

# Comment articuler les apprentissages scolaires avec les expériences des enfants dans et hors la classe ?

---



JULIEN NETTER

UNIVERSITÉ DE PARIS-EST CRÉTEIL

## Introduction

L'école primaire française a connu un grand mouvement d'ouverture depuis les années 1960, qui s'est traduit par plusieurs transformations. Tout d'abord, inspirés par les mouvements d'éducation populaire et par le vent de liberté qui les poussait à rompre avec une « école caserne » décriée, les instituteurs ont engagé leurs élèves à s'aventurer avec eux hors des murs de la classe, dans des sorties scolaires ou classes de découverte, où ils ont côtoyé de nouveaux acteurs (intervenants d'institutions ou d'associations, animateurs), investis, sous le contrôle des enseignants, d'une partie des finalités éducatives de l'école. Parallèlement, l'engagement dans des projets s'est progressivement diffusé avec les nouveaux programmes de l'école adoptés après mai 1968 et les enseignants ont fait entrer dans les classes des intervenants, issus d'associations, d'institutions ou des familles des élèves. Il s'agissait alors de continuer à permettre aux élèves d'apprendre, mais à apprendre « autrement », souvent via la participation à une réalisation collective supposée « donner sens » à des apprentissages jugés sans cela parfois trop décontextualisés. Tandis que les enseignants réinventaient ainsi partiellement la classe, ils ont commencé, à partir des années 1970 et surtout 1980, à délaissé les temps d'école en dehors de la classe, qu'ils encadraient jusqu'alors presque exclusivement. Parmi les causes de ce phénomène est intervenue une transformation de la composition du groupe des instituteurs, avec une féminisation croissante et un rapprochement des milieux sociaux favorisés d'une partie du groupe, puis la revalorisation des salaires intervenue à partir de 1989 (Charles et Cibois, 2010 ; Geay, 2010). La surveillance de la cantine, des goûters et études, les centres de loisirs se sont alors trouvés de plus en plus souvent aux mains d'animateurs municipaux, un statut officialisé au début des années 1980, les municipalités trouvant dans ces temps en marge de la classe le moyen d'investir l'école. Les années 1980 apparaissent alors comme le début d'une décentralisation de l'école qui voit la place des acteurs locaux s'accroître au sein des murs de l'établissement, dans le sillage des municipalités et avec l'assentiment du ministère de l'Éducation nationale. Le « projet éducatif » où un « vivre ensemble » supposé nettement inclusif a une place de choix, ardemment défendu par ces nouveaux acteurs, se démarque de la façon dont les enseignants conçoivent le « groupe classe », soumis à l'ordre scolaire (Henriot-Van Zanten, 1994).

Les trois décennies qui suivent sont marquées par l'amplification de ces mouvements, avec le financement d'intervenants associatifs pour des projets artistiques et culturels dans la classe (ils

sont alors financés par l'État) ou pour encadrer des ateliers sportifs et culturels durant les temps périscolaires (et ils sont dans ce cas financés par les municipalités). En 2008, l'obligation faite aux enseignants d'organiser une aide aux élèves hors des temps de classe<sup>1</sup> les contraint par ailleurs à abandonner toujours plus la surveillance des temps périscolaires, les animateurs municipaux y devenant très majoritaires. Enfin, la réforme des rythmes scolaires entreprise en 2014 renforce nettement le poids des municipalités et des acteurs associatifs en augmentant la durée des temps périscolaires et en appelant aux grandes associations d'éducation populaire pour permettre à tous les enfants d'accéder à une série d'activités culturelles jusqu'alors majoritairement réservées aux plus nantis. Selon les mots du gouvernement, il s'agissait avec cette réforme de contribuer à lutter contre les inégalités scolaires. Si la plupart des écoles de France ont depuis abandonné cette nouvelle organisation, la place des acteurs demeure en partie.

