

Socialisation, situations d'apprentissage et conceptualisation à l'école première : le point de vue des enseignantes genevoises¹

Carole Veuthey & Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
2013

*Pour permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages scolaires,
il faut tout d'abord qu'ils s'habituent à ce nouveau milieu.*
Julie, enseignante genevoise

On sait que l'école première² est une étape charnière entre la famille et l'école. C'est le moment où l'enfant doit se détacher du milieu familial pour faire son entrée dans un second système de socialisation : le système scolaire, ses normes, ses codes, son rapport singulier au monde et aux apprentissages, que celui qu'on appelle désormais « élève » doit s'approprier s'il veut s'approprier en même temps les savoirs et les compétences du curriculum.

Entrer dans l'école, c'est s'approprier ou tenter de s'approprier, non seulement les savoirs et les compétences qui sont au programme, mais aussi, et en même temps, les modes scolaires de leur appropriation, ceux qui permettent d'apprendre durablement dans l'institution (Bolsterli & Maulini, 2007, p. 7).

La mission attribuée à l'école première est fortement influencée par son statut de transition entre une socialisation par la famille et une adaptation à la culture scolaire et à ses attentes. Si la famille est le lieu privilégié de la formation par l'expérience, où le jeune enfant apprend en observant et en imitant le plus souvent ses parents dans les actions de la vie quotidienne, les apprentissages scolaires s'opèrent par secondarisation des pratiques sociales et formalisation des savoirs inscrits dans les situations. Il ne s'agit plus seulement de « faire », mais également de comprendre « comment faire », « pour quoi faire » et « pourquoi faire ».

La recherche en éducation et l'expérience des enseignantes montrent que les premières années d'école font l'objet d'attentes sociales ambivalentes. D'un côté, il faut progressivement préparer les élèves à la suite de la scolarité. Comme le précise le nouveau Plan d'études romand « les deux premières années de la scolarité sont essentielles pour accompagner chaque élève en devenir, d'où qu'il vienne et quel que soit son bagage » (PER, p. 24). Plus loin le texte précise que l'entrée à l'école doit se dérouler harmonieusement, en respectant les besoins des enfants. L'enseignante doit pour cela « aller à la rencontre de chaque enfant pour l'accompagner adéquatement en tant qu'individu mais aussi en tant que membre d'un groupe constitué » (ibid.). Les premières années d'école ont pour but de socialiser les élèves, de les familiariser avec ce qu'on appelle leur *métier d'élève* (Perrenoud, 1994). D'un autre côté, il faut enseigner des savoirs permettant à chacun de « construire pour chaque domaine précisé dans le plan d'études, les connaissances et compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure » (PER, p. 24). Ce deuxième versant est renforcé par l'obligation de scolarité dès quatre ans, l'introduction d'objectifs

¹ Texte d'une communication au Congrès annuel de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE-SGBF), symposium *Socialisation et savoirs formalisés à l'école élémentaire : apprendre à faire ou apprendre à comprendre ?* Lugano, 21-23 août 2013.

² Nous avons choisi d'utiliser le terme « école première » pour désigner les deux premières années d'école obligatoire en Suisse (enfants de 4 à 6 ans). L'ancien vocable « école enfantine » n'est en effet plus d'actualité dans les cantons francophones, qui ont tous rallié le concordat HarmoS instaurant le principe de l'instruction obligatoire de 4 à 15 ans (degrés 1 à 11). Voir <http://www.cdip.ch/dyn/11737.php>

disciplinaires détaillés pour les deux premiers degrés, l'arrivée de nouveaux moyens d'enseignement, l'introduction d'un livret scolaire pour évaluer les premiers apprentissages, le rôle de dépistage joué par l'école première dans le repérage précoce des élèves dits « à besoins particuliers ».

Dans la présentation générale du Plan d'études romand, une page est consacrée au rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1. Les enjeux de cette étape de la scolarisation s'articulent autour de trois aspects : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs. Un paragraphe donne quelques éléments sur le premier aspect, qui est considéré comme fondamental :

La socialisation visée peut être définie de la manière suivante : apprendre à vivre et interagir avec des pairs, apprendre à accepter une autorité tierce, apprendre à accepter et à suivre des règles de vie, de fonctionnement, thématiques développées par la formation générale. Mais la socialisation scolaire ne peut s'effectuer sans apprentissages. Au-delà et en plus du « vivre ensemble », il s'agit d'« apprendre ensemble » à partir d'un travail sérieux, même si ce travail emprunte parfois les formes du jeu. (PER, p. 24)

