

Réussite scolaire pour tous : chiche !

Jacques BERNARDIN (GFEN)

Face aux difficultés scolaires persistantes et qui se creusent sur fond de ségrégation sociale accrue, que peut l'École ? Faut-il attendre que la situation sociale des familles s'améliore ? Restreindre les ambitions éducatives pour ceux qui peinent, mieux aménager la différenciation afin qu'elle soit moins douloureuse pour les exclus ? Ce serait s'inscrire dans une logique de renoncement politique sur la base d'une vision péjorée des élèves et d'une conception désespérante des virtualités transformatrices de l'action éducative.

L'engagement des acteurs est indéniable mais jusqu'alors sans guère d'appui. La volonté d'innovation est balbutiante, dispersée et sans beaucoup de repères pour en juger la pertinence. Dès lors, le pire côtoie le meilleur et l'amalgame est propice aux critiques. Dans ce fatras, les tenants du conservatisme pédagogique ont le beau rôle, les uns drapés dans la posture sublime des chevaliers blancs d'une Culture élitiste, les autres justifiant leurs résultats par les limites présumées de leurs élèves. L'ensemble concourt, dans l'ensemble, à la stagnation conformiste plus qu'à l'audace professionnelle. Comment dynamiser l'imaginaire et les pratiques pédagogiques pour parvenir à l'ambition commune d'une réussite pour tous ?

Sortir de l'impasse nécessite d'interroger trois composantes de l'activité d'enseignement :

- la perception des élèves, de leurs potentialités (ce qui nous fait insister... ou abandonner) ;
- la conception des contenus à enseigner : quel sens des savoirs proposés ? Qu'est-ce qui nous semble indispensable ou secondaire ? Qu'est-ce qui peut être source de difficultés probables ?
- la conception de l'apprentissage et de sa conduite.

Estimer les élèves capables de réussir

1/ Des élèves « limités » ?

On a longtemps cru que les capacités limitaient les possibilités, les travaux de neurobiologie sur la plasticité cérébrale attestent qu'à l'inverse, *l'apprentissage développe les capacités* !¹... L'éducateur fiable, pour les élèves, c'est celui qui ne renonce pas à faire progresser chacun de ceux auxquels il s'adresse, est plus attentif aux progrès qu'à ce qui manque encore, qui s'adresse au lendemain des sujets qu'il veut proprement « élever » au-delà d'eux-mêmes. C'est celui qui, conjuguant bienveillance et exigence, « autorise » symboliquement chacun à se dépasser, à oser devenir celui qu'il n'ose rêver d'être.

Mais comment expliquer ces difficultés scolaires plus fréquentes dans les milieux populaires ? La sociologie nous apprend que les goûts culturels ne sont pas des héritages biologiques ; l'autonomie, le rapport au langage et à l'école pas davantage. La rhétorique des « talents », « aptitudes », « formes d'excellence » laissait penser que l'école n'avait qu'à identifier un déjà-là pour le faire fructifier, renvoyant à l'individu biologique ce qui relève des conditions de la socialisation primaire. Actuellement, beaucoup d'enseignants ignorent encore les recherches sur les *logiques de socialisation familiales* et leur incidence sur le *rapport au savoir et à l'École* des élèves², clés de compréhension des comportements des élèves.

2/ Faut-il parler d'élèves en difficulté ou de difficultés des élèves ?

¹ Cf. Michel Duyme, Christine Capron, « handicap, performances intellectuelles et inégalités sociales », in GFEN (2009), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009

² Cf. les travaux de l'équipe ESCOL, de l'université Paris 8, notamment : Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin ; Bernard Charlot (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Dans un cas, on glisse insidieusement vers une catégorisation distinctive qui stigmatise, dans l'autre on ouvre à une approche compréhensive propre à stimuler l'inventivité professionnelle. Identifier la nature de leurs difficultés, c'est la première des difficultés... des enseignants selon un rapport de l'Inspection Générale³. Or, de la pertinence des hypothèses dépend la pertinence des réponses pédagogiques. Brossons un rapide inventaire de cas de figures rencontrés dans les classes.

a. Ils n'entrent pas dans l'activité

Est-ce parce qu'ils s'estiment *a priori* incapables d'y arriver ? Auquel cas, il faut rompre avec une image péjorée qu'ils ont d'eux-mêmes, leur prouver qu'ils peuvent bien plus qu'ils n'imaginent. Est-ce parce que, de leur point de vue, l'activité manque de sens ? C'est alors leur mobilisation qui est à conquérir. Si c'est par incompréhension de ce qu'il faut faire, c'est un travail sur la consigne qu'il convient d'engager.