Ce sont au fil des ans trois cultures professionnelles qui se sont construites dans les écoles, en référence à des courants de pensée et à des histoires différentes, porteuses de valeurs propres (Netter, 2021) :

- Les enseignants, héritiers de l'école de la Troisième République et de l'Instruction publique, sont soucieux des apprentissages des enfants, qu'ils appellent, en classe, des élèves : l'école est là pour élever les élèves par le savoir (Tardif et Lessard, 1999 ; Volf, 2018). Cela se traduit par le respect des programmes de l'école, auquel l'administration veille, par des évaluations de plus en plus fréquentes des apprentissages des enfants, les résultats médiocres voire mauvais de l'école française dans les grandes enquêtes internationales paraissant créer une certaine fébrilité qui retentit sur les conditions de travail des enseignants. Les enseignants demeurent le groupe pérenne le plus important numériquement et le mieux identifié de l'école.
- Les animateurs municipaux constituent le deuxième groupe présent dans les écoles (Divert et Lebon, 2017 ; Lebon, 2003). Ils relèvent de différents statuts. Un petit groupe d'animateurs titulaires organise généralement l'accueil des enfants, accompagnés de contractuels plus précaires et de nombreux vacataires qui renforcent l'équipe au moment de la pause méridienne. Les animateurs revendiquent leur affiliation à une éducation populaire dont les grandes associations organisent les formations au Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et qui s'est, depuis les années 1970, en partie « municipalisée » (Lebon, 2004). Ils s'opposent souvent, dans les discours, à un « scolaire » des classes parfois éloigné de la réalité des pratiques enseignantes, marquant ainsi leur défiance vis à vis d'un système scolaire qui a peu ménagé nombre d'entre eux.
- Les intervenants, moins présents que les deux groupes précédents, apparaissent de façon plus ponctuelle pour animer des ateliers culturels ou sportifs, participer à des projets dans les classes ou pour accueillir les classes à l'occasion de sorties (Baillat, Espinoza et Vincent, 2001 ; Garnier, 2003). Ils sont les héritiers de l'investissement des mouvements d'éducation populaire dans la culture et partagent avec les enseignants des objectifs d'apprentissage tout en se démarquant toutefois des aspects évaluatifs très prégnants dans les classes. Ils sont moins familiers des enfants que les animateurs et

---

<sup>1</sup> Deux heures d'« aide personnalisée » hors du temps scolaires sont alors introduites dans l'emploi du temps des enseignants du premier degré, ce qui les empêche d'encadrer les temps périscolaires en même temps, tandis que les cours du samedi matin sont supprimés.

peuvent rencontrer, dans les écoles d'éducation prioritaire, des difficultés de « gestion de groupe ».

Ces trois groupes d'acteurs contribuent de fait aux apprentissages des enfants de 3 à 11 ans, conjuguant leurs forces, chacun revendiquant un apport spécifique (Netter, 2019).

Dès lors que l'on parle d'apports pour les enfants, la question se pose de la façon dont des apprentissages se construisent et résonnent pour se renforcer mutuellement. Il est possible pour un adulte connaisseur de l'école de trouver assez facilement de telles résonances : un origami réalisé en bibliothèque avec une animatrice est très proche d'un schéma de géométrie construit en classe ou d'un plan dessiné dans un atelier « architecture » avec un intervenant ; le cadrage réalisé dans un « atelier cinéma » n'est pas sans lien avec le choix des éléments décrits dans une histoire lue en classe ; l'anticipation nécessaire du coup de l'adversaire dans une partie de « Puissance 4 » sur le temps méridien dans le préau ressemble fort à celle des réactions de l'enseignante dans le cours qui suit... Il serait possible de multiplier ces liens à l'infini. L'enjeu réside alors moins dans la définition du contenu des activités, la plupart étant assez courantes, partagées et potentiellement liées aux disciplines scolaires<sup>2</sup> que dans la façon dont les enfants interprètent ces activités, les créditent d'un sens plus ou moins lié avec les apprentissages réalisés en classe. Plus largement, c'est le sens donné aux situations, dans la vie quotidienne, à l'école et dans la classe, qui est interrogé. Or ce sens est construit socialement. Les travaux sur le langage montrent par exemple qu'il y a des façons socialement différenciées de considérer le langage, de le mobiliser (Bernstein, 1975a ; Heath, 1982), qui facilitent ou contraignent la verbalisation et la pensée sur les savoirs. La notion de « rapport au savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) introduite dans les années 1980 a permis de montrer que des socialisations dans des familles ou des quartiers différents conduisaient à des conceptions potentiellement très divergentes de l'école, des savoirs, des activités proposées.