Face à cette double attente d'apprendre à vivre (« vivre ensemble ») et de vivre pour apprendre (« travail sérieux »), les enseignantes des premiers degrés peuvent légitimement se demander comment préparer à la suite de la scolarité, tout en se distinguant d'elle pour faciliter le passage progressif des enfants au statut d'élève. Comment répondre aux attentes et viser les objectifs sans tomber dans une rigidification des interactions ? Comment prévenir l'échec scolaire, sans stigmatiser précocement les élèves ? Plus globalement, comment soutenir le développement de l'enfant tout en le préparant aux degrés suivants ? Et plus précisément, comment penser les liens entre socialisation, situations d'apprentissages et activité de conceptualisation, à l'école première en particulier, mais peut-être aussi à l'école en général si l'on refuse de penser à sens unique l'interdépendance entre les degrés ? À ces questions, la plupart des spécialistes répondent aujourd'hui dans tous les pays qu'il faut refuser de choisir entre la continuité constitutive du développement personnel (et souvent informel) de chaque enfant et les ruptures socialement contraignantes qu'introduisent les apprentissages formels (Plaisance, 1986 ; Bautier, 2006 ; Ravitch, 2010 ; Frabboni & Scurati, 2011 ; Precht, 2013). En réalité, c'est bien à l'école première que revient la tâche de « garantir à tous les élèves (et à leur famille) qu'à leur sortie, ils seront prêts à aborder les apprentissages fondamentaux », ce qui signifie qu'il faut à la fois ne pas « inféoder les formes pédagogiques de l'école maternelle à celles de l'école élémentaire » et ne « faire l'impasse sur aucun contenu décisif » (Cèbe & Goigoux, 2005, p. 5).

L'injonction est donc assez claire, et documentée par la recherche en éducation. Mais si elle est aussi forte, c'est que les pratiques peuvent lui résister, pour des raisons qui méritent d'être elles-mêmes étudiées. Notre propos ne sera donc pas ici de prendre les acteurs au piège du travail prescrit à leur intention, mais d'entendre et d'analyser leur point de vue sur la complexité d'une situation exigeant en somme – et paradoxalement – de manier ni trop ni trop peu la rupture cognitive pour nouer suffisamment bien (plutôt qu'idéalement) le lien social. Nous le ferons en trois temps :

1. en présentant et justifiant brièvement les questions qu'une quarantaine d'étudiant-e-s en formation des enseignantes ont posées à ce propos à leurs formatrices de terrain ;
2. en catégorisant les données ainsi récoltées ;
3. en discutant ces résultats pour revenir sur la tension entre le travail prescrit et le travail réel des enseignantes.

1. Questions et méthode de recherche : du travail prescrit au point de vue des acteurs

Les résultats que nous allons présenter sont issus d'une recherche menée auprès d'enseignantes genevoises de 1^e et 2^e année de scolarité obligatoire (élèves de 4 à 6 ans). Dans le cadre d'un cours portant sur l'entrée à l'école, une quarantaine d'étudiant-e-s en dernière année de formation initiale ont interrogé les enseignantes qui les accueillaient en stage à propos de leurs pratiques dans le domaine de la socialisation. Lors de chaque entretien, deux aspects ont été abordés : d'une part les *situations* mises en place en classe pour *socialiser* les élèves ; d'autre part le *discours* porté sur la socialisation en rapport avec les *autres apprentissages scolaires*. Sur la base de ces entretiens, les étudiant-e-s ont rédigés un texte décrivant les pratiques et résumant l'argumentation de l'enseignante.

La lecture de ces textes nous permet de faire émerger deux questions, puis une troisième qui en découle :

1. Dans quelles *situations* les enseignantes placent-elles leurs élèves pour leur permettre, selon elles, de se socialiser ?
2. Quelles *justifications* les enseignantes donnent-elles aux choix qu'elles opèrent ?
3. Quelles sont les *conceptions* de la socialisation qui se dégagent de ces justifications ? En particulier, comment socialisation, situations d'apprentissage et conceptualisation sont-elles ou non combinées dans l'esprit des praticiennes ?

Les propos des enseignantes restitués par les étudiant-e-s ont été traités selon la méthode de catégorisation des réponses par induction croisée des régularités et des variations : dans une logique de théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967), les énoncés régulièrement répétés ont été regroupés en catégories provisoires, distinctes les unes des autres, puis peu à peu ramifiées en fonction de leurs variations internes et/ou réunies dans des méta-catégories hiérarchisées (Maulini, 2012).

2. Résultats : entre déproblématisation et reproblématisation des situations

Nous exposons aussi les principaux résultats issus de l'analyse, au fil des trois questions de recherche qui ont préstructuré le travail de catégorisation. Nous articulons les trois moments entre eux au moment de conclure.

