

APPREND-TOI À COMPRENDRE TOUT SEUL

Sylvie CÈBE*

EN dépit d'une scolarisation précoce et bien suivie et de la création des ZEP, la sélection scolaire continue de se faire globalement sur la base de l'appartenance sociale, au détriment des enfants de milieux populaires. L'expérience montre (et les évaluations des ZEP le démontrent) qu'il ne suffit pas d'offrir les mêmes pratiques d'enseignement ni d'uniformiser les tâches et les expériences scolaires pour offrir à tous les élèves les mêmes possibilités de réussite scolaire. Pour expliquer cet état de fait, certains auteurs recourent aux travaux établissant qu'un déficit éducatif précoce peut provoquer des déficits intellectuels difficilement réversibles. D'autres, comme Zigler par exemple, allèguent que l'école « ne peut pas vacciner les enfants contre les ravages d'une vie de déprivation », ou que l'intelligence est principalement héréditaire et qu'il est inutile de chercher à développer les capacités intellectuelles des enfants défavorisés puisque, de toute évidence, elles sont limitées. Toutefois certaines études récentes nous permettent d'infirmer ces affirmations en démontrant que tout ne se trouve pas dans les gènes et que tout ne se joue pas non plus avant six ans. Les unes prouvent que les développements d'enfants vivant dans un même environnement ne sont jamais identiques et d'autres, que le milieu, si pauvre qu'il soit, ne provoque pas toujours des dégâts irréparables : le cas des enfants « résilients » en est une excellente illustration¹. L'étude de Duyme et al.² contredit également les thèses plus haut résumées. Elle a trait au développement d'enfants éduqués dans des milieux très déficients et adoptés tardivement (entre 4 et 6 ans) par des familles de milieu culturel élevé. Alors qu'au moment de leur adoption, à quatre ans, ils présentaient des QI très faibles qui laissaient présager des difficultés scolaires, ils ont, à l'adolescence, un QI normal et suivent une scolarité également normale.

On a donc aujourd'hui les moyens de défendre l'idée que l'école a bien les moyens de refuser le fatalisme social et de remplir la mission égalitaire qui lui est assignée. Mais nous soutenons qu'il faut pour cela qu'elle adapte ses pratiques aux caractéristiques des élèves de milieux populaires. Or, il nous semble que jusqu'ici, on n'a jamais vraiment pris la peine de savoir ce qui fait la différence. C'est le cas des projets qui, fondés exclusivement sur la théorie du « handicap socio-culturel », transforment de façon hâtive et globalisante toutes les différences culturelles en autant de handicaps, de manques ou de déficits. Cette façon de voir, à cause de son caractère ethnocentrique et trop général, ne permet pas d'identifier les causes des difficultés ni de définir vers quels buts précis doivent tendre les pratiques d'enseignement. Et, parce qu'elle autorise à penser que tout (ou n'importe quoi) sera toujours mieux que ce que font les parents chez eux, elle ouvre la porte à toutes les expériences. Il en va de même quand on se borne à déclarer qu'il faut donner « plus » aux élèves qui ont « moins » sans fournir d'indications sur le « moins » en question.

C'est pourquoi nous pensons que si l'on veut éviter que l'école ne transforme les différences sociales et culturelles en inégalités scolaires, il faut connaître les mécanismes par lesquels l'environnement social (aussi bien familial que scolaire) influence la cognition en développement ; autrement dit déterminer où se situent réellement les divergences de pratiques et les effets différentiels qu'elles produisent sur les apprentissages.

CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES LES MOINS PERFORMANTS

Quand en 1999, le ministère de l'Éducation nationale³ demande aux enseignants de maternelle de faire la liste des

principaux obstacles qu'ils rencontrent pour aider chacun à la mesure de ses besoins, les réponses qui émanent de la plupart des écoles de France sont quasi unanimes : effectifs trop lourds, manque de moyens et de personnel qualifié (RASED et orthophonistes), décalage culturel, démission des parents, absence de sollicitations, manque d'expériences, de rigueur, de cadres, de limites, distorsion entre langue parlée à l'école et à la maison et des élèves trop hétérogènes, agités, à l'attention fugitive, qui présentent des troubles importants du comportement (voire une hyper-activité), qui n'écoutent plus, ne savent pas se concentrer, des enfants « zappeurs », qui manquent de motivation, qui ne sont pas autonomes.

Cette description recoupe celle qu'on trouve dans les travaux traitant du « bon apprenant » habituellement défini par les enseignants comme un élève réfléchi, qui prend le temps de traiter les consignes, sait organiser son travail et le mener à bien, qui a confiance en lui et persévère face à la difficulté, bref qui est autonome.

Ainsi, pour les enseignants, ce n'est pas tant la quantité de connaissances qui fait la différence mais la qualité du fonctionnement cognitif mis en œuvre par l'enfant, autrement dit la manière dont il s'y prend pour traiter les différentes tâches scolaires. Or, bon nombre de travaux actuels montre que le type de fonctionnement préférentiellement choisi par l'enfant lorsqu'il est laissé à ses seules ressources, dépend en grande partie des environnements éducatifs dans lesquels il évolue.

EFFETS DES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES

On s'accorde pour reconnaître que les pratiques éducatives familiales influent sur l'adaptation à l'école et que l'origine

* Sylvie Cèbe, IUFM d'Aix-Marseille, Centre de recherche en Psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion (PSYCLÉ), Université de Provence, Aix-en-Provence.

1. Pour une revue, cf. Boris Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999.

2. Duyme M., Dumaret A.C. et Tomkiewicz S., « How can we booster IQ of "dust children"? A late adoption study », *Proceedings of National Academy of Sciences*, 1999.

3. « Consultation-Action », *BO*, HS, n° 8, 1999.

sociale exerce un effet différenciateur : moins elle est élevée, plus les parents tendent à valoriser l'obéissance. Considérant qu'un enfant ne « pousse pas tout seul » et « qu'il faut sans arrêt être derrière lui », ils encouragent peu leur enfant à l'exploration autonome. Leur mode d'action reposant principalement sur un principe de surveillance, ce sont eux qui contrôlent et régulent les comportements⁴. Lorsque le niveau social s'élève, les parents ont au contraire tendance à privilégier la curiosité, l'esprit critique et l'autonomie laissant le soin à l'enfant de réguler lui-même ses comportements et ses activités.

L'étude de Cuisinier⁵ permet de voir en quoi le style éducatif adopté par les mères influe sur la manière dont elles guident et contrôlent l'activité de l'enfant. Observant 27 couples mère/enfant qui exécutent successivement trois tâches (de type puzzle), elle constate que les mères de milieux populaires ont tendance à se montrer très directives, à peu stimuler la recherche de l'enfant, à indiquer elles-mêmes la marche à suivre, à faire à sa place, à contrôler de l'extérieur et autoritairement l'activité. Leur guidage est centré sur le résultat, l'objectif étant de réussir, d'en finir au plus vite. À l'inverse, quand le niveau social s'élève, c'est la compréhension que les mères tendent à valoriser : surtout occupées par l'amélioration du fonctionnement cognitif, elles incitent leur enfant à être actif, lui demandent systématiquement d'anticiper le résultat de ses actions, lui laissent le temps de se tromper, et lui font expliquer ses réussites et ses échecs. Les enfants qui bénéficient de ce type d'interactions sont donc, plus souvent que les autres, placés dans des situations où ils ont à contrôler eux-mêmes leur activité. Une fois ces capacités acquises, on peut faire l'hypothèse qu'ils pourront faire face tout seuls aux demandes scolaires, l'aide reçue devenant peu à peu « invisiblement présente et impliquée dans la résolution apparemment autonome du problème », selon les termes de Vygotski.