J'ai porté, dans deux de mes recherches, l'attention à la façon dont les enfants circulaient entre différents milieux et encadrants, et à la façon dont cette circulation et le regard qu'ils portaient sur les différentes situations rencontrées favorisaient plus ou moins leurs apprentissages scolaires. Pour cela, j'ai notamment suivi des élèves de 14 classes de 7 écoles parisiennes socialement différenciées<sup>3</sup> durant les années 2012-2013 et 2013-2014, avant et après la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. Je les ai accompagnés depuis l'entrée à l'école à 8h20 jusqu'à la sortie de 18h10, dans toutes les activités qu'ils fréquentaient, en classe, en récréation, à la cantine, de façon à comprendre comment les savoirs pouvaient résonner entre eux, s'agencer, se cumuler. Les élèves suivis ont souvent été des élèves rencontrant de nombreuses difficultés scolaires dans les écoles d'éducation prioritaire et des élèves scolairement performants dans les écoles de quartiers favorisés, de façon à contraster les phénomènes observés et à mettre en lumière les processus en jeu. Il y a eu un total de 568 heures d'observations, toutes enregistrées et pour partie filmées, durant lesquelles de nombreux

---

<sup>2</sup> On peut songer par exemple aux visites d'expositions, activités artistiques ou sportives, sorties de plein air, activités liées à la lecture ou à l'écriture, au théâtre, aux activités d'expérimentation scientifiques, jeux mathématiques et jeux de plateaux. Pour une description plus complète, voir par exemple (Netter, 2023).

<sup>3</sup> Les observations, menées dans quatre écoles principales (deux dans des quartiers favorisés, une en REP et une en REP+), ont été complétées dans trois écoles supplémentaires (une en REP+, une en REP et une en quartier récemment gentrifié). Les écoles, dispersées du centre de Paris aux quartiers périphériques, étaient identifiées par l'encadrement pour les rapports hétérogènes que les équipes enseignantes y entretenaient avec les équipes d'animation. Cette hétérogénéité *a priori* s'est révélée de peu de poids par rapport aux tendances de fond, très homogènes. Pour chaque élève observé sont recueillis des indices de sa position sociale, souvent via la profession de ses parents, et de sa position scolaire, notamment via le jugement porté sur lui par son enseignant.

entretiens informels très courts ont été menés avec les différents acteurs, enfants et encadrants, permettant de mieux comprendre leurs raisons d’agir et la façon dont ils interprétaient les situations auxquelles ils étaient confrontés.

Plusieurs constats émergent des analyses consécutives à cette enquête, successivement et succinctement présentés dans les pages qui suivent.

## I. La fragmentation des journées

La journée d’école des enfants, conçue dans l’imaginaire collectif lié au primaire comme attachée à la figure de l’instituteur ou du professeur des écoles, est désormais découpée en une série de « fragments » hétérogènes qui se succèdent. Ces fragments sont encadrés par des personnels variés, enseignants, animateurs ou intervenants divers, mais relèvent aussi de logiques différentes. Par exemple, au sein même de la classe avec l’enseignant, un temps de projet peut succéder à un temps disciplinaire bien plus classique sans que le lien entre les deux soit explicitement marqué. De la même manière, un temps d’activité ludique où les savoirs sont peu visibles peut s’enchaîner avec un temps où l’apprentissage est plus évident.

En 2014 à Paris, à peine plus de la moitié du temps d’école des enfants était en moyenne encadré par leurs professeur des écoles (60% si l’on ajoute à ce temps celui encadré par les professeurs de la ville de Paris qui enseignent les disciplines artistiques et l’éducation physique et sportive), près d’un cinquième par des animateurs en récréation, le reste du temps étant réparti entre les différents intervenants des temps périscolaires, les enseignants lors des échanges de classes entre collègues, les enseignants spécialisés, les intervenants lors de projets. Toujours en moyenne, les enfants étaient encadrés par 8 adultes par semaine, une situation que l’on pourrait penser réservée au collège, et plus de 20 si l’on inclut les récréations. Ces moyennes masquent des situations variables selon, par exemple, que les enfants fréquentent ou non les temps périscolaires. Mais elle donne une idée de la grande fragmentation du temps d’école, à laquelle il faudrait ajouter celle du temps de classe entre projets et fragments disciplinaires, et entre disciplines généralement étudiées de façon assez cloisonnée (Netter, 2019).