2.1. Des situations de socialisation ?

Notre commande faite aux étudiants avait bien entendu quelque chose de paradoxal : parler de situations « mises en place » pour socialiser, ou carrément de « situations de socialisation » induit que de telles situations existent ou devraient exister, donc que l'enseignant mène ou devrait mener un travail spécifique de ce genre, en marge d'autres situations qui ne seraient pas (ou qui seraient moins) – par contraste – socialisatrices que les autres. Notre hypothèse était que les praticiens ne résisteraient pas à notre question, parce qu'ils partagent en fait son présupposé normatif : à l'entrée dans l'école, il y a bien à penser et à organiser des espaces-temps particulièrement consacrés à socialiser. Leurs réponses confirment notre hypothèse, sans que l'on puisse exclure un effet de désirabilité sociale, donc des propos orientés par nos préoccupations, réelles ou imaginées (Crowne & Marlow, 1960).

Parmi les pratiques citées par les personnes interrogées, nous en avons repéré de deux types. Premièrement, celles qui sont en lien avec l'organisation spatiale de la classe : il s'agit soit de la disposition des lieux, soit de l'utilisation de ceux-ci à des moments particuliers. Deuxièmement, les pratiques qui nécessitent la mise en place de dispositifs particuliers.

En lien avec l'organisation spatiale, une première pratique de socialisation consiste à proposer aux élèves des moments de jeux libres dans les différents *coins-jeux* aménagés dans la classe. Comme le dit Julie (prénom fictif) : « *La classe est divisée en plusieurs parties. Tout d'abord, il y a le coin jeu dinette et le coin jeu construction, qui sont sur le côté. Ensuite, il y a le coin bibliothèque, avec des coussins. Puis il y a une petite table pour le dessin libre, au fond de la classe.* » Les élèves vont apprendre à jouer ensemble à travers les jeux symboliques, grâce aux jeux de société ou en participant à des jeux de mathématiques. La salle de jeux, qui permet les jeux collectifs et le contact physique avec d'autres élèves, est souvent évoquée dans les réponses. Les enseignantes évoquent aussi les activités collectives sur les *petits bancs* qui permettent de développer la communication, la gestion des conflits, l'expression de l'expérience et des sentiments de chacun. C'est aussi le lieu privilégié pour différents rituels très présents dans les classes, comme se dire bonjour, comment ça va, se compter, utiliser le calendrier. À travers ces activités, les enfants apprennent à se connaître et à s'écouter mutuellement. Dans les classes de première année, les enseignantes privilégient l'utilisation de tables plutôt que des pupitres individuels. Cette organisation favorise la communication, la collaboration. Comme les places sont rarement attribuées, les élèves ont fréquemment la possibilité de choisir à côté de qui ils veulent s'asseoir. C'est un moyen de n'isoler aucun enfant et de varier les camarades avec qui chacun doit entrer en contact. Le moment du *cortège* pour se rendre dans un autre lieu est également un levier fort de socialisation. Comme le dit Julie, « *ils doivent apprendre également à donner la main même si l'élève n'est pas un copain.* »

En lien avec la mise en place de dispositifs particuliers, les enseignantes évoquent les moments de décroisement entre plusieurs classes, pendant le temps d'accueil par exemple : « *Les élèves peuvent décider de passer ce moment-là dans une autre classe afin de travailler avec d'autres élèves. C'est très bénéfique pour les élèves car ils peuvent jouer avec des camarades qu'ils côtoient à la récréation, mais qui ils n'ont pas vraiment l'occasion de voir à d'autres moments.* » (Isabelle) Une autre pratique utilisée pour favoriser les discussions consiste à mettre le plus souvent possible les élèves dans des situations de travail de groupe. Comme le précise Catherine : « *De manière générale, [je propose] beaucoup d'activités de groupe afin que les élèves se socialisent également à travers les moments d'apprentissages disciplinaires. Ainsi, l'objectif de celles-ci ne se limite pas à la discipline en question mais s'étend à l'apprentissage des règles de vie, de la discussion, de la négociation.* » Le conseil de classe est un dispositif fréquemment utilisé dans les classes pour régler les conflits et permettre aux élèves d'exprimer leur point de vue, leur vécu et leurs émotions. La mise en place d'un tableau des responsabilités, qui distribue les tâches à assumer au sein de la classe, est également évoquée. Il s'agit d'un tournus entre élèves pour déposer les chaises sur les tables ou arroser les plantes, par exemple. L'enseignante peut aussi désigner un chef de travail dont le rôle est d'aider les autres élèves.

