



Mettre cartes sur table

Yves BÉAL et Frédérique MAÏAUX

Cet article est extrait de l'ouvrage d'Yves Béal et Frédérique Maïaux *Un projet pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*, paru en 2008. Nous le publions avec l'aimable autorisation des éditions Delagrave.

L'émancipation comme finalité éducative

L'école doit être ce lieu où, en toute sécurité, l'enfant peut prendre un risque : le risque d'apprendre, c'est-à-dire celui d'oser, d'essayer, de se tromper... sans être soumis trop tôt et continuellement à l'obligation de résultat, à la performance.

C'est bien sûr, sans le vouloir, que l'école et les enseignants jouent des tours et fabriquent des « pièges à enfants »... Les conceptions sur l'éducation ne sont plus celles des siècles passés : on sait aujourd'hui que nul n'a besoin d'avoir peur, d'être soumis à la violence, à la carotte et au bâton pour apprendre... au contraire, on sait quel type d'Homme « fabrique » ce type de pratiques éducatives...

Cependant des comportements et des pratiques surannées subsistent entre les murs des écoles... et en particulier ceux qui consistent à ordonnancer les temps et les espaces de l'enfant sans lui, sans son consentement ni son mot à dire. Or, comme l'écrit B. Defrance, « c'est d'abord dans l'organisation du temps et de l'espace que l'école produit la violence. [...] L'école contribue à empêcher la structuration du sujet dans son rapport au temps et à l'espace, et donc aux savoirs et aux autres.¹ »

« **Mettre cartes sur table** » en particulier par la présentation préalable des objectifs, des buts, des enjeux, du déroulement de l'activité participe de cette mise en confiance, de cette sécurisation nécessaire pour que l'enfant se risque dans l'apprentissage.

On a déjà dit précédemment qu'apprendre, c'est se risquer en tant que sujet. La situation d'apprentissage, l'activité (au sens large) a pour mission de faire passer l'apprenant d'une structure cognitive A à une structure cognitive B. Ce passage s'effectue selon un double processus : d'une part de déstabilisation affective et de déséquilibre cognitif, d'autre part de restabilisation affective et de rééquilibration cognitive. Pour apprendre, l'enfant doit accepter cette déstabilisation, doit oser affronter l'inconnu.

L'enseignant (et plus largement l'éducateur) dispose, pour reprendre la métaphore de Claudio Saltini, Directeur de l'Institut Piaget de Sao Paulo (Brésil), de « deux mains dont il doit user en permanence dans l'acte éducatif : la main qui déstabilise et la main qui sécurise ».

Présenter le dispositif pédagogique, c'est tenter de donner à l'élève une idée de cet « objet de savoir » qu'on va essayer d'approcher et des cheminements communs qu'on va adopter pour y parvenir, c'est baliser le terrain d'investigation afin que le sujet apprenant s'autorise son propre cheminement singulier, c'est créer du désir en forgeant un horizon d'attente.

¹ *Le droit dans l'école – les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, p. 10, Catells Labor, 2000.

Permettre à l'enfant de connaître son cadre de travail, parce que cela prend en compte la dimension affective de l'apprentissage (le besoin de sécurité de l'enfant), l'invite à prendre le risque de bousculer son équilibre cognitif antérieur.

D'autre part, s'il est indispensable que l'enfant comprenne pourquoi il fait telle ou telle activité et quels en sont les enjeux, il est important qu'il perçoive que les compétences et les opérations mentales en travail vont lui servir dans de multiples situations de vie et que ce qui est travaillé à l'école débouche sur des buts, usages et fonctions à l'extérieur du lieu même de l'apprentissage.

Ces annonces préalables faites en début d'activité permettent aussi le temps de latence, le temps d'évocation, le temps d'anticipation avant le passage à l'action ; temps de réactivation et de mise en synergie des savoirs construits et des compétences acquises antérieurement.

Quelle que soit la façon choisie, cela invite l'enfant à se forger une idée de la tâche achevée et des processus à mettre en œuvre et ainsi cela participe à son implication.

La nécessité d'un cadre qui sécurise

Alors pourquoi ne pas permettre à l'élève, dès son plus jeune âge, de connaître et de s'approprier :

- le « menu » de la journée ou des séquences de travail, le déroulement de la semaine ou de la période (les moments forts, l'articulation des apprentissages avec les projets en cours),
- les objectifs et le déroulement des activités, des séquences de travail, des projets et leur lien entre eux et avec les programmes,
- les exigences institutionnelles et en particulier les programmes (reformulés dans des termes adaptés)
- les exigences à certaines « évaluations » ou examens.

Présentation de la journée, de la semaine, de la période

Avec les enfants (même les plus jeunes), la présentation du « menu » de la journée, de la semaine, de la période est l'occasion d'apprendre à se projeter dans le temps à l'aide d'outils appropriés (emploi du temps, calendriers divers, agenda). C'est l'occasion de fixer ensemble les temps forts de la vie de la classe et des apprentissages. C'est l'occasion d'établir un lien avec les projets en cours.

Présentation des activités et du cadre de travail

Pour se sentir sécurisés et avoir les moyens d'une plus grande autonomie, les enfants ont besoin que soient énoncés clairement d'une part le déroulement (en envisageant les différentes étapes), l'enjeu et les objectifs de la séance, les attentes de l'enseignant (en terme de tâches à accomplir, productions intermédiaires et finales, modes de travail...), d'autre part, le cadre et les règles de travail :

- **indication du niveau sonore autorisé** (il est possible, comme nous avons pu le voir dans certaines classes, pour les élèves les plus jeunes, d'adopter un code de couleur : vert, on peut parler ; jaune, on chuchote ; rouge, on se tait) ;
- **affichage des consignes** (y compris pour des enfants très jeunes encore non-lecteurs et pour lesquels on pourra choisir des pictogrammes qui représentent les verbes d'action les plus courants) ;
- **indication du temps de travail** (même si on sait bien que la durée que l'on prévoit n'est jamais celle qui correspond aux besoins réels dans la classe ; l'important est de l'annoncer et d'informer de la réduction ou de l'augmentation de cette durée si nécessaire) ;
- **désignation**, lors d'un travail de groupe en autonomie, **d'un élève référent pour les consignes** qui pourrait être consulté par ses camarades en cas de besoin... ■

