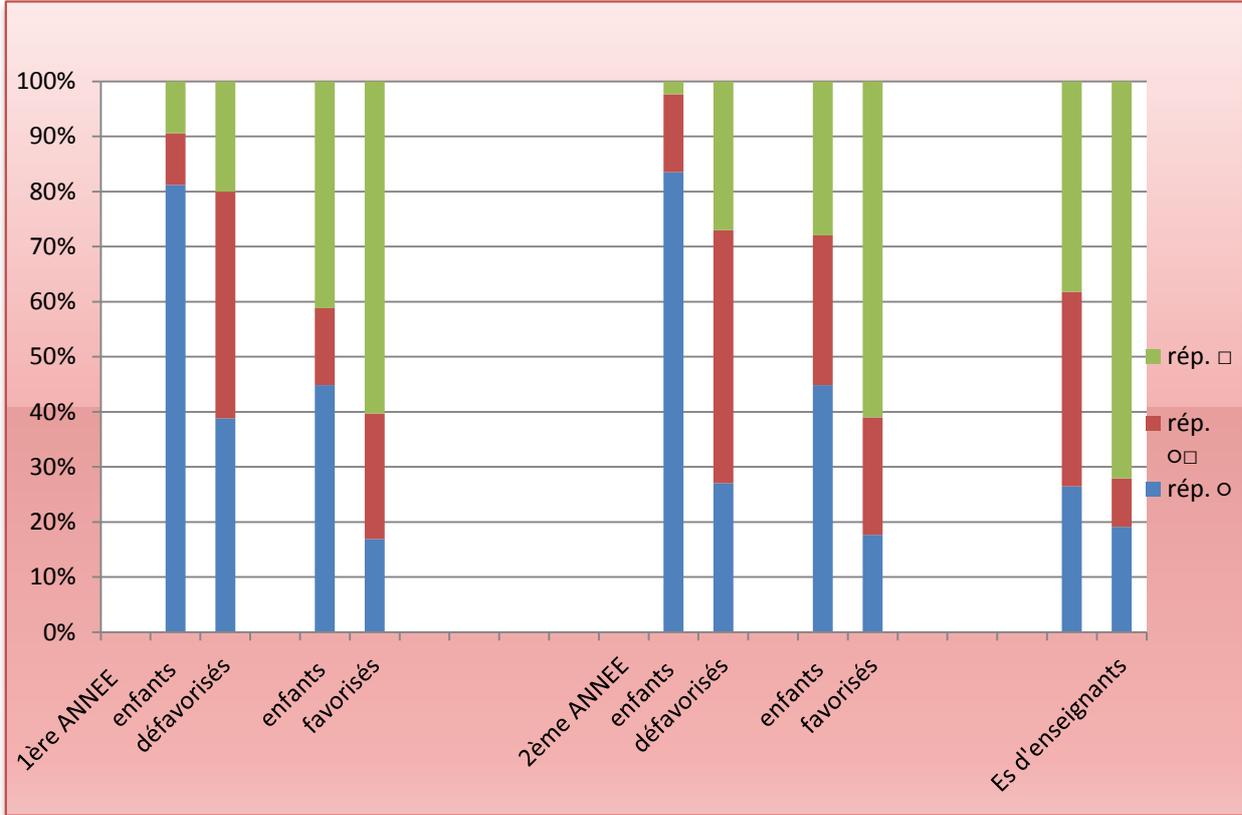


Tableau 17b : graphique de comparaison de l'évolution des résultats première et deuxième année, selon l'origine

Remarques sur l'évolution des résultats d'une année à l'autre :

Si les résultats de septembre 2015 présentaient davantage de réponses qu'en novembre 2014 (l'observation a été plus précoce dans l'année), l'évolution sur sept mois semble avoir été plus forte cette année :

Les enfants de milieux favorisés ont pratiquement les mêmes résultats en avril que l'année précédente en juin. Leur nombre de réponses avoisine celles des enfants d'enseignants, même si ces derniers ont toujours plus de réponses . Quant aux élèves de milieux défavorisés, ils dépassent en avril 2016 les résultats de juin 2015.

Les items 5.1 : Sait ce qu'est un élève, 5.2 : Obéit à une consigne collective, 4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend et 4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières) ont particulièrement évolué plus fortement que l'année dernière.

Peut-être suis-je plus à l'aise avec la thématique et mes actions sont-elles plus efficaces cette année, même si certains items tels que 5.3 : "sait qu'il peut apprendre grâce aux collègues et surtout à lui-même" et 4.9 : "a conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage" souffrent de peu d'évolution. (Ce sont deux items qui comportaient beaucoup de réponses en début d'année).

Il y a par ailleurs plusieurs items qui évoluent positivement. Je pense aussi que certaines réflexions ou attitudes mises en place intentionnellement dans le but de réduire les inégalités se propagent subrepticement auprès de mes collègues. Celles-ci deviennent donc plus efficaces.

Les items évoluant positivement sont : 5.2 : Obéit à une consigne collective, 4.1 : Sait qu'il vient à l'école pour apprendre, 4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend, 4.6 : Parle à bon escient et 4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières).

Voici donc une tendance pour mes élèves à se rapprocher (ou non) du "statut" d'élève.

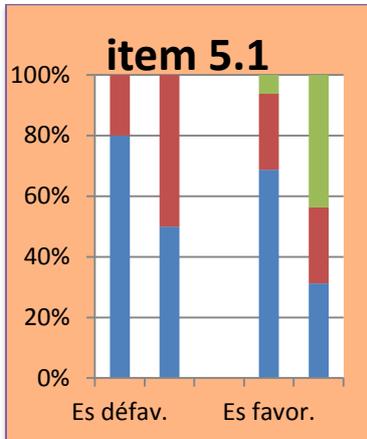
Mais qu'en est-il des disparités entre élèves de milieux différents?

En début d'année nous avons remarqué que si certains items tels 4.3 : connaît le but de ses apprentissages ou 5.3 : sait qu'il peut apprendre grâce aux autres et surtout à lui-même ne distinguent que très peu les élèves de milieux différents. D'autres par contre voient une grande disparité de résultats en fonction du milieu d'origine et c'est donc bien là qu'il faut mettre l'accent afin de réduire l'impact des inégalités sociales. Voyons l'évolution de ces items.

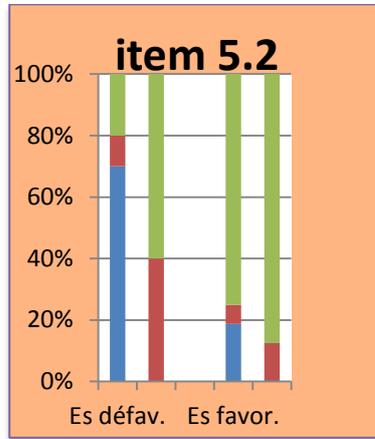
IMPACT DU MILIEU PAR ITEM ET SON ÉVOLUTION (TOUTES ANNÉES CONFONDUES)

Tableau 18 : graphique de l'impact du milieu en début d'année et fin d'année (2 années confondues)

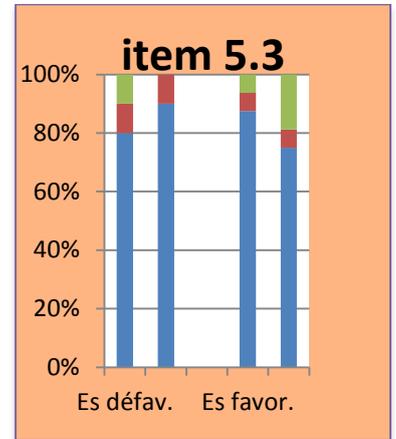
réponses ○, réponses ○□, réponses □



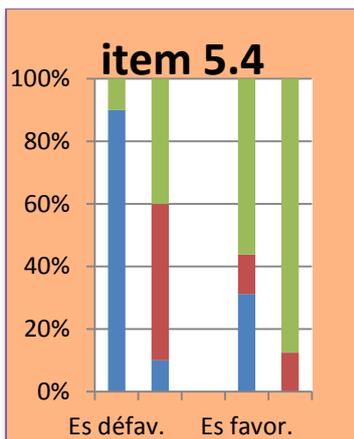
5.1 : Sait ce qu'est un élève



5.2 : Obéit à une consigne collective



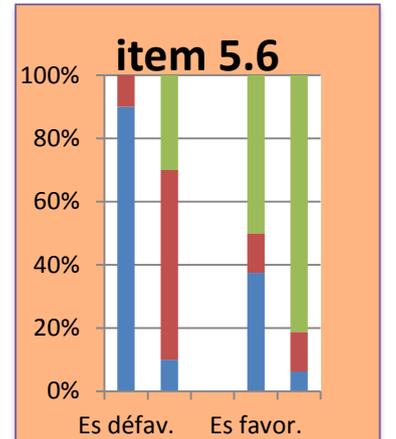
5.3 : Sait qu'il peut apprendre grâce aux collègues et surtout à lui-même



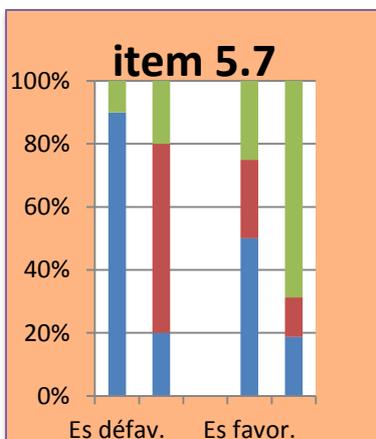
5.4 : Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe



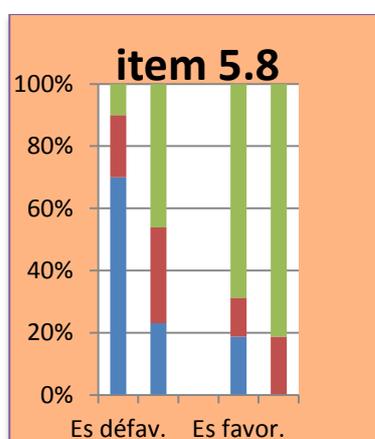
5.5 : Peut coopérer avec ses pairs, fait preuve de solidarité



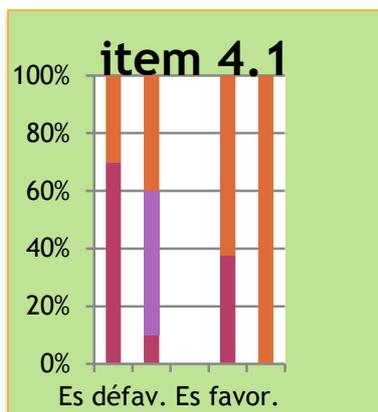
5.6 : Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant



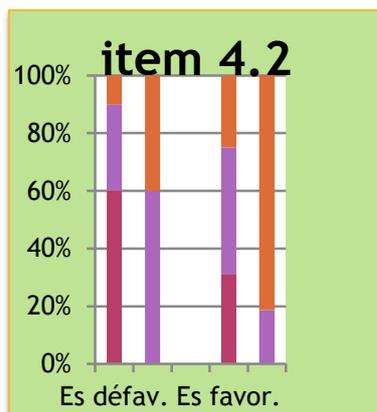
5.7 : Participe aux discussions de la classe



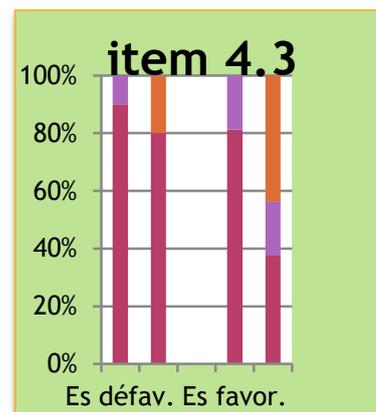
5.8 : Est autonome dans son travail, est capable de s'auto-évaluer



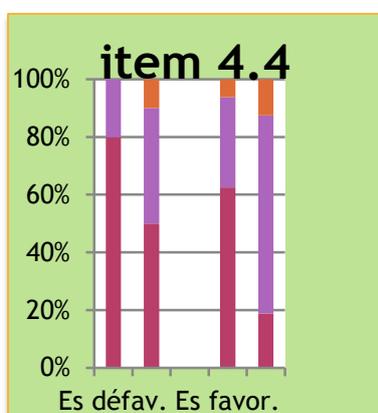
4.1 : Sait qu'il vient à l'école pour apprendre



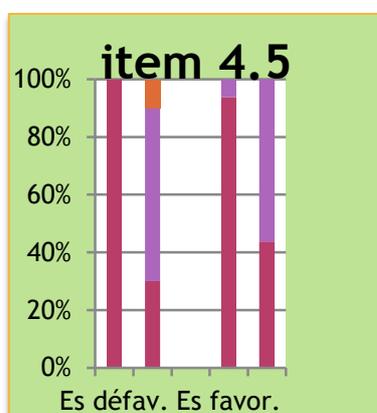
4.2 : Sait ce qu'il vient apprendre



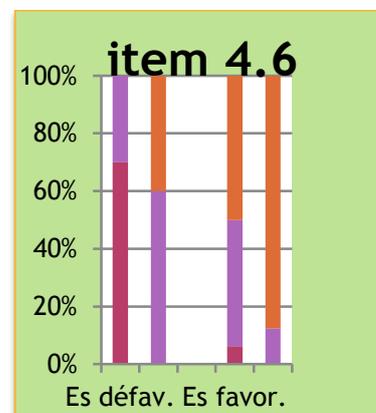
4.3 : Connait le but de ses apprentissages, sait à quoi sert ce qu'il apprend



4.4 : Connait les démarches efficaces d'apprentissage



4.5 : A conscience qu'il a appris quelque chose



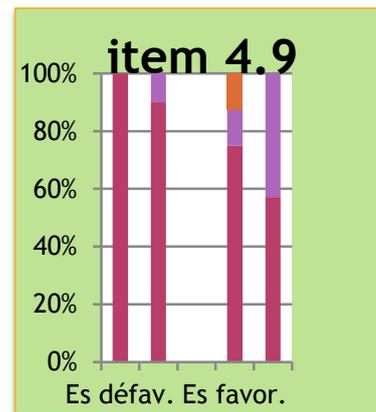
4.6 : Parle à bon escient



4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles par rapport aux attentes premières



4.8 : Secondarise, anticipe, fait des liens, réfléchit sur l'action, apprend à construire son savoir



4.9 : A conscience que les erreurs font partie du processus d'apprentissage

Une partie des items ne relevaient **pas beaucoup de différences** en début d'année entre les élèves de milieux différents. Nous remarquons que pour la plupart de ces items, l'évolution des deux groupes semble se faire **parallèlement** (items 4.2 : *sait ce qu'il vient apprendre*, 4.3 : *connait le but de ses apprentissages*, 4.4 : *connait les démarches efficaces d'apprentissage*, 5.1 : *sait ce qu'est un élève*). L'item 4.5 : *a conscience qu'il a appris quelque chose* voit même une *progression plus importante* des élèves de milieux défavorisés.

Certains items montraient une **grande différence** en début d'année selon le milieu d'origine:
Quels sont-ils?

- **Item 5.2 : obéit à une consigne collective** : 70% de réponses chez les enfants de milieux défavorisés contre $\pm 20\%$ chez les enfants de milieux favorisés en début d'année. L'évolution est très favorable pour tous puisqu'il n'y a plus de réponses en fin d'année. Il reste néanmoins une différence mais qui semble un peu réduite.
- **Item 5.4 : Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe** : 90% de réponses chez les enfants de milieux défavorisés contre 30% chez les autres en début d'année. On remarque en fin d'année une forte diminution des réponses surtout chez les élèves de milieux défavorisés. Il subsiste une différence entre les milieux mais celle-ci semble amoindrie.
- **Item 5.5 : peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet, fait preuve de solidarité.** 70% de réponses contre $\pm 10\%$ chez les favorisés, 0% de réponses chez les enfants de milieux défavorisés contre 70% pour les autres. En début d'année cet item montrait une grande disparité selon l'origine. Les élèves de milieux défavorisés progressent fortement mais la différence était telle au départ, qu'ils n'arrivent pas, malgré tout, à rattraper le niveau qu'avaient les élèves favorisés en début d'année.
- **Item 5.6 : acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant.** Les réponses passaient de 90% chez les élèves défavorisés à un peu moins de 40% pour les élèves favorisés. Les réponses allaient de 0% à 50% selon le milieu. Une grande différence donc, qui semble se réduire dans le courant de l'année, les élèves défavorisés évoluant très positivement.
- **Item 5.8 : est autonome dans son travail et a confiance en lui, est capable de s'auto-évaluer.** Pour les enfants de milieux défavorisés, 70% des réponses étaient et 10% étaient alors que chez les enfants de milieux favorisés les chiffres étaient respectivement de ± 20 et 70% et donc inversement proportionnels. On constate en fin d'année une très belle progression des élèves de milieux défavorisés, ils n'atteignent néanmoins pas les résultats de début d'année du groupe des favorisés.
- **Item 4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles par rapport aux attentes premières.** On trouvait 90% de réponses chez les enfants de milieux défavorisés contre à peine 10% en milieu favorisé. Encore un item qui montrait un net écart selon le milieu en début d'année. Tous évoluent très bien mais il est encore difficile pour les enfants de milieux défavorisés d'atteindre le niveau de début d'année des autres.

Globalement, sur 17 items, nous avons donc vu :

- Seul deux items révèlent une plus forte progression des milieux favorisés. Il s'agit de l'item 4.1 : sait qu'il vient à l'école pour apprendre (items comprenant beaucoup de réponses) et l'item 5.3 : sait qu'il peut apprendre grâce aux collègues et surtout à lui-même. (item à forte prédominance de réponses)
- Une partie des items, essentiellement lorsqu'il y avait peu de différences entre les milieux, semble évoluer parallèlement,
- Et enfin, plusieurs items voient l'écart entre milieux s'amoinrir, ce qui était le but recherché.

En conclusion, nous observons dans ces items que les différences de milieux subsistent, d'autant qu'elles étaient importantes en début d'année, même si elles peuvent tendre à se réduire. Je me permets donc d'imaginer qu'une action s'étalant *sur toute la durée des maternelles*, aurait plus d'impact qu'un travail de sept mois d'écart.

Il y a bien sûr plusieurs démarches à mettre en place dans le but de réduire les inégalités. J'en ai relevé une série dans la littérature, je vais les détailler dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V : PRATIQUES ÉCLAIRÉES PAR LES AUTEURS

Comment, concrètement, lisser les inégalités dans ma classe? Telle est donc la question qui m'anime.

Pour y répondre, je me suis inspirée de divers auteurs et chercheurs : Danielle Mouraux bien sûr, Pierre Roques et Laurent Talbot, Christophe Joigneau, Christine Passerieux du GFEN, Elisabeth Bautier et l'équipe ESCOL, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, Stéphane Bonnéry, l'étude de CGE "apprendre en maternelle" coordonnée par Sandrine Grosjean, Goigoux et Cèbe, Christine Caffiaux, Joseph Stordeur, les revues "Trace" éditées par CGé et autres petites astuces issues de modules à l'ESPB.

J'ai tâché de trouver dans ces ouvrages des pistes pédagogiques qui m'aideront à amener les enfants de ma classe au statut d'élève.

Je me suis limitée aux comportements liés aux deux des cinq **défis énoncés par Danielle Mouraux** : "**devenir un professionnel**" et "**comprendre la pédagogie scolaire**". Ces mêmes comportements que j'ai observés dans ma classe. (cf. chapitre IV). Je me suis demandée comment transformer ces comportements ronds et les amener à devenir carrés.

En effet, à 2ans ½, l'enfant sort de son milieu familial pour entrer à l'école. Selon les termes de Danielle Mouraux, il quitte un milieu "**rond**" où prime l'**affectif** et les liens familiaux pour entrer dans une structure "**carrée**" où le **cognitif** a priorité.

Dans sa famille, il était considéré comme un individu unique, irremplaçable, il devient à l'école un membre d'un groupe réuni dans le but d'apprendre, il passe donc du **personnel** au **professionnel**.

Il chemine aussi du **particulier** (sa famille forme un groupe unique et singulier) à l'universel (l'école a pour mission de transmettre des outils culturels **universels** que sont l'écrit et l'abstrait).

Et enfin, sa famille fonctionne sur base de l'**appréciation** subjective, des convictions, des croyances ("c'est bien, c'est mal") alors que l'activité scolaire doit par contre être **évaluée** de manière objective.

Bref, les changements sont variés et complexes et ce d'autant plus si, entrant à l'école, l'élève n'en reçoit pas le mode d'emploi. Comment donc l'y amener?

Sommaire du cinquième chapitre

A. LE STATUT D'ÉLÈVE ET LE RÔLE DE L'ÉCOLE

- a. Être élève
- b. Apprendre

B. LES CONSIGNES

- a. Les consignes collectives
- b. Le questionnement

C. PRENDRE LA PAROLE

- a. Lever le doigt
- b. L'expression

D. L'AUTONOMIE

- a. Autonomie pratique
- b. Autonomie affective
- c. Autonomie pour se situer
- d. Autonomie face aux tâches
- e. Élèves qui passent inaperçus

E. LE COLLECTIF

- a. La coopération
- b. Le savoir

F. LES APPRENTISSAGES

- a. Qu'apprend-on?
- b. Dans quel but apprend-on?
- c. Comment apprend-on?
- d. J'ai appris!

G. LES ATTENTES PREMIÈRES/INTELLECTUELLES

H. L'ÉVALUATION

- a. L'évaluation objective
- b. Le droit à l'erreur

I. LA SECONDARISATION

- a. Différencier tâche et objectif
- b. Insister sur l'objectif cognitif
- c. Apprendre à faire des liens

A. LE STATUT D'ÉLÈVE ET LE RÔLE DE L'ÉCOLE

Le rôle des enseignants est de faire apprendre à l'enfant qui arrive à l'école à devenir élève, de passer du rond au carré. Une entreprise qui n'est pas aisée pour un enseignant qui est lui-même entré à l'école à 3 ans et ne l'a jamais quittée. Il fonctionne donc dans un milieu qui est devenu son "milieu naturel" en oubliant les spécificités de celui-ci, devenues si évidentes pour lui. Or pour chaque enfant qui arrive à l'école, c'est un grand pas à faire entre le milieu rond et le milieu carré. C'est pourquoi "il incombe à l'école d'accompagner les enfants dans cette construction de leur statut d'élève, dans l'explicitation de tous les implicites"²⁸

a. Etre élève

Mais, qu'est-ce qu'être élève?