2.2. Des pratiques à leur justification

Les explications données par les enseignantes pour justifier pourquoi elles mettent en place ces situations sont de plusieurs natures. Le premier groupe d'arguments concerne la gestion de la classe. La structuration de l'espace au moyen de différents *coins-jeux*, dans lesquels les élèves peuvent agir et interagir sans un contrôle direct, va permettre à l'adulte de travailler avec un sous-groupe d'élèves sans être dérangé par ceux qui s'occupent seuls dans les différents coins. Ce fonctionnement implique la mise en place de règles de vie que les élèves doivent intégrer et respecter. En effet, pour les praticiennes de l'école première, le développement de l'autonomie est un objectif important si l'on veut pouvoir travailler en petits groupes et pas toujours de manière frontale avec l'ensemble de la classe. Pour que les

activités d'apprentissage puissent se dérouler dans de bonnes conditions, les élèves doivent apprendre à s'écouter mutuellement, donc à ne pas parler tous en même temps, à respecter le tour et le temps de parole des uns et des autres. Comme le précise Martine, « *[je] laisse chaque jour des moments libres pendant lesquels les élèves peuvent aller aux coins jeux ; ils doivent respecter le nombre et un temps limités* ».

Arrêtons-nous un instant sur cet exemple de situation considérée comme socialisatrice par Martine. Dans la plupart des cas, l'enseignante fixe elle-même le nombre maximum d'élèves qui peuvent se rendre dans un coin : elle inscrit ce nombre sur des écriteaux fixés aux murs et suspend le nombre de colliers correspondant au nombre de places disponibles pour jouer simultanément à cet endroit. L'élève doit passer un collier autour de son cou pour pouvoir jouer ; s'il n'y a plus de collier, il doit aller dans un autre coin. Pratique désormais répandue, héritée des dispositifs médiateurs de la pédagogie institutionnelle (Imbert, 1994). On peut se demander en quoi cette situation est socialisatrice. L'enseignante fixe une règle. Elle exige des élèves qu'ils s'y conforment. On peut considérer que la socialisation se fait ici par normalisation des conduites : l'adulte cherche une gestion de classe fonctionnelle ; elle met donc en place une situation dans laquelle elle va diriger l'élève vers le « bon » comportement, celui qui correspond au métier d'élève attendu. Comme Durkheim (1922/1955), elle conçoit ici la socialisation comme un processus d'intériorisation des normes sociales par l'enfant, de soumission à ces normes, mais aussi d'appropriation non problématisée de ce cadre interprétatif pour orienter culturellement (donc « quasi naturellement » aurait dit Bourdieu, 1980) ses conduites et ses jugements. Moins le nombre des élèves présents et/ou supposés être présents dans un coin se discute, mieux la classe fonctionne, et plus les élèves sont censés contribuer de manière préreflexive à son bon fonctionnement. La connaissance du nombre et les techniques de comptage permettant d'estimer soi-même – et sans la médiation du collier – si la place est libre sont maîtrisées par l'adulte socialisateur, pas par les enfants socialisés. Suspendre le souci de gestion de classe pour en extraire une leçon de dénombrement serait source de problème plus que de fluidité à ce moment précis de la vie en commun.

Une autre catégorie d'arguments tourne autour de l'apprentissage du métier d'élève. Par exemple Louise souligne « *l'importance pour l'élève de se 'socialiser' et rentrer dans la culture scolaire, puisque c'est cette socialisation qui peut lui permettre de rentrer plus facilement dans les apprentissages et de mieux comprendre les attentes de l'enseignante et du système scolaire* ». Valérie ajoute que « *cette première année est fondamentale car elle est censée préparer au mieux les élèves à apprendre leur métier d'élève afin d'entrer plus spécifiquement dans les apprentissages lors des années qui suivront.* » Que recouvre le concept de « métier d'élève » dans l'esprit des enseignantes ? Les objectifs qui reviennent le plus fréquemment sont : être capable de travailler seul, mais aussi avec les autres ; lever la main quand on veut prendre la parole ; écouter les consignes ; attendre son tour. La socialisation implique aussi une éducation aux valeurs, comme le respect de l'autre, le soin du matériel, l'entraide, la tolérance, l'écoute et le partage, etc. Comme l'anticipait Perrenoud (1996, p. 1), le concept de « métier d'élève » pourrait avoir passé du statut d'analyseur pour sociologues à celui de « nouvelle norme » pour pédagogues.

