

Culture familiale/culture scolaire : rupture ou développement ?

*Intervention le 10 octobre 2012 à Mérignac
à l'initiative de l'Ageem et du CDDP Bordeaux*

Christine Passerieux
Secrétaire nationale du GFEN

Alors que l'école maternelle non seulement ne réduit pas les écarts entre les élèves, mais en produit, la question sous-jacente dans l'intitulé de la matinée est d'interroger la mission que se donne cette école pour permettre un développement harmonieux des enfants en même temps que leur réussite à l'école. Y répondre c'est se mettre en questionnement sur la manière dont les enfants sont accueillis, d'où qu'ils viennent, le regard porté sur eux lorsqu'ils arrivent, les pratiques qui vont leur permettre d'entrer dans les apprentissages. Elle ne peut trouver réponse sans que d'autres questions soient posées :

- quels enjeux de la première scolarité ?
- quelle prise en compte des différences entre les élèves ? comment appréhender ces différences pour ne pas produire de la différenciation ?
- qu'entend par culture familiale ? y a-t-il une culture familiale ?
- que recouvre le terme de culture scolaire ? une histoire liée à celle de l'institution, un patrimoine, des pratiques qui englobent contenus et transmission de ces contenus ... ?
- quelles conceptions sous-jacentes de la culture et des savoirs : capital à transmettre ? savoirs utiles ? rapport au monde et à soi-même ? quelle place de la transmission dans la construction culturelle ?

Cette mise au clair sur ce que l'on attend de l'école, est nécessaire pour définir les contenus d'enseignement, leur modalité de transmission. En effet affirmer que l'école joue un rôle fondamental dans l'histoire des jeunes élèves, c'est prendre en compte bien sûr son impact dans la scolarité future des enfants, mais c'est aussi au-delà, s'inscrire dans une conception de la société et de l'homme dans cette société. L'école n'est pas la seule instance éducative des jeunes enfants : toute éducation, dans et hors l'école, participe à la formation et à la socialisation individuelle et collective. Comment penser les liens entre les différents milieux ?

Culture familiale ou cultures familiales ?

La question des relations entre la culture familiale et la culture scolaire se pose dans les faits à propos des enfants issus des classes populaires. Pour plusieurs raisons :

- Ce sont les enfants issus des classes populaires qui rencontrent le plus de difficultés à devenir élèves et donc à réussir leur cursus
- L'école est construite sur le modèle d'un élève issu des classes moyennes et supérieures, c'est-à-dire ayant des pratiques socio-culturelles proches de celles de l'école, car la démocratisation de l'accès à l'école ne s'est pas accompagnée d'une réflexion sur la démocratisation de l'accès aux apprentissages.
- Tout écart à cette norme est alors perçu au sens propre comme anormal : les élèves n'y

entrant pas, bien que numériquement majoritaires, sont appréhendés comme élèves-en-difficultés, dans une approche naturalisante de ces difficultés.

- L'écart à la norme est pensé comme du déficit, dans une vision négative de la différence, culturellement et socialement autocentrée. On retrouve la conception julesferryste de l'école, assignée à ne rien changer aux rapports sociaux. L'idéologie du handicap socio-culturel sous-tendue est renforcée par l'origine sociale des enseignants, privés, en l'absence de formation, des éléments d'analyse de ce qui fait difficulté pour les élèves des classes populaires.
- Cette vision du manque renvoie à des logiques de compensation par des remédiations qui n'interrogent pas l'ordinaire de la classe et ont donc peu d'effets.
- Cette vision normalisante est aussi une vision globalisante car la culture familiale, quel que soit le milieu est plurielle, traversée de tensions, constituée de pratiques hétérogènes
- Les familles populaires se sentent jugées dans leurs pratiques, voire illégitimes ce qui a nécessairement des incidences sur la manière dont leurs enfants perçoivent l'école.

Caractéristiques de la culture scolaire

Entrer dans la culture scolaire c'est entrer dans un univers qui à la fois signifie et engage un rapport au monde. Cette culture scolaire est faite de la transposition de savoirs savants, porteuse d'un patrimoine à transmettre, de conceptions de sa transmission mais aussi de codes, de modes d'agir et de dire.