"L'absence de ce mot dans le vocabulaire des enfants de l'école maternelle, y compris de grande section, montre qu'ils ne se sont pas encore construit ce statut, *qu'aller à l'école* et *être élève* ne se recouvrent pas encore", nous disent Libratti et Passerieux.

Et effectivement, dans mon échantillon, en début d'année passée (novembre 2014), seulement un élève sur treize savait ce qu'était un élève, 4 savaient qu'il s'agissait d'une personne et 8 ignoraient ce mot.

En septembre de cette année, les chiffres sont respectivement de 0, 2 et 11. Les plus initiés étaient des élèves qui avaient un grand frère ou une grande sœur. L'info semble venir des familles car, chez les enfants d'enseignants, deux savent ce qu'est un élève, deux savent qu'il s'agit d'une personne et *aucun* n'ignore complètement ce mot. (Item 5.1)

Pourquoi ce mot ne s'apprend-il pas en classe maternelle? Héritage du "jardin *d'enfants*" comme on l'appelait autrefois. Il faut avouer que les enseignants n'ont pas tendance à clarifier les choses, le terme lui-même devrait être réhabilité dans leur vocabulaire.

Pour ma part, je leur ai donné officiellement ce statut *d'élève*, dès le 1^{er} septembre, moment de la création du groupe où il est utile de créer le contact, poser le cadre et établir le contrat (cf. modules de Annick Bonnefond²⁹) : "*Vous êtes maintenant des élèves de la classe de 3^{ème} maternelle et vous venez à l'école pour apprendre.*"

Ce n'est bien évidemment pas suffisant, mais il est indispensable de *verbaliser* ce qui semble aller de soi pour la majorité des enseignants. Je réalise que, par la suite, cette appellation ne revient pas assez dans mon vocabulaire ni celui de mes collègues, hormis peut-être, en parlant des élèves...

²⁸ M. LIBRATTI et C. PASSERIEUX : "Les chemins des savoirs en maternelle" Edition Erasme 2006

²⁹ ANNICK BONNEFOND : "Serrer la vis ou changer d'outil? Autorité, règles, sanctions, comment en faire des situations éducatives?" Module ESPB 2015

de l'école primaire, comme si ce statut leur convenait mieux. [Ce terme d'ailleurs n'était toujours pas connu de 7 élèves en juin 2015 \(plus que 3 en avril 2016\).](#)

En décembre 2015, j'ai trouvé le moyen de réintroduire le terme en classe :

"Au grand Saint Nicolas patron des écoliers..."
Que veut dire le mot "écolier"?

Tous les élèves y vont de leur interprétation et une fois trouvée la signification, je demande :
"qui peut trouver un autre mot pour dire écolier?"
Ensuite, pour s'approprier de nouveaux mots de vocabulaire, nous trouvons dans les jours et les semaines qui suivent quantité d'occasions pour les réutiliser dans diverses situations afin de bien les intégrer.

Bien sûr, utiliser le terme élève est important mais il recouvre quantité *d'implications* que j'énoncerai par la suite et qui sont autant d'implicites à expliciter clairement auprès de tous les élèves. Car la représentation qu'ils ont de l'école, de leur place et de leur rôle diffère très fort selon le milieu et l'image qu'en a transmis la famille. Beaucoup d'élèves croient que l'école est juste un *autre lieu*, un espace différent de celui de la maison (probablement la maison de l'enseignant car nombreux sont les petits qui pensent que leur maitresse dort à l'école!).
Ou encore pensent-ils qu'il s'agit d'un lieu qu'ils fréquentent pour jouer. En effet, la majorité des parents de maternelle déposent leur enfant à l'école en lui disant "amuse-toi bien!".
Cela crée bien sûr des malentendus à lever.

[On peut remarquer dans l'échantillon observé qu'en novembre 2014 cinq élèves sur treize ne savaient pas qu'ils venaient à l'école pour apprendre et en septembre 2015, huit élèves sur treize. Trois enfants d'enseignants sur quatre le savent, eux. \(Item 4.1\)](#)

Il est donc essentiel de clarifier explicitement le rôle des enfants à l'école, les comportements attendus et tout le fonctionnement spécifique à ce lieu.
Construire du sens à sa présence à l'école pour avoir envie d'apprendre.

b. Apprendre

Et le mot "**apprendre**", que recouvre-t-il?

C'est dans diverses situations de classe qu'il faut dévoiler aux enfants toute sa signification. Mettre un spot sur ces moments d'apprentissage afin que les élèves prennent *conscience* qu'ils apprennent.

Après la présentation par un des élèves de son livre sur l'espace, L. nous dit : "Avant, je croyais que les météorites étaient rondes". Une petite phrase qui peut passer inaperçue, éventuellement faire sourire puis tomber dans l'oubli si elle n'est pas relevée, si on ne met pas des mots sur ce qui se passe. "C'est magnifique L., tu avais une certaine image de météorite dans ta tête et tu viens de la *modifier*. En fait, tu viens d'*apprendre!*".

En tant qu'enseignant nous avons l'habitude de "semer" des informations à tous vents avec l'illusion (pour ne pas dire la conviction) que tous les élèves vont les retenir. Bien sûr, il y a dans chaque classe quelques élèves malins (bien entraînés à la maison) qui vont les fixer, mais occupons-nous des autres car c'est trop facile d'apprendre à ceux qui savent déjà apprendre.

Un des moyens présentés par Christine Passerieux³⁰ est l'**affichage**. Celui-ci a, outre la fonction de mémoire, une fonction de formalisation. Il s'agit, après une activité, de "se dire ce qu'on a vu, compris, *appris*, s'interroger sur le comment on pourrait le représenter, le dire (...), s'en souvenir..." Il s'agit d'un moment qui permet de structurer sa pensée et de faire apparaître "noir sur blanc" l'apprentissage, de le rendre tangible.

Par exemple, T. apporte un livre sur la mer. Cherchons avec lui ce que nous pouvons apprendre de neuf, et laissons des traces pour nous en souvenir. (Quelles sont les informations prioritaires? comment les représenter?)

Un atout majeur de cet affichage est l'entrée des élèves dans la culture de l'écrit et de l'abstrait qui est, selon Danielle Mouraux, le deuxième défi que l'enfant a à relever pour devenir élève. Grâce à l'affichage même sans savoir lire, les élèves deviennent lecteurs. L'affichage permet de comprendre les propriétés de cette culture de l'écrit : elle sert à identifier ses pensées, à les classer, les organiser. Elle allège le travail de mémoire et par là permet une complexification de la pensée.

Apprendre, c'est tout un chemin qu'il s'agit de bien mettre en évidence si on ne veut pas "perdre" des élèves en cours de route comme dans l'**exemple sur l'apprentissage de la respiration**

³⁰ CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école" Edition Chronique sociale 2011

cité par Stéphane Bonnéry³¹: l'enseignante part des représentations des élèves, de leur vécu, leur demandant ce qu'ils savent déjà sur la respiration. L'élève B. en restera aux conceptions qui étaient les siennes au début de la séance (au cours de ce qui ressemble à une conversation informelle, il a été valorisé par son enseignante pour avoir partagé son expérience). Dans la tête de l'enseignante cette introduction devait permettre à partir d'expériences *personnelles* de dégager un savoir *universel* (les échanges gazeux en l'occurrence). Les élèves ayant une attitude "carrée" auront supposé ce processus qui, n'étant pas explicité, laissera B. avec ses anciennes représentations sans les relier au savoir visé par l'enseignante.

Dans un tout autre registre, il est aussi intéressant d'explicitier aux élèves qu'il existe **divers sujets d'apprentissage** : on peut apprendre des savoirs, tels que la forme des météorites, le régime alimentaire du guépard ou le nom des dinosaures, mais on peut également apprendre des savoir-faire comme sauter à cloche-pied ou tracer correctement le chiffre 8 et enfin des savoir-être comme être attentif ou créatif ou ...

Dans tous les cas, il s'agira de mettre en lumière l'apprentissage, mais aussi de dégager la *manière* d'apprendre : ce peut être, la découverte, l'entraînement, la mémorisation...mais nous aurons l'occasion d'en reparler.

³¹STEPHANE BONNERY : "Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques" Edition la dispute - 2007

B. LES CONSIGNES

La famille ronde fonctionne sur un registre personnel, avec une tendance à l'individualisation, à mettre en avant la personnalité de chacun, ses talents, ses goûts, ses envies. En entrant à l'école, l'enfant devient **membre d'un groupe**, un groupe qui a un objectif **collectif** qui consiste à apprendre et un mode de fonctionnement particulier (des dispositifs collectifs sont mis en place pour apprendre en groupe).

En tant qu'enseignant, nous avons épisodiquement le chemin inverse à parcourir. Alors que nous gérons au quotidien un groupe, lorsque nous rencontrons les parents en réunion individuelle, nous devons changer de point de vue et voir les caractéristiques particulières de tel élève, le considérer comme une unité. Exercice qui n'est pas simple mais qui n'est rien au regard de celui que fait *quotidiennement* chaque enfant en entrant à l'école. Sauf si son enseignant lui fournit les clés!

a. Consignes collectives

En effet, à l'école, l'enseignant s'adresse au groupe. L'enfant à qui on a dit "tu" toute sa vie, va entendre le "vous", il doit comprendre que lorsque l'enseignant parle, il s'adresse au groupe dont il fait partie, et donc à lui.

Evidemment, lorsque la maitresse annonce "mettez votre manteau", il s'agit d'une consigne simple, concrète et les plus habitués à ce genre de langage peuvent entraîner les autres par effet de mimétisme.

Mais quand l'enseignant annonce à tous qu'ils devront se rendre un des jours de cette semaine (et donc pas tous au même moment) à tel atelier réaliser telle tâche. A la fin de la semaine, K. qui n'a pas fait son travail répondra : "mais tu me l'as pas dit à moi!" car il n'a pas encore assimilé le principe des consignes collectives.

Une astuce trouvée par une collègue pour pallier ce problème est d'utiliser le pronom personnel singulier en lieu et place du pluriel. Elle s'adressera à *tous* mais en en disant "maintenant, *tu* vas mettre ton manteau". Même si au niveau pratique et immédiat, elle gagne en efficacité en esquivant la difficulté, cela nous semble néanmoins peu productif sur le long terme et totalement contrindiqué pour une professionnelle dont un des rôles est d'enseigner la langue française en l'utilisant à bon escient.

On aura avantage à faire prendre conscience des particularités de la langue française d'une part et d'autre part à travailler le sentiment d'appartenance au groupe. *Expliciter* le fait que *quand je parle à un élève en particulier, j'utilise le mot "tu". Quand je m'adresse à tout le groupe c'est-à-dire à toi et en même temps à toi et toi et encore toi et tous les élèves de notre classe... J'utilise alors le mot "vous", car ce serait trop long de répéter la consigne à chacun.*

Evidemment, à côté de cet incontournable concept assez intellectuel, il faut bien le dire, nous serons confrontés à l'aspect plus psychologique de l'égoïsme de l'enfant et nous aurons à lui faire découvrir les avantages de vivre en groupe, nous en reparlerons ultérieurement.

Dès la classe d'accueil, l'enfant se trouve quotidiennement exposé à des consignes collectives, plus ou moins compliquées. C'est pourquoi, après deux ou trois années de scolarité, dans notre observation en 3^{ème} maternelle, l'item "obéit à une consigne collective" se trouve parmi les items qui ont les meilleurs résultats, en 2014-15 comme en 2015-16. Tous les enfants d'enseignants avaient par ailleurs *déjà* acquis cette capacité. Néanmoins, en début d'année la disparité est très grande entre les enfants de milieu défavorisé (70% de réponses) et de milieu favorisé (20% de réponse) . L'évolution est favorable surtout chez les élèves de milieux défavorisés (Item 5.2)

C'est pourquoi ce n'est pas une perte de temps que de préciser clairement nos attentes et cela servira aux élèves durant toute leur scolarité.

Il peut être utile dans certains cas comme celui d'un atelier qui durera toute une semaine, de laisser une trace écrite *en plus* de la consigne orale. L'élève pourra s'y référer s'il a oublié un aspect de la consigne et cela participera à son autonomie...à condition que cette trace écrite soit accessible à tous bien évidemment.

b. Le questionnement

L'enseignant ne s'adresse pas au groupe uniquement pour donner des consignes. Les interactions entre l'enseignant et le groupe sont variées et portent également sur des informations, des questions...

Mais que se passe-t-il lorsque la maitresse, face au groupe, pose une question à un enfant en particulier ? L'enseignant a des attentes implicites. Mais quel élève peut le savoir s'il ne lui est pas expliqué clairement? Surtout pas les enfants issus de familles très rondes. L'enseignant se doit donc de "traduire" ce comportement particulièrement *scolaire*. Car qui, dans la vie courante, pose une question à laquelle il connaît déjà la réponse? Personne, il s'agit d'une attitude typiquement scolaire, il faut donc l'explicitier aux élèves. Si l'enseignant pose une question, c'est bien dans le but de faire réfléchir les élèves sur le sujet. Et s'il pose la question à un élève en particulier, c'est pour avoir une réponse audible qu'il n'aurait pas si tous répondaient en même temps... ou parfois c'est parce que l'élève interrogé est "dans la lune" et que l'enseignant veut le faire réintégrer la classe. Mais tandis qu'un élève est sur la sellette, qu'attend la maitresse?

Elle attend des autres élèves qu'eux *aussi* cherchent (silencieusement) la réponse à la question, quitte à se féliciter (toujours intérieurement) d'avoir trouvé la bonne réponse! Bref, elle attend une *activité cérébrale*.

Il est par ailleurs utile de répertorier les questions : il y en a qui commencent par qui, quand, où, combien...le type de réponse attendue en dépend. Il est préférable de mettre le focus sur cet aspect plutôt que de laisser les élèves tenter avec plus ou moins de facilité de le découvrir par eux-mêmes.

À défaut de connaître le mystère du questionnement scolaire, beaucoup d'élèves ont dormi sur les bancs de l'école, ne se sentant pas concernés par les interactions entre le professeur et un de leurs congénères.

C. LA PRISE DE PAROLE

a. Lever le doigt

Une autre coutume typiquement scolaire est celle de **lever le doigt**.

Les enseignants le répètent, "on lève son doigt pour parler".

Et quand la maitresse reproche à B. de parler sans avoir reçu la parole, celle-ci répond : "mais j'ai levé mon doigt!"

Mais quelles sont les raisons des règles de prise de parole? Encore une fois, l'enfant est habitué à vivre dans une famille ronde qui fonctionne sur un registre *personnel*, le doigt levé n'est qu'une partie émergée de l'iceberg du **vivre ensemble** à découvrir dans une école qui fonctionne sur un registre *collectif*.

Certains élèves ont bien compris le principe de la parole à demander/recevoir lorsque l'on est en groupe et n'hésitent pas à lever la main...pour répondre à l'attente première de la maitresse qui demande de lever la main pour parler. Mais lorsqu'il a la parole, l'élève n'a rien à dire ou encore, le **contenu du discours** n'est pas cohérent avec l'ensemble de la conversation ou de l'entretien.

Dans les échantillons observés, on trouve ce comportement essentiellement chez les élèves issus de milieux défavorisés, mais soyons optimistes, ces comportements progressent assez facilement si les élèves sont informés des pratiques et la disparité entre élèves semble s'amenuiser. (Item 4.6)

Il faut reconnaître que si la maitresse a dit, et répété, qu'il faut demander la parole pour parler, elle ne précise pas souvent le *contenu* attendu de l'intervention et cela peut être source de malentendu : S'agit-il de répondre à une question? De réagir à une situation ou à l'intervention d'un autre élève? Est-il question de donner un avis, de partager un savoir ou une expérience? L'enseignant attend parfois plus qu'un simple échange question/réponse entre lui-même et un élève, mais la *continuité de tout un raisonnement qui se poursuit* et rebondit d'élève à élève.

b. L'expression

En restant dans le thème de l'échange, certains élèves éprouvent des **difficultés d'expression**.

Lorsqu'un élève fait une proposition dont la forme rend difficile la compréhension, la tentation est grande de la refuser nous dit Christine Passerieux³². "Une écoute fine des interventions des élèves nous montre qu'elles ne sont jamais absurdes mais *le fruit d'un cheminement qui n'est pas le nôtre*. Mais aussi étrange, voire étranger que puisse nous être ce cheminement, l'arrêter, le refuser c'est prendre le risque d'installer dans la tête de ces élèves que compte plus la *manière* dont ils parlent que *ce* dont ils parlent". Au final, l'élève peut se décourager, se déprécier par rapport aux autres ou encore en déduire qu'il vaut mieux se taire que d'être régulièrement confronté à un refus, une désapprobation. Passerieux conseille aux enseignants "d'inviter l'élève à reformuler, en rappelant le cadre de l'échange, voire à proposer une reformulation (*Ai-je bien compris? Est-ce que tu veux dire que...*)". On peut également solliciter le groupe, pour ma part, j'utilise souvent la réplique : *Oui! Qui peut répéter en d'autres mots ce que X a dit?"*

Il faut par ailleurs signifier aux élèves que l'enseignant ne pose en général pas des questions pour avoir une réponse mais bien pour **encourager la curiosité**. "Mettre en questionnement", nous dit Christine Passerieux, c'est "construire chez ces enfants la certitude tranquille que le monde est intelligible, et que l'intelligibilité du monde si elle n'est pas immédiatement disponible se conquiert avec les autres, dans les tâtonnements, des essais, sans linéarité aucune mais en établissant des liens en émettant des hypothèses, en s'appuyant sur le déjà là de certaines connaissances". L'enseignant doit indiquer à l'élève qu'il ne doit *pas répondre pour lui faire plaisir* mais pour servir l'apprentissage collectif et que cela doit se faire dans la tolérance, on cherche en groupe et on a le droit de se tromper.

Tout enseignant sait à *quel* élève il peut poser une question afin d'être sûr d'avoir une bonne réponse. Mais il doit être très conscient de sa manière d'interroger s'il ne veut pas faire de la "**différentiation sauvage**"³³ et augmenter les inégalités en stimulant de manière différente les élèves.

Sabine Kahn³⁴ fait référence à Régine Sirota, qui en 1989 montrait que "les bons élèves demandent la parole deux fois plus souvent et de façon trois fois plus insistante que les autres, ils prennent spontanément la parole quatre fois plus souvent que les autres, (...) et leurs interventions *sont reprises* trois fois plus souvent que celles des "mauvais" élèves." Voilà qui porte à réflexion et qui mériterait une remise en question de ses propres pratiques... :

- Encourager les élèves à *tous* chercher et avoir confiance que chacun peut mettre sa pierre à l'édifice.
- Respecter et faire respecter les règles de prise de parole

³² CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école" Edition Chronique sociale 2011

³³ Terme de Philippe Meirieu et Michel Develay et cité par Sabine Kahn dans son ouvrage "Pédagogie différenciée" Editions De Boeck 2010

³⁴ SABINE KAHN : "Pédagogie différenciée" Editions De Boeck 2010

- Respecter une certaine neutralité par rapport aux réponses des élèves : chacun participe dans la mesure de ses possibilités, l'important est de participer.

Par ailleurs, dans sa recherche, Christophe Joigneaux³⁵ relève que les enseignants s'adressent de manière différenciée à leurs élèves :

- Les "bons élèves" sont sollicités pour répondre aux questions les plus ouvertes,
- Les élèves jugés plus en difficulté se font poser des questions plus fermées nécessitant de mettre moins d'informations en relation.

Cette attitude est différenciatrice dit-il parce que :

- d'une part elle peut influencer les jugements de valeur que les élèves d'une même classe portent sur leurs compagnons,
- d'autre part, elle réduit l'occasion qu'ont les moins bons élèves de faire des liens entre des informations et de transférer des savoirs.

Or Pascal Toscani nous dit³⁶ que "plus l'enfant traite d'informations de natures différentes, plus il rend son intelligence flexible et plus il peut intégrer de nouvelles informations. Moins l'enfant traite d'informations, plus il rigidifie son système cognitif, plus il amoindrit sa capacité à apprendre. C'est donc une erreur pédagogique de donner moins d'informations à traiter à des enfants en difficultés."

Nous sommes tous conscients qu'à côté des "bons élèves", il y en a d'autres qui ne prennent (presque) **jamais la parole**, et qui attendent que l'enseignant les interroge. Ils ont probablement autant de capacités que les autres mais sont peut-être intimidés, manquent de confiance en eux ou encore sont issus d'une famille plus éloignée des habitudes de l'école. Ces élèves peuvent par ailleurs avoir un bon contact *individuel* avec l'enseignant, contact plus analogue avec le mode familial qu'avec les relations collectives du monde scolaire.

Dans mon échantillon, les enfants de milieux défavorisés se retrouvent parmi les élèves qui participent peu aux discussions de la classe, qui attendent qu'on les interroge alors que les enfants d'enseignants ont tendance à plus participer. (Item 5.7)

Raison de plus pour être attentif à donner la parole à tous et encourager tout essai même s'il n'est pas parfait.

Inciter les élèves à penser par eux-mêmes participe à leur autonomie, si difficile à acquérir pour certains. Nous allons voir comment les y aider.

³⁵ CHRISTOPHE JOIGNEAUX : "La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle" dans la "revue française de pédagogie" n°169 - 2009

³⁶ PASCAL TOSCANI : "Apprendre avec les neurosciences- rien ne se joue avant 6 ans" édition chronique sociale 2013

C. L'AUTONOMIE

Pour soutenir nos élèves en difficulté, nous aurons à favoriser l'autonomie de chacun. Et ceci d'autant plus que dans mon observation, les items concernant l'autonomie semblent montrer une grande disparité entre les élèves de milieux différents.

a. Autonomie pratique, au quotidien

Passer du rond de la famille au carré de l'école, c'est passer entre autre de **l'affectif** au **cognitif** et du **personnel** au **professionnel**.

L'enfant est seul ou avec une fratrie dans sa famille, à l'école il devient l'un des vingt-cinq élèves de "madame". Ce n'est peut-être pas toujours facile à comprendre ou à accepter, mais si il y arrive, cela le fera évoluer, faire tout seul peut devenir un exploit dont on est fier! Pour cela il doit l'y être encouragé par son institutrice. Pour rappel les premières missions de l'enseignement consistent à faire de l'élève une personne accomplie, un travailleur actif et un citoyen³⁷.