En même temps, nous avons relevé des arguments en lien avec des apprentissages qui pourraient impliquer davantage de secondarisation des pratiques et des situations (donc de conceptualisation) de la part de l'enseignante et des élèves : apprendre à s'exprimer, apprendre à se mettre à la place de l'autre, apprendre à entrer en contact avec l'autre. En guise d'exemple de ressaisie de l'action par le langage, prenons Julie qui décrit le jeu du « petit coussin » qu'elle pratique en salle de jeux : les élèves doivent se le partager et le placer entre eux à différents endroits du corps désignés par la maîtresse. Elle souligne qu'à travers ce jeu « *les élèves apprennent à jouer ensemble : avant la première rentrée, tous les enfants n'ont*

pas l'occasion d'être en contact avec d'autres enfants, et certains ne savent pas jouer avec les autres ; les élèves apprennent également à entrer physiquement en contact avec les autres ». Dans cette situation davantage formalisée et orientée par l'enseignante, les élèves doivent comprendre comment collaborer : ils doivent se mettre d'accord pour placer le coussin là où la consigne le demande, mais sans le faire tomber ; ils ont besoin du langage pour situer les opérations à réaliser, les évaluer, en débattre au besoin ; ils sont donc associés à la définition des « bons » comportements ; ils doivent les penser dans l'intersubjectivité, pas seulement les adopter pour réussir empiriquement. Autre exemple : Alice estime que la socialisation suppose des égards pour autrui. « À cet âge-là, les élèves ont de la peine à se décentrer et sont ainsi très égocentriques. Il faut alors leur apprendre à aller vers l'autre et à se mettre à la place de l'autre. Ainsi, la socialisation pour [moi], va plus loin que le simple contact. » Pour cette enseignante, la socialisation implique des apprentissages de communication et d'expression. Dans ce cas, « se mettre à la place de l'autre » veut dire aussi : partager des points de vue, identifier la forme d'expression la plus appropriée, adapter son langage au contexte et à son destinataire. Les enjeux sont autant cognitifs que simplement moraux ou affectifs : la normalisation des conduites inclut la verbalisation des normes, leur mise en mots, voire leur conceptualisation, leur justification et jusqu'à leur discussion. Elle prend la forme paradoxale – mais propres aux institutions démocratiques – d'une socialisation réflexive, à visée de subjectivation, inscrite dans un cadre normatif où le contrôle de soi et le sens critique font partie de l'autonomie individuellement et socialement exigée (Dubet, 2009).

2.3. Socialisation, situations d'apprentissage et conceptualisation

Les réponses des enseignantes font apparaître une tension entre deux types de formation à la socialisation :

1. *Socialisation par des dé-problématisation des situations* : comme dans l'exemple des coins-jeux, l'enseignante structure l'environnement d'un point de vue fonctionnel. Elle fixe des contraintes, des normes et des règles qu'elle impose aux élèves au nom d'un bien commun préexistant : jouer sans conflit, sans injustice, sans perte de temps. Elle leur demande de respecter l'ordre social, de s'y soumettre, voire de l'apprécier suffisamment pour se l'approprier et le reproduire volontairement. Cette socialisation par l'intégration indiscutée et quasi naturelle des enfants dans les manières de voir, de juger et d'agir de l'école est souvent thématiquée par les enseignantes comme un « apprentissage du métier d'élève », en marge (sinon en amont) des apprentissages scolaires eux-mêmes.
2. *Socialisation par (re)-problématisation des situations* : comme c'est le cas pour le coussin, l'enseignante inverse la logique précédente pour produire des déséquilibres et des perturbations. Il ne suffit plus de se passer l'objet (collier ou coussin) en bon ordre. Au contraire, la fluidité des échanges et le climat apaisé ont vite fait de lasser (à) l'école, si aucun problème ne met en difficulté la faculté des élèves de penser, donc de conceptualiser le monde par le biais de significations. Les enseignantes parlent de développer l'expression, la communication, le langage de leurs élèves. En indiquant que c'est « sur le ventre », « contre le front » ou « sous le pied gauche » que le coussin doit être posé, elles ne font pas que varier les plaisirs ou même enrichir le vocabulaire des enfants. Elles les conduisent à s'extraire de leur expérience, à la ressaisir au moyen du langage et de l'observation, bref à la secondariser au double sens de l'expression : 1. parce qu'ils la vivent et la contrôlent (secondairement) de manière réflexive ; 2. parce qu'ils le font après leur socialisation familiale (secondement) et au milieu de camarades partageant avec eux cette condition.

Pour illustrer cette tension entre action et conceptualisation, dé-problématisation et re-problématisation des situations (Fabre, 2005), prenons l'exemple du rituel du calendrier. Dans la quasi-totalité des classes des premiers degrés, les enseignantes prennent un moment chaque matin pour « faire le calendrier ». Les élèves sont la plupart du temps réunis sur les petits bancs et l'un d'entre eux est appelé, à tour de rôle, à actualiser la date de l'éphéméride. Il doit repérer le nom du jour, placer à côté la date qui correspond et la lire à haute-voix. Les savoirs formels qui se cachent derrière cette activité rituelle (mais formalisée !) peuvent être les concepts de jour, de date, de semaine, de mois, de nombre, de chiffre, etc. Mais si l'enseignant ne met pas en évidence les catégories qui sont mobilisées dans l'activité, certains élèves vont obéir (ou tenter d'obéir) à ce qu'on leur demande de faire sans identifier les ressources sémiotiques nécessaires pour réussir eux-mêmes plus tard et en connaissance de cause. Dans l'activité du calendrier, comme le relève Bautier :