## II. L’absence de coopération / articulation entre encadrants

Face à cette fragmentation, l’articulation opérée par les encadrants est très faible et, quand elle intervient, inégalement opérante. D’une façon générale, les uns ignorent largement ce qui se passe lorsque ce sont d’autres acteurs qui encadrent l’activité des élèves. En effet, les encadrants n’ont presque pas de temps de concertation possible, les temps de travail des enseignants et animateurs étant complémentaires et les intervenants étant peu présents dans les écoles. En outre, les trois groupes assignent aux situations des finalités différentes, ce qui rend une telle articulation difficile. Pour ne rien arranger, les animateurs ont construit une culture professionnelle souvent opposée au « scolaire » incarné par les enseignants. Ils sont confortés dans cette opposition sourde par le statut dominé qui prévaut dans la hiérarchie implicite des écoles, bien documentée dans la littérature scientifique et abondée par l’enquête de terrain menée à Paris, laquelle place les enseignants, plus diplômés et formés, traditionnellement associés à l’école, au sommet, les intervenants plus bas mais au-dessus des animateurs qui, pourtant, sont bien plus présents dans les établissements. On retrouve cette hiérarchie dans les

différences de salaires, dans le rapport à la hiérarchie et, en partie, dans la plus ou moins grande stabilité des emplois. L'injonction à l'articulation des acteurs, aussi récurrente depuis les années 1980 qu'elle est restée lettre morte, a donc toutes les raisons de ne pas se réaliser. Enfin, dans la classe, la plupart des enseignants semble développer une forme de coupure entre les temps consacrés aux projets et les autres temps, ajoutant à la fragmentation.

### III. Une responsabilité à la charge des élèves

Dès lors que les encadrants n'articulent pas les différents fragments du temps d'école, ce sont les élèves qui se trouvent investis de fait de la responsabilité de cette articulation. Certains, plutôt des élèves jugés scolairement performants, généralement issus de milieu aisés, y parviennent remarquablement bien. Par exemple, lors d'une observation en CE1 dans une école d'un quartier parisien socialement favorisé, les élèves sont engagés, en classe avec leur enseignante, dans un « rallye lecture » qui consiste pour eux à enchaîner la lecture silencieuse de différents petits romans et le renseignement solitaire de fiches de lectures, les temps qui y sont consacrés revenant de façon récurrente. Lors d'une séance – un peu agitée – de musique encadrée par un autre acteur, le groupe doit chanter un extrait de « La mélodie du bonheur ». Un élève, Rodrigue, jugé scolairement performant, participant au chahut relatif quoi qu'il soit inscrit au conservatoire et, *a priori*, plutôt familier des préoccupations musicales, intervient soudain pour demander combien de temps il faut tenir le « do » final de la chanson. Constatant qu'il n'obtient aucune réponse, j'engage une conversation, en récréation, avec lui et son ami Aymeric, jugé très bon élève.

Enquêteur : [...] j'ai remarqué quand on était dans la salle de musique... que tu as demandé au ... à Vincent combien de temps on doit le faire durer, quelle mesure, ou je ne sais plus... Qu'est-ce que tu lui avais posé comme question ?

Rodrigue : J'avais posé... Oui : « combien de temps il dure le do ? ». [...]

Enquêteur : Est-ce qu'on peut deviner combien de temps il dure ?

Rodrigue (réfléchissant) : Hum... Ben, quand il dit... À partir... Peut-être à partir de quand il dit... on compte combien de temps...

Enquêteur : Oui... Alors comment tu fais pour compter ?

Rodrigue : Ben, comme ça (battant la mesure dans sa main avec un doigt) : pom, pom, pom, pom.

Enquêteur : Tu comptes les pulsations en fait. (Assentiment de Rodrigue). Et alors à ton avis combien de temps il dure ? Dans cette chanson-là. Essaie de réfléchir à ça.

Rodrigue (après un long temps de réflexion où il semble se chanter intérieurement la chanson) : Peut-être trois ou quatre.

[...] Enquêteur : Alors, est-ce que... Tu m'as expliqué tout à l'heure, que tu arrivais à savoir le nombre de temps qu'il y avait dans la chanson *et cætera*... que tu réfléchissais aux pulsations, et tout ça... Est-ce que tu penses ?... Donc ça veut dire que... une chanson, il y a une certaine construction, c'est construit, et puis il y a des temps qui reviennent. Est-ce que tu penses que dans la classe c'est pareil ?