Vous me direz que l'apprentissage de l'autonomie est une évidence pour le monde enseignant, mais j'en connais qui, tout en étant *d'accord sur la théorie* de rendre les élèves autonomes, accrochait elle-même leur manteau au vestiaire si ceux-ci, par habitude, le lui tendait. Et non, non, ce n'était pas en classe d'accueil mais bien en 3^{ème} maternelle! Mon interprétation est qu'elle voulait paraître "la gentille institutrice". Je cite cette anecdote non pas pour la montrer du doigt mais pour montrer combien il est difficile (et pourtant nécessaire) d'être cohérent et d'ajuster nos actions à notre volonté de voir nos élèves grandir. Nous ne sommes **pas** leur deuxième maman, ce doit être clair pour tous. Et je pense qu'il est utile de clarifier notre rôle auprès de nos élèves : nous sommes là pour les aider à évoluer, pour les guider dans leurs apprentissages (puisque'ils viennent à l'école *pour apprendre*), que ceux-ci soit cognitifs, comportementaux ou liés à la socialisation. Et ce n'est pas un bon service que de les laisser s'imaginer autre chose.

Ma collègue a pris l'habitude de s'asseoir avant la récréation pour, systématiquement, fermer les manteaux des enfants qui font la file devant elle.

De mon côté, je circule dans le vestiaire. Si un élève vient chez moi pour fermer son manteau, je lui explique en détail comment fermer une tirette afin qu'il devienne indépendant et le fasse de lui-même.

G. allait régulièrement chez ma collègue, puis un jour il vient auprès de moi. Suite à mes explications, il réussit aisément à fermer sa tirette. Je le surveille de près lors de la récréation suivante: il se débrouille bien!

En fin de journée, je dis à sa maman qu'il peut être fier de pouvoir fermer seul son manteau, celle-ci me répond que cela fait un petit temps qu'il en est capable!

³⁷ Décret Mission (1997) chapitre II article 6 :
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401

Nous voyons dans cette anecdote, combien nous devons quotidiennement garder à esprit cette *volonté* de rendre les élèves autonomes.

Et il est bien question de choix de la part des enseignants, car sinon, pourquoi, dans certaines classes, les élèves se rendent de manière autonome à l'atelier bricolage ou peinture et que dans d'autres classes, l'enseignante n'en déloge pas. Si les élèves sont autonomes, c'est que l'enseignante a fait *le choix* de mettre tout en œuvre pour qu'ils le soient (en proposant des consignes écrites par exemple, en organisant le matériel...) afin qu'elle puisse se libérer pour des *apprentissages* qui demandent sa présence. Je ne dis pas que les institutrices ne travaillent pas, d'ailleurs en situations exceptionnelles (grosses chutes de neige, grève des transports, épidémies...), elles ont l'impression de "tourner en rond", de ne rien avoir à faire. Non, il faut avouer qu'elles sont toujours prêtes à se mettre au service des élèves, à les aider. Elles s'agitent, se fatiguent, voire s'épuisent mais ne font pas pour autant de l'enseignement. Elles ont l'impression de travailler mais font de l'occupationnel et ne savent pas elles-mêmes ce que les élèves sont censés apprendre.

Il s'agit de distinguer la meilleure manière d'aider les élèves afin que ce soit profitable à tous. C'est une question de choix et bien sûr, pour pouvoir choisir entre plusieurs voies, il faut les connaître.

b. Autonomie affective

Dans cette optique, je m'insurge contre cette nouvelle mode qui voit les enseignants traiter leurs élèves de tous les mots doux usités habituellement par une maman : "mon chéri", "ma belle", "mon" Thomas... Je pense que c'est leurrer les élèves sur notre type de relation qui, si elle se doit d'être bienveillante, doit se distinguer des relations affectives en vigueur dans les familles. Il s'agit là de lever tout malentendu.

Il semble normal qu'un enfant arrivant à l'école ait tendance à reproduire et à rechercher un type de relation connu, d'autant plus qu'il vient d'une famille très ronde.

A l'exception d'un seul élève, tous ceux de mon échantillon venant d'une famille défavorisée ont tendance à chercher des relations affectives et interpersonnelles avec l'enseignant. C'est un des items contenant d'ailleurs le plus de réponses rondes en novembre 2014 et marquant une grande différence entre les milieux. Heureusement, l'évolution peut être très favorable selon notre observation, avec une petite réduction de la disparité entre élèves. (Item 5.6)

Une autre expression fréquente dans la bouche des enseignants lorsqu'ils veulent interpeller le groupe classe est "les amis". Voilà encore de quoi leurrer les élèves : ce n'est pas parce qu'on se trouve dans la même classe qu'on est obligé d'être amis, on est "collègues" (même si des amitiés peuvent naître entre certains élèves). Les élèves ne sont pas non plus les *amis* de l'enseignant, ils sont ses élèves. L'expression "mes enfants" n'étant pas correcte non plus (cf. distinction enfant/élève), reste encore à trouver l'appellation idéale...

En début d'année, il est très fréquent par exemple d'avoir des élèves qui vous tapotent le bras pour attirer votre attention alors que vous êtes justement occupé avec un autre. Il est intéressant d'expliquer aux élèves que vous êtes là pour tous (c'est une règle qu'on peut assimiler avec une des lois fondatrice de l'humanité qu'est la loi de l'inceste³⁸). Et surtout de lui proposer une alternative pour la prochaine fois. Autour de lui, il y a de nombreux élèves qui peuvent peut-être répondre à sa question ou demande, dans le cas contraire, il peut attendre son tour (même si cela lui semble difficile, il s'agit d'un apprentissage de plus qui lui permettra de grandir). Il est vrai aussi qu'à la maison, la référence d'un enfant en matière d'aide est généralement l'adulte et que le parent a, de par essence, une relation "maternante".

Dans ma classe l'évolution a été positive, avec au fil de l'année une suppression des réponses ○ Celles-ci étaient de 6 sur treize en novembre 2014 et de 8 sur treize en septembre 2015. (Un peu plus, probablement car plus tôt dans l'année) mais avec une grande disparité selon le milieu d'origine. L'évolution est nette et le nombre de réponses ○ est réduit à zéro en juin 2015, à une en avril 2016. Il reste une différence entre les milieux, mais celle-ci semble s'amoinrir en cours d'année (Item 5.4)

³⁸ Module d'Annick Bonnefond à L'ESPB : "serrer la vis ou changer d'outil? Autorité, règles, sanctions" 2015

L'exemple cité par Danielle Mouraux³⁹ est également marquant :

Un enseignant propose une activité d'application sur la règle de l'accord sujet/verbe et annonce que si on a un problème, il suffit de l'appeler, il viendra aider. Un élève au profil "rond" va appeler son enseignant à la moindre hésitation, il va morceler sa tâche et attendre une approbation constante. Il établit une relation personnelle privilégiée avec son enseignant, prend au mot la proposition d'aide personnelle... et ne supporte pas qu'elle ne se réalise pas.

Il est donc capital d'aider les élèves à acquérir une *autonomie affective* par rapport à leur enseignant afin d'entrer dans le monde carré qu'est l'école, lieu de relations professionnelles dans le but d'apprendre ensemble.

Voyons comment dès la maternelle faire évoluer cette grande dépendance affective et cognitive des élèves (surtout ceux en difficultés) à l'égard de leur enseignant. Car comme le dit Christine Passerieux⁴⁰ citant Charlot, Rochex et Bautier : "cette dépendance peut perdurer de longues années et s'exprime dans le propos des collégiens, certains écoutant le professeur alors que d'autres écoutent le cours."

Découvrons donc avec les élèves les **bénéfices à être autonome** et la fierté qu'ils peuvent ressentir à cette occasion. Par exemple, valorisons les comportements allant dans ce sens, exprimons notre *conviction* sur leur capacité à se débrouiller, démontrons que par l'entraînement ou la réflexion ils peuvent s'affranchir...et lorsque cela est nécessaire, apprenons-leur des démarches, procédures ou cheminements de pensée qui leur permettront d'agir par eux-mêmes la prochaine fois. Mieux vaut parfois refuser d'aider un élève : "je ne vais pas le faire à ta place, mais je vais t'observer faire pour voir ce qui t'empêche d'y arriver"

Précisons à l'élève que s'il réussit quelque chose, ce ne doit pas être dans le but de faire plaisir à son institutrice (relation affective) mais c'est pour *son* évolution personnelle et qu'il peut en être fier. On a tout avantage à développer le **sentiment d'efficacité** personnel des élèves, la croyance en leurs propres capacités, ce qui d'une part les emmène à se référer à eux-mêmes plutôt qu'à dépendre du regard de l'enseignant, mais qui de plus les rendra plus confiants pour s'engager ensuite dans de nouvelles actions et à persévérer pour l'atteinte de l'objectif visé. Sans quoi, on se retrouvera dans un cercle vicieux où, plus on aidera l'élève, plus il manquera de confiance en lui et plus il demandera de l'aide.

³⁹ Module de Danielle Mouraux à l'ESPB : "entre famille ronde et école carrée, l'enfant devient élève" 2014

⁴⁰ CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école" Edition Chronique sociale 2011

c. Autonomie pour se situer

Une des manières de rendre les élèves autonomes en maternelle est de leur apprendre à **structurer le temps**.

Selon une enquête de Suchaut⁴¹, l'acquisition des concepts liés au temps (et à la numération) en fin de maternelle sont deux dimensions particulièrement prédictives de la réussite à l'entrée en 6^{ème}.

Savoir d'où l'on vient et où on va, se repérer dans la journée puis dans la semaine, passer du "c'est maintenant l'heure des maaaaans?" à : "après les ateliers, je sais qu'on va écouter une histoire et puis je rentrerai à la maison" rend les élèves plus responsables d'eux-mêmes. Evidemment le temps doit se *construire ensemble*. Il ne s'agit pas de répéter quotidiennement une procédure, de noter une date qui n'a aucun sens sur un calendrier⁴² "importé de l'extérieur", mais

de pouvoir se repérer sur un référent *construit ensemble* et qui nous permettra de dire qu'aujourd'hui c'est le jour de la gymnastique, que dans trois jours nous fêterons l'anniversaire de X. et que pour notre sortie au parc nous devons attendre autant de jours. " Se poser la question de savoir ce que sera son lendemain, c'est...sortir d'un temps fragmenté et subi, pour progressivement projeter et se projeter"⁴³.

Donner un sens social et culturel au calendrier, encourager les élèves à s'y référer lorsqu'ils ne savent plus "où" ils sont (il faudrait dire "quand") leur permettront de s'affranchir de l'adulte. Car si à la question classique "on fait quooooi?" vous *répondez* de manière machinale, vous encouragez l'élève à revenir ultérieurement vous poser la même question. Alors que si vous prenez le temps de l'emmener voir le référent (on a déjà fait ceci, on vient de terminer telle activité, que ferons-nous ensuite?) vous risquez de ne plus devoir répondre à la question mais de voir l'élève prendre l'initiative de regarder le référent à chaque fois qu'il se sent perdu.

On peut également étendre ce principe de "**non réponse**" à beaucoup d'autres questions posées classiquement par nos élèves :

E : C'est quoi un...

I : Qu'en penses-tu?... pourrais-tu répondre seul à cette question?

I : Tu vois qu'en y réfléchissant bien tu peux trouver seul ta réponse!

En cours d'année dernière nous avons même convenu avec les élèves d'un petit geste qui voulait dire : je ne vais pas répondre à ta question car la réflexion te permettra d'y répondre par toi-même. (Petit geste circulaire du doigt près de la tempe).

⁴¹ BRUNO SUCHAUT : "Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité" Conférence pour l'A.G.E.E.M. 2008

⁴² Exemple à voir entre autre dans la vidéo : <http://click.in.ua/Qt> : commentée et analysée dans l'étude "apprendre en maternelle, dépasser la bienveillance" CGé 2013

⁴³ MICHELE LIBRATTI et CHRISTINE PASSERIEUX : "Les chemins des savoirs en maternelle" édition Erasmé 2006

E : Est-ce qu'il faut prendre de la colle? -> Petit geste de l'institutrice

E : ah ben oui!

Evidemment, ceci doit être fait dans un climat de bienveillance. L'élève ne doit pas comprendre par ce geste : "tu m'ennuies avec tes questions" mais bien : "j'ai confiance en tes capacités à résoudre cette interrogation".

Concernant la structuration temporelle, une amie institutrice en 3^{ème} maternelle me confiait récemment son étonnement : "les enfants ne savent pas ce que veut dire le mot "ensuite".

Je lui réponds qu'il faut leur apprendre. Mais, me répond-elle, c'est un mot qu'on utilise tout le temps depuis la 1^{ère} maternelle!

Ceci est un exemple concret qui révèle la croyance très courante des enseignants en l'efficacité du bain de langage ou du bain d'activités. Ils croient fermement que tous les élèves apprennent en étant simplement mis au contact des objets ou des mots. Et il est vrai qu'au long de leur évolution certains enfants apprennent certaines choses par mimétisme.

Mais si nous voulons être *sûrs* que les notions essentielles soient connues de *tous*, cela nécessite une *démarche d'apprentissage*. C'est le cas du mot "ensuite" qui au-delà du simple mot concerne tout le concept de chronologie.

Pour ma part, je mets en évidence ce concept par des petits jeux de reproduction de succession d'actions que je verbalise et demande ensuite aux élèves de verbaliser : d'abord...ensuite...après...et enfin... Ensuite j'en viens à la chronologie dans les histoires et les contes.

Savoir se repérer dans le temps est essentiel pour devenir autonome, abordons maintenant l'autonomie face à une tâche.

d. Autonomie face à une tâche

De même, **face à une tâche**, il est impératif de donner aux élèves les *outils* pour devenir autonome:

- ✚ Dans un premier temps, il s'agit pour tous de comprendre la **consigne**. "La passation de la consigne est un temps d'élucidation important qui conditionne l'entrée des élèves dans l'activité proposée" nous dit Christine Passerieux⁴⁴. Elle conseille, plutôt que de la répéter, car elle peut être reproduite à l'identique sans être "entendue", d'entraîner les élèves, à la *reformuler* avec leurs mots et ce, grâce à un questionnement. Cela permettra à l'enseignant de découvrir d'éventuelles incompréhensions.

"Qui peut répéter la consigne avec ses mots?"

C'est également le moment de mettre la séance en relation avec d'autres de la même séquence.

- ✚ Ensuite, il faut donner aux élèves une **représentation de la fin du travail** afin qu'ils se construisent une image mentale qui va les guider dans leur travail. Avec l'habitude, ils prendront conscience de la réflexion *avant* l'action. Le but à atteindre peut être rappelé au cours de la séance, par l'enseignant ou un élève, afin de rester centré sur l'objet de la séance.

"Qui peut nous dire le but du jeu, le but à atteindre?"

"Quand saurons-nous que nous avons terminé?"

"Essayons de nous représenter une image dans la tête de ce que sera notre travail!"

On sait que certains enfants se laissent facilement entraînés par des détails, ils doivent apprendre à se recentrer sur l'objectif.

- ✚ Lorsque les élèves ont une idée de la tâche à réaliser, et avant de se jeter dans l'action, il est bon de les habituer à *anticiper* la manière dont ils vont procéder. Apprendre à se poser les bonnes questions :

"De quoi a-t-on besoin pour réaliser la tâche? De quels outils dispose-t-on déjà? Comment imagine-t-on commencer? Comment faire si on est "en panne"? Comment savoir que l'on a fini? Comment savoir si on a réussi?"

"Les élèves se construisent (ainsi) des habitudes de travail tant d'un point de vue cognitif qu'organisationnel" nous dit Christine Passerieux. "Ils se libèrent de la tutelle de l'enseignant en apprenant à identifier la fin de l'activité, sont entraînés à s'interroger sur leur production

⁴⁴ CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école". Edition Chronique sociale 2011

pour l'apprécier au regard du but fixé."

- ✚ Une pause en cours de séance permettra de **faire le point**, d'habituer les élèves à prendre distance face à la tâche et à se poser les questions adéquates :

"Où voulons-nous arriver? Où en sommes-nous? Qu'avons-nous déjà trouvé? Comment continuer?"

- ✚ Enfin, au terme de la séance, il est intéressant d'habituer les élèves à une **analyse réflexive** de leurs productions. Il ne s'agit pas d'apprécier () un résultat, mais d'évaluer () une procédure en comparant l'efficacité des diverses stratégies mises en œuvre.

Voici donc comment donner aux élèves les *outils* qui leur permettront à la longue de devenir autonomes dans leur travail. Ces outils, il faut les dévoiler et les répéter, au risque de voir la classe se scinder entre :

- Ceux qui se débrouillent face à une tâche car à la maison on met des mots sur l'action
- Et ceux qui n'ont pas eu cette chance.

Face à la réalisation d'un élève, l'enseignant doit se méfier des **commentaires** tels que "je suis content de ton travail, là tu me fais réellement plaisir" qui peuvent prêter à confusion et faire croire

à l'élève qu'il est apprécié sur sa personne alors qu'il s'agit de sa production.

Si on désire l'élève indépendant affectivement il faut prendre une certaine distance et centrer l'évaluation sur *l'apprentissage* en cours.

"Tu as mis le bon nombre d'éléments"

"Ta réalisation est bien identique au modèle"

"Tu n'as oublié aucun détail"

"Je repère dans ton travail tous les éléments de la consigne"

Ces exemples de commentaires ont trait à la production et non à la personne de l'élève.

e. Elèves qui passent inaperçus

Si certains élèves réclament continuellement l'aide de l'enseignant, à contrario d'autres sont "**invisibles**". Ceux-ci sont très discrets, ils attendent passivement d'être encouragés par leur enseignant pour agir et attendent encore son approbation pour poursuivre.

Ce comportement n'est pas celui de la majorité des élèves de ma classe bien sûr, mais on le trouve essentiellement chez les enfants de milieux défavorisés, et *pas* dans mon petit groupe d'enfants d'enseignants. (Item 5.8)

C'est dans une étude de **Pierre Roque et Laurent Talbot**⁴⁵ sur les pratiques enseignantes et relatée par Nicole Wauters à l'ESPB que j'ai pris conscience de cette notion d'élève invisible :

Au départ, les auteurs étudient "la gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle".

Ils font apparaître trois modes de gestion de l'espace par les enfants lors d'une activité de jeux libres :

- Les enfants centraux qui entretiennent la proximité la plus importante avec leurs pairs. Ils se caractérisent aussi par les déplacements les plus faibles, ils se maintiennent sur des temps importants sur la même tâche, avec des camarades stables et pour de faibles déplacements.
- Les enfants périphériques qui maintiennent les distances les plus importantes par rapport au groupe. Ils évitent les zones de classe très occupées, avec pour corollaire d'augmenter les déplacements, de très peu se stabiliser sur les tâches et donc de ne pas pouvoir fidéliser des camarades.
- Les enfants associés qui manifestent les caractéristiques intermédiaires.

L'utilisation de l'espace par les élèves a été comparée avec leurs *compétences scolaires*. Il ressort que les enfants "centraux" ont des compétences en langage oral plus avancées que les autres élèves, ils se montrent plus performants dans les tâches scolaires et ont souvent des compétences sociales plus développées.

Les chercheurs ont ensuite relevé les *interactions maître-élèves* et l'analyse statistique révèle que lors des jeux libres les enfants centraux :

- sont *plus souvent* interpellés par l'enseignant que les enfants périphériques
- sont *plus souvent* interpellés sur le plan pédagogique que les enfants périphériques
- *interagissent plus* avec le maître oralement que les enfants associés ou périphériques.

De même, lors des activités structurées (rangement), l'enseignant :

- sollicite *plus souvent* les enfants centraux que les enfants périphériques et associés
- donne *plus* de consignes aux enfants centraux qu'aux périphériques et associés

⁴⁵ PIERRE ROQUES ET LAURENT TALBOT : "Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle" dans "la revue française de pédagogie" n°169 - 2009

- rappelle *plus souvent* à l'ordre les enfants centraux que les enfants périphériques ou associés. On remarque une corrélation entre l'activité de l'enseignant et l'activité des élèves dans leur utilisation de l'espace social. La répartition des interventions orales individualisées du maître ne se fait pas de manière aléatoire, elle est à l'avantage des élèves les plus visibles (enfants centraux). L'enseignant est plus attiré par ces zones qui monopolisent son attention, et donc les élèves les plus avancés sont les plus sollicités par l'enseignant.

On observe par contre une moindre sensibilité de l'enseignant aux enfants qui mettent en place des stratégies d'évitement des zones de turbulence. Ils deviennent moins visibles, voire "transparents". Or, ce sont ces *élèves-là* qui nécessiteraient vraisemblablement une attention plus soutenue.

En conclusion, l'enseignant a tendance à développer très tôt les compétences des élèves les plus avancés et s'il n'y prend garde, il peut involontairement creuser les écarts entre les élèves et *renforcer les inégalités*.

Cette étude m'a consternée et a été déterminante dans mon engagement sur la réflexion au sujet des inégalités.

Qu'il existe différents modes de gestion de l'espace chez nos élèves n'étonnera pas beaucoup les enseignants. Par contre cette mise en lumière des interactions de l'enseignant, différentes selon les types d'enfant, doit attirer notre attention.

Il s'agira donc *d'identifier* les enfants qui, dans la classe, mettent en place des stratégies d'évitement, multiplier nos interventions orales et individuelles auprès de ces élèves. Par ailleurs, par des activités ciblées de stimulation des compétences langagières, leur donner les *outils* pour entrer plus aisément en contact avec leurs pairs. On peut leur présenter des modèles syntaxiques par le biais du théâtre de marionnettes ou de jeux de rôles. Les encourager à réinvestir ces modèles lors d'activités de jeux libres par exemple.

Cette stimulation aura un double effet : il favorisera le langage de l'élève ce qui lui permettra d'augmenter son activité sociale, celle-ci à son tour aura une incidence sur ses compétences cognitives.

Pour le reste, il serait intéressant de s'interroger sur nos relations avec les élèves. Il y a bien sûr les élèves qui prennent beaucoup de place et réclament sans cesse notre attention. Nous aurons intérêt, comme vu précédemment à les rendre plus autonomes, tant sur le plan affectif qu'intellectuel.

Mais à côté de ça, avouons que les élèves qui "en veulent", qui cherchent le contact, nous renvoient une image très positive de nous-mêmes. Ils justifient notre titre d'institutrice, on se sent utile, et valorisée. Parallèlement, il est très facile et confortable de laisser les élèves transparents rester invisibles. Or, il est de notre devoir *d'aller consciemment* vers eux, de stimuler leurs compétences sociales et langagières. Mais aussi de tenter de les stabiliser à une tâche afin permettre à ces élèves, qui ont tendance à "papillonner", à fidéliser leurs relations avec leurs camarades.