[...] l'enseignant par ses consignes indique à ses élèves ce qu'il faut « faire », les élèves font ce que l'enseignant dit de faire, mais il est nécessaire pour eux d'aller au-delà de ce « faire », au risque que l'apprentissage n'ait pas lieu. Ce qui importe du point de vue des objectifs de l'école, ce n'est pas de faire « faire », mais de faire « apprendre » (2006, p. 93).

C'est tout l'enjeu de l'articulation entre savoirs et compétences.

- Si un signe (par exemple le chiffre 2) permet de conceptualiser (de dénombrer « 1, 2, 3, 4... 10, 11, 12... 20, 21, 22... »),
- si un concept (par exemple celui de nombre) permet de comprendre (que « nous sommes le 22 ! »),
- et si comprendre permet de (mieux) réussir (« Joyeux anniversaire Clara, nous sommes le 22 ! »),

alors l'école a toutes les raisons de « socialiser » les élèves à cette manière bien spéciale de devenir autonome : par l'appropriation des langages qui donnent au monde sa signification, et auquel le monde donne leur sens en échange. Mais si partir des situations consiste à y rester, sans remonter explicitement et systématiquement aux savoirs et aux signes à formaliser, alors certains enfants fêteront l'anniversaire de Clara avec leurs camarades, mais sans savoir précisément pourquoi : ils le feront peut-être par souci d'être socialement intégré (ou intégralement socialisés !), de « respecter les règles », de « faire leur métier d'élève », bref, de réussir, certes, mais sans comprendre, voire en apprenant à cacher ce qu'ils ne comprennent pas tout au long de leur scolarité. Dans ce cas, la socialisation exige certes de tous les élèves les mêmes comportements, sauf que les uns agissent correctement parce qu'ils deviennent peu à peu compétents, là où les autres ne le font que parce qu'ils sont soumis, obéissants ou au mieux débrouillards : pour eux, les savoirs sont en fait court-circuités, et l'objectif inscrit dans le curriculum caché consiste moins à lutter contre l'ignorance qu'à la dissimuler.³

³ Autre exemple du même phénomène : les jeux de « devinettes ». Les enfants sont là aussi réunis sur les petits bancs et l'un d'entre eux, qui a apporté un objet de la maison, le tient caché. Les autres doivent deviner ce que c'est. D'après les observations des chercheurs, cette activité ferait rarement l'objet d'un travail systématique de l'enseignante rendant visible les apprentissages sous-jacents. Quelles sont les questions à poser à l'élève pour être efficace dans la recherche de l'objet ? Comment poser les bonnes questions pour exclure certains objets ? En éludant le questionnement de ses questions, l'enseignante s'empêcherait d'explicitier – donc d'enseigner – la procédure à utiliser pour identifier, trier, catégoriser (Cèbe, Paour & Goigoux, 2004).

3. Le collier et le coussin : entre apprendre à vivre et vivre pour apprendre

Nous avons commencé en exprimant le point de vue des textes prescriptifs, y compris lorsqu'ils émanent des chercheurs en éducation. Notre détour par le point de vue des acteurs montre que si l'objectif de socialisation est clairement affirmé dans les premiers degrés, le sens donné à la notion peut être différent d'un enseignant à l'autre, selon sa propre conception de l'articulation entre le « vivre ensemble » (qui peut se résumer à une appropriation des savoirs nécessaires à la vie de groupe) et « l'apprendre ensemble » (qui implique la construction de savoirs disciplinaires) (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Dans cette perspective, les spécialistes jugent nécessaire que l'école première offre

à chaque enfant la possibilité de passer d'une vision de lui-même interagissant dans un système naturel offrant des situations d'apprentissage fonctionnelles et spontanées, à une perception de lui-même en situation d'apprendre, dans un collectif, et la plupart du temps dans des situations construites par l'enseignant (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2010, p. 34).

Nos résultats montrent en réalité une tension. Parce qu'elle doit en même temps apprendre aux élèves à vivre ensemble et leur imposer de vivre ensemble pour apprendre, l'enseignante a sans cesse le choix entre deux options : 1. déproblématiser les situations pour que la classe des individus fonctionne sans perturbation (les colliers qui évitent de se dénombrer...); 2. les (re)problématiser lorsqu'il convient moins de cohabiter en silence que de s'interroger à haute voix pour coordonner ensemble une action (le coussin qu'il faut se passer de manière non spontanée...) (Maulini, 2005). La question qui émerge de notre analyse est celle des savoirs formels auxquels l'école peut et souhaite faire accéder les élèves dès leur plus jeune âge, pas forcément en marge, mais aussi au cœur des situations de socialisation revendiquées comme telles par les enseignantes.