Toutes les pratiques éducatives ne se valent pas et si certains élèves apprennent à apprendre « par héritage », d'autres ont besoin que l'école les y aide et les enseignants de grande section de maternelle le savent bien. En effet, quand on les interroge sur l'objectif qu'ils s'assignent en priorité, 75 % d'entre eux retiennent la « socialisation » ou le « développement de l'autonomie » tandis qu'ils ne sont que 11 % à

retenir « le développement des compétences intellectuelles »⁶. La socialisation (définie comme la capacité à respecter les règles du jeu scolaire et à réguler ses comportements) semble donc être, aux yeux des enseignants, un préalable aux apprentissages.

Après avoir cherché à expliquer les raisons qui les amènent à adopter une telle conception du développement et de l'apprentissage, nous dirons en quoi elle nous paraît contre-productive pour les élèves de milieux populaires.

EFFETS DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Il est clair que les élèves qui ne sont pas « autonomes » (ou auto-régulés) sont toujours moins attentifs que les autres. Pour centrer leur attention sur une tâche ou une activité, pour se mettre au travail et pour le mener à bien, ils ont besoin d'une assistance permanente. Si l'enseignant ne répond pas à leurs incessantes sollicitations, ils passent d'une activité à l'autre, en commencent dix et n'en finissent aucune, renoncent à la première difficulté, s'agitent, se déconcentrent, s'occupent de tout (sauf de la tâche), dérangent les autres, bref ils agacent. Or quand on y regarde mieux, on se rend compte que ce manque de contrôle (ou d'attention) est bien souvent l'effet d'une difficulté cognitive. Placés dans des situations « hors de portée de leur prise de conscience »⁷, ces élèves n'arrivent pas à se concentrer sur l'activité proposée. Ils se tournent alors vers d'autres données, extérieures à la tâche et incitent en permanence l'adulte à les contrôler (arrête, écoute, regarde, continue, sois sage...), ce que l'enseignant fait pour que le travail de la classe avance ou pour pouvoir s'occuper des autres.

Pour ces élèves, les difficultés de compréhension se payent donc par une exacerbation de la dépendance à l'égard de l'adulte. Autrement dit, en répondant positivement à leurs sollicitations (même en adoptant un registre négatif), en acceptant de contrôler de l'extérieur leurs comportements et leur attention, on renforce un type de fonctionnement peu efficace caractéristique des mauvais apprenants qui, s'il devient chronique, les prive de transformer leurs connaissances et prend une part non négligeable dans la formation des difficultés d'apprentissage tout au long du développement.

Cela dit, on a régulièrement montré qu'il est possible et même relativement

facile d'amener des élèves en difficulté déjà âgés à adopter un fonctionnement plus efficace. De là vient notre conviction que si la prévention de l'échec scolaire peut et doit user de moyens variés pour répondre à la multiplicité des causes dont il résulte, elle doit, en bout de course, contribuer à améliorer la qualité du fonctionnement cognitif et permettre l'acquisition des capacités qui sous-tendent son auto-régulation (ou son contrôle). C'est aussi le parti pris par le ministère de l'Éducation nationale français lorsqu'il demande aux enseignants de travailler à la construction de compétences dites « transversales » en même temps qu'ils dispensent les connaissances disciplinaires, et ce dès l'école maternelle afin d'aider les élèves à construire : 1° des concepts fondamentaux (comparaison, catégorisation, sériation, dénombrement...) impliqués dans un grand nombre de tâches scolaires, 2° des stratégies relativement générales qui assurent une efficacité minimale au traitement (centrer son attention sur l'activité, prendre l'information, trier, émettre des suppositions, faire des choix, planifier, organiser, contrôler, évaluer, corriger...).