Les élèves qui ne se sentent pas investis dans la réalisation de leur activité, qui attendent d'être sollicités par l'adulte pour démarrer ou poursuivre leur tâche, qui attendent encore que madame dise si "c'est bien" ou pas, auraient avantage à sortir de cette relation duelle avec l'enseignante et à être soutenu ou confronté au groupe.

Souvenons-nous qu'un des buts de l'éducation est de permettre à l'enfant de progressivement prendre son indépendance vis-à-vis de l'adulte, d'apprendre à se débrouiller, à être responsable de son matériel et ses affaires, apprendre à penser et agir seul, à faire des choix et même à prendre une responsabilité au sein de la classe. Car être autonome ce n'est pas vivre seul dans son coin mais se débrouiller et trouver son identité dans le groupe. Voyons maintenant comment le groupe peut aider nos élèves en difficultés.

E. LE COLLECTIF

"Il ne suffit pas de réunir les élèves en un même lieu, pour qu'ils constituent un groupe et encore moins un collectif".

Cette phrase de Christine Passerieux⁴⁶ porte à réflexion. Mais comment constituer le groupe? Comment amener les élèves à établir un lien supérieur au simple rapport de "personne à personne"? Apprendre à se connaître, s'appeler par son prénom, chercher chaque jour le nom des élèves absents et s'enquérir de leur état est très utile mais insuffisant.

Vivre ensemble s'apprend essentiellement en *travaillant* ensemble *pour* apprendre.

Il est par ailleurs intéressant d'éclairer les élèves sur le sens du mot "travail".

On peut voir le travail comme une contrainte, une corvée, quelque chose de pénible, qui demande des efforts, mais on peut aussi le considérer comme une construction, une œuvre.

Mais le travail, c'est avant tout une action humaine qui transforme la nature. En travaillant la pâte à modeler (qui coule quand elle est "brute"), en la façonnant en forme de bateau, on peut transformer la nature puisqu'on peut la faire flotter!⁴⁷

C'est au travers des apprentissages que nous amènerons l'enfant à passer du *personnel* (caractéristique de la famille ronde) au *professionnel* spécifique à l'école. Nous allons les inviter, de manière explicite, à devenir des collègues qui travaillent et apprennent ensemble.

⁴⁶ CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école". Edition Chronique sociale 2011

⁴⁷ CGE : "Apprendre en maternelle, dépasser la bienveillance" étude coordonnée par Sandrine Grosjean - 2013 séquence "quel bateau flotte" <http://click.in.ua/Qg>
http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/Apprendre_en_Maternelle_.pdf

a. La coopération

L'élève doit, à l'école, **apprendre l'entraide**. Il a été habitué à la maison à une relation "verticale" et peut maintenant accéder à une relation plus "horizontale". C'est une chance... si on le lui permet. En effet, les échanges d'informations ou d'aide ne doivent pas uniquement aller dans le sens élève/enseignant, mais surtout élève/élève, et cela doit s'apprendre par une *volonté délibérée* du maître car la tendance "naturelle", spontanée est d'aider ou simplement de répondre à l'enfant qui pose une question ou qui a besoin d'aide. Certains enseignants n'aiment pas (dans la classe, dans la cour) "tourner en rond", se sentir inutiles et vont, même inconsciemment, entrer dans le jeu au lieu d'encourager les élèves à s'entraider. Nous en avons déjà parlé au sujet de l'autonomie indispensable à l'évolution de l'élève et à son individuation, mais ici, nous allons un peu plus loin, non seulement il faut encourager l'élève à être indépendant de l'adulte, mais de plus il s'agit *d'encourager les relations interpersonnelles* entre les élèves.

Dans la classe, l'enseignant aura à mettre en place des **dispositifs permettant d'encourager la socialisation** des élèves. Ce n'est pas parce que les élèves sont mis en ateliers et, physiquement placés en petits groupes, qu'ils travaillent ensemble. Ils sont peut-être simplement assis à la même table... pour une activité très ...individuelle.

Les élèves ne travailleront en groupe que s'ils y sont invités. Il est par ailleurs indispensable de le préciser aux élèves afin qu'ils sachent dans quel "jeu ils jouent" : "*pour cette activité, chacun travaillera seul*", ou, "*maintenant nous allons travailler en équipe*". Il s'agira dans ce cas de proposer une tâche commune (*une construction à réaliser par le groupe en lego, la résolution d'un problème qu'on ne pourrait résoudre seul...*) et ensuite *expliciter* (ou rappeler) aux élèves ce que signifie et ce qu'implique le travail de groupe.

Il est courant dans ce genre de disposition de voir un élève plus rapide, plus familiarisé avec le travail scolaire, prendre les choses en main et effectuer la tâche seul sous le regard de ses compagnons. C'est pourquoi il est conseillé de proposer de démarrer l'activité individuellement afin que chacun *s'investisse* dans la tâche. Ensuite, l'adulte proposera un moment d'échange en petit groupe : chacun étant invité à décrire sa procédure, à l'argumenter, et à discuter, proposer ses suggestions pour atteindre le but final.

Ce moment consacré à la confrontation est nécessaire faute de quoi les élèves s'engageront dans *l'action* au détriment de la *réflexion*. C'est ce moment de réflexion et d'échanges, en situation réelle, qui transformera progressivement l'enfant en élève, qui convertira l'activisme en socioconstructivisme. D'une part les élèves peuvent être des "modèles" pour les autres, un moment d'échange, de discussion (même dans le cadre d'une activité dite individuelle) peut être l'occasion pour certains de faire du "copillage" créatif car on n'apprend jamais à partir de rien et si certains ont eu matière à copier à la maison, d'autres n'ont pas eu cette chance, favorisons donc cette mise en commun d'idées. D'autre part, le fait de devoir justifier son idée ou sa stratégie si celle-ci diffère de celle de l'autre est un apprentissage en soi.

Donc, le travail de groupe débutera par un moment individuel, suivi d'échanges d'opinions pour arriver ensuite à la collaboration et au travail d'équipe.

En **fin d'activité**, il est utile de revenir sur celle-ci. Effectuer une mise en commun en grand groupe, discuter, échanger, comparer les réalisations. Il s'agira de vérifier l'adéquation du résultat avec l'objectif mais surtout de mettre en avant la procédure. Faire prendre conscience aux élèves que ce qui importe n'est pas tant le résultat final et tangible mais la recherche de la démarche la plus efficiente. C'est finalement cet apprentissage-là qui lui servira ultérieurement, cette procédure qui sera transférable dans d'autres situations.

Il est évident que l'apprentissage du travail de groupe ne s'effectue pas en un jour, mais prend un certain temps et s'améliorera au fil des expériences et ce, d'autant plus qu'on mettra en avant l'avantage de la solidarité entre élèves pour réaliser une tâche considérable qu'on n'aurait pu faire seul ou encore l'intérêt à mettre ses idées en commun.

Dans mon échantillon, la tendance à l'égoïsme est nettement plus fréquente chez les enfants de milieux défavorisés. Elle a évolué dans le courant de l'année : suppression des réponses la première année, il en reste une la seconde année. Les enfants d'enseignants sont plus aptes à faire preuve de solidarité mais l'adulte se doit d'être vigilant car s'il n'insiste pas sur l'objectif de coopération, ces enfants sont capables de "foncer" seuls dans la tâche, étant plus confiants en leurs capacités. (Item 5.5)

La **constitution des groupes** méritera mûre réflexion de la part de l'enseignant en fonction du type d'activité. Parfois il est plus intéressant de mettre les élèves les plus faibles dans un même groupe qui bénéficiera de toute l'attention de l'adulte tandis que les autres groupes seront plus autonomes. Mais le plus souvent on favorisera la mixité et l'apprentissage entre pairs. Cette mixité tiendra compte du niveau d'avancement des élèves mais aussi de ses capacités sociales : leader ou suiveur, ayant des facilités ou non à communiquer (par sociabilité ou connaissance de la langue)... Le **nombre d'élèves** par groupe doit aussi être minutieusement évalué en fonction de l'activité, du matériel nécessaire. Par expérience, un groupe de plus de quatre élèves est inefficace.

Le travail de groupe n'est pas la panacée, il dépend de l'objectif et peut être un moment de l'apprentissage, apprentissage qui peut être réinvesti par l'élève à d'autres occasions, dans une activité individuelle cette fois.

b. Le collectif et le savoir

Pour devenir élèves à l'école, les enfants ont à "construire un nous qui n'est pas celui de la maison". En effet, ils sont confrontés à une nouvelle organisation, ils doivent intégrer un groupe constitué sur base d'un projet d'apprentissage commun, sur des objets qui ne leur sont pas nécessairement familiers, comme l'alphabet ou la géométrie. Les moments de regroupement peuvent être autant des moments d'apprentissage que des moments de construction du groupe et d'initiation au vivre ensemble.

" Plutôt que de voir les différences entre les élèves, on gagne à développer un sentiment d'appartenance commun, par l'acquisition d'une culture commune, de références partagées" relève Stéphane Bonnéry dans l'avant-propos du livre de Christine Passerieux⁴⁸.

Cette dernière nous dit également que la socialisation "ne se construit pas à travers des comportements mais dans un nouveau rapport au monde", qu'elle n'est "pas déconnectée de l'apprentissage". C'est le savoir qui va cimenter le groupe. Encore faut-il créer des liens entre les élèves lors des apprentissages.

Imaginons deux **séquences collectives** durant lesquelles les élèves sont regroupés :

Séquence 1 :

I : Qu'as-tu trouvé?

E₁ : un marron

I : ah non, ce n'est pas un marron! Qui connaît le mot exact?

E₂ : c'est une châtaigne

I : c'est très bien X. Et que voit-on avec ta châtaigne?

E₁ : ça pique

I : oui, c'est la bogue

Séquence 2 :

I : Qu'as-tu trouvé?

E₁ : un marron

I : Pensez-vous comme X. que cela s'appelle un marron?

E₂ : moi oui

E₃ : moi, je pense que c'est une châtaigne

I : expliquez-vous

E₄ : ça ressemble à un marron mais il y a une petite pointe

E₅ : oui je sais et on peut la manger celle-là

...

Dans la première séquence, l'activité se limite à des interventions ponctuelles individuelles qui finalement n'impliquent pas l'ensemble du groupe classe. L'enseignant monopolise la parole, un enfant répond, les autres... Certains élèves plus "carrés" vont

⁴⁸ CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école". Edition Chronique sociale 2011

répondre en pensée à la question posée à l'un d'eux (la maitresse préjugera que c'est le cas de tous) mais la plupart des élèves (surtout ceux de familles défavorisées) ne se sentira pas concerné.

Dans la deuxième séquence, l'enseignant s'efface pour favoriser les interactions entre les élèves afin qu'ils échangent *entre eux*. Les élèves s'impliquent plus, tiennent compte des interventions de leurs compagnons, les échangent sont plus riches.

De même, face à la **question d'un élève**, l'enseignant ne doit pas automatiquement répondre, mais **renvoyer celle-ci au groupe**. Il est par ailleurs profitable d'encourager les élèves à poser des questions eux-mêmes à leurs camarades afin de sortir de la relation duelle institutrice/élève et de favoriser les échanges entre élèves au sein du groupe. Il faut avouer que ce n'est pas aisé au début car les élèves ont tendance à rester au niveau particulier, à parler d'eux et de leur propre expérience ("moi je..."). C'est l'occasion de se demander ce qu'est une question et comment la formuler.

Je sais d'expérience qu'il est très difficile de se taire en tant qu'enseignant, cela part d'une bonne intention, notre rôle est de leur apprendre, par essence l'enseignant aime contrôler la situation. Et toujours par expérience, je puis vous assurer que même en étant consciente de cette thématique, il est très difficile de se défaire de ses habitudes.

Face à la question d'un élève, l'enseignant, plutôt que de répondre, peut la renvoyer au groupe : il met en évidence que plusieurs élèves connaissent tout ou partie de la réponse et qu'en se mettant ensemble ils peuvent la réunir.

En renvoyant la question au groupe, l'enseignant peut également permettre aux élèves d'entendre une même chose dite de manières différentes, avec d'autres mots...ce qui peut susciter d'autres questions d'élèves, et ... éveiller la curiosité de tous.

Développer chez les élèves une attitude de recherche, se poser des questions, émettre des hypothèses c'est plus enrichissant pour un élève que d'écouter une réponse formatée de la part de son enseignant.

Mais si le groupe est l'occasion d'un enrichissement collectif, cela ne doit pas toujours aller dans le même sens, ne pas venir toujours des *mêmes* élèves pour que l'enfant défavorisé ne croie pas qu'il est nul ou que c'est inné de pouvoir répondre. On peut développer l'idée que certains sont "forts" dans le domaine des connaissances, alors que d'autres le sont dans l'habileté, la réflexion, la créativité, le sport...

L'enseignant doit montrer qu'il n'est **pas le seul détenteur du savoir**, le savoir (la science) est extérieur à lui, lui-même ne sait pas tout (contrairement à ce que certains élèves pensent), il doit l'avouer et montrer qu'on peut se référer aux livres par exemple ou à d'autres sources comme internet, le dictionnaire... (Un référent scientifique en tous cas). Demander si un élève connaît la réponse à la question, leur demander de se renseigner à la maison car certains parents sont peut-être spécialistes en ce domaine...

Le **savoir n'est pas subjectif**, il est universel, on peut l'observer en comparant deux livres ...qui diront la même chose, à quelques détails près, mais le fond est identique.

Passer du rond au carré, c'est passer du particulier à **l'universel**, de ce que l'enfant perçoit pour prendre conscience de son aspect universel.

Il n'est pas facile en tant qu'enseignant de pouvoir dire "je ne sais pas". Certains éprouvent des difficultés, liées entre autres à la représentation qu'ils ont de leur statut, à l'image de marque qu'ils aiment montrer aux élèves. Mais qu'est-ce qui doit primer? Pour ma part, c'est le bien des élèves qui passe avant tout.

Il est à rappeler que l'enseignant n'est pas propriétaire du savoir : d'une part il est transmetteur de la science (et il doit avoir des référents scientifiques), d'autre part, il doit transmettre la démarche scientifique (y compris le doute inhérent à toute recherche) : se poser des questions, émettre des hypothèses, chercher de l'info, communiquer...

Dans mon échantillon, la plupart des élèves pensent que l'enseignant est le seul détenteur du savoir. En septembre 2015, *aucun* élève ne pensait qu'il peut apprendre aussi grâce aux autres et surtout à lui-même (même chez les enfants d'enseignants). Ce fut l'item comportant *le plus* de réponses . L'évolution a été minime mais *négative* lors de la première année, positive mais très faible la deuxième année. (Item 5.3)

Il est aussi utile de rendre visible ce qu'on a appris ensemble, laisser des traces de notre cheminement collectif sous forme d'affiche par exemple ou encore dans un cahier de vie. Outre leur fonction de mémoire dans l'apprentissage, c'est un peu comme des albums-photos de famille qu'on feuillette et qui resserrent les liens.

F. LES APPRENTISSAGES

L'élève sait qu'il vient à l'école pour apprendre, c'est une première étape, mais allons plus loin...

a. Qu'apprend-on?

Aujourd'hui dans la classe de madame L. on a confectionné des biscuits à vendre au marché de Noël. Quand, à la sortie de l'école, maman demande : qu'as-tu fait aujourd'hui à l'école mon chéri?

Les réponses seront variées :

- J'ai joué
- On a fait des biscuits, ça sentait bon!...mais on n'a pas pu en manger
- On a fait des biscuits pour Noël, c'est bientôt Noël! Noël!
- On a fait de la pâte, j'ai goûté, c'était bon!
- On a fait de la cuisine, il fallait bien mélanger la pâte!
- On a fait des biscuits, il fallait mettre pas trop de farine et pas trop peu, jusqu'à la ligne!
- On a fait des biscuits pour le marché de Noël, on a lu la recette!

Cet exemple nous montre combien les perceptions d'une activité par les élèves peuvent être variées,... et ce que ceux-ci en retireront ira de pair.

Bien sûr nous savons que chacun a un canal perceptif privilégié et que, selon Howard Gardner, il existe plusieurs types d'intelligence⁴⁹.

Mais interrogeons-nous sur les objectifs pédagogiques de l'enseignant. Si celui-ci propose des tâches à ses élèves, c'est dans le but de leur faire apprendre des compétences dont la liste est reprise dans les socles de compétences imposés par le ministère de la communauté française. L'enseignant est-il au clair avec ses objectifs? J'en connais plusieurs qui choisissent une activité qui leur plait, se disant ensuite qu'elle rencontrera bien un objectif utile pour leurs élèves. D'autres choisissent leur activité *en fonction* d'une compétence à atteindre. Les deux démarches sont totalement opposées. Mais surtout, l'enseignant **exprime-t-il clairement son objectif** auprès des élèves? Ou laisse-t-il (même involontairement) un malentendu s'installer?

Nous allons faire telle tâche mais qu'allons-nous apprendre ce faisant?

Il est capital d'exprimer clairement l'intention pédagogique de l'activité, de mettre le focus sur l'essentiel à retenir de l'activité afin de mettre les élèves en *projet d'apprendre*.

Dans l'enquête réalisée auprès de mes élèves, nombre d'entre eux ne savent pas en début d'année ce qu'ils apprennent à l'école, ou alors ils pensent qu'ils sont là pour apprendre à jouer, dessiner, peindre ou bricoler. Les enfants d'enseignants ont par contre des idées plus précises (pas de réponses chez eux). Heureusement, on a pu constater une nette évolution au cours de l'année : forte diminution des réponses et importante augmentation des réponses . Cet item faisant partie en juin 2015 et en avril 2016 de ceux contenant le plus de réponses . (Item 4.1)

⁴⁹ Théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner

F. Gélinas et Manon Roussel : "Les intelligences multiples dès la maternelle" Edition Chenelière éducation - 2007

Soyons clair, il ne suffit pas d'annoncer en début de séance l'intention d'apprentissage pour que celui-ci soit intégré d'office, comme nous le voyons ci-dessous :

- L'inst. : Aujourd'hui, nous allons apprendre à bien utiliser les mots qui nous situent dans l'espace. S'ensuit une séance ciblant cet apprentissage.

Le lendemain,

- L'inst.: Qu'avons-nous appris à bien utiliser hier?

Certains élèves s'en souviennent ...et d'autre non.

Rappel et poursuite de la séquence, et ainsi de suite le surlendemain.

Quelques jours plus tard, lors d'une *autre* activité, L. doit expliquer à un compagnon où placer son bloc de construction. L. se lève pour lui montrer, la maitresse lui demande de s'exprimer avec des mots plutôt qu'avec des gestes.

L. : Tu le mets là-bas

Inst. : Souviens-toi, nous avons appris à utiliser les mots qui situent dans l'espace

L. : Ah oui! Tu le mets à droite du bloc jaune, derrière le vert

D'aucuns pensent que mettre les élèves dans un bain d'activités ou un bain de langage suffit pour leur faire apprendre. *Peut-être*, mais d'une part cela mettra *plus de temps* et celui-ci est précieux, d'autre part, on risque de voir évoluer plus vite les élèves plus au courant des objectifs de l'école et qui peuvent extraire par eux-mêmes les apprentissages lors d'une tâche. Pour que *tous* apprennent, il faut être très au clair avec l'objectif et même le répéter comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessus. Ensuite, une fois l'apprentissage terminé, un bref rappel permettra de transférer celui-ci dans d'autres circonstances.

Lorsqu'il y a quelques décennies, est apparu l'idée que pour faire apprendre aux enfants il ne suffisait pas de déverser du savoir à l'aide d'un entonnoir, on a pris pour parti (à juste titre) qu'il fallait **faire agir les élèves** pour apprendre.

Depuis lors ont fleuri dans les classes maternelles quantité de coins de manipulation plus ou moins occupationnels : bac à sable, à eau, à graines... on a multiplié les occasions d'agir. Mais **une simple mise en présence des enfants avec les objets du monde ne suffit pas.**

Dans le même ordre d'idée, très souvent, les enseignants demandent aux élèves de "faire des choses". Mais comme dit Passerieux⁵⁰, il est nécessaire d'aller au-delà du "faire" pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Or certains élèves et particulièrement ceux issus des milieux les moins familiers de l'univers scolaire demeurent souvent dans le "faire". Ils ne perçoivent pas qu'il y a derrière un *enjeu d'apprentissage*, c'est à l'enseignant d'aider l'élève à effectuer ce passage entre l'expérience et l'apprentissage, à permettre par l'explicitation et le langage de passer de l'effectuation des tâches ou de la manipulation au registre de la réflexion intellectuelle. Passer de l'activisme (les enfants bougent et c'est rassurant pour l'enseignant : il est face à des comportements observables qui témoignent d'une forme de participation) à l'activité intellectuelle selon Christine Caffieaux⁵¹.

⁵⁰ CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école". Edition Chronique sociale 2011

⁵¹ CHRISTINE CAFFIEAUX : "Faire la classe à l'école maternelle- réflexion sur la construction des inégalités scolaires". De Boeck 2011

b. Dans quel but apprend-on?

Si l'élève doit être mis au courant de ce qu'il apprend dans la séance, il doit aussi être éclairé sur le **but plus lointain** de ses apprentissages. Ce qui n'est pas aisé à un âge où on vit dans l'instant présent, mais qui est utile pour donner *sens* aux apprentissages. Danielle Mouraux⁵² nous dit que "pour devenir élève apprenant, l'enfant doit comprendre que toutes les activités scolaires et toutes les tâches scolaires ont un sens cognitif (ils permettent de comprendre) **et** un sens socioculturel". Les savoirs scolaires devront être transférés en action sociale, permettre d'agir dans la société.

Cette notion de but des apprentissages est très difficile à acquérir par les élèves. On relève dans notre enquête un grand nombre de réponses ○ (70 à 90%) et pas ou presque de réponses □. Et cette fois, les enfants d'enseignants ont proportionnellement le même type de réponse que le reste de l'échantillon. (Item 4.3)

L'élève doit savoir ce que la tâche demandée lui apprend, mais aussi que cet apprentissage lui permettra plus tard de savoir lire, écrire, compter, mesurer...dans la vie de tous les jours.

Nos premiers apprentissages pour se situer dans l'espace nous serviront plus tard à faire comme papa et maman : programmer notre trajet pour partir en vacances, se déplacer dans la ville.... Nous apprenons à nous situer dans le temps pour plus tard, comme eux, arriver à l'heure au travail, prendre des rendez-vous...

Il n'est pas toujours facile de donner le but des apprentissages, car celui-ci est parfois très lointain et abstrait pour des élèves de maternelle. On peut néanmoins le tenter dès que possible. On peut par exemple lister avec les élèves les compétences de papa et maman, toutes les situations dans lesquelles ils lisent, écrivent, comptent. Ils peuvent enquêter à la maison, y poser des questions. Et plus généralement, il est profitable de faire des liens entre les apprentissages de l'école et la vie courante en famille ou en société.