Reprenons l'exemple de Julie qui affirme que le cortège est un outil de socialisation, parce que l'élève y apprend à civiliser ses contacts physiques avec ses camarades, même en dehors de ses affinités électives. S'agit-il uniquement d'obéir à l'adulte qui dit aux enfants à qui ils doivent donner la main, ou l'enseignante profite-t-elle de cette opportunité pour identifier et formaliser avec eux les savoirs sous-jacents à cette situation ? « *Devant, derrière, à gauche, à droite* » ou « *1, 2, 3, 4, 5^e rang...* » sont des notions utiles pour organiser le cortège. Celles d'« *ami et ennemi, ordre et désordre* » aident moins à bien se placer qu'à se demander si le placement prescrit est juste et nécessaire (Saillant-Carraud, 1998). Des traditions éducatives plaident pour cette forme de triangulation : les connaissances instrumentales permettent de résoudre des problèmes (« *Mets-toi à gauche, au 3^e rang !* ») ; les savoirs critiques d'en poser de nouveaux (« *Est-ce juste que je me déplace pour séparer Norbert et Théo ?* ») ; entre les deux, le maître doit penser et conduire une « pédagogie des situations » (Meirieu, 1996) offrant à la fois de mobiliser les savoirs acquis et de poser les questions en appelant d'inédits. De fait, toute pédagogie balance entre ces deux schèmes, qu'elle le veuille ou non : le rôle de la recherche est peut-être moins d'arbitrer entre les modèles que de permettre leur discussion.⁴

⁴ Exemple issu de nos observations : un enseignant primaire a choisi de normaliser davantage la pratique du cortège en imposant à sa classe de former des paires d'élèves mixtes. Son but : « développer le respect entre filles et garçons ». Dans un séminaire d'analyse de pratiques, son choix a suscité un débat passionné, moins à propos de son efficacité potentielle que de sa légitimité idéologique. La controverse professionnelle a en effet peu porté sur les *moyens fonctionnels* de pacifier la relation inter-genres, beaucoup sur la *justification morale* d'une telle visée. En résumé : Unifier filles et garçons, est-ce le rôle de l'école ? Une lubie personnelle ? Un objectif du programme ? Le b-a-ba de toute « morale républicaine » ? Une intrusion dans l'intimité des élèves et leur droit à la différence ? Bref, est-ce une obligation professionnelle ou un abus d'autorité ? Tout dépend du projet dont l'école a justement reçu (ou pas) l'autorisation : en l'occurrence neutraliser les contacts filles-garçons lorsqu'ils deviennent dérangeants (à la limite : éviter la mixité), ou tirer au contraire profit de chaque perturbation (voire en susciter) pour créer des situations d'apprentissage et/ou d'éducation. On connaît le problème et sa

Les recherches en psychologie cognitive distinguent deux registres schématiques d'apprentissage. L'un qualifié d'indirect (ou implicite) et l'autre de direct (ou explicite). Le premier propose une approche développementale dans laquelle l'enfant apprend à travers des situations de la vie courante, sans intention d'enseigner *a priori* des savoirs formalisés. « À l'inverse, l'apprentissage direct est animé par une intention d'enseigner et, partant, structuré de façon plus ou moins forte pour atteindre l'objectif visé. » (Crahay, 2009, p.139) Voilà apparemment une variante de l'opposition entre apprentissage informel et apprentissage formel tel que les anthropologues l'ont pensée (Maulini & Montandon, 2005). Ou encore de la distinction entre guidage didactique et détour pédagogique comme les controverses éducatives continuent de la pratiquer, condamnant l'école première à hésiter entre socialiser trop longtemps et instruire trop tôt. Mais lorsque Rousseau perd Emile dans les bois dans l'intention de susciter chez lui le besoin de s'orienter, doit-on dire qu'il n'enseigne pas, ou qu'il le fait au contraire deux fois : une première en légitimant la question (« *Comment rentrer ?* »), une seconde en répondant de manière explicite à un problème, du coup, explicitement formulé (« *Maintenant, je peux t'expliquer...* ») ? (Fabre, 1999) L'enjeu est peut-être moins d'établir désormais si les apprentissages scolaires doivent être visibles ou cachés, que de préciser ce qui est exactement exprimé dans les situations, donc discutable *in fine* : les savoirs et/ou les raisons de s'y intéresser.