L'école maternelle est un milieu conçu pour apprendre et qui s'organise autour d'objets culturels, sélectionnés dans une visée d'apprentissage, ce qui a des incidences sur leur utilisation. Ces objets peuvent être nouveaux pour les élèves, comme par exemple la phonologie, ou nouveaux dans l'approche spécifique qu'en propose l'école, comme la peinture. Ce ne sont pas les élèves qui décident de leur choix mais une instance qui transcende chaque parcours singulier.

Entrer dans la culture scolaire c'est appréhender ces objets dans un rapport progressif de distance, plus seulement pour les utiliser, les expérimenter mais pour les comprendre. Ainsi lancer un ballon à l'école, c'est réussir un geste mais aussi s'interroger sur l'efficacité de ce geste, les stratégies plus pertinentes pour atteindre sa cible ... c'est donc apprendre à anticiper et à réfléchir.

C'est aussi entrer dans de nouvelles relations interpersonnelles qui ne sont pas régies par les affects : on n'est pas là ensemble parce qu'on s'aime bien mais parce qu'il y a du tiers, les objets d'apprentissage, qui justifient la présence d'un adulte (pas n'importe lequel) et d'enfants qui ne sont pas d'emblée amis, mais devront malgré cela apprendre à s'intéresser à ce que les autres font et disent.

Cette culture scolaire ne s'acquiert pas mécaniquement mais dans des pratiques qui permettent de l'identifier pour la construire avec d'autres, dans la durée. Il y faut en effet du temps.

Tous les élèves n'abordent pas la rencontre de la même manière : certains sont en connivence quasi immédiate qui pourrait laisser à penser qu'elle est spontanée alors que d'autres peuvent se trouver face à l'école dans un rapport d'étrangeté qui malgré leurs désirs, peut faire obstacle à l'entrée dans les apprentissages. Ces différences ne sont pas naturelles : les premiers sont massivement issus des classes moyennes et supérieures, ont en héritage

(Bourdieu) les réquisits de l'école, car leurs pratiques familiales en sont proches. Les seconds issus des classes populaires, sont pour beaucoup dans un rapport d'étrangeté à cet univers nouveau que l'école se doit de rendre familier.

Ce qui fait différence

Elisabeth Bautier identifie dans la préface de l'ouvrage qu'elle a dirigé, « Apprendre à l'école. Apprendre l'école ; des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle », deux difficultés récurrentes pour les élèves issus des classes populaires dans la confrontation entre leurs modes de socialisation et les modes de socialisation scolaire : « il s'agit » dit-elle, « de l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et des situations, et le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail qui en découlent ».

Identification ou non des objets d'apprentissage

Les implicites

Ismène, grande section, lors d'un entretien, affirme qu'elle n'aime pas la maîtresse et explique : « tu vois, la maîtresse elle m'aide pas. Quand j'arrive pas elle dit réfléchis, et moi je sais pas comment on fait. Des fois elle dit réfléchis dans ta tête et moi ça m' fait peur parce que je sais pas ce qu'y a dans ma tête, j'aime pas, j'aime pas, j'ai peur ». Malentendu profond : l'enseignante pense qu'il lui faut appeler à la réflexion pour faire avancer le travail, sans penser que réfléchir s'apprend ; quant à Ismène elle est convaincue que la maîtresse l'abandonne, ne s'occupe pas d'elle.

Dans cette classe les ateliers sont présentés en collectif, chacun avec un support écrit au tableau et reprennent les grands domaines d'activité des programmes. Ainsi pour la découverte du monde l'enseignante a choisi l'image de couverture des Guides du Routard et ce jour-là, elle a dessiné, en dessous un collier de perles, en référence à l'activité proposée (alternance rythmée des couleurs). « Moi j'aime pas cet atelier parce que moi j'veux pas partir dans le monde, je veux rester avec ma maman » dit Ismène. Un peu plus tard, elle ajoute : « et puis c'est bête ! moi je crois qu'on a pas besoin de collier pour partir dans le monde. Alors tu vois ça m'énerve et la maîtresse elle aime pas que je suis énervée, elle me gronde »

Malentendus mais aussi violence symbolique d'une école qui reste centrée sur les valeurs, les conceptions socialement dominantes, exige de tous, comme le dénonçait Bourdieu, ce qui appartient à quelques-uns.