Après avoir observé les états de l'eau en classe, donner la mission aux élèves de demander à leur maman de montrer l'eau des pâtes qui bout et la vapeur qui s'échappe de la casserole. Demander à maman si elle a la même balance qu'à l'école et dans quelles circonstances elle l'utilise. Comparer le mot "lait" découvert en classe avec les écritures de la boîte ou la bouteille de lait du petit déjeuner à la maison. Après une découverte des leviers rechercher, à la maison, différents types d'outils qui pincent, ou différents types d'outils servant à couper après avoir travaillé le maniement des ciseaux...etc.

L'élève doit apprendre également que le savoir ne concerne pas uniquement lui et ses proches mais qu'il est universel. On peut insister sur l'usage actuel et sociétal de toutes les notions et savoirs scolaires. C'est parce qu'à l'école il a appris les mathématiques (et autres) que l'ingénieur a

⁵² DANIELLE MOURAUX : "Entre ronde famille et école carrée...l'enfant devient élève" éditions De Boeck-2012

été capable de construire des ponts que chacun peut utiliser. C'est parce qu'il a passé beaucoup de temps à l'école que le docteur peut venir nous soigner...

Quoiqu'il en soit, il faut oublier "les prescriptions qui incitaient à "habiller" les activités, les rendre ludiques, les inscrire dans un thème, les enjoliver par une histoire" nous dit Passerieux⁵³. Plaquer une "motivation" externe pour enrôler les élèves dans l'activité ne fera qu'augmenter le risque de perdre des élèves en chemin, les distraire du but essentiel de l'activité. "C'est dans l'activité elle-même que le sens se construit".

Passerieux encourage l'enseignant à s'appuyer sur des *situations problèmes* (réelles) à résoudre, car ceux-ci déclenchent l'envie d'essayer, de se dépasser." Moins les élèves sont sollicités intellectuellement, moins ils s'engagent : c'est lorsqu'ils peuvent appréhender que le monde est intelligible qu'ils se sentent intelligents et osent, en s'appuyant sur ce qu'ils savent déjà, aller vers ce qu'ils ne savent pas encore."

"Comment faire flotter un petit bateau en pâte à modeler?"

"Comment faire pour partager ce matériel de manière équitable entre les élèves de ce groupe?..."

Pour donner le goût d'apprendre, le *défi* lancé aux élèves apparaît comme un puissant moteur de mobilisation dans l'activité, nous dit Passerieux. Ni trop simple, car privé d'enjeux, ni trop difficile car hors de la zone proximale de développement⁵⁴, mais des situations complexes qui affirment le pari de leur capacité à réussir.

"Qui va réussir à construire une tour de *kapla* plus grande que X.?"

"Quelle équipe réussira à déchiffrer le message?"

Il y a différentes manières de motiver les élèves à agir, à entrer dans l'apprentissage. C'est à l'enseignant de choisir la meilleure manière, celle qui aura le plus de sens, qui sera proche de la vie réelle, et ce, en fonction du type d'activité.

⁵³ CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école". Edition Chronique sociale 2011

⁵⁴ Notion développée par Lev Vygotski. La zone proximale de développement est la différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'enfants plus avancés.

c. Comment apprend-on?

Quelle est la place de la **métacognition** à l'école maternelle?

N'aurait-on pas tendance à faire agir, manipuler, expérimenter les élèves plutôt qu'à les faire évoquer leurs procédures et développer une argumentation? Valorise-t-on simplement la *réalisation* de la tâche ou faisons-nous réfléchir les élèves *sur* leurs démarches?

"La fonction de l'école (...) c'est apprendre à mettre en mots l'action du point de vue de l'intention, de la procédure, de la réalisation" nous dit Passerieux.

Prendre distance par rapport à son action pour réfléchir sur *ce* que l'on fait et *comment* on le fait. Parler *au sujet* de son action et surtout réfléchir sur *comment* apprendre n'est pas naturel mais la capacité à le faire influencera tous les apprentissages futurs. (C'est aussi passer de la culture de l'oral **pratique** à celle de l'écrit **abstrait**).

Dans mon échantillon, la majorité des élèves ignore les démarches d'apprentissage efficaces, ils ne savent pas *comment* on apprend. On observe une évolution dans le courant de l'année, néanmoins, en fin de la 1^{ère} année seuls 3 élèves sur 13, aucun en fin de 2^{ème} année, sont vraiment au clair avec cette notion (réponse). (Item 4.4)

Il est utile, en situation, de faire dévoiler par les élèves les indices et procédures qui ont été son cheminement mental. Révéler au grand jour l'intérieur de la boîte noire afin qu'il soit connu de tous et non de quelques initiés.

"- Comment as-tu trouvé la solution à ce problème?"

- J'ai réfléchi dans ma tête et je me suis dit que...

- Quelqu'un a-t-il procédé autrement?"

"- Qui reconnaît ce prénom? Qu'est-il écrit sur cette étiquette?"

-C'est le prénom de ...

- Quels *indices* t'ont permis de le reconnaître?

- Ça commence par A et c'est un long mot"

Mais avant certains apprentissages, il peut s'avérer utile de passer par la **modélisation** : lors du modelage, "l'enseignant rend visible tout le dialogue intérieur, toutes les questions qu'il se pose, tous les mouvements d'aller-retour qu'il effectue pour planifier, surveiller et évaluer sa démarche dans l'exécution de la tâche. Il cherche à verbaliser toutes ses pensées dans le but de faire mieux voir les différentes étapes de son processus mental."⁵⁵ Avant certains apprentissages, l'enseignant peut donc être un *modèle* pour l'élève en révélant ses propres démarches intellectuelles.

A la maison, on parle des objets, à l'école on parle *sur* les objets (L'élève doit passer du particulier à l'universel) et il est intéressant de diversifier les approches de "l'objet" afin de s'en faire une **image**

⁵⁵ Extrait du livre "pour guider la métacognition" travaillé à l'ESPB lors du module sur la métacognition donné par Stéphane HOEBEN

mentale. C'est le principe de l'apprentissage du concept décrit par Britt-Mari Barth⁵⁶.

Un exemple simple qu'elle nous donne :

"Imaginez un jeune enfant avec sa mère à un carrefour. Un énorme camion passe, il est rouge, il fait beaucoup de bruit. La mère montre le camion du doigt et dit "camion". Le lendemain, un autocar passe au même endroit : il est énorme, il est rouge, il fait beaucoup de bruit. L'enfant montre l'autocar du doigt et dit "camion"! - "Non, dit la mère, c'est un autocar". Et ainsi de suite. Quand l'enfant sera capable de reconnaître les camions selon un certain nombre de signes communs (attributs essentiels), qui reviennent à chaque fois, bien que les camions soient différents, il aura acquis le concept de camion".

Et encore une fois, en classe, il est important de *formuler* l'apprentissage au risque de voir les liens et les déductions se faire uniquement dans certaines têtes.

"Souvenez-vous l'autre jour, on a découvert des caractéristiques de tel objet et les qualités qu'il n'avait pas...aujourd'hui nous venons de découvrir une information complémentaire. Nous commençons à connaître de mieux en mieux cet objet."

A propos d'image mentale et d'apprentissage, il est nécessaire de conscientiser les élèves sur la **manière de mettre en mémoire**. La mémoire est un *outil* d'apprentissage qu'il faut dévoiler, décrire, mettre en mots.

Les outils tels que la gestion mentale⁵⁷ peuvent nous guider en ce sens.

"J'ai retenu ce mot parce que cela me faisait penser à..."

"Voyez qu'il était difficile de mémoriser ces objets, mais maintenant qu'ils sont classés c'est beaucoup plus commode."

"Comment mettre ceci en mémoire? On va essayer de le voir dans sa tête ou de le décrire avec des mots dans sa tête..."

En mathématique également, il est essentiel d'apprendre à se faire des images mentales.

"Souvenez-vous, jusqu'à présent nous comptions les absents en mettant des bonshommes dans le train et les retirant au fur et à mesure que nous les avions nommés.

Aujourd'hui nous allons apprendre à compter dans notre tête.

Fermez les yeux et tâchez de "voir" le train dans votre tête. Il y a trois absents.

Si vous ne le voyez pas, ce n'est pas grave, parlez dans votre tête : il y a trois absents dans le train.

Après avoir nommé un absent, on referme les yeux pour revoir les trois bonshommes, voir un bonhomme sortir du train et se représenter : combien de bonshommes à l'extérieur du train, combien à l'intérieur?..."

⁵⁶ BRITT MARI BARTH : "L'apprentissage de l'abstraction". Editions RETZ 1987, édition revue et augmentée en 2001

⁵⁷ La gestion mentale développée par Antoine de La Garanderie étudie les gestes mentaux de la connaissance

Evidemment, apprendre à construire des images mentales ne se fait pas en une fois, mais s'expérimente dans diverses situations. Comme dessiner un paysage décrit verbalement ou une histoire racontée sans support visuel.

Lors d'un apprentissage il est également profitable, après avoir annoncé le but de l'activité, de situer la séance de travail dans *l'ensemble* de la séquence.

"L'autre jour, nous avons *découvert* le principe du quadrillage à l'aide du jeu de construction "*clics*", nous avons ensuite appris à nous *situer* sur un quadrillage en manipulant des gommettes de néoprène, maintenant nous allons apprendre à nous *déplacer* sur un quadrillage."

Il s'agit également de bien différencier les temps de découverte, de recherche, d'exploration, des temps d'entraînement et d'évaluation.

Plus généralement, il est primordial à l'école maternelle de distinguer moments de jeux et moments d'apprentissage.

Enfin, souvenons-nous de nos apprentissages passés, aucun ne s'est fait en un jour. Les recherches en neurosciences le confirment⁵⁸, l'apprentissage a besoin de répétitions, d'abord dans un laps de temps court, puis après un moment, un besoin de réactivation est nécessaire.

⁵⁸ JOSEPH STORDEUR : "Comprendre, apprendre, mémoriser". Editions De Boeck 2014

d. J'ai appris!

Non seulement, l'élève doit savoir *ce* qu'il apprend, dans quel *but*, *comment* il apprend, mais de plus, il doit avoir *conscience qu'il a appris* et ce, afin de réinvestir ultérieurement ses acquis. Tâche de plus en plus subtile et ardue.

Dans mon échantillon, aucun élève n'avait conscience de ses acquis en novembre 2014 (c'est l'item qui comportait *le plus* de réponses ○). Un seul en avait vaguement conscience en septembre 2015. Cela se précise en juin 2015, mais nous n'avons eu aucune réponse □, une seule en avril 2016. Même chez les enfants d'enseignants, aucun n'a vraiment conscience en septembre qu'il a appris quelque chose. (Item 4.5)

L'élève doit pouvoir se situer dans les différentes phases de l'apprentissage :

- La découverte, l'expérimentation, phase de la compréhension sans laquelle l'élève est condamné à mémoriser sans comprendre,
- L'entraînement afin de consolider ses acquis,
- L'évaluation qui valide les connaissances par transfert dans des situations inédites.

Mais à un moment, il faut pouvoir faire le point avec les élèves.

Cela peut être en fin de séance où nous revenons sur l'objet de l'apprentissage et observons notre évolution, mais aussi à la fin d'une période plus longue. Le cahier de vie peut par exemple nous servir à nous évoquer des apprentissages essentiels effectués ensemble.

Souvenons-nous que les élèves vivent essentiellement l'instant présent, c'est à nous d'y ajouter du relief, de mettre les apprentissages en perspective.

Nous pouvons également conscientiser les élèves sur le fait que, outre les savoirs encyclopédiques, quand on apprend, c'est pour toute la vie : un jour on a appris à marcher, depuis on ne peut plus faire comme si on ne savait pas. Apprendre à lire c'est pareil, une fois qu'on saura, ce sera pour toute la vie!

G. LES ATTENTES PREMIÈRES/INTELLECTUELLES

Le milieu scolaire est particulier car c'est un espace *conçu pour* les apprentissages. Tous les élèves ne le savent pas d'entrée de jeu surtout si leurs parents les déposent à l'école en leur disant : "Sois bien sage". Et en effet, certains enfants issus de milieux défavorisés pensent qu'à l'école il faut être **sage pour faire plaisir à la maitresse**.

Or, comme dit Christine Passerieux⁵⁹: "Devenir élève ce n'est pas obéir à la maitresse mais se mettre en situation de réfléchir sur son environnement pour le comprendre et non le subir".

La norme scolaire n'est qu'un préalable *pour* entrer dans les apprentissages.

Mais certains élèves sont encore dans le "faire", ils se conforment aux attentes premières, aux comportements supposés attendus par la maitresse sans se douter que ceux-ci ont pour but une mobilisation intellectuelle.

Lors de mon observation sur le terrain, *tous les élèves de milieux défavorisés ont tendance à se conformer aux attentes premières. Certains évoluent en cours d'année mais aucun élève de ce milieu n'arrive à avoir une attitude carrée en juin 2015, un seul en avril 2016. Par contre, nous ne trouvons aucune attitude totalement ronde chez les enfants d'enseignants dont la moitié a une attitude carrée dès septembre. (Item 4.7)*

C'est un des aspects où ressort le plus la différence entre les élèves de milieux différents. Et si tous évoluent dans cette optique, les élèves de milieux défavorisés n'atteindront pas en fin d'année le niveau de début d'année des élèves de milieux favorisés.

C'est encore un des malentendus qui aident à creuser les écarts entre élèves : L'enseignant attend que les élèves réfléchissent, fassent des liens... Il ne le dit pas explicitement mais demande ouvertement de se tenir bien, de se taire, d'écouter...

Il n'y a que les élèves de milieux favorisés qui ont reçu les clés et peuvent décoder le langage de l'enseignant.

L'élève de milieu défavorisé croit que s'il s'assied bien, se tait et écoute, il fait ce qu'il faut et que son enseignant sera content. Il sera surpris lorsque ce faisant ses notes ne seront pas satisfaisantes... Pourtant il a fait ce qu'on lui a demandé : bien s'asseoir...

Il est donc essentiel **d'explicitier** aux élèves le pourquoi des consignes se référant aux attitudes : ce n'est pas pour faire plaisir à madame qu'il faut bien s'asseoir, c'est pour mieux écouter, se concentrer et mettre dans sa tête. Il conviendrait même de clarifier ce qu'est être bien assis.

De même qu'il ne faut pas se taire *pour* que madame n'ait pas mal à la tête, mais pour mieux réfléchir dans sa tête ou pour mieux écouter l'apport d'un autre ou...

Dans quelle direction et pour quelle raison regarder à tel endroit? Pour soutenir son attention ou...

Et quelle est la différence entre regarder et observer? Si je dois observer, je dois regarder en réfléchissant dans ma tête. Observer, cela s'apprend et il est utile de rencontrer dans un temps restreint plusieurs situations d'observation :

⁵⁹ CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école". Edition Chronique sociale 2011

J'observe mon image dans le miroir pour peindre mon portrait, j'observe les escargots pour découvrir leurs caractéristiques, j'observe les deux images pour découvrir les 7 différences...

Et quand la maitresse demande d'être attentif, en quoi cela consiste-t-il? Et pourquoi faut-il faire attention? Être attentif c'est quoi?

Dans une vidéo analysée par une équipe de Cgé⁶⁰, on peut voir l'enseignante qui explique de manière explicite à ses élèves ce qu'est être attentif : "C'est : 1. J'arrête, 2. Je regarde, 3. J'écoute".

S'il faut bien écouter la maitresse, ce n'est pas pour lui faire plaisir, ce n'est pas par dépendance affective, c'est parce qu'elle va nous mettre en situation d'apprentissage et que nous sommes là pour apprendre.

⁶⁰ CGE : "Apprendre en maternelle, dépasser la bienveillance" étude coordonnée par Sandrine Grosjean - 2013
http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/Apprendre_en_Maternelle_.pdf
Vidéo : <http://click.in.ua/Qs>

H. L'ÉVALUATION

a. L'évaluation objective

Une des caractéristiques de la famille ronde est qu'elle fonctionne sur base de *l'appréciatif* ("c'est bien/c'est mal"). L'enfant doit passer de ce mode de fonctionnement à celui de l'école carrée qui est *l'évaluatif*. L'école maternelle est censée apprendre aux élèves les codes de l'école et distinguer ainsi l'appréciatif de l'évaluatif.

L'enseignant ne devrait donc pas dire "c'est bien" à un élève qui lui présente son travail, même si, je l'avoue, c'est une expression qui vient très spontanément à l'esprit. Cette expression est en fait un raccourci : c'est parce que l'enseignant sait que l'objectif est atteint (évaluation) qu'il donne son avis ("c'est bien"). Mais l'élève ne le comprend pas nécessairement ainsi, il peut comprendre que c'est sa personne qui est bien.

- ✚ Il est préférable de **le renvoyer à lui-même** pour l'encourager à s'auto-évaluer :
"Qu'en penses-tu?" et ce, afin de le rendre autonome.
- ✚ Le cas échéant, on fera référence à la consigne :
Que devais-tu faire? As-tu suivi la consigne? As-tu atteint l'objectif?
Dans ce cas, l'évaluation aura l'intérêt d'être impartiale...à condition que le but à atteindre soit clair et précis : **Réaliser un beau dessin** permet difficilement une évaluation objective, **Réaliser une tour plus grande que R.** est un objectif précis à atteindre : la tour est plus grande ou ne l'est pas et la réussite ne dépend pas de l'humeur de la maîtresse ou de sa "gentillesse".
Si l'évaluation doit porter sur l'objectif, c'est bien sur l'objectif *cognitif* qu'il faudra évaluer :
"Colorie autant de pommes qu'indiqué sur le schème".
L'évaluation de ce travail doit porter sur le comptage *et non* sur le coloriage qui est tout à fait secondaire.
- ✚ L'élève peut également de manière autonome **comparer** son travail à un **correctif**, à un référent (qui est commun à tous et donc impartial, non lié à une appréciation subjective).
- ✚ Ou encore, si la situation le permet, la réussite peut être **validée par l'ensemble du groupe**.
"La construction de X. est-elle conforme au modèle?"
Parfois les autres élèves peuvent être, au début, très exigeants envers leurs compagnons, ce qui nous amènera, de manière collective, à préciser les conditions de réussite.

La question de l'évaluation peut être **liée à l'autonomie affective** de l'élève. Comme nous l'avons vu précédemment, certains élèves dépendent encore fort de l'adulte, ils attendent d'être encouragés par celui-ci pour agir, puis attendent encore son approbation pour poursuivre. Une évaluation neutre leur permettra de prendre une certaine indépendance vis-à-vis de l'adulte et progressivement prendre confiance en eux en étant capable de s'auto-évaluer.

b. Le droit à l'erreur

Dans l'absolu, tous les enseignants sont d'accord sur le droit à l'erreur si utile à l'élève pour *oser* progresser dans ses apprentissages.

Mais cela ne s'avère pas si aisé à mettre en pratique dans nos classes.

I : Reconnais-tu ce prénom?

E : ...

I : Essaie, on a le droit de se tromper

E : Félix

I : Ah non, c'est pas celui-là. (Et, s'adressant à la classe), qui reconnaît ce prénom?

I : Reconnais-tu ce prénom?

E : ...

I : Cherche des indices, je suis sûre que tu vas trouver

E : Félix

I : Ah oui, tu as trouvé un bon indice, ça commence par la lettre F. Continue en cherchant un deuxième indice...

E : Le A! C'est Frida

Dans le premier exemple ci-dessus, l'institutrice *dit* qu'on a le droit de se tromper, dans le deuxième exemple, l'institutrice *montre* qu'on est en recherche.

Combien d'enseignants ont l'habitude de répondre "non" à la réponse d'un élève, simplement parce que ce n'est pas *la* réponse qu'ils *voulaient* entendre.

Il y a de quoi hésiter à lever son doigt la prochaine fois...

"Tu t'approches de la réponse...il y a de l'idée...tu nous mets sur le chemin...tu as raison, cela est en lien avec...qui peut affiner la réponse de X.?"

Donner un statut à l'erreur, c'est plus qu'accepter qu'un élève se trompe :

"Non!.....

... mais ce n'est pas grave!"

On a beau dire que ce n'est pas grave pour faire croire qu'on accepte l'erreur, l'élève n'est pas dupe, il entend un "non" ferme.

Parfois on a trop vite tendance à arrêter l'élève qui ne fait pas ce qu'on attend de lui, alors que le groupe peut aider. Le temps aussi.

L'enseignant donne la consigne d'avancer en alternant sur un pied puis sur deux pieds, sur un pied, sur deux pieds...

A un élève qui ne s'exécute pas correctement, l'enseignant l'arrête : "non, ce n'est pas comme ça, mais c'est pas grave, recommence."

L'enseignant donne la consigne d'avancer en alternant sur un pied puis sur deux pieds, sur un pied, sur deux pieds...

A un élève qui ne s'exécute pas correctement, l'enseignant ne dit rien, le laisse faire sachant qu'il va s'inspirer de l'action des autres élèves. Quand tout le groupe aura essayé, l'enseignant (ou mieux, un élève) répétera la consigne pour un deuxième essai qui permettra à l'élève en difficulté de s'améliorer. Suivi d'un "c'est de mieux en mieux" qui sera beaucoup mieux perçu que le "non, recommence" du premier exemple.

Pour éviter l'erreur, pour ne pas "traumatiser" les élèves, certains enseignants simplifient leur **questionnement** à outrance, posent des questions fermées (dont la réponse ne peut être que oui ou non) et dont le ton de voix oriente fortement la réponse, ou encore, donnent une partie de la réponse ("en quelle saison sommes-nous, on est en hi...?").

J'ai eu il y a quelques temps une collègue qui, lorsque je posais une question aux élèves pour les faire réfléchir, répondait carrément à leur place! (Elle devait penser que je martyrisais les élèves...).

Certains posent des questions simplifiées aux élèves plus "faibles" et réservent les questions de réflexion aux élèves plus avancés.

Or, il a été démontré que l'exigence intellectuelle stimule et engage plus les élèves dans l'action, ..., et le type de nos questions doit également révéler notre confiance en la capacité de *tous* à apprendre.

Donner un statut à l'erreur, c'est plus qu'accepter qu'un élève se trompe, c'est tout un bain, un *climat*, c'est faire entrer le tâtonnement et l'expérimentation dans les habitudes des élèves, en faire des "enfants-chercheurs".