Rodrigue : Ben oui, (riant) comme le rallye lecture.

Enquêteur : Ah, pourquoi est-ce que le rallye lecture c'est pareil ? [...]

Aymeric (*qui, attentif depuis le début de la discussion, décide de s'y immiscer*) : Ben comme le rallye lecture (scandant en tapant dans sa main avec son doigt) : rallye lecture, rallye lecture...

Cette illustration montre à quel point certains élèves, même jeunes, parviennent à construire des liens très abstraits entre des segments différents, les articulant entre eux et dégageant pour ce faire des savoirs qui y sont parfois cachés et qu'il leur faut donc débusquer, ici la structuration temporelle manifestée par la pulsation. Cette « enquête » sur les savoirs présents dans la situation revêt alors une importance essentielle puisqu'elle est nécessaire à l'établissement de ces liens, à la couture des segments qui permet d'enrichir l'expérience de la classe par la fréquentation de situations variées qui donnent corps aux apprentissages. Pour certains élèves, le pari des activités périscolaires semble alors fonctionner.

## IV. Thèmes et disciplines

Mais il est souvent très difficile de percevoir ces savoirs. En effet, ils sont traditionnellement classés, en classe, dans des emboîtements de catégories disciplinaires propres à la culture scolaire qui n'ont que peu à voir avec la façon dont les objets sont définis en dehors des classes (Netter, 2018). Hors de la culture scolaire, les objets sont plutôt définis de façon thématique. Les nombreux projets observés marquent l'entrée d'une telle catégorisation thématique dans les classes qui déroutent souvent les enfants. Par exemple, une classe de CP d'une école classée en éducation prioritaire, observée dans le cadre d'un « projet architecture », participe à une visite à la Cité de l'architecture sur « les animaux fantastiques » encadrée par une conférencière. Il s'agit, en fait, d'une part, d'identifier des sculptures de chimères, dont le corps est constitué de plusieurs parties de corps d'animaux différents, et, d'autre part, de se familiariser avec des histoires dans lesquelles ces chimères interviennent. Ainsi, deux savoirs se dégagent de l'intervention, l'un relevant de la technologie ou des arts visuels (la notion d'articulation, et plus spécifiquement d'articulation des parties d'un tout, ici appliquée à des parties du corps), et l'autre de la littérature (la notion de personnage, qui passe ici par les liens entre les caractéristiques des personnages et la teneur du récit).

Ni le titre du projet, ni l'appellation du musée visité, qui tous deux renvoient à l'architecture, ne permettent d'envisager de tels contenus. Le titre de la visite, s'il pourrait permettre d'entrevoir le second objet de savoir, ne dit rien du premier. Les élèves sont alors tenus de s'improviser enquêteurs en situation et doivent dégager ces deux objets à partir du déroulement de la visite. L'idée de chimère leur est largement présentée par la conférencière et des histoires leur sont racontées, même s'il n'y a pas d'insistance, auprès de ces jeunes enfants, sur le rôle des caractéristiques des personnages dans le récit. Cela permet à Inès et Lyed, tous deux jugés très bons élèves, de se saisir chacun d'une des interprétations possibles. Inès, qui semble focalisée sur l'idée d'articulation et a réalisé une magnifique chimère, explique avoir dessiné « une queue de poisson, avec une queue [en fait un corps] de zèbre et une tête de serpent », marquant bien l'assemblage des parties du corps. Lyed, qui a largement monopolisé les échanges avec la conférencière dans le musée et paraît plus intéressé par la façon dont les personnages interviennent dans les histoires, dit avoir cherché, à la suite de la visite, à « imaginer des choses [...] imaginaires », dans son cas « un cheval à trois têtes » – et non une chimère telle qu'elle avait été présentée. Autrement dit, chacun des deux a réussi à rattacher l'activité thématique engagée à une discipline scolaire, ce qui lui permet de lier son activité en sortie à son activité en classe,



même si ce n'est nécessairement de la façon qui avait été envisagée par l'enseignante, plutôt orientée a priori vers l'urbanisme.