Si cette orientation pédagogique semble *a priori* raisonnable, l'évaluation des programmes d'éducation cognitive qui poursuivent le même objectif a conduit à la mettre en cause. Les résultats obtenus jusqu'ici avec des élèves plus âgés signalent de manière récurrente qu'il est difficile d'obtenir des transferts capables d'influencer les apprentissages scolaires. En cherchant à faire acquérir de telles compétences à l'école maternelle, on s'expose à découvrir que leur généralisation aux tâches scolaires est problématique. Toutefois, les résultats des expériences menées auprès de jeunes enfants nous permettent de penser qu'il est possible de créer des conditions d'apprentissage qui favorisent la construction de compétences relativement générales et leurs transferts. Ce sont ces conditions que nous avons cherché à rassembler dans une intervention destinées aux élèves de grande section de maternelle.

INTRODUIRE LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE : « APPRENDS-MOI À COMPRENDRE TOUT SEUL »

Nous voudrions essayer de donner une idée de la manière dont, dans la pratique, nous appliquons notre conception du développement et de l'apprentissage en utilisant l'un des outils que nous avons conçus avec Jean-Louis Paour (professeur à l'Université de Provence)

4. Cf. D. Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

5. F. Cuisinier, « Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? », *Enfance*, n° 3, 1996, pp. 361-381.

6. Cf. L. Thouroude, « La tolérance pédagogique à l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 119, 1997, pp. 39-46.

7. J. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

et Roland Goigoux (professeur à l'IUFM d'Auvergne) : « catégoriser des catégories ». Pour construire les quinze séances qui le composent, nous sommes partis du point de vue selon lequel les jeunes enfants disposent déjà de nombreuses connaissances sur les catégories, efficaces dans certaines circonstances. Mais ces connaissances sont de nature procédurales et non conceptuelles : l'enfant n'a pas encore pris conscience des propriétés des conduites de tri. Autrement dit, quand il trie correctement en activant les procédures qu'il connaît, il n'a pas encore compris.

La difficulté ou l'art de la pédagogie va donc consister à déplacer l'attention de l'élève de la réalisation de sa procédure (en l'occurrence le résultat du tri) à la compréhension de sa procédure elle-même. Sur ce point, nous nous démarquons des applications pédagogiques naïves du modèle piagétien puisque pour nous ce n'est pas l'action qui est le moteur du développement mais la prise de conscience de ses propriétés. C'est pourquoi nous considérons que donner un matériel à trier (faire faire des tris) est de peu d'intérêt : on ne voit pas le bénéfice que l'élève retirerait à activer une procédure qu'il maîtrise déjà bien. D'autre part, les enseignants connaissent les difficultés qu'on rencontre quand on cherche à faire expliquer aux élèves comment ils ont procédé une fois que la procédure a été mise en œuvre. Aussi avons-nous cherché à imaginer des situations où la procédure à traiter est le moyen pour résoudre la tâche et non le but.

Cet outil poursuit deux objectifs : faire construire un concept de catégorie et d'appartenance catégorielle flexible et relativement détaché des extensions des catégories particulières que l'enfant connaît, induire le développement de prises de conscience métacognitives relatives aux conduites de catégorisation et à l'auto-régulation.

Le prétexte de l'activité consiste à demander aux élèves (en petit groupe de 6) d'aider l'enseignant à terminer un rangement. Pour cela ils sont mis face à des boîtes dont ils ne voient pas les contenus. Une boîte (BT) contient les rangements commencés (mais non finis) par l'enseignant, la deuxième (NT) contient les items qu'il leur reste à ranger et la troisième (FT pour Fourre Tout) recevra ceux qui ne correspondent pas à la règle de tri et qu'il faudra jeter. Les élèves savent que l'enseignant a fait un bon rangement : la boîte (BT) ne contient que des items qui vont bien ensemble. Puisqu'ils ne peuvent voir qu'un seul item à la fois, les élèves vont devoir utiliser ce qu'ils savent des propriétés des catégo-

ries pour déduire le contenu des boîtes en fonction des items sortis successivement : si l'item est un chien, que peut-il y avoir d'autre avec lui ? Il y a bien des chances pour qu'ils ne donnent pas la même réponse : l'un peut dire des animaux, un autre des chiens, un troisième une niche... À ce stade, tout est quasiment possible, sauf, ce qui de l'avis du groupe (supervisé par l'enseignant), ne pourrait vraiment pas se trouver associé à un chien ! Le chien retourne dans la boîte dont on sort... une vache. Sachant maintenant qu'il y a un chien et une vache, que peuvent dire les élèves du contenu de la boîte ? Toujours des animaux, peut-être la ferme ou les animaux de la ferme mais pas seulement des chiens...