L'entrée « spontanée » du vécu

Dans une GS un enseignant demande aux élèves de trouver des mots où l'on entend [a]. Un élève dit « papa » ; l'enseignant valide, un autre propose « maman » ; l'enseignant valide et le troisième s'écrie « tonton » ! Cet élève n'a pas encore fait le saut qui consiste à dissocier le mot du sens qu'il porte et ne peut le faire lorsque les validations de l'adulte ne permettent pas de comprendre ce qui est en travail

L'entrée « organisée » du vécu

Situations, supports de travail peuvent renforcer les malentendus quand ils brouillent l'accès

aux objets scolaires. Il en est ainsi avec :

- cahiers de vie
- supports de travail liés au vécu familial
- séances dites de « langage » qui convoquent des situations individuelles, hors la classe
- jeu non identifié comme support d'apprentissage

Lorsque les objets d'apprentissage ne sont pas identifiés par les élèves, ils importent des pratiques qu'ils ont hors l'école ou « s'absentent » de l'activité. Plus les propositions sont assimilables à des situations familières hors l'école, plus les élèves ont des difficultés à identifier les spécificités scolaires.

Faire ou apprendre

Confusion entre action et activité

Pour les élèves qui rencontrent des difficultés apprendre c'est faire et réussir immédiatement ce que l'on fait. Il s'agit donc pour ces enfants d'opérer une véritable rupture dans leurs pratiques ordinaires, rupture qui ne peut se faire sans accompagnement. Ils sont massivement convaincus que travailler c'est produire beaucoup et quelque chose de tangible, dans des productions où domine la trace écrite. Or, l'activité à l'école, si elle passe par le faire, est avant tout activité mentale.

Confusion entre comportement et posture

Pour ces élèves il faut être sage, gentil avec l'enseignant et lui faire plaisir : discours de parent, repris par les enfants, où le comportement prime sur la posture. Il s'agit pour eux de se mettre en conformité avec ce qu'ils croient attendu de l'école, ce qui parfois crée aussi des tensions, car il ne suffit pas d'être « sage ».

Le rapport au langage

Les pratiques langagières sont étroitement liées aux pratiques sociales. Les élèves ont construit des usages différents du langage selon la situation dans laquelle ils se trouvent.

Ainsi après une sortie scolaire, certains élèves racontent comme ils le feraient à la maison, dans une succession d'anecdotes, sans hiérarchie et liées à ce qu'ils ont fait ; d'autres familiarisées avec le langage scriptural interviennent sur l'objet de la sortie, parce qu'ils ont identifié l'intention de l'enseignant et peuvent construire quelque chose qui n'était pas là avant la sortie (différence entre sculpture et peinture par exemple). Ils construisent avec les autres, accompagnés par l'enseignant, un objet commun. Ils partent de l'expérience, la découverte d'une sculpture, pour établir des liens, interroger, analyser ce qui est semblable et différent de ce qu'ils connaissent déjà (peinture). Les premiers ont des pratiques du langage liées à l'action, qui réfèrent à un ressenti et un vécu individuel, dans la complicité avec leur interlocuteur (formulations courtes, descriptives), dans ce que Bernstein nomme le code restreint, opposé au code élaboré. Ce langage étroitement associé à l'action se traduit par des adresses brèves, sur un mode souvent injonctif, dans un aller-retour question/réponse, ou le silence quand les élèves pensent ne pas détenir la réponse.

Le rapport à la langue

Le rapport à la langue différencie aussi fortement les élèves. A l'école les mots eux-mêmes sont constitués en objets, qui peuvent être travaillés en dehors de toute référence à la signification. Dans les classes sociales à fort capital culturel les parents initient très précocement leurs enfants aux jeux avec les mots, à l'observation sur un mode ludique des règles d'orthographe ou de grammaire. Ces pratiques culturelles se retrouvent beaucoup moins dans les classes populaires.