D'autres élèves de la classe ne parviennent pas à dégager ces invariants. Désarçonnés par l'affichage thématique ou par des aspects très matériels de la visite, ils vivent la sortie comme une succession de micro-événements non liés. C'est par exemple le cas de Yasser, jugé scolairement faible.

Enquêteur : Depuis qu'on est arrivés dans le musée, depuis qu'on est rentrés dans le musée de l'Architecture et du patrimoine... La conférencière, elle vous raconte plein de choses. De quoi est-ce qu'elle vous parle ?

Yasser : Euh... Les histoires.

Enquêteur : Oui...

Yasser : Euh... Des architectes...

Enquêteur : Des architectes... des architectures...

Yasser : Et les mousselages.

Enquêteur : des modelages... Est-ce que dans tout ça il y a un point commun. Est-ce qu'il y a quelque chose dont elle vous parle qui est tout le temps pareil ?

Yasser : Non.

Enquêteur : À chaque fois c'est des choses différentes les unes après les autres ?

Yasser : Oui.

Durant la visite, la conférencière a mis en avant le principe de la chimère, prévenant les élèves à plusieurs reprises qu'ils devraient en dessiner une. Juste avant de se rassembler pour réaliser le dessin, Annabelle, jugée très faible scolairement, semble perdue.

Enquêteur : À ton avis Annabelle, qu'est-ce qu'elle va vous demander après ?

Annabelle : Je sais pas !

Enquêteur : T'as aucune idée ? (Silence) Depuis tout à l'heure, elle vous parle de quoi ?

Annabelle : De... De... (Long silence)

Enquêteur : Tu ne vois pas un point commun dans tout ça ?

Annabelle : (fait signe que non de la tête)

Comme Annabelle, de nombreux élèves paraissent perplexes et, lorsque la conférencière leur demande de dessiner « leur » chimère, commencent à s'agiter en se demandant ce qu'il faut faire. La conférencière leur présente alors le chapiteau sculpté en sirène qui la surplombe comme un exemple de dessin possible, immédiatement repris par une partie des élèves, dont Annabelle.

## V. Jeu et travail

De la même façon que les élèves les plus scolairement performants parviennent à articuler thèmes et disciplines, ils cousent travail et jeu pour constituer un « jeu sérieux » paradoxal,

formidable vecteur d'apprentissages. Ainsi, des enfants observés dans des écoles de quartiers favorisés avec des animateurs sur des temps d'activité théâtrale parviennent à se livrer à des improvisations expertes où, en s'appuyant sur leurs incarnations, ils donnent de l'épaisseur à la notion de personnage, enrichissent leur compréhension des schémas narratifs et mettent la langue à l'épreuve de situations multiples, s'exerçant à en manier les subtilités. C'est l'appui sur la situation de jeu qui entretient leur engagement et les entraîne à pousser toujours plus loin l'expérience, comme l'explique Lili, jugée bonne élève dans une école du centre de Paris.

Lili : En fait ce qu'il y a au théâtre c'est que... C'est qu'on est là pour s'amuser justement, alors qu'en classe on est là pour apprendre et réfléchir. Mais alors que... Au théâtre, on peut avoir un grand sourire par exemple, même en scène. Ça fera quand même quelque chose qui va avec le personnage.

Enquêteur : Tu veux dire que tu vas utiliser le fait que tu t'amuses, c'est ça qui va rendre ce que tu es en train de jouer...

Lili : Un peu mieux !

Enquêteur : ...plus intéressant...

Lili : Oui, c'est ça.

La proximité entre jeu et apprentissage n'est pas une conception socialement partagée. Dans les quartiers populaires, le jeu semble plus généralement synonyme d'un amusement « gratuit » différent du jeu sérieux et soigneusement distingué du travail propre à la classe (Chamboredon et Prévot, 1973). Ainsi, à la suite d'un atelier théâtre encadré par une animatrice et entièrement consacré, selon ses termes, à des « petits jeux », qui a donné lieu à un chahut terrible, Yazid, un élève de CM1 scolarisé en REP+, jugé scolairement « moyen », porte un verdict sévère sur l'activité proposée, où il espérait trouver des déclamations de textes.

Yazid : en fait moi je croyais c'était le vrai théâtre, [...] mais en fait... [...] on doit faire plein d'exercices et...