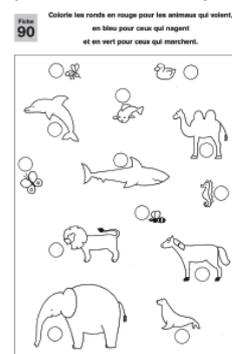
Le **genre d'activité** ou de dispositif choisi par l'enseignant pour l'apprentissage favorisera, ou non, le droit à l'erreur. Les activités du type "papier/crayon" mettent les erreurs en évidence : c'est correct ou non et l'erreur est inscrite noir sur blanc! Et l'utilisation de la gomme n'y changera pas grand chose. Alors que la *manipulation* d'éléments permet l'erreur ("je vais d'abord essayer en plaçant les éléments comme ceci et si ça ne fonctionne pas, j'essaierai d'une autre façon").

Pour palier à la visibilité de l'erreur dans les activités papier/crayon, les enseignants ont tendance à proposer des "fiches" mettant en œuvre des compétences *trop* simples pour faire réussir tous les élèves (ou presque), mais dans ce cas, les élèves *n'apprennent pas, il savent déjà*.

Dans l'exemple ci-joint, il s'agit de colorier en rouge les animaux qui volent, en bleu ceux qui nagent et en vert ceux qui marchent.

(Exemple pour élèves de grande section, trouvé sur le net).

Je suis convaincue qu'un élève de troisième maternelle sait qu'un éléphant marche, qu'un dauphin nage et qu'une abeille vole. Les élèves n'apprennent donc rien...



Certains enseignants veulent (même inconsciemment) "préserver" l'élève de tout type d'erreur ou d'échec (leur éviter un traumatisme) et préfèrent leur donner des choses à "faire simplement" plutôt que de mettre la barre à un quelconque endroit en leur lançant un défi.

Mais c'est en rencontrant beaucoup de situations de recherche, d'essais et erreurs, que l'élève fera *l'expérience* de sa réussite et prendra confiance en lui. Il apprendra à chercher à se dépasser, à ne pas réussir du premier coup, mais en étant convaincu d'y arriver.

Malheureusement, je sais d'expérience que cette capacité n'est pas facile à acquérir pour un élève qui n'a pas eu l'habitude de côtoyer régulièrement des activités de ce type. Lorsqu'ils y sont confrontés, certains se découragent dès la première difficulté, et, à choisir, préfèrent aller chez l'institutrice qui leur propose un chemin plus plane. Or tout apprentissage engendre un dépassement de soi, souvenons-nous de l'enfant qui apprend à marcher, combien d'essais tente-t-il, et combien de chutes doit-il endurer avant d'être stable sur ses jambes? Evidemment cet apprentissage doit se faire dans le laps de temps idéal pour cet enfant, de même, les apprentissages des élèves doivent se situer dans la zone proximale de développement. La confrontation à l'erreur peut s'apprendre comme tout le reste, et même *doit* s'apprendre. Tout le monde connaît des adolescents en difficultés scolaires car à l'école primaire ils avaient "trop facile" et n'ont pas été habitués à travailler, à être confrontés à la difficulté.

Dans le cas où, malgré tout, l'élève se trouve devant un travail sur feuille, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou⁶¹ nous dit que le signalement de l'erreur doit être volontairement imprécis de manière à mettre les élèves en situation de recherche active.

Plutôt que : "Tu as oublié un L à ce mot", où l'élève a terminé son travail et l'enseignant constate l'erreur, il faut préférer : "il manque encore une petite chose à ton travail". L'élève est en chemin vers la réussite, il se remet en recherche, et la fierté de trouver lui-même l'erreur compensera celle-ci.

Dans mon échantillon, les élèves n'ont pas conscience que l'erreur fait partie de l'apprentissage. Nous avons essentiellement des réponses rondes (qui sont la réponse de *tous* les enfants de milieux défavorisés). En juin, c'est un des items contenant le plus de réponses ○. On constate une évolution *négative* au cours de la première année car les 15% de réponses □ évoluent en réponses ○□. En septembre 2015, c'est *toutes* les réponses qui sont ○, même chez les enfants d'enseignants. Certaines deviendront ○□ en avril 2016 mais aucunes ne deviennent □. (Item 4.9)

Quoiqu'il en soit, souvenons-nous que l'attitude de recherche et le questionnement sont aussi importants qu'une réponse correcte. (Si pas plus importants)

Nous clôturerons ce paragraphe par une phrase issue du livre "Les chemins des savoirs en maternelle"⁶² :

"Et si évaluer commençait par donner valeur aux avancées, aux progrès sur soi, en un mot, aux apprentissages réussis?"

⁶¹ MARIE THERESE ZERBATO-POUDOU ET RENE AMIGUES : "Comment l'enfant devient élève". Editions RETZ 2009 (2000 pour la première édition)

⁶² MICHELE LIBRATTI et CHRISTINE PASSERIEUX : "Les chemins des savoirs en maternelle" édition Erasme 2006

I. LA SECONDARISATION

Selon Elisabeth Bautier et Roland Goigoux⁶³, le monde des objets scolaires est un monde d'objets à interroger sur lesquels l'élève peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique.

Certains élèves éprouvent des difficultés à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires, ils traitent celles-ci sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre. Ils ont donc par la suite des difficultés à transférer leurs connaissances.

Danielle Mouraux⁶⁴ soulève également la **secondarisation** comme une action essentielle que tout enfant doit maîtriser pour devenir élève : une opération qui consiste à discerner derrière le premier plan de l'activité réalisée, un second plan, celui du savoir visé. Certains élèves le découvrent par eux-mêmes, pour les enseignants cela semble aller de soi, mais pour la plupart des élèves et surtout ceux issus de milieux défavorisés, il faut leur *enseigner* : anticiper, faire des liens, être dans la réflexion, réfléchir sur l'action...apprendre à construire son savoir.

Dans mon échantillon, l'item de la secondarisation fait partie des items contenant le plus de réponses en novembre 2014 (80%), un peu moins la seconde année mais pas plus de réponses qui sont le fait d'enfants de milieux favorisés uniquement. Il n'y a par contre pas de réponse chez les enfants d'enseignants. L'amélioration est nette dans le courant de la première année : il reste moins de 20% de réponses , (un peu moins de 10% la seconde année) néanmoins la disparité est encore grande en fin d'année selon le milieu d'origine des élèves.

Comment donc apprendre à secondariser?

⁶³ ELISABETH BAUTIER et ROLAND GOIGOUX : "Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelles " Revue française de pédagogie n°148 (2004)

⁶⁴ DANIELLE MOURAUX : "Entre ronde famille et école carrée...l'enfant devient élève" éditions De Boeck-2012

a. Différencier tâche et objectif

Régulièrement l'enseignant demande aux élèves de "faire" des choses en ayant une intention derrière la tête, un objectif pédagogique sous-jacent mais sans nommer celui-ci.

Il indique aux élèves ce qu'il faut faire et les élèves "font". Seuls les élèves plus proches de la culture scolaire (comme par exemple les enfants d'enseignants ou ceux de familles plus "carrées" ou "hexagonales") vont aller au-delà du "faire", vont décoder la consigne implicite de l'enseignant et amener la dimension réflexive dans leur action. Ce faisant, ils vont dépasser la réalisation immédiate d'une tâche pour passer du faire à *l'apprendre*.

Or le but de l'école n'est pas de faire "faire" mais de faire "apprendre" à *tous* les élèves.

Il s'agit donc d'apprendre aux élèves à effectuer ce changement de perspective, de passer du registre de l'expérience ordinaire et de l'effectuation de tâches successives au registre de la réflexion intellectuelle. Dans le cas contraire, l'école elle-même participera à l'exclusion de certains élèves des apprentissages.

Voici un exemple de fiche utilisée couramment dans les classes maternelles:

PRENOM _____ DATE _____	
Colorie autant d'œufs que le nombre demandé.	
	
	
	
	
	
	

Dans l'exemple ci-dessus où il s'agit de colorier autant d'œufs que le nombre demandé, un élève qui aura compris que l'objectif de la tâche est le calcul, coloriera rapidement et d'une même couleur le bon nombre d'œufs, alors qu'un autre élève "entendra" qu'il faut colorier, choisira avec soin ses marqueurs et se "perdra" dans son coloriage au risque de ne pas colorier le bon nombre d'œufs.

Nous voyons donc que le mode de présentation de l'activité a une influence décisive sur la manière dont les élèves construisent une signification à l'objet du travail. Dans la consigne il est indispensable de clarifier aux élèves l'essentiel de la tâche : le plus important, ce n'est pas de colorier joliment, c'est de bien de dénombrer.

Même si l'objectif est clairement précisé, les supports d'apprentissage ne sont pas anodins. Les photocopies sont devenues un support de travail très répandu dans nos classes maternelles au détriment d'autres modalités d'apprentissage. Or il est recommandé de **fortement réduire les activités papier/crayon** afin de travailler directement sur la compétence.

Il faut avouer que c'est tentant, vu une certaine pression sociale et parentale sur la scolarité, l'utilisation de photocopies est un moyen pour l'enseignant de se rassurer et surtout de rassurer les parents sur les activités scolaires.

Le travail sur fiche donne l'apparence de préparer à l'école primaire et l'organisation matérielle de cette activité ne demande pas trop d'investissement pour l'enseignant.

De plus, en voyant les "traces" laissées sur le papier, les enseignants croient mieux observer, cerner les élèves, les évaluer. Mais qu'évalue-t-on et comment? Nous en avons déjà touché un mot dans le paragraphe sur l'évaluation.

Elisabeth Bautier⁶⁵ relève en outre que, souvent, c'est le thème du moment (l'automne, Noël, le carnaval...) qui détermine le choix de la fiche au détriment d'une cohérence didactique par discipline ou par champ de savoirs, d'une progressivité des apprentissages et des savoirs.

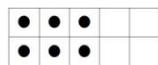
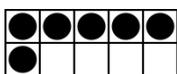
Finalement, la réalisation d'une fiche est une activité très solitaire alors que les échanges entre enfants peuvent être très profitables.

Imaginons une alternative proche de la fiche proposée ci-dessus. Envisageons une situation d'entraînement au dénombrement :

Les élèves sont placés par deux ou par trois. Des cartes représentant un nombre différent de jetons sont disposés au centre de la table. L'un des élèves lance le dé, les deux autres cherchent la carte avec autant de jetons qu'indique le dé. Chaque élève devient alternativement lanceur de dé.

Cette situation a différents avantages :

- ✚ Chaque élève est proportionnellement mis en situation de dénombrement un nombre de fois nettement plus élevé (sur la fiche il dénombre 6 fois seulement). De plus l'activité peut être répétée une deuxième fois sans lasser (on s'entraîne!).
- ✚ Les élèves se "corrigent" entre eux et si l'un se trompe, cela ne laisse pas de traces. (droit à l'erreur!)
- ✚ On choisira un matériel neutre qui ne distraira pas l'élève de l'activité de dénombrement comme c'est le cas avec les œufs décorés  ci-dessus.
- ✚ Ce matériel neutre pourra s'utiliser à tout moment de l'année.
- ✚ Plutôt que des œufs présentés en ligne droite, on peut proposer aux élèves différentes représentations du nombre :



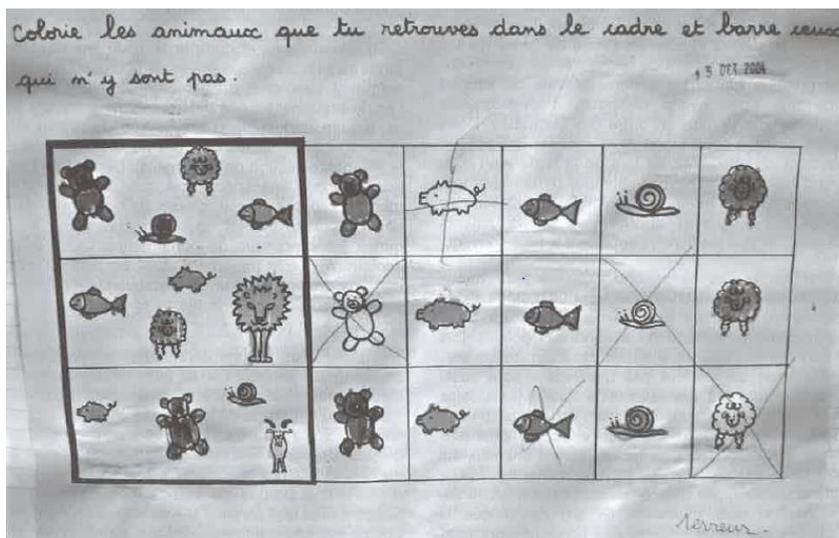
⁶⁵ELISABETH BAUTIER : "Apprendre à l'école, apprendre l'école, des risques de construction d'inégalités dès la maternelle" Editions chronique sociale - 2013

et après un moment, les élèves peuvent changer de table et être confrontés à une autre représentation.

- ✚ On pourra travailler sur l'association des élèves au sein des groupes : soit par parrainage, soit dans ce cas-ci, associer des élèves plus lents pour qu'ils puissent évoluer à leur rythme.

On le voit, les atouts de ce type d'activité sont nombreux au regard de ceux procurés par la fiche. Le seul inconvénient (mais qui rebute de nombreux enseignants) est la préparation du matériel. Alors qu'internet regorge de fiches faciles à piocher, que de nombreux livres en proposent à bas prix (alors que les livres les plus riches en idées mais pas en fiches sont les plus onéreux), une activité valable demande du temps de préparation. Néanmoins un bon matériel peut être utilisé à différentes occasions et est utilisable plusieurs années de suite.

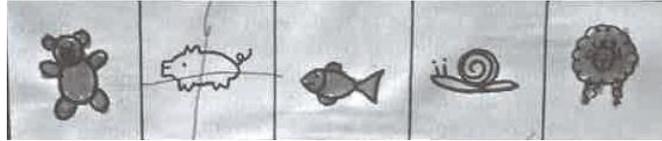
Souvent l'activité papier/crayon "n'évalue" pas la *compétence* visée mais *autre chose* (une forme très scolaire) voici un exemple proposé par Christophe Joigneaux⁶⁶



Je passerai ici les commentaires de Joigneaux, pour pointer la *complexité de la tâche sur feuille* au regard de la compétence censée être travaillée.

D'une part, il y a deux consignes qui peuvent perturber plus d'un élève (*colorier et barrer*), mais surtout il y a l'organisation sur l'espace feuille. Personnellement, il m'a fallu un certain temps avant de comprendre qu'il y a trois fois deux collections d'objets à comparer. La consigne dit "colorie les animaux qui sont dans le cadre" mais le cadre entoure les trois collections-modèle.

⁶⁶ CHRISTOPHE JOIGNEAUX : "La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle" dans la "revue française de pédagogie" n°169 - 2009



Je suis persuadée que tous les élèves sont capables de comparer deux collections beaucoup plus nombreuses d'objets *réels* afin de trouver l'intrus. Finalement avec cette fiche on n'évalue pas la capacité à trouver l'intrus mais bien la capacité à entrer dans une organisation spatiale bien scolaire et précoce pour des élèves de maternelle.

En définitive ce type d'activité papier /crayon sert indifféremment les divers moments d'apprentissage : la découverte, l'exploration, l'entraînement et l'évaluation. Parfois une petite séance de découverte est prévue... dans le seul but d'introduire la fiche, celle-ci devenant somme toute une fin en soi. Or, le but de l'école n'est pas de remplir quantité de fiches mais bien d'apprendre.

b. Insister sur l'objectif cognitif

Nous l'avons vu, tous les élèves n'attribuent pas au travail proposé les mêmes visées que l'enseignant. Dans certaines activités la compétence visée par l'enseignant est parfois noyée dans une série d'actions ce qui a souvent un effet "brouillage" pour reprendre le terme d'Elisabeth Bautier.

Dans une petite section, les élèves doivent coller des images de feuilles d'arbre, identiques à celles déjà représentées sur une fiche. Les feuilles doivent être collées tige vers le bas, dans des cases vides, sous le modèle.

Il s'agit donc en même temps de coller, c'est à dire avoir la maîtrise technique du collage (face à encoller, tenue du pinceau, quantité de colle, collage par touches...) ; d'identifier la "bonne feuille" par comparaison avec les modèles ; de repérer la case correspondante; de positionner correctement la feuille avec la tige en bas; de coller comme le demande l'enseignante sous le modèle et non dessus ni à côté.⁶⁷

Dans l'exemple ci-dessus, l'objectif est d'apparier les feuilles, de reconnaître les formes identiques. Même dans le cas où l'objectif est clairement défini, si les injonctions sur les consignes "matérielles" et les procédures prévalent sur l'objectif pédagogique il y aura un effet "brouillage".

Il faudra de plus être attentif, comme nous le disions plus haut, d'évaluer l'objectif cognitif et non les consignes secondaires (collage...).

- ✚ C'est pour éviter tout brouillage qu'il est recommandé de faire auparavant un **apprentissage systématique du coloriage, du découpage et du collage** afin de pouvoir se concentrer ultérieurement sur l'objectif essentiel qu'est l'objectif cognitif. De même qu'avant de faire des travaux sur feuille, il faut avoir appris à s'organiser sur l'espace d'une page. Tous ces apprentissages une fois automatisés libéreront la pensée pour d'autres savoirs.
- ✚ Dans le même sens, il est conseillé de **réduire les activités distrayantes** ou du moins leur importance. Ne pas enjoliver les supports par de beaux dessins ou des couleurs. Pour reprendre notre exemple de tout à l'heure, les œufs de Pâques décorés et toutes les connotations qui s'y rattachent risquent de distraire l'élève du dénombrement, la pratique du coloriage risque de prendre toute la place. Au début, il vaut mieux dénombrer des jetons (tous de la même couleur, pensez aux filles si vous y mettez des roses!).
- ✚ Dans l'idéal, il faut se méfier également des situations d'**apprentissage par le jeu** où l'enseignant propose de "jouer" et l'élève pense "gagner". Personnellement, je ne pense pas qu'il faille supprimer totalement le jeu de la classe ni même des apprentissages. Je l'ai fait un moment, pour remarquer ensuite que lors de répartitions d'élèves en deux ou trois groupes, les élèves préféreraient aller chez mes collègues et étaient déçus lorsqu'ils devaient venir chez moi. La situation s'est améliorée lorsque j'ai réintroduit des activités

⁶⁷ Exemple issu du livre "apprendre à l'école, apprendre l'école" d'ELISABETH BAUTIER- Editions chronique sociale - 2013

ludiques. Mais je l'ai fait de manière ciblée.

Tout d'abord, j'ai effectué une sélection rigoureuse de mes jeux.

Certains moments d'apprentissage se prêtent d'ailleurs bien au jeu comme l'entraînement.

"Nous allons faire un jeu pour nous entraîner à dénombrer de plus en plus vite".

De plus, quelque soit le jeu proposé, je prends le temps *d'insister sur l'objectif cognitif* de la séance.

"Nous allons apprendre à comparer deux collections. Lorsqu'on joue, c'est bien de s'amuser, on aime bien gagner, dans ce jeu-ci, le plus important de tout est d'apprendre à dire "qui a le plus".

ou encore :

"Dans ce jeu-ci, nous allons apprendre à bien utiliser les mots qui indiquent l'espace".

Il faut avouer que ce n'est pas gagné d'avance, surtout en début d'année.

Si je demande : "qu'avons-nous fait hier?" les élèves se souviennent d'abord du jeu, pas de la compétence, il faut que je leur demande pourquoi nous avons joué ce jeu, qu'est-ce qui était important d'apprendre à faire. C'est après une séquence de plusieurs activités sur le même objectif cognitif, que les élèves finissent par comprendre le vrai intérêt du jeu joué. Leur vision des jeux évolue également en cours d'année. Et ce d'autant plus que je peux relier des situations vécues dans le jeu avec d'autres situations d'apprentissage ou situations de vie.

"J'ai choisi ce jeu car il va nous apprendre à anticiper, à réfléchir avant d'agir. Ce sera utile dans le jeu mais également à d'autres moments d'apprentissage ou moments de vie."

En outre, il faut également distinguer "jeu éducatif" et "jeu libre", afin que les élèves sachent se situer.

En insistant sur l'objectif cognitif, nous mettons les élèves en "projet d'apprendre", intention que nous avons également abordée dans le paragraphe sur les apprentissages : qu'apprend-on?

c. Apprendre à faire des liens

On sait à l'heure actuelle qu'on n'apprend pas en accumulant des savoirs comme un récipient se remplirait peu à peu, mais bien en établissant des *connexions* cérébrales. Il est donc essentiel d'apprendre aux élèves à faire des liens : comparer, rattacher une nouvelle donnée à ce qu'on sait déjà.

"Ce que tu nous dis, *c'est comme* ce qu'on a vu dans le livre de X."

Il est donc utile de laisser des *traces* des apprentissages pour y revenir ultérieurement. De plus, on sait qu'un apprentissage en construction doit être répété à plusieurs reprises pour être efficace. Tous les élèves ne feront pas le lien entre les différentes séquences d'un même apprentissage, c'est à l'enseignant à mettre en lumière son cheminement.

"Souvenez-vous, hier nous avons appris ceci, aujourd'hui nous poursuivons en ..."

Christine Passerieux nous dit que "pour nombre d'élèves chaque jour est un commencement, voire un recommencement". Elle conseille de faire des liens entre les jours qui passent et les apprentissages, s'inscrire dans la continuité, se projeter dans le futur (qu'allons-nous faire demain?), éventuellement poser une question à résoudre pour le lendemain.

L'enseignant peut au début concrétiser ce qui se passe dans sa propre tête (ça me fait penser à..., c'est comme...) et encourager les élèves à faire de même, à s'habituer à dire "c'est comme" tout seuls dans leur tête. Dans le cas contraire, un certain pourcentage de la classe le fera spontanément (ceux qui sont actifs, chercheurs, qui participent beaucoup aux discussions du groupe), les autres élèves resteront passifs (ceux qui "dorment" au fond de la classe).

Ce principe de secondarisation devrait être une préoccupation de *tout* enseignant soucieux de faire réussir *tous* les élèves, afin de réduire les inégalités. Car pour l'instant, comme disent Libratti et Passerieux :

"Pour certains élèves l'école est une succession de choses à faire (...) pour d'autres, la tâche n'est qu'un moyen pour apprendre, qu'un moment dans des apprentissages inscrits sur une durée"⁶⁸

⁶⁸ MICHELE LIBRATTI et CHRISTINE PASSERIEUX : "Les chemins des savoirs en maternelle" édition Erasmus qu'un moyen pour apprendre, qu'un 2006

Dans ce chapitre, j'ai tenté de passer en revue une liste d'actions qui favoriseront l'égalité scolaire. Certaines peuvent sembler évidentes pour les enseignants, mais je peux témoigner qu'il n'est pas aisé de mettre tout cela en pratique au quotidien. Une certaine maturation est nécessaire et la mise en pratique se fait par étapes.