Le changement de statut des objets

Les objets de l'école, même s'ils semblent être les mêmes, ne sont pas les objets de la maison. A la maison le vélo sert à se déplacer. A l'école c'est un moyen de transport qui permet d'aller plus vite qu'à pied, qui s'appelle aussi bicyclette, qui commence par un v et comporte deux syllabes, dans lequel on entend le son (o), qui fonctionne grâce à des engrenages¹... Ce vélo de l'école n'est plus « mon » vélo mais « le » vélo : on passe de l'objet inscrit dans un contexte à l'objet universel, de l'objet singulier au concept.

L'usage des objets change également. A l'école maternelle jouer à des jeux de société c'est d'abord apprendre à se déplacer sur un espace, apprendre à compter, à identifier des couleurs et secondairement se préoccuper de gagner comme à la maison... Les élèves doivent se décentrer de ce qui est leur posture habituelle en scolarisant les objets du monde.

Le rapport aux autres

Devenir élève c'est passer « d'interactions familiales 'naturelles' » entre un parent et un enfant à des interactions didactiques, qui régissent les rapports entre un adulte/enseignant et des enfants/élèves »². Cela suppose une rupture psychologique importante renforcée par la place des pairs dans le collectif d'apprentissage. Les élèves vont donc devoir se déprendre de leurs relations antérieures à l'école, construites sur des bases affectives, de connivence due à la familiarité avec l'interlocuteur, pour entrer dans de nouvelles relations où l'affect n'est pas le moteur de la relation car cette relation est médiatisée autant que provoquée par un objet commun, les contenus de savoir.

Le défi pour l'école maternelle est de prendre en compte les enfants dans leur spécificité sans surtout les enfermer dans ce qu'ils sont. Les déplacements que doivent opérer les élèves, sont plus ou moins importants selon leurs pratiques socio-culturelles. Mais sans oublier qu'il s'agit à l'école, non d'acquérir une nouvelle culture mais d'en changer (Bachelard). Il s'agit donc de transformation des sujets, transformation liée au fait qu'apprendre c'est changer de regard sur le monde, sur soi, en un mot grandir. On part donc bien de l'existant, encore faut-il clarifier la conception que l'on en a. Tous les élèves sont capables de parler, penser, imaginer, inventer, coopérer ... c'est cela l'existant.

Une position éthique : la conviction de l'éducabilité de tous

L'école se doit de créer les conditions d'une sécurité affective, mais également cognitive, particulièrement pour ceux qui s'en trouvent le plus éloignés. L'accueil de chaque enfant sans

1 Jacques Bernardin *Comment les enfants entrent dans la culture écrite* Retz 1997

2 Amigues Zerbato-Poudou *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2000

jugement, sans exclusive n'est possible que si l'institution comme chacun de ses acteurs porte la conviction intime de la possibilité de tous de faire ce chemin d'apprentissage et de transformation.

Sans la conviction que les différences entre enfants ne sont pas constitutives des enfants eux-mêmes et que leurs comportements ne peuvent être réduits à des traits de personnalité, que leur histoire non seulement n'est pas achevée mais que c'est bien une nouvelle histoire qui commence pour eux, le risque est grand qu'ils ne puissent penser l'école que comme rupture avec leur milieu. Ce que l'on retrouve chez des élèves décrocheurs qui refusent de choisir l'école contre leur famille. C'est en pensant l'entrée dans l'école comme travail d'acculturation à la charge de l'école elle-même que les enfants pourront devenir élèves. Lorsque les enfants apprennent à comprendre la nécessité de ce qui est inhérent aux apprentissages scolaires, dans leurs contenus comme dans les processus d'appropriation, alors ils peuvent vivre harmonieusement les différences entre les milieux qu'ils fréquentent.

L'enfant se construit de la pluralité de ses milieux

S'agit-il de convoquer les vécus singuliers pour que soient possible la coexistence harmonieuse du milieu familial et de milieu scolaire ? Comment construire du commun ?