On voit comment d'un tirage à l'autre, les élèves sont amenés à utiliser leurs connaissances catégorielles pour trouver une règle de tri compatible avec chacun des éléments déjà tirés. On l'aura compris, l'important n'est pas la découverte de la règle elle-même mais la mobilisation des connaissances catégorielles pour découvrir la règle et le contenu de la boîte (et non pour trier) : pour rejeter les réponses antérieures à la découverte d'un nouvel item, il faut en effet mobiliser la compréhension qu'une catégorie est organisée par une règle. D'autre part, cette activité aide à prendre conscience de la diversité des propriétés portées par un objet, propriétés sur la base desquelles on peut imaginer une grande variété de tris possibles. Précisons que ce sont les élèves qui décident quand il faut arrêter de sortir les objets de la boîte, c'est-à-dire quand ils pensent que tout nouveau tirage ne modifiera plus leur compréhension du contenu de la boîte. Dans nos activités c'est toujours à l'élève : 1° de dire quand il pense avoir fini et 2° de faire connaître son critère d'arrêt.

Cela fait, ils s'occupent de la boîte NT qui contient les items que l'enseignant n'a pas fini de trier. Les élèves doivent poursuivre le tri : si l'objet pioché correspond à la règle de tri, ils le placent dans la boîte Fourre Tout en justifiant leurs choix. Au fil des séances, nous cherchons à amener les élèves à comprendre : 1° que tout item est porteur d'une multitude de propriétés en fonction desquelles il peut être apparié à une multitude d'autres items (pomme va bien dans la catégorie fruits, dessert, repas, logo...); 2° qu'un groupe d'items donné peut faire l'objet d'un grand nombre de groupements selon les propriétés prises en compte (cheval, poule et mouton vont aussi bien dans la catégorie « ferme » que dans la catégorie « animal »); 3° que l'étendue d'un groupement est définie

par une règle (si la règle choisie est ferme alors le tracteur va bien avec le cheval mais pas le requin).

Une fois que les élèves sont familiers du dispositif, nous introduisons des activités explicitement conçues pour induire la conceptualisation des procédures langagières. En effet, chez les élèves de grande section, la plupart des connaissances relatives à la langue sont elles aussi des connaissances-en-actes, largement implicites. Or, pour que les jeunes élèves puissent aborder la lecture dans de bonnes conditions, il ne suffit pas qu'ils sachent à quoi sert la langue écrite, il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre comment elle fonctionne et les liens qu'elle entretient avec la langue orale notamment. Il faut en particulier qu'ils aient découvert le principe alphabétique (relation entre graphèmes et phonèmes) qui rendra possible l'étude du code alphabétique proprement dit. Le dispositif utilisé est le même pour les deux instruments (des boîtes à chaus-sures) et ils sont utilisés en alternance.

Là, les objets sont remplacés par des mots (prononcés par l'enseignant). Dans un premier temps, les mots sont triés selon leurs propriétés phonologiques. Les élèves doivent donc inhiber un traitement sémantique pour abstraire la règle qui permet de grouper, dans une même catégorie « *un bonbon, un coton, un champignon* » (mots qui riment) ou bien « *un pot, un sac, un rat* » (monosyllabiques) ou encore « *un chat, un chou, un chapeau* » (attaque identique). Une fois la règle abstraite, les élèves, comme précédemment, doivent poursuivre le tri : ranger les mots que l'enseignant « sort » de NT. Dans un second temps, on mélange les deux dispositifs pour introduire des éléments de complexité qui obligent les élèves à distinguer les critères phonologiques des critères sémantiques. Une réelle flexibilité est requise pour comprendre que la série « *chien, chameau, cheval, chat* » peut répondre à deux règles de tri également correctes.