Il y a bien sûr d'autres interventions possibles, par exemple au sujet de l'appropriation par les élèves de la langue d'enseignement (même si ceux-ci parlent français à la maison), mais cela pourrait faire l'objet d'une Production Intégrée en soi.

Le travail sur la différenciation (qui comme certains croient n'est pas de l'individualisation) mériterait également qu'on s'y attarde.

Je sais que beaucoup d'enseignants ont une volonté manifeste de bien faire, mais il leur manque un certain éclairage pour bien faire...pour tous.

S'il n'y a qu'un mot à retenir au terme de ce chapitre c'est le mot : "**EXPLICITATION**" car il résume notre action à faire pour éviter de créer des malentendus ou pour lever ceux qui sont présents et donner les outils, les codes de l'école afin que *tous* aient les clés pour accéder aux apprentissages.

CHAPITRE VI : CONCLUSIONS

Ce travail m'a révélé les inégalités sociales sous-jacentes à l'hétérogénéité de ma classe. L'injustice qui en découle m'a incitée à explorer les causes mais surtout les possibilités pédagogiques qui me permettront d'améliorer la situation.

Le sujet est assez vaste, je me suis appuyée sur le **livre de Danielle Mouraux** "entre rondes familles et école carrée, l'enfant devient élève"⁶⁹ et plus précisément sur les défis que, selon Danielle, les enfants auront à relever pour devenir élève. J'ai sélectionné **deux** de ces **défis** : "**devenir un professionnel**" et "**comprendre la pédagogie scolaire**". Ceux-ci me parlaient plus et me paraissaient être prioritaires pour l'âge des élèves de 3^{ème} maternelle.

Au niveau pratique, j'ai travaillé sur deux échantillons variés de 13 élèves, l'un durant l'année 2014-15 et l'autre en 2015-16. Il s'agissait d'une part d'effectuer une **enquête** auprès des élèves **et d'autre part d'observer** de visu certains critères choisis. Le travail a été effectué au début et à la fin de chaque année en vue de constater une éventuelle évolution. J'ai pu ainsi évaluer des points faibles, ou forts, et surtout des différences marquantes entre élèves issus de milieux favorisés et défavorisés.

Pour tenter, dans ma pratique, de faire évoluer les constats, je me suis inspirée de plusieurs **auteurs** et de mes découvertes au cours des modules de l'ESPB. Mes plus grandes sources d'inspiration furent Elisabeth Bautier et son équipe "ESCOL" ainsi que Christine Passerieux du "GFEN" car elles ont à cœur d'agir dès la maternelle.

J'ai relevé dans cette littérature des **pistes d'action** et tenté de les mettre en pratique. Cela m'a amenée à réfléchir et agir sur divers thèmes :

- Le statut d'élève et le rôle de l'école
- Les consignes
- La prise de parole
- L'autonomie
- Le collectif
- Les apprentissages
- Les attentes premières/intellectuelles
- L'évaluation et
- La secondarisation

Le tout se résume en **l'explicitation** des non-dits et la clarification de tout malentendu afin que les élèves les moins en connivence avec l'école aient les "outils" pour aborder les apprentissages.

⁶⁹ DANIELLE MOURAUX (2012) "Entre ronde famille et école carrée...l'enfant devient élève" éditions De Boeck

LES CONSTATS

1. L'OBSERVATION

Bien sûr, l'échantillon n'est pas bien grand et idéalement, il aurait fallu un groupe contrôle, mais l'organisation de l'école en plateaux ne s'y prêtait pas. On peut néanmoins repérer quelques tendances.

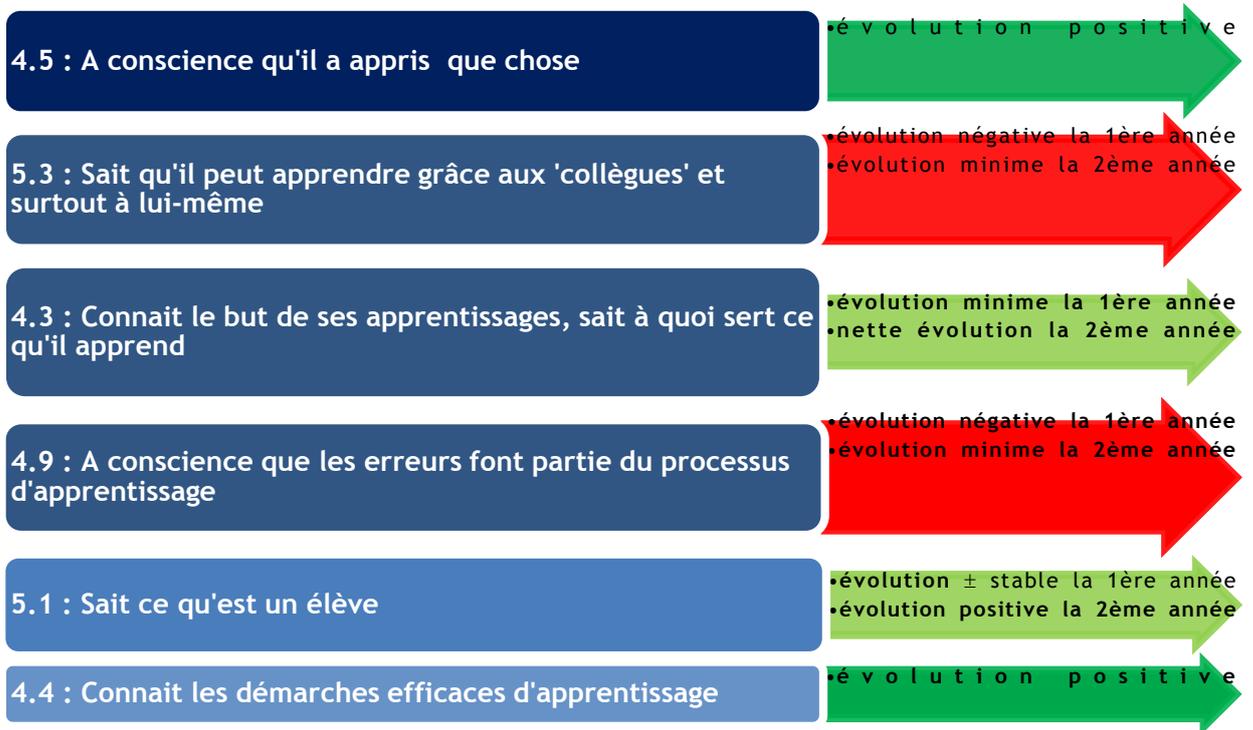
A posteriori, je réalise qu'une possibilité eut été d'étudier mon échantillon d'élèves une première année sans faire de démarche pédagogique et de ne modifier mes pratiques que la deuxième année d'observation. Cela m'aurait permis de mettre en évidence l'influence de mes pratiques sur l'évolution des élèves en comparant les deux échantillons. Même si, je l'avoue, certaines pratiques et habitudes ont pris du temps à s'insérer dans mon quotidien.

Voici les points essentiels ressortis de mon observation :

- Une première réflexion m'est apparue chaque année : la plupart des élèves jugés en difficulté par mes collègues de 2^{ème} maternelle sont issus de milieux défavorisés. Dans mon école se confirme donc le lien entre inégalités sociales et scolaires et ce, dès la 3^{ème} maternelle.
- Cette année j'ai pu faire un petit test car j'ai quatre élèves dont la mère est enseignante, ces élèves issus de familles plus carrées ont bien des réponses plus carrées que ceux de l'échantillon, même si l'un ou l'autre élève de l'échantillon peut avoir des réponses similaires à ceux des enfants d'enseignants.
- Certains items, peut-être plus faciles reçoivent **plus de réponses** ☐ dès le début de l'année :



- D'autres items comprennent **beaucoup de réponses** ○ en début d'année (toutes années confondues) :



- C'est dans ces items comportant beaucoup de réponses ○ que nous en trouvons deux qui **évoluent très peu ou négativement** : item 5.3 et 4.9
- Il y a par ailleurs des items qui **évoluent très nettement**



- J'ai ensuite cherché les domaines où, en début d'année, la **disparité entre les élèves** de milieux différents était importante. Ils me semblent donc prioritaires. J'ai suivi leur évolution.

5.2 : Obéit à une consigne collective	évolution très favorable, l'écart semble se réduire
5.4 : Peut attendre son tour ou demander de l'aide au groupe	nette évolution, différence amoindrie
5.5 : Peut coopérer avec ses pairs en vue de la réussite d'un projet. Fait preuve de solidarité	évolution plus nette des élèves défavorisés mais n'atteignent pas le niveau des autres du début d'année
5.6 : Acquiert une autonomie affective par rapport à l'enseignant	une grande différence qui semble se réduire
5.8 : Est autonome dans son travail et a confiance en lui. Il est capable de s'auto-évaluer	nette évolution des élèves défavorisés mais n'atteignent pas le niveau des autres du début d'année
4.7 : Privilégie les attentes intellectuelles (par rapport aux attentes premières)	tous évoluent très bien mais les élèves défavorisés n'atteignent pas le niveau des autres du début d'année

On peut remarquer que plusieurs de ces aspects ont trait à **l'autonomie**.

Les élèves évoluent en ces domaines, mais lorsque la différence est très grande en début d'année, elle est difficile à combler, tout juste ai-je pu la réduire un peu.

C'est pourquoi, il me semble essentiel d'agir sur l'autonomie et ce, très tôt afin de limiter l'impact des inégalités.

➤ **Dans l'ensemble, sur les 17 items,**

- Seuls *deux* items révèlent une *plus forte progression* des élèves de milieux favorisés : 4.1 et 5.3.
- La plupart des items où se marquaient *peu* de différences entre élèves de milieux différents ont évolué assez *parallèlement*.
- Et finalement, plusieurs items voient *l'écart* entre milieux *s'amoindrir*, ce qui était le but recherché : réduire l'impact des inégalités sociales.
- Néanmoins, même si l'évolution est globalement positive, des écarts entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés perdurent, ce qui m'entraîne à dire qu'il serait utile de travailler à réduire les inégalités depuis le *début* des maternelles.

➤ **Comparaison entre les deux années**

Au *début* de la deuxième année les résultats présentaient davantage de réponses ○ que la première année. J'attribue cette différence au moment de passation : novembre pour la première année, septembre pour la seconde.

Par contre, alors que sept mois séparaient chaque année les deux moments d'observation, les résultats de fin d'année étaient plus marqués la seconde année : Les enfants de milieux favorisés ont pratiquement les mêmes résultats en avril 2016 que qu'en juin 2015. Quant aux élèves de milieux défavorisés, ils *dépassent* en avril 2016 les résultats de juin 2015.

Je pense pouvoir attribuer cette différence à une meilleure efficacité de mes pratiques avec lesquelles je suis plus à l'aise, entraînant petit à petit ma collègue dans mon sillage.

2. MON ACTION

Durant ces deux années, je me suis appliquée à transposer dans ma classe les idées et remarques de différents auteurs.

J'ai tenté de faire prendre conscience à mes élèves de leur rôle à l'école, j'ai clarifié le principe des consignes collectives et les règles d'échange en groupe, je les ai amenés à devenir collègues au sein du groupe. J'ai voulu les rendre autonomes tant affectivement que dans le travail, et tenté de leur faire prendre conscience de leurs apprentissages. Et enfin, j'ai modifié ma manière de les évaluer et leur ai ouvert les portes de la secondarisation.

La liste n'est pas exhaustive pour réduire les inégalités, il y aurait encore à travailler bien d'autres compétences comme par exemple l'apprentissage de la langue de scolarisation, mais je me suis limitée à la sphère des deux défis ciblés. L'exercice était déjà de taille.

En effet, si lister les pistes d'action fut relativement aisé, les mettre en pratique au quotidien dans ma classe s'est révélé beaucoup plus ardu. Il s'agissait d'avoir à tout instant en tête cette dimension à améliorer. Je me suis confrontée également à des habitudes d'actions, de réactions, d'expressions, de réflexes mises en place au fil du temps comme ma manière de parler ou répondre aux élèves. Ce n'est pas si simple de s'en défaire du jour au lendemain.

De plus, une action n'a pas d'effet instantané, c'est sur le long terme que j'ai pu évaluer l'évolution de ma pratique et même, je n'ai pas toujours eu le résultat rêvé...j'ai dû faire preuve d'humilité lorsque je croyais certaines choses acquises par tous alors qu'elles ne l'étaient pas.

Je suis consciente que même en restant limitée aux deux défis choisis, je pourrais au fil du temps encore nettement améliorer mes pratiques.

BILAN DE CE TRAVAIL

L'investigation de cette problématique a modifié mes représentations. J'observe mes élèves et ma pratique avec de nouvelles lunettes...et il ne pourra plus en être autrement dorénavant. J'ai pris résolument le parti des défavorisés car cela profite à tous! Le domaine étant très vaste, j'envisage de poursuivre ma réflexion et mon action à d'autres aspects tels que l'apprentissage de la langue de scolarisation, de l'écrit ou de l'abstrait.

Je n'ai pas le pouvoir de convaincre mes collègues de me suivre, d'ailleurs, les exhorter à quoi que ce soit est peine perdue. La prise de conscience de la question prend du temps et c'est par petites touches que j'observe chez mes collègues les plus proches de légères modifications d'attitude. Je me suis rendue compte qu'il vaut mieux chercher à être un exemple plutôt que de tenter de convertir mes collègues à mes idées, malgré une volonté manifeste de leur part de bien faire. J'ai eu la chance par ce travail d'avoir accès à des informations et réflexions qui m'ont ouvert l'esprit. Cela devrait être donné sans compter à tout enseignant car même dans les écoles "riches" il y a des élèves de milieux moins favorisés. Bien sûr, s'appuyer sur les bons élèves est très valorisant pour un enseignant, mais le décret Mission nous impose de tenir compte de *tous*. Malheureusement il ne nous explique pas vraiment comment... (Ce n'est pas son rôle) Par ailleurs les recherches nous disent qu'au départ les élèves sont tous capables, mais c'est dans les situations qu'impose l'école que certains groupes paraissent rencontrer des difficultés d'adaptation. Il ne s'agit en aucun cas de baisser le niveau d'exigence, mais de mettre en place de bonnes pratiques pour les élèves prioritaires... mais qui serviront à tous.

"L'école exige ce qu'elle n'enseigne pas" déclare Stéphane Bonnéry.

EXPLICITER, dévoiler le "mode d'emploi" de l'école, surtout à ceux dont la famille en est le plus éloignée, permettra à tous d'accéder aux apprentissages. Et bien sûr, l'explicitation ne doit pas se limiter à la classe de 3^{ème} maternelle mais devrait se faire dès la classe d'accueil et se poursuivre en primaire.

En soi, cela n'a rien de très difficile, il s'agit d'abord de prendre conscience de la rondeur des familles et surtout de la distance à parcourir vers l'école carrée, de changer son regard, cela peut prendre du temps et nécessite de la motivation. Ensuite, il faut être très attentif à **clarifier** tout malentendu, expliciter les non-dits. Comme dit Christine Passerieux, "on ne naît pas élève, on le devient, c'est la mission de l'école maternelle". C'est une mission qui m'a tenu et me tiendra encore longtemps à cœur!

Je tiens à remercier sincèrement ma promotrice Danielle Mouraux qui m'a guidée dans ce vaste domaine, ma lectrice Annick Bonnefond, ainsi que tous les formateurs de l'ESPB qui ont soutenu ma réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

- CERISIS (UCL): "Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle" Eric Mangez, Magali Joseph, Bernard Delvaux - octobre 2002
- DANIELLE MOURAUX : "Entre ronde famille et école carrée...l'enfant devient élève" éditions De Boeck-2012
- FONDATION ROI BAUDOIN : "Ecoles maternelles et familles en situation de précarité" - 2014
- JIM HOWDEN : "La pédagogie coopérative" Editions Chenelière - 2010
- CHRISTOPHE JOIGNEAUX : "La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle" dans la "revue française de pédagogie" n°169 - 2009
- PIERRE ROQUES ET LAURENT TALBOT : "Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle" dans "la revue française de pédagogie" n°169 - 2009
- ELISABETH BAUTIER : "Apprendre à l'école, apprendre l'école, des risques de construction d'inégalités dès la maternelle" Editions chronique sociale - 2013
- ELISABETH BAUTIER ET PATRICK RAYOU : "les inégalités d'apprentissage" programmes, pratiques et malentendus scolaires" éditions presses universitaires de France 2009
- ELISABETH BAUTIER et ROLAND GOIGOUX : "Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelles " Revue française de pédagogie n°148 (2004)
- CHRISTINE PASSERIEUX : "Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école" éditions chronique sociale - 2011
- RENE AMIQUES, MARIE-THERESE ZERBATO-POUDOU : "Comment l'enfant devient élève" Editions Retz - 2009
- IDES NICAISE, ELLA DESMEDT ET MARC DEMEUSE : "une école réellement juste pour tous!" éditions Plantyn
- SABINE KAHN : " Pédagogie différenciée" éditions De Boeck -2010
- ANNICK BONNEFOND-DANIELLE MOURAUX : " A l'école des familles populaires" ouvrage CGé-collection l'école au quotidien édition couleur livres - 2011
- CGE : "Apprendre en maternelle, dépasser la bienveillance" étude coordonnée par Sandrine Grosjean - 2013
http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/Apprendre_en_Maternelle_.pdf
- Site du CGE : différents articles sur le thème des maternelles
<http://www.changement-egalite.be/spip.php?page=recherche&recherche=maternelle>
- CGE : revue "TRACE" n° 208 "Dossier spécial maternelles", n° 205 "Classes sociales, classes populaires, n°206 réduire l'échec scolaire
- ROLAND GOIGOUX et SYLVIE CEBE : "l'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté" Cahiers Alfred Binet, Vol 661, 4, pp 49-68
http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/26/13/PDF/Binet_99.pdf
- FRANCOISE RAYNAL, ALAIN RIEUNIER : "Pédagogie, dictionnaire des concepts clés" ESF éditeur 1997
- PASCAL TOSCANI : "Apprendre avec les neurosciences- rien ne se joue avant 6 ans" édition chronique sociale 2013
- MARSHALL ROSENBERG "les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)- Introduction à la communication non violente 1999
- Philippe Mérieux : site : <http://www.meirieu.com>
- STEPHANE BONNERY : "Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques" Edition la dispute - 2007
- CHRISTINE CAFFIEAUX (ULB): "faire la classe à l'école maternelle : réflexion sur la construction des inégalités scolaires"

- CHRISTINE CAFFIEAUX ET SYLVIE VAN LINT (ULB) : "Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire. Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves dans le domaine de la langue écrite" - 2006
- CHRISTINE PASSERIEUX (sous la direction de): "La maternelle, première école, premiers apprentissages". Editions chronique sociale - 2009
- DIRK JACOBS(ULB) : conférence organisée par l'ULB dans le cadre des rencontres pour faire apprendre : "talents gaspillés"
- MICHELE LIBRATTI-CHRISTINE PASSERIEUX : "Les chemins des savoirs en maternelle" Editions chronique sociale - 2006
- CHRISTINE PASSERIEUX : Construire le gout d'apprendre à l'école maternelle" Editions chronique sociale - 2014
- JEAN-YVES ROCHEX : "la construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement". Presse universitaire de Rennes 2011
- BERNARDIN : "le rapport à l'école des élèves de milieu populaire". Editions De Boeck 2013
- GEFEN : Revue "dialogue" n° 150 et 154 : "Pour que la maternelle fasse école"
- FRANCINE GELINAS et MANON ROUSSEL : "Les intelligences multiples dès la maternelle" Editions Chenelière éducation - 2007
- BRIT-MARI BARTH : "L'apprentissage de l'abstraction". Editions Retz 1987, édition revue et augmentée en 2001
- JOSEPH STORDEUR : "Comprendre, apprendre, mémoriser". Editions De Boeck 2014
- BRUNO SUCHAUT : "Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité" Conférence pour l'A.G.E.E.M. 2008

ANNEXES

Enquête menée auprès des enfants de ma classe : **Novembre 2014** et **juin 2015**

	nov	juin
1	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° 1 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève? Tu le sais?
Une personne
Tu le sais?
Non
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
Pour apprendre
Pour apprendre des choses
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
A écrire, à bien dessiner
Qu'est-ce qui...parfois les animaux, où ils vivent, qu'est-ce qu'ils font
4. Comment fait-on pour apprendre?
Je ne sais pas
On doit écouter les maitresses
5. Comment sais-tu que tu as appris?
...
Parce que j'ai écouté
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
Parce que j'écoute les maitresses
Parce que j'ai pas écouté
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
A ma copine
Grâce à les maitresses
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
Pour bien le faire
J'ai oublié

	nov	juin
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° 2 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève?
Je sais pas
La médaille
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
Coller sur la feuille. Faire dessins et des peintures aussi et des jouer et dessiner à la bibliothèque aussi jouer au puzzle
Parce que j'aime jouer ici
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
Une boite...A jouer, aux voitures aussi
On dessine des travail obligatoires
4. Comment fait-on pour apprendre?
Un nounours...Un tapis aussi
Bien réfléchir dans sa tête
5. Comment sais-tu que tu as appris?
...
Parce que j'ai décidé bien réfléchir dans ma tête
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
...
Je trompe pas mais je travaille bien
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
Moi
Parce que j'aime dessiner (répétition de la question) grâce à quelqu'un d'autre
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
Un tapis
Dessiner

	nov	juin
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° 3 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève? ...As-tu déjà entendu ce mot?
...non
Non
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
Parce que avant j'étais malade
Pour apprendre
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
De faire des choses, apprendre de parler poli
Apprendre à lire, à compter
4. Comment fait-on pour apprendre?
Les maitresses, ils doivent dire à les enfants
Les maitresses nous apprend
5. Comment sais-tu que tu as appris?
Parce que j'ai 5 ans
Parce que je suis grand
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
Parce que on a parlé à la maison avec mon papa ou ma maman et ils m'ont dit
Je dois écouter
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
Grâce que j'ai grandi
Grace à les maîtresses
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
Ca sert pour grandir
Ca sert à apprendre

	nov	juin
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° 4 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève? As-tu déjà entendu ce mot?

Non

...

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Je sais pas

-A quoi ça sert de venir à l'école?