Enquêteur : Donc en fait, toi tu trouves que c'est pas vraiment du théâtre ce que vous faites... (Assentiment) C'est plutôt des petits exercices, mais ça sert pas à grand-chose...

Yazid : oui.

La disjonction du jeu et du « vrai théâtre », d'une activité sérieuse, d'un travail, n'est pas propre au jeu théâtral. On la retrouve chez de nombreux élèves dès qu'il s'agit des jeux de plateaux, de jeux d'orientation, des sorties ou de toutes sortes d'activités. S'opposent alors deux visions extrêmes chez les enfants, l'une selon laquelle tout concourt finalement aux apprentissages et enrichit le travail de la classe, l'autre pour qui le monde de la classe constitue un segment distinct sans lien particulier avec ce qui lui est extérieur, même si cet extérieur est parfois accessible au sein même de la classe, comme lors des sorties. Ce phénomène de différenciation sociale du sens accordé aux situations, décrit dès les années 1970 par Basil Bernstein (1975b), observé à tous les niveaux de la scolarité, a donné lieu à la mise en avant à partir des années 1990 de la notion de « malentendu » (Bautier et Rochex, 1997 ; Bautier et Rochex, 2004 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015 ; Lemêtre, 2015 ; Morel, 2006) puis dans les années 2010 à celle de « curriculum invisible » (Netter, 2024). Deux verbatims, saisis pour le premier dans une école du centre parisien et dans une école d'éducation prioritaire renforcée de la périphérie pour le second illustrent bien cette opposition.

« - on doit toujours faire travailler (montrant son front) ce qui est là-dedans.



- même quand on s’amuse, on travaille ! »

(Deux élèves de CM1 jugées fortes à propos de leurs ateliers en dehors de l’école)

« En classe [...] (soupirant) c’est en autonome, alors qu’en sortie (souriant) tu es avec tout le monde. [...] en sortie tu travailles avec qui tu veux ! Tu peux même travailler à trois ! Tu t’amuses ! ».

(Elève de CM1 jugée très faible)

## VI. Synthèse et traduction

Les phénomènes qui viennent d’être décrits ne sont finalement pas propres aux temps périscolaires et débordent largement des murs de l’école. Certains enfants, parce qu’ils y sont entraînés par leur socialisation familiale (Kakpo et Rayou, 2018), « scolarisent » le monde dès le plus jeune âge en saisissant derrière de nombreuses situations de la vie quotidienne des opportunités d’apprentissage quand d’autres, qui n’ont que l’école pour apprendre, ne pensent tout simplement pas à le faire parce qu’ils n’y sont pas habitués, sauf s’ils y sont contraints par une demande explicite de leurs enseignants, une telle demande leur posant souvent de nombreuses difficultés. Cela ne serait en rien un problème s’il n’y avait là un mécanisme important de la construction des inégalités scolaires.

Les élèves qui scolarisent ainsi le monde s’appuient sur deux dispositions, que j’appelle synthèse et traduction.

La synthèse leur permet d’identifier un élément commun à différentes activités ou à différentes situations pour le mettre en exergue. Rodrigue et Aymeric peuvent ainsi par exemple rapprocher le battement du temps dans une chanson et la scansion de la journée de classe, ou Inès parvenir à identifier les chimères comme un élément récurrent dans sa visite au musée. La synthèse permet donc d’isoler un élément commun, dont les propriétés peuvent être mises en lumière par comparaison. Elle permet, en somme, d’identifier des objets d’étude.

La traduction est nécessaire pour établir une passerelle entre une logique et une autre. Dès lors que les enfants ont par exemple, grâce à l’opération de synthèse, identifié les chimères comme un objet d’étude, la traduction leur permet d’extraire cet objet de son vernis thématique pour le catégoriser selon les normes scolaires. La traduction est donc ce qui permet le classement scolaire des objets de savoirs. Elle concerne aussi la façon de concevoir les situations. Ainsi, grâce à la traduction, le jeu peut se faire apprentissage et une situation de jeu peut se défaire de ses atours ludiques pour être scolarisée.