Nous faisons l'hypothèse que la stabilité, la cohérence du type de tâches au regard des objectifs conceptuels visés, la progressivité de la difficulté des exercices et le nombre élevé de séances de travail devraient favoriser les prises de conscience touchant la conceptualisation des procédures catégorielles et langagières et accroître les capacités d'auto-régulation.

RÉGULER LE FONCTIONNEMENT COGNITIF

Mais même si la centration sur la procédure est déjà une aide fondamentale, il faut encore s'assurer que les élèves traitent ces activités de manière efficace. C'est là que le guidage devient décisif !

Un guidage effectif et serré. À première vue, il peut paraître paradoxal de proposer (voire d'imposer) un cadre dans une intervention qui vise à donner à l'élève le plus de contrôle possible sur le déroulement de l'activité et à accroître les capacités d'auto-régulation. Mais le paradoxe n'est qu'apparent. Nous pensons que ce sont justement ces contraintes qui favorisent – particulièrement chez le jeune enfant – l'autonomie qui confère à l'action son caractère constructif. On fait l'hypothèse que, par la suite, les élèves devraient se libérer de l'exigence des formats, la métacognition et le langage intériorisé jouant le rôle de régulateur interne. La manière dont nous nous y prenons n'a rien d'original puisqu'elle s'inspire très largement de l'apport des travaux portant sur la résolution de problème. Nous avons choisi un déroulement qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive : prise d'information individuelle, anticipation du but à atteindre, mise en commun des informations recueillies, représentation collective du problème à traiter, planification des actions, réalisation, contrôle des stratégies en cours de résolution, vérification, évaluation et énonciation d'une règle générale.

TÂCHES PARALLÈLES SCOLAIRES

Enfin, tout ce qui précède ne doit pas faire perdre de vue la finalité de l'intervention : aider les élèves à mieux traiter (donc à mieux apprendre) les contenus scolaires. Même si nous cherchons à atteindre cet objectif par l'induction de compétences cognitives générales, nous pensons qu'il est nécessaire de donner aux élèves des occasions de particulariser leur application dans des tâches plus complexes relevant de domaines d'apprentissage spécifiques. À cette fin, nous proposons des tâches « parallèles » appelées ainsi pour deux raisons : 1° elles sont proposées au reste de la classe pendant que l'enseignant conduit la leçon avec un petit groupe et visent ainsi à apprendre aux élèves à travailler seuls, autrement dit à transférer leurs capacités d'auto-régulation (induites au cours des leçons) dans une activité autonome ; 2° leur structure est proche de celle des tâches utilisées dans les leçons en petit groupe mais leurs contenus sont différents (riches, complexes et inscrits dans les différentes disciplines scolaires). Les manuels scolaires offrent à cet égard un réservoir de tâches tout à fait pertinent et, concernant la catégorisation, celles-ci ne manquent pas.

Toutefois, on a régulièrement montré que le transfert peut, s'il est commandé par les traits de surface (les contenus)

des tâches, conduire à des traitements erronés. C'est pourquoi, avant de les laisser seuls, l'enseignant demande systématiquement aux élèves de conduire une activité de « transposition analogique » que nous définissons comme la mise en relation exigeante et précise de deux tâches : les élèves doivent donc indiquer en quoi la tâche proposée ressemble à celle qu'ils ont traitée sous le contrôle de l'enseignant et en quoi elle en diffère du point de vue de la structure, du matériel, des contenus, de la quantité d'information, et indiquer en quoi ces modifications vont influencer sur leur mode de fonctionnement (ou de traitement).