-Je sais pas

Papa et maman, ils disent que c'est important de venir à l'école?

-non

Pour travailler

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

...

On apprend des choses à l'école?...oui ou non?

Non

Des dessins

4. Comment fait-on pour apprendre?

...

...

5. Comment sais-tu que tu as appris?

...

...

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

...

...

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

...

Un vélo

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

...

...

	nov	juin
1	○□	□
2	□	□
3	□	□
4	○	□
5	○	○□
6	○	○
7	○	○
8	○	○

Nom : ENFANT N° 5 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève?
Un enfant
Un enfant de la classe
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
Pour apprendre
Pour apprendre
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
A classer parfois
Les alphas (les lettres)
4. Comment fait-on pour apprendre?
...
On réfléchit
5. Comment sais-tu que tu as appris?
Je sais pas
Parce que moi je le sais
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
Je sais pas
...
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
La maitresse
Aux maitresses
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
Je sais pas
...

	nov	juin
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 6 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Je ne sais pas

Non

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Pour apprendre des choses
comment écrire, jouer calculer

Pour apprendre

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

...

Des choses sur les animaux, les insectes, les oiseaux, les fruits, comment écrire et comment parler

4. Comment fait-on pour apprendre?

Il faut écouter

Ecouter

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Parce que j'écoute

Parce que parfois on s'entraîne à la maison

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Je demande

...

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Grâce à la maitresse

Grâce à la maitresse

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Ca sert à apprendre comment faire tout

Pour savoir plus de choses

	nov	juin
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° 7 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève?

...
...

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Pour apprendre
Pour apprendre

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Beaucoup de choses
Des choses...quand on fait les groupes et quelqu'un apporte quelque chose on apprend des choses

4. Comment fait-on pour apprendre?

On doit écouter
Ecouter et pas chipoter

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Parce que je suis venue ici
Je réfléchis

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Parce que ma maman aussi elle est une maitresse (?)
Je réfléchis encore dans ma tête

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Grâce à la maitresse
A les maitresses

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

De voir mes copines
Ecouter...

	nov	juin
1	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 8 (année 2014-15)

1. **Qu'est-ce qu'un élève?**
C'est quelqu'un qu'on explique
C'est quelqu'un qui nous apprend des choses et que y nous apprend si on ne sait pas et si on sait lire ou si on a un problème en calcul
2. **Pourquoi viens-tu à l'école?**
Parce que j'apprends des choses
Parce que pour apprendre des choses il faut aller à l'école et c'est pas à la maison
3. **Qu'apprend-on par exemple à l'école?**
Qu'est-ce qu'elles ont les pommes
On apprend si les grenouilles, si quelqu'un disent qu'ils mangent pas des abeilles, eh ben si on a un livre des abeilles qui mangent des insectes eh ben après y en a qui sait
4. **Comment fait-on pour apprendre?**
J'écoute les maitresses
On doit aller à l'école ou à pieds ou en auto ou ce qu'on veut, pour apprendre.
On fait une pause et on dit à les enfants qu'est ce qu'on apprend?
5. **Comment sais-tu que tu as appris?**
Parce que j'écoute
Parce que je suis venue à l'école
6. **Comment sais-tu si tu te trompes?**
Je demande à un copain
Parce que on demande à la maitresse et si elle dit non alors on sait
7. **Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?**
Grâce à les maitresses
Grace à les maîtresses et grâce que j'écoute
8. **Tout ce que tu as appris sert à quoi?**
A savoir les choses
Ca essaie à réfléchir, à savoir des choses et si quelqu'un est notre ami et que il sait pas, alors on peut leur expliquer

	nov	juin
1	○□	○□
2	○	□
3	○	○□
4	○	○
5	○	○□
6	○	○
7	○	○
8	○	○

Nom : ENFANT N° 9 (année 2014-15)

1. **Qu'est-ce qu'un élève?**
C'est un enfant qu'on doit expliquer la règle
C'est un enfant
2. **Pourquoi viens-tu à l'école?**
Je viens pour jouer à les jeux.
Pour apprendre des choses
3. **Qu'apprend-on par exemple à l'école?**
On doit lever le doigt pour prendre la réponse
Pour apprendre quelque chose comme des bricolages, comme des constructions et comme jouer ensemble
4. **Comment fait-on pour apprendre?**
On doit expliquer notre maitresse
...
5. **Comment sais-tu que tu as appris?**
...
Parce que j'apprends des choses
6. **Comment sais-tu si tu te trompes?**
...
...
7. **Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?**
Avec les maitresses
La maitresse
8. **Tout ce que tu as appris sert à quoi?**
Pour faire des bricolages de Noël, j'adore !
Ca sert à grandir

	nov	juin
1	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 10 (année 2014-15)

1. **Qu'est-ce qu'un élève?**
C'est quelqu'un qui vient à l'école
C'est quelqu'un qui est dans une classe
2. **Pourquoi viens-tu à l'école?**
Parce que je veux apprendre des choses et faire des choses
Pour apprendre des choses
3. **Qu'apprend-on par exemple à l'école?**
A faire des bricolages et à construire des tapis ou des loups en bricolage et tout ça
A faire des calculs, à faire des bricolages pour apprendre à ... quand on dit "qui a apporté quelque chose?", pour apprendre ou il est, s'il est à gauche ou si il est à droite
4. **Comment fait-on pour apprendre?**
J'écoute les maitresses et les maitresses me dit qu'est ce que je dois faire
Pour apprendre on doit faire...on doit réfléchir
5. **Comment sais-tu que tu as appris?**
Parce que les maitresses m'avait dit qu'est ce qu'il faut que je fasse
Parce que vous nous apprenez
6. **Comment sais-tu si tu te trompes?**
Parce que je regarde les autres loup et alors je vois qu'il y a une oreille que je n'ai pas mis
Parce que la maitresse nous le dit
7. **Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?**
A les maitresses
Grâce à vous
8. **Tout ce que tu as appris sert à quoi?**
Ca sert à faire des choses et à construire des choses et à jouer aussi
A faire des choses, par exemple à faire des bricolages

	nov	juin
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 11 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève?

C'est en fait une personne, c'est un enfant de l'école

C'est quelqu'un qui écoute à l'école

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Pour apprendre

Pour apprendre des choses

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

A bricoler

Par exemple le (?), pour apprendre des fois comment font les choses

4. Comment fait-on pour apprendre?

En fait, on doit essayer avec le matériel

En fait on doit bien écouter

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Parce que en fait, c'est avant qu'on apprend

Parce que en fait des fois on (des enfants) apporte des choses, on explique des choses

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Parce que en fait y a des modèles

Parce que il y a des gens qui me disent non, ou oui

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Aux maitresses

Grâce à ceux qui apportent des choses ou ceux qui nous expliquent

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

A apprendre à faire les choses

Ca sert à mettre dans sa mémoire

	nov	juin
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° 12 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève ? As-tu déjà entendu ce mot?

Non
euh...

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Parce que parce que mon papa il a dit quand je suis trop petit alors je
peux pas aller mais quand je suis grand alors je peux aller

Que viens-tu y faire?

Jouer et m'amuser

Pour apprendre beaucoup de choses

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Des bricolages et des jeux

Quelque chose sur les animaux, sur les légos, plein de choses

4. Comment fait-on pour apprendre?

Je sais pas

Il faut dire beaucoup de choses et bien expliquer

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Je sais pas

Parce que on explique

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Je sais pas

C'est pas grave

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Mon papa et ma maman

et à l'école : mes amis

Grace parce que je viens à l'école, les maitresses

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Je sais pas

A, il faut bien réfléchir

	nov	juin
1	○	□
2	□	□
3	○□	○□
4	○□	○
5	○	○
6	○	○□
7	□	□
8	○	○

Nom : ENFANT N° 13 (année 2014-15)

1. Qu'est-ce qu'un élève?

...

C'est un enfant de primaire

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Parce que...Pour apprendre des choses

Pour apprendre des choses

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

A découper sur les lignes

A couper sur les lignes, à couper aussi sur des petites lignes

4. Comment fait-on pour apprendre?

Euh! Si on n'arrive pas, on essaie encore et si on n'arrive pas toujours, on demande à une maitresse et la maitresse va encore nous expliquer et après on va réussir et on va découper sur les lignes

...

5. Comment sais-tu que tu as appris?

A cause des maitresses

Comment je sais? Parce que...

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Si je me trompe alors, je vais prendre un autre papier

Parce que je me dis que je me suis trompé

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Grâce à une maitresse... et grâce à mon cerveau

Grâce à nos yeux, grâce à la mémoire

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Ca sert à apprendre

Je ne sais pas

Enquête
menée

auprès des enfants de ma classe : **Septembre 2015** et
avril 2016

Nom : ENFANT N° 1 (année 2015-2016)

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : c'est comme une maitresse, c'est la même chose

Avril : c'est un enfant de l'école

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : pour apprendre

Avril: pour apprendre

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : à compter

Avril: à bricoler, à compter, à dessiner des chiffres

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept : on réfléchit

Avril: on obéit les maitresses

5. Comment sais tu que tu as appris?

Sept : parce que on est à l'école

Avril: avec la mémoire

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : parce que c'est notre cerveau et notre cerveau c'est nous

Avril: on redemande, on peut faire deviner à quelqu'un ce que c'est.

Parce qu'on a une mémoire et on se souvient qu'on a oublié un truc

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : à l'école

Avril: grâce aux maitresses

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : à être grand

Avril: à travailler

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 2 (année 2015-2016)

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : c'est un garçon qui fait du travail

Avril: c'est une prof

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : comme ça on a de l'argent

Avril: pour apprendre des choses

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : on apprend des mots bien

Avril: pour apprendre qu'est-ce qu'il y a sur la langue, les araignées, les escargots

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept : ...

Avril: on écoute les profs

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : parce que ma maman me le dis

Avril: parce que vous avez dit

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : parce que je me souviens

Avril: ...

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : grâce à les profs

Avril: grâce à les maitresses

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : à bien travailler

Avril: ça va servir à apprendre

	Sept	Avril
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 3 (année 2015-2016)

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : ...

Avril: c'est pour aider

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : parce que mon papa et maman ont dit

Avril: parce que pour apprendre les choses

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : des cartables

Avril: les expériences, et on joue

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept : ...

Avril: il faut regarder le tableau

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : parce que tu as dit, des choses, les mettre dans ma tête

Avril: on regarde et on regarde quoi on fait avec les choses

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : ...

Avril: on sait encore

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : ma maman

Avril: la maitresse

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : des choses (que) tu as...prendre de la colle

Avril: apprendre les choses

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° 4 (année 2015-2016)

1. Qu'est-ce qu'un élève?
Sept : ...
Avril: les petits loups
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
Sept : je sais pas
Avril: comme ça ils peuvent apprendre
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
Sept : des choses, de lire
Avril: à écrire
4. Comment fait-on pour apprendre?
Sept : ...
Avril: ...
5. Comment sais-tu que tu as appris?
Sept : ...
Avril: parce qu'on est à l'école
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
Sept : parce que je suis 5 ans
Mai : ...
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
Sept : des choses
Avril: à des jeux
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
Sept : lire
Avril:

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 5 (année 2015-2016)

1. Qu'est-ce qu'un élève?
Sept : ...
Avril: c'est un enfant
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
Sept : c'est pour apprendre
Avril: pour apprendre
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
Sept : ...
Avril: à compter
4. Comment fait-on pour apprendre?
Sept : on fait des choses pour apprendre
Avril: ...
5. Comment sais-tu que tu as appris?
Sept : parce qu'on est déjà venu à l'école
Avril: parce que je suis déjà venu
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
Sept : ...
Avril: ...
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
Sept : les maitresses
Avril: grâce à les maitresses
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
Sept : ...
Avril: à faire des choses

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 6 (année 2015-2016)

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : ...

Avril: c'est un enfant

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : pour apprendre

Avril: pour apprendre

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : ...

Avril: à faire des bricolages, à faire des ronds de ce côté (tracer des cercles dans le bon sens)

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept :...

Avril: il faut bien écouter

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : je sais pas

Avril: ...

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : ...

Avril: je demande à un ami

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : avec quand on fait des bricolages

Avril: aux maitresses

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : je sais pas

Avril: pour, parce que bientôt on va venir en première primaire

Nom : ENFANT N° 7 (année 2015-2016)

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : ...

Avril: ...

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : parce que euh, je sais pas

Avril: pour apprendre

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : on apprend...à jouer, à ranger

Avril: des chansons, aussi pour jouer, pour faire des bricolages, dessiner ou pour faire la peinture

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept : d'abord on joue, après on range

Avril: d'abord on choisi de faire une première chose puis une deuxième chose puis une troisième chose et quand on a terminé on fait une autre (ateliers)

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : on sait que on doit avoir les pointes bien, avec des..., après on connait sa classe

Avril: parce que je les ai dans ma tête

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : ...

Avril: ben, si jamais je me trompe, je retiens dans ma tête que si je me trompe ce n'est pas grave. Parce que je vois quelqu'un jouer et si c'est ma meilleure copine je joue quand même avec elle...

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : peut-être à cause du froid

Avril: grâce à les maitresses

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : à bien faire, comme ça on connait

Avril: après ça servira quand on va revenir à l'école, ben je vais faire qu'est-ce que je voulais faire

Nom : ENFANT N° 8 (année 2015-2016)

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : ...

Avril: des élèves c'est des enfants

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : parce que quand c'est congé je viens pas, quand c'est aujourd'hui, je viens

Avril: parce que quand c'est congé je viens pas et quand c'est pas congé je viens

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : on apprend à faire des choses, on apprend faire de la peinture

Avril: on a appris à respecter, à respecter le matériel, pas déchirer, pas prendre ce qu'il y a dans le bureau

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept :...

Avril: grâce à l'énergie

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : parce qu'on joue et quand c'est l'heure de jouer on sait

Avril: parce que vous le disez et on le fait

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : parce que, je sais pas

Avril: eh ben c'est pas grave, parce que c'est pas grave si on rate, moi parfois moi je rate des dessins à la maison mais je le fait quand même

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : grâce à les maitresses

Avril: grâce à ma maman et mon papa

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : je sais pas

Avril: je sais pas trop

Nom : ENFANT N° 9 (année 2015-2016)

	Sep t	Avri l
1	○	○ □
2	○	□
3	○	○ □
4	○ □	○
5	○	○
6	○	○
7	○	○ □
8	○	○

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : ...

Avril: un enfant

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : parce que je veux aller faire pipi (*comprend "pourquoi rentres-tu dans le bâtiment"*)

Avril: pour apprendre

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : on a besoin d'obéir

Avril: des choses, dessiner, jouer, apprendre à dessiner, je sais plus

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept : faut écouter

Avril: avec les maitresses

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : on a besoin de ...et pas de frapper

Avril: on apprend

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : on cherche

Avril: alors je réfléchis

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : avec les maitresses

Avril: avec quelqu'un, les maitresses

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : pour faire tout

Avril: à deviner

Nom : ENFANT N° 10 (année 2015-2016)

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : je sais pas

Avril: c'est des enfants

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : parce que j'aime bien quand je vais à l'école

Avril: parce que c'est ma maman qui aime bien quand je vais à l'école

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : des choses

Avril: on apprend à écrire

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept :

Avril: on écoute les maitresses

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : parce que

Avril: c'est parce qu'on a déjà bien écouté les maitresses

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : euh parce que quand je me rappelle et pas, parfois j'imagine de ça, j'imagine ce que je fais et c'est pour ça que je me rappelle

Avril: c'est parce que parfois on oublie

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : on apprend à écrire et on apprend à écrire en attaché et on apprend à compter

Avril: c'est grâce à les maitresses

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : parce que quand on grandit eh ben on apprend tout

Avril:...

Nom : ENFANT N° 11 (année 2015-2016)

	Sep t	Avri l
1	○	○ □
2	□	□
3	○ □	○ □
4	○	○ □
5	○	○ □
6	○	○
7	○	○
8	○	□

1. Qu'est-ce qu'un élève?
Sept :
Avril: un enfant
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
Sept : pour apprendre
Avril: pour apprendre
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
Sept : pour s'exercer
Avril: des exercices, des travaux, et aussi des bricolages
4. Comment fait-on pour apprendre?
Sept : ...
Avril: travailler
5. Comment sais-tu que tu as appris?
Sept : parce que j'ai joué
Avril: parce qu'on l'a mis dans notre tête
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
Sept : ...
Avril: parce que...
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
Sept : à ces jeux
Avril: aux maitresses
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
Sept : pour apprendre
Avril: à écrire

	Sept	Avril
1	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° 12 (année 2015-2016)

1. **Qu'est-ce qu'un élève?**
Sept : ...
Avril: c'est des enfants de l'école
2. **Pourquoi viens-tu à l'école?**
Sept : pour apprendre des choses
Avril: pour apprendre des choses
3. **Qu'apprend-on par exemple à l'école?**
Sept : à dessiner, à colorier, à peindre
Avril: à construire des choses, à fabriquer des choses, à dessiner et à jouer
4. **Comment fait-on pour apprendre?**
Sept : ...
Avril: on explique d'abord et après on fait attention
5. **Comment sais-tu que tu as appris?**
Sept : je sais pas
Avril: à cause de ma maman
6. **Comment sais-tu si tu te trompes?**
Sept : euh,
Avril: euh, je le sais quand même
7. **Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?**
Sept : j'apprends...
Avril: je l'sais pas
8. **Tout ce que tu as appris sert à quoi?**
Sept : pour essayer des choses
Avril: à être grand

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° 13 (année 2015-2016)

1. **Qu'est-ce qu'un élève?**
Sept : je sais pas c'est quoi un élève
Avril: c'est un enfant de la classe
2. **Pourquoi viens-tu à l'école?**
Sept : je sais pas
Avril: pour apprendre
3. **Qu'apprend-on par exemple à l'école?**
Sept : à écrire
Avril: le corps humain, la mare aux grenouilles, l'espace...
4. **Comment fait-on pour apprendre?**
Sept : ...
Avril: on écoute
5. **Comment sais-tu que tu as appris?**
Sept : parce que j'ai été à l'école et j'ai appris
Avril: parce qu'on vient à l'école
6. **Comment sais-tu si tu te trompes?**
Sept : je sais pas
Avril: on peut le demander
7. **Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?**
Sept : ...
Avril: grâce à les maitresses ou au cerveau
8. **Tout ce que tu as appris sert à quoi?**
Sept : à bien travailler
Avril: à expliquer

Enfants
d'enseignants

	Sep t	Avri l
1	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom : ENFANT N° A (année 2015-2016)

1. Qu'est-ce qu'un élève?
Sept : un élève c'est ceux qui sont enfants
Avril: c'est un enfant qui travaille dans une classe
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
Sept : parce que, c'est pour apprendre
Avril: pour apprendre
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
Sept : on apprend à lire
Avril: apprendre à calculer, apprendre à compter
4. Comment fait-on pour apprendre?
Sept : on écoute
Avril: d'abord eh ben on s'entraîne
5. Comment sais-tu que tu as appris?
Sept : parce qu'on a bien écouté
Avril: parce qu'on s'en souvient
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
Sept : parce qu'on a pas bien réfléchi
Avril: parce qu'on regarde sur sa feuille si jamais on se trompe
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
Sept : c'est grâce aux maitresses
Avril: grâce aux maitresses
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
Sept : je ne sais pas
Avril: pour devenir grande

	Sept	Avril
1	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nom : **ENFANT N° B** (année 2015-2016)

1. Qu'est-ce qu'un élève?
 Sept : c'est un enfant
 Avril: c'est un enfant qui va à l'école
2. Pourquoi viens-tu à l'école?
 Sept : pour apprendre
 Avril: pour apprendre
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?
 Sept : à lire
 Avril: les mathématiques, écrire et lire
4. Comment fait-on pour apprendre?
 Sept : il faut suivre les consignes de la maitresse
 Mai : on va à l'école. On s'entraîne
5. Comment sais-tu que tu as appris?
 Sept : ...
 Avril: ...
6. Comment sais-tu si tu te trompes?
 Sept : on le voit
 Avril: on a zéro. Parce que je vois
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?
 Sept : grâce à la maitresse
 Avril: grâce aux maitresses
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?
 Sept : pour apprendre à faire les choses
 Avril: de travailler

	Sept	Avril
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nom : ENFANT N° C (année 2015-2016)

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : c'est un de l'école

Avril: c'est des grandes personnes qui fait pour des enfants, qui fait des travaux pour des enfants
2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : parce que j'aime bien l'école

Avril: parce que j'aime bien l'école
3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : ben, des choses, des jeux

Avril: à lire, on apprend à dire un plus un est égal à deux
4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept : ...

Avril: ...
5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : parce que on sait qu'on peut jouer, et quand c'est fermé on peut pas jouer et quand c'est ouvert on peut jouer

Avril: parce qu'on l'a déjà fait
6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : si on se trompe, c'est que on doit dire à l'autre que on peut pas faire

Avril: ...
7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : ben,...

Avril: parce que les maitresses le disent
8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : c'est qu'on apprend des choses à la maison et à l'école

Avril: ...

Nom : ENFANT N° D (année 2015-2016)

	Sept	Avril
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Qu'est-ce qu'un élève?

Sept : eh ben ce sont les enfants des maitresses et ce sont les maitresses qui s'occupent des enfants pendant l'école

Avril: un élève c'est un enfant qui apprend dans une école avec les maitresses

2. Pourquoi viens-tu à l'école?

Sept : parce que on est là pour apprendre comme ça on sait plein de choses

Avril: pour apprendre

3. Qu'apprend-on par exemple à l'école?

Sept : par exemple à bien s'asseoir, à respecter les règles

Avril: on apprend des choses qu'on doit faire quand on sera en première primaire, à écrire son prénom et à lire le prénom des autres

4. Comment fait-on pour apprendre?

Sept : eh ben, on essaye quelque chose et les maitresses nous disent si c'est bien et si c'est pas bien elle se fâchent pas mais elle nous demandent de recommencer

Avril: on commence à reconnaître les lettres et donc on peut lire et écrire les prénom des autres

5. Comment sais-tu que tu as appris?

Sept : parce qu'on a essayé

Avril: parce que j'ai essayé

6. Comment sais-tu si tu te trompes?

Sept : parce que je sais que j'ai essayé

Avril: parce que j'ai essayé et je peux recommencer

7. Grâce à quoi ou à qui apprends-tu?

Sept : mais grâce aux maitresses qui nous apprend

Avril: aux maitresses et aux grands

8. Tout ce que tu as appris sert à quoi?

Sept : ça sert à être comme les parents

Avril: ça servira quand je serai grande à avoir les bonnes manières