b. Ils ont une posture insatisfaisante

Certains élèves sont assez régulièrement dans la fulgurance du « vite fait / mal fait » quand d'autres attendent qu'on leur mâche le travail, tardent à s'engager, se cantonnent dans une attente passive. C'est leur rapport à l'apprentissage qui est à remettre en question, entendu par les premiers comme essentiellement « faire » (« *bien, beaucoup travailler* » disent-ils, dans l'indifférenciation des opérations à mettre en œuvre), se réduisant pour les autres à surtout « *être sage et bien écouter la maîtresse* », posture plus comportementale qu'intellectuellement engagée. Chacun pressent l'influence des incitations parentales, des conseils prodigués à l'enfant, pris parfois au pied de la lettre...

Certaines difficultés, récurrentes quels que soient les objets travaillés et les domaines où elles se révèlent, relèvent de leur rapport au savoir, d'ordre général : degré de mobilisation, posture habituelle face à l'apprentissage, attention à l'égard des consignes, degré d'autonomie face aux activités, capacités d'autorégulation... Mais les difficultés s'expriment aussi dans des champs didactiques spécifiques. Il n'est pas rare de voir des élèves, pourtant de bonne volonté, ne pas progresser à la hauteur de leur investissement.

c. Leur engagement est laborieux et peu productif

Cela peut provenir d'un **malentendu quant à la nature de l'activité**. Ainsi par exemple, qu'est-ce que « bien lire » pour les élèves : est-ce lire de façon fluide... ou comprendre ? Résoudre des problèmes, est-ce faire des opérations à tout prix ou se représenter la situation, mettre les données en relation et se poser les bonnes questions ? Ecrire, est-ce exprimer ce qu'on pense ou repenser autrement ce qu'on veut dire ? En géographie, s'agit-il de reproduire la carte de France ou de s'approprier la codification du relief ?⁴ Dans la classe comme lors du travail du soir, le but assigné à l'activité infléchit l'orientation du travail, influe sur les moyens employés et finalement conditionne les résultats et la pertinence de l'apprentissage.

Parfois, les élèves **s'épuisent dans des tâches de « bas niveau »**. C'est le cas par exemple au CP, lorsqu'il s'agit de découper les mots pour recomposer une phrase, les uns réalisant rapidement le découpage se centrent sur la notion de phrase alors que les autres ont toujours les ciseaux qui ne marchent pas... et coupent par inadvertance au mauvais endroit ! Dans le même registre, on peut citer la copie difficile, lente et malhabile qui, coûteuse, hypothèque l'attention au contenu - et à l'orthographe - de ce qui est copié⁵. Ou bien encore, dans le

³ Anne Armand, Béatrice Gille (2006), « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* », Rapport IGEN-IGAENR.

⁴ C'est le cas d'Amidou, dans Stéphane Bonnéry (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, p. 46-53.

⁵ Cf. Jacques Bernardin, J. (2009), « Eloge de la copie », *Bulletin « Faire écrire »*, GFEN 28, p. 50-65.

domaine de la lecture, le décodage laborieux, le blocage face aux mots inconnus, la négligence de la ponctuation, symptômes d'une mobilisation intensive et exclusive sur des opérations de déchiffrement qui encombrant la mémoire de travail et parasitent l'accès au sens.

Enfin, les difficultés peuvent relever d'une **confusion** ou d'une **incompréhension de la notion**. Ainsi, les erreurs de retenues, symptômes d'une maîtrise insuffisante du concept de numération positionnelle. Ou la comparaison erronée des nombres à virgule (Ex. $5,6 < 5,24$), généralement réglée par un conseil procédural (« *C'est pourtant facile, tu ajoutes un zéro* ») qui renforce la méprise conceptuelle d'une partie décimale appréhendée comme entier. On pourrait citer en grammaire l'identification des classes des mots, souvent présentée comme préalable à l'interrogation de leur fonction (Ex. « La porte »: quelle est la nature de chacun des mots?... Et dans la phrase « Il la porte »?). Nature et fonction : objets de bien des confusions jusqu'au collège. En sciences, quelle est la température d'évaporation de l'eau ? 100° répondent les élèves (ils ne sont pas les seuls !). Et pourtant, on ne chauffe pas la route après la pluie, pas plus que le linge pour qu'il sèche... Si l'on veut vraiment aider les élèves, mieux vaut donc **intervenir en amont** : notamment repenser l'économie, la dynamique et la conduite de l'apprentissage à la lumière de cette analyse préalable.