Sans doute ces deux compétences ont-elles toujours été utiles aux élèves qui voulaient accéder, à l’école, aux parcours les plus valorisés. Mais leur place a changé avec la fragmentation du temps scolaire, la multiplication des acteurs, la place croissante du jeu et des projets. Elles sont désormais difficilement contournables dans une école où les savoirs sont de moins en moins visibles et où, on l’a vu, chaque encadrant n’a plus de vision d’ensemble des activités des enfants (Bernstein, 1975b). Seuls les enfants qui les maîtrisent peuvent prétendre accéder à toute la richesse de leur expérience scolaire. C’est désormais la forme même de l’école contemporaine qui pousse certains élèves à mettre en œuvre ces opérations de façon répétée et leur permet de tirer des bénéfices scolaires de la fréquentation d’un grand nombre de situations hétérogènes, en classe ou en dehors de la classe. Au-delà, elle les entraîne à se mouvoir dans des situations changeantes, une compétence fort utile dans le monde contemporain, en particulier dans les

métiers du haut de la hiérarchie sociale. Bauman (2013) décrit ainsi des cadres dirigeants entraînés à adapter leur action à des objectifs mobiles, comme le missile intelligent qui, dit-il, a remplacé une balistique classique désormais obsolète et se révèle « capable de modifier sa direction en plein vol suivant les circonstances, de repérer instantanément les mouvements de la cible, d'apprendre de ceux-ci tout ce qu'il y a à en tirer » (p. 186). Mais personne, à l'école, ne semble responsable de l'enseignement de ces dispositions. Dès lors, certains élèves, bien démunis, tendent au contraire à cloisonner leurs expériences, ces bénéfiques leur échappant alors et menaçant de les reléguer au second plan d'une compétition scolaire particulièrement injuste socialement en France, au risque de faire explicitement mentir la promesse républicaine.

## Références

- Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136.
- Baumann, Z. (2013). *La Vie liquide*. Arthème Fayard.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (Dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). La Dispute.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro & R. Rickenmann (Dir.), *Situation éducative et significations* (pp. 197-220). De Boeck.
- Bernstein, B. (1975a). Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social (J.-C. Chamboredon, Trad.). Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1975b). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. OECD.
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. La Dispute.
- Bonnéry, S. & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 23-34.
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant » : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), 295-335.
- Charles, F. & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines*, 77(1), 31-55.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Divert, N. & Lebon, F. (2017). « Qui fait quoi, qui est qui ? » Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 25-43.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs : maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Geay, B. (2010). Les néo-enseignants face à l'utilitarisme. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184(4), 72-89.

- Heath, S. B. (1982). Questioning at home and at school: a comparative study. Dans G. Spindler (Dir.), *Doing the ethnography of schooling. Educational anthropology in action* (pp. 102-131). CBS College Publishing.
- Henriot-Van Zanten, A. (1994). Les politiques éducatives municipales : un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation. Dans B. Charlot (Dir.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (pp. 69-88). Armand Colin.
- Kakpo, S. & Rayou, P. (2018). Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent. *Revue française de pédagogie*, 203, 15-28.
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire. Presses universitaires de Lyon.
- Lebon, F. (2003). Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs. *Éducation et sociétés*, 11(1), 135-152.
- Lebon, F. (2004). Une initiation au métier d'animateur : le BAFA. *Agora débats/jeunesses*, 36(1), 40-51.
- Lemêtre, C. (2015). Enseigner le théâtre. Entre travail et jeu, l'espace des malentendus. Dans P. Rayou (Dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets* (pp. 177-192). Presses Universitaires de Vincennes.
- Morel, S. (2006). Une classe de zep à l'opéra de Paris. *Réseaux*, 137(3), 173-205.
- Netter, J. (2018). Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible. Presses universitaires de Rennes.
- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée : division du travail et inégalités dans l'école primaire* (1re éd.). Presses universitaires de France (Éducation et société).
- Netter, J. (2021). Entre éducation populaire et scolaire, une histoire croisée des acteurs de l'école. *Agora débats/jeunesses*, 89, 32-52.
- Netter, J. (2023). L'école au quotidien, entre scolaire et périscolaire. *Cahiers pédagogiques*, 587, 24-26.
- Netter, J. (2024). Qu'attend-on de moi ? Le curriculum invisible, ce que l'école française n'enseigne pas. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 204.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec : Presses Université Laval.
- Volf, V. (2018). Les enseignants du premier et du second degré : des identités professionnelles toujours distinctes ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 97-117.