L'histoire de chacun est faite de mouvements successifs d'émancipation. D'abord dépendant de sa mère pour survivre, le petit enfant va progressivement accéder sur le plan moteur, cognitif, affectif à une autonomie progressive, qui n'est pas abandon de ses relations antérieures mais transformation.

Pour Henri Wallon, l'école doit contribuer à ce que l'enfant ne soit pas « fonction uniquement du groupe familial » car dit-il, on ne peut jamais identifier un enfant à ses conditions de vie, à son milieu. « Plusieurs milieux peuvent se recouper chez le même individu », ces milieux comme des instances qui ne se superposent ni ne s'additionnent, où se construisent des apprentissages multiples et où « les transformations de l'une influent sur les transformations de l'autre ».

C'est ainsi l'interpénétration des différents milieux qui permet de se construire comme sujet singulier, d'entrer dans un processus d'individuation, comme le nomme Henri Wallon, à la condition que l'enfant puisse identifier ces différents milieux, les reconnaître au double sens du terme. C'est bien le rôle de l'école maternelle que de permettre de préparer « l'émancipation de l'enfant, qui vit encore encastré dans sa vie familiale, où il sait mal distinguer sa personnalité de la place qu'il y occupe et où la représentation qu'il se fait de lui-même a quelque chose de global, de confus, d'exclusif ... » « Ce qu'il faut (à cette école) c'est associer les enfants dans des exercices je dirais presque grégaires, où ils auront à faire les mêmes choses, où les distinctions entre eux reviennent à celles de figures comme dans les rondes qui font se succéder chacun dans des positions ou des rôles définis. Structure encore comme dans la famille, mais structure où chacun change de place. Voilà qui prépare déjà l'enfant à entrer dans de plus vastes collectivités, où son rôle devra être plus divers³ ».

³ Bautier. Rochex, *Henri Wallon, l'enfant et ses milieux*, Hachette Education, 1999

L'école joue son rôle lorsqu'elle enseigne, propose des objets et des modes d'appropriation qui favorisent l'émancipation, permet à chacun de ne pas rester assigné à ses origines.

Incidences pédagogiques

- Mise en place d'un vécu commun

La première est la mise en place d'un vécu commun à la classe, qui n'évacue personne et favorise des appréhensions différentes, plutôt que l'importation de vécus familiaux, singuliers, qui brouillent l'identification des différents lieux. Ce vécu commun, lié au programme d'apprentissage, où chacun apporte de lui-même (de ses questionnements, perceptions, analyses) dans des cheminements divers, permet d'adopter de nouvelles postures, plutôt que de reproduire du déjà là.

- Rendre lisibles les réquisits scolaires

Pour une grande partie des élèves tout est à construire de ce qui fait école, mais pas les mêmes choses pour tous. Pour éviter des malentendus, les enseignants devront rendre visibles pour tous les attendus scolaires. En PS ce sont eux qui expliquent, donnent à voir et à vivre les codes de la vie scolaire en ce qu'ils permettent les apprentissages : déplacement dans les différents espaces ; finalités des regroupements ; nécessité de différer (choix d'un atelier par exemple) ; passage d'une activité à une autre, d'un lieu à un autre, d'une forme de travail à une autre, d'un support de travail à un autre. L'enseignant définit les règles de comportement, corporel mais aussi cognitif, requises par tel ou tel travail : prises de parole autorisées ou non et pourquoi, possibilité ou non de se couper la parole ; appel à la réflexion avant l'action, contrainte d'achever une tâche commencée ; nécessité d'échanger avec son voisin et de s'accorder pour une action commune. La mise en mots par l'enseignant de ce qui est attendu, but de l'activité, langage pour expliquer, analyser, anticiper, procédures (dissocier tâche et activité) ... garantit une familiarisation progressive puis une construction par chacun d'une posture efficiente. Au cours de la scolarité maternelle, les élèves seront invités à participer activement à cette mise en mots des actions et réflexions à mener.