Réussir, c'est d'abord et essentiellement comprendre.

Pour celui qui maîtrise le contenu, celui-ci s'impose souvent comme évidence. Quoi de plus simple que « $b + a$ » fasse « ba », que 10 vienne après 9 ? Sauf que cela ne l'est pas pour bien des élèves : leurs difficultés pour accéder à la logique du système écrit ou à celle du principe de numération positionnelle nous rappellent que ce ne sont pas d'abord ni seulement des techniques et des procédures, mais des conquêtes conceptuelles⁶. Qu'est-ce qui fait obstacle ?

Outre ce que peut révéler l'analyse des difficultés déjà évoquée, la **mise en perspective épistémologique** ouvre des pistes intéressantes pour repenser l'approche des contenus. Où l'on s'aperçoit que, loin de s'être imposés de tout temps tels quels, les codes symboliques, les outils conceptuels ou techniques, sont d'une part nés d'un **besoin**, et ont d'autre part subi des mutations, des **métamorphoses**, des avancées et des longues stagnations parfois, avant de se cristalliser dans leur forme actuelle. Et il est troublant de constater que les difficultés rencontrées par les élèves sont fréquemment en phase avec les turbulences de cette genèse...

Chaque enfant devrait-il récapituler l'invention faite par l'ensemble de l'humanité ? Sans accrédi-ter l'hypothèse d'une récapitulation des étapes de la phylogénèse par l'ontogénèse, Henri Wallon évoque l'intérêt de ce rapprochement, qui met en évidence « *les difficultés (que la pensée) doit résoudre (...) la similitude de l'effort qu'elles exigent de l'intelligence individuelle, à la conquête de ses moyens, et de l'intelligence collective, à la conquête de ses concepts* ». Évolutions individuelle et historique qui, sans être identiques, « *peuvent à l'occasion être concordantes* »⁷.

Concevoir l'approche du contenu à partir de son contexte d'émergence, du processus qui l'a constitué (fait d'étapes avec des obstacles, ruptures et bonds qualitatifs) et des erreurs récurrentes des élèves, voilà de quoi alimenter l'élaboration de la séquence appropriative, de quoi « faire sens », dans sa double acception :

- donner **valeur** au contenu, qui s'impose face à un besoin social (Ex. Comment garder trace des têtes de bétail des troupeaux et des transactions ?), constitutif d'un problème

⁶ Cf. Georges Ifrah (1981, 1994), *Histoire universelle des chiffres* (2 tomes), Paris, Robert Laffont et Emilia Ferreiro (2000), *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette Éducation.

⁷ H. Wallon, *De l'acte à la pensée*, Champs Flammarion, p. 15-16

intellectuel à résoudre (Comment coder le plus simplement possible de grandes quantités tout en évitant le risque d'erreurs ?) ;

- Travailler à sa **compréhension partagée**, en levant les obstacles à sa maîtrise intellectuelle par le travail de la classe.

Conception socio-historique de savoirs qui n'ont pas d'intérêt *seulement* parce qu'ils sont au programme et notés, parce qu'ils servent à passer de classe de classe, mais *aussi et d'abord* plus *essentiellement*, pour leur **valeur formative**, parce qu'ils élargissent les pouvoirs de compréhension et d'action sur le monde et sur soi-même.

Nous avons donc un **métier créatif de conception**. Imaginer la progression conceptuelle (ce qu'il y a à comprendre, à travers différentes séances si besoin), mais aussi le processus de conceptualisation (la manière dont on va faire progresser la réflexion). Il s'agit de mobiliser chacun, de mettre en scène des ruptures avec les conceptions et points de vue antérieurs des élèves, de provoquer des prises de conscience, des changements d'orientation, bref « mettre la pensée en culture ». Aventure qui n'est jamais solitaire.

Repenser la conduite de l'apprentissage.

Les élèves qui nous préoccupent ont peut-être trop bien entendu les conseils de leurs parents. Pour les uns, le « *sois sage, écoute bien la maîtresse* » pourrait expliquer leur attente passive et leur excessive dépendance à l'enseignant duquel on attend tout. Or, rien ne se passe si chacun n'y met pas une part de lui-même, ne s'engage pas dans l'appropriation du savoir. Pour d'autres, le « *travaille bien, participe en classe* » pourrait expliquer leur mode d'intervention, leur activisme brouillonnant et improductif, comme si « faire » était gage de réussite, dans un aveuglement quant au but des activités proposées ... Des élèves qui, en classe, ne cessent de redemander la consigne, attendent qu'on les aide, sollicitent fréquemment l'enseignant pour avoir validation du travail engagé et ont souvent du mal à apprécier la qualité de leur production... Comment y échapper ?

1/ Pour lancer l'activité... différer l'action.

Il s'agit de gagner l'intérêt, l'implication tout en contrant l'engagement irréfléchi. Moment clé que celui de la présentation de l'**enjeu** (pourquoi on fait ?) et de la consigne (que va-t-il falloir faire ? Quel est le **but** ?), éléments de nature à « faire sens » pour chacun des élèves. Dans la continuité de cet éclaircissement des visées de l'activité, exposer les formes de travail (et leur durée) instaure un **cadre structuré** qui rassure les plus fragiles en même temps qu'il permet de projeter l'ensemble du travail commun.

2/ Faire cours ne suffit pas à faire classe.

Quatre ans après son rapport de 2006, Anne Armand, Inspectrice Générale chargée du suivi des Réseaux Ambition Réussite constate que « *pour que leurs élèves se sentent bien, aient la satisfaction de réussir, fassent aussi moins de bruit... nombre d'enseignants remplacent de façon plus ou moins consciente les temps d'apprentissage par des séances d'activités. (...) On distribue une fiche de micro exercices, à réaliser individuellement, avec l'aide constante de l'enseignant sans temps de réflexion collective, sans moment de négociation dans le groupe, sans mise en commun... ça ne fait pas de bruit, les élèves sont contents (...) mais on peut recommencer parce que rien n'est acquis réellement* »⁸.

S'il y a nécessité de **l'engagement individuel** sans lequel rien ne se passe, l'intéressant commence avec **l'échange** : moment de confrontation des propositions, du débat argumenté,

⁸ Armand, A. (2010), « Quels constats pédagogiques en éducation prioritaire ? », *Dialogue* n°138 « Grande difficulté scolaire : comment retourner la peau du destin ? », *Actes des 3èmes Rencontres nationales sur l'Accompagnement*, GFEN, p.7.

du changement des points de vue et de construction de significations partagées, de conceptualisation. Faire classe est donc à entendre comme mise en jeu du collectif pour apprendre, où chacun peut éprouver le besoin des autres pour progresser et où le collectif s'éprouve chaque jour plus fort de sa diversité. Construire la classe comme **communauté solidaire** dans les apprentissages, c'est éduquer bien au-delà des contenus en jeu...

3/ L'indispensable clarté cognitive

Réussir la tâche ne dit encore rien de ce qui a été mis en œuvre pour sa résolution, laissant la possibilité de transfert dans l'incertitude voire l'improbable. Apprendre à l'école, c'est passer du réussir au comprendre (J. Piaget), de la maîtrise pratique à la maîtrise symbolique grâce à la représentation (schéma, tableau ou formulation synthétique - H. Wallon) : moment clé de la prise de conscience (Vygotski).

Moment d'échange exigeant, sous la conduite de l'enseignant, où se dévoile au pas à pas l'opaque, l'invisible, l'insu du travail intellectuel, autrement dit **où se clarifient** pour chacun et sous le contrôle de tous **les moyens adéquats** pour résoudre la situation. Ainsi, bien que n'ayant pas « réussi » la tâche aujourd'hui, je peux néanmoins accéder à l'essentiel de ce qu'elle convoquait, métacognition gage de transferts ultérieurs.

Conclusion

La réussite scolaire pour tous ne peut se conquérir sans bousculer les habitudes, que ce soit en matière d'exigence à l'égard des élèves - dès lors qu'on les juge capable de progresser - ou vis-à-vis de l'acte d'enseignement, notamment lors des leçons inaugurales.

« *Oui, mais le programme ?* »... S'il faut du temps pour comprendre les notions clés, il n'est jamais perdu car il est gage d'appropriation durable et de