Nos premières analyses portent sur les déclarations des enseignantes, rapportées en outre par des étudiants. Il est difficile de savoir comment les questions et les réponses, les problèmes et les solutions, sont effectivement thématiques en classe, dans l'interaction maître-élèves. Il faudrait observer les pratiques pour cerner ce que chaque enseignante fait réellement – et non idéalement – avec ses élèves. Dans quelle mesure transforme-t-elle chacune des situations dites « de socialisation » en situation d'apprentissage ? Quelles formalisations de quels savoirs observe-t-on ? Finalement, en quoi les attentes des prescripteurs correspondent-elles à l'état des pratiques ou non, et que faut-il penser des écarts éventuellement constatés : insuffisance des praticiens, irréalisme des injonctions, ou zone inévitable (voire nécessaire) de dialogue entre travail prescrit et impératifs de l'action ?

complexité : le préambule du Plan d'études romand pourrait régler la question en décrétant que l'école est « un lieu où l'élève est respecté quel que soit son âge, son origine et sa provenance et comme un espace où il fait l'apprentissage de la considération d'autrui [sans] aucune tendance discriminatoire ». Mais qu'est-ce qui est discriminatoire, finalement ? Se mettre en rang par affinité, ou le faire par voisinage imposé ? Les objectifs du domaine dit de « formation générale » apportent des précisions à cet égard, mais qui vont dans les deux directions : 1. L'axe *vivre ensemble et exercice de la démocratie* semble pencher vers la contrainte formatrice en parlant d'« élaborer des règles concourant au respect des différences (genre, handicap, culture...) » et d'« orienter les échanges sur les éléments culturels (tels que les relations hommes-femmes) ». Mais l'axe *choix et projets personnels* lui répond que l'élève est aussi à l'école pour apprendre à « exprimer et partager ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences ». Une fois encore : vient-on en classe pour accepter de tenir la main de l'autre sexe ou pour apprendre à exprimer ses préférences, quitte à contester les préférences du corps enseignant (Ogien, 2013) ? Notons qu'« orienter les échanges sur les éléments culturels » et « exprimer ses préférences » ne sont pas deux perspectives incompatibles pédagogiquement, mais au contraire complémentaires si les élèves sont moins sommés de *partager* telle ou telle norme que (1) de *respecter* celles que l'école leur impose par nécessité ; (2) de *discuter* toutes les autres.

Références bibliographiques

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Retz : Paris.
- Bautier, E. (Ed.). (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bolsterli, M. & Maulini, O. (Ed.). (2007). *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2005). *Rien que la maternelle mais toute l'école maternelle*, Actes du colloque de l'association générale des instituteurs d'école maternelle. Paris : AGIEM (CD Rom)
- Cèbe, S., Paour, J.-L. & Goigoux, R. (2004). *Catégo. Apprendre à catégoriser. Comprendre comment on catégorise*. Paris : Hatier.
- Clerc-Georgy & Truffer Moreau (2010) Les enjeux des premiers degrés de la scolarité, apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes, *Educateur*, 12, 34-35.
- Crahay, M. (2009). Synthèse et conclusions in *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe* (pp. , p. 129-144). Bruxelles : Eurydice.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1922/1995). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (1999). *Jean-Jacques Rousseau. Une fiction théorique éducative*. Paris : Hachette.
- Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 207-222). Bruxelles : De Boeck.
- Frabboni, F. & Scurati, C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze : Giunti.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Imbert, F. (Ed.) (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2005). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 38(3), 11-32.
- Maulini, O. & Montandon, C. (Ed.) (2005). *Les formes de l'éducation. Variété et variations*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Maulini, O. (2012). L'école ou la vie ? Fausse alternative, vraies questions. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.) *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und ausserschulischen Lernund Lebenswelten* (pp. 149-164). D-Münster : Waxmann.
- Maulini, O. (2012). *Pratiques pédagogiques, recherche en éducation et théorisation ancrée. Une méthode de catégorisation par induction croisée des régularités et des variations*. Consulté le 26 juillet 2013 dans <https://ispp-unige.wiki.zoho.com/WikiAme---Méthode.html>
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- PER, plan d'études romand, (2010). Consulté le 26 juillet 2013 dans CIIP. Accès : <http://www.plandetude.ch/web/guest/PG2-contexte>.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? In UNAPEC, *Le métier d'élève* (pp. 15-24). Paris : UNAPEC. Consulté le 26 juillet 2013 dans http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.html
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Precht, R. D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München : Goldmann.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the great american School System. How Testing and Choice are undermining Education*. New York : Basic Books.
- Saillant-Carraud, F. (1998). Pourquoi se déplacer en rang ? *Cahiers pédagogiques*, 367-368, 44-46.