DES RÉSULTATS ENCOURAGEANTS

Après avoir mis en œuvre ce type d'intervention dans différentes classes de grande section de maternelle⁸ de ZEP, nous avons cherché à évaluer ses effets sur les performances scolaires ultérieures (du CP à la fin du CE2). Les résultats recueillis montrent que les élèves entraînés obtiennent en lecture des performances très supérieures à celles des élèves-contrôles de même milieu qui ont bénéficié d'un enseignement ordinaire. D'autre part, leurs résultats en lecture ne les différencient pas jusqu'à la fin du CE2 des élèves-contrôles de milieu favorisé. Pour apprécier la signification de ces résultats, il faut signaler qu'au préalable les épreuves différenciaient les élèves selon leur milieu d'appartenance. Il nous paraît raisonnable d'attribuer ces résultats à l'accroissement des capacités d'auto-régulation cognitive des élèves entraînés. Il faut en effet signaler que c'est dans les épreuves de lecture qui exigent un haut niveau de contrôle que ceux-ci distancent le plus nettement leurs camarades de même milieu.

COMPARAISON DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Nous terminerons en essayant de dégager les principaux contrastes entre les pratiques d'enseignement les plus courantes à l'école maternelle et nos propres options en nous centrant sur cinq dimensions : le choix des tâches, la liaison entre les tâches, la nature du matériel, le rôle du maître et la centration de l'attention des élèves.

1. Nous retenons des tâches stables et répétitives pour favoriser la prise de conscience métacognitive et permettre à l'élève de prendre de plus en plus de contrôle sur son activité et sur son fonctionnement. À l'inverse, l'école maternelle, plutôt centrée sur le « faire » ou le « faire faire », a tendance à privilégier la quantité et la variété des expériences.

2. Tandis que nous optons pour des contenus et du matériel connus et épurés pour éviter que les élèves ne s'égarer dans le traitement de propriétés non pertinentes par rapport à l'objectif, on choisit à l'école maternelle d'habiller les situations, de donner des objets attractifs, nouveaux, colorés, nombreux...

3. Alors que dans notre intervention, les tâches des différents domaines d'activité s'organisent autour d'un même objectif conceptuel (comparer, catégoriser, ordonner), c'est un thème (le carnaval) ou un projet fédérateur (la fabrication d'un journal) qui relie habituellement les activités de l'école maternelle.

4. Quand nous formatons le déroulement des séances et guidons étroitement le fonctionnement cognitif des élèves pour les amener à traiter leurs procédures, l'école maternelle a tendance à inciter à agir, à manipuler, à expérimenter.

5. En conséquence : alors que nous centrons l'attention de nos élèves sur la structure des tâches, l'abstraction du système relationnel contenu dans leurs procédures et leur fonctionnement, l'école maternelle tend plutôt à les centrer sur les traits de surface des tâches, la performance et la réussite.

Les résultats obtenus montrent qu'il est possible d'aider les jeunes élèves de milieux populaires à mieux apprendre les contenus scolaires de l'école élémentaire en centrant les pratiques d'enseignement sur l'amélioration du fonctionnement et l'accroissement des capacités d'auto-régulation. Ils nous paraissent enfin pouvoir offrir matière à la réflexion pédagogique ordinaire. Sans chercher à introduire un nouveau programme ou à modifier radicalement les pratiques d'enseignement existantes, il nous semble possible d'infléchir ces dernières en attirant l'attention des enseignants sur l'influence de la construction et de la régulation des tâches d'enseignement dans les apprentissages des élèves.

Quelques références

Büchel F. et al. (1995). – *L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Loarer E. (1998). – « L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser », *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, pp. 121-161.

Voir aussi *Les Cahiers Pédagogiques* (avril 2000). – « L'intelligence, ça s'apprend ? », n° 381.

8. Il faut signaler que les activités utilisées pour cette expérience ont été empruntées à « *Bright Start* », Programme d'Éducation cognitive pour jeunes enfants (Haywood et al., 1986, 1992).