- Travail avec les parents

Il est particulièrement nécessaire à l'école maternelle où les modalités de travail et les contenus transmis sont peu visibles et peu identifiables. C'est pourquoi les réunions avec les parents sont un temps important, qui nécessite un ordre du jour et pendant lesquelles, l'enseignant, en appui sur des supports images (photos, films), des productions d'élèves déplie au plus près les apprentissages afférents aux activités ordinaires de la classe. Les rencontres individuelles avec les familles sont l'occasion de montrer aux parents les progrès de leur enfant dans tel ou tel domaine, mais aussi d'échanger avec eux sur l'accompagnement possible de leur enfant dans sa scolarité.

Pour qu'un enfant s'émancipe de sa famille, il faut qu'il s'y autorise et se sente autorisé à le faire par sa famille en même temps qu'il lui faut accepter ses parents comme ils sont. C'est ainsi que Jean-Yves Rochex définit la « triple autorisation », reconnaissance par chacun, enfant et parents, que l'histoire de l'autre est légitime sans être la sienne. L'école joue un rôle dans ce processus en reconnaissant et respectant la place de chacun, en

permettant à chacun de comprendre ce qui se joue à l'école.

Créer des attentes ...

Il est fréquent que lors d'une lecture d'album, des élèves décrochent, sans parvenir à soutenir leur attention. Les informations arrivent trop nombreuses, sur un support qui ne leur est pas nécessairement familier, particulièrement en PS, transmis dans une langue éloignée de celle qu'ils pratiquent « spontanément ». Il n'y a pas d'évidence à entrer dans un récit, aussi palpitant semble-t-il à l'adulte. Les élèves ont alors besoin de repères pour entrer dans cette quête qu'implique toute lecture. C'est l'adulte qui les donne pour que se construise la posture de lecteur en racontant plusieurs fois l'histoire, sans support, de façon à ce que les élèves en comprennent le sens ; il donne son avis sur tel ou tel personnage, sur la fin du récit, se pose des questions à voix haute, donne à voir une pratique de lecteur. Il incite à passer d'un rapport d'extériorité au texte à une relation qui va se construire au fil de l'écoute, dans une progressivité.

Cultiver le plaisir de la découverte

La curiosité des enfants de 2 à 6 ans est insatiable, si elle est entretenue. C'est en leur faisant rencontrer des objets nouveaux, les confrontant à de l'inattendu, de l'insolite que l'enseignant crée les conditions pour qu'ils s'autorisent à penser, imaginer, inventer et se découvrent des capacités mais aussi des intérêts insoupçonnés. Et cette découverte est sans limites, entraîne le plaisir de se dépasser, à la condition qu'ils ne soient pas seuls accompagnés par l'enseignant, toujours confrontés à leurs pairs, s'exerçant ainsi à une attitude critique pour mieux affirmer leurs propres conceptions et ne plus avoir peur des autres.

Jérôme Bruner parle de « surprise efficiente », Jean-Pierre Astolfi invite à « restaurer la saveur des savoirs », Philippe Meirieu à « faire de l'énigme avec du savoir, faire du savoir avec de l'énigme ». Pour cela loin d'aborder le savoir comme un objet mort qu'il s'agirait d'assimiler, sont efficaces les pratiques qui proposent un savoir vivant, où le subjectif se conjugue avec le cognitif, le social avec le culturel, l'historique avec le disciplinaire. C'est en convoquant le sujet singulier dans l'élève, avec ses désirs, ses peurs, ses intérêts, ses questions, que l'école lui permet de construire sa place dans le groupe et dans les apprentissages.

Grandir : ruptures et développement

Pour Lev Vygotski, « Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire ». C'est ce construit-là d'avant l'école, qui doit être sollicité dans des apprentissages scolaires qui ne se font pas sur une table rase, ce construit de la pensée, du questionnement, de la perception, car c'est cela qui va permettre d'affronter de nouveaux problèmes que les enfants ne se posaient pas seuls et qu'ils ne peuvent résoudre seuls. L'école en s'appuyant sur leurs capacités, va leur permettre de s'émanciper du déjà là pour se développer.

Ce qui est en jeu, c'est bien sûr l'entrée dans les apprentissages mais bien au-delà une manière d'être au monde où les enfants, dans ce devenir élèves, vont découvrir avec jubilation qu'apprendre c'est grandir et gagner en autonomie, faire des choix et donc renoncer pour mieux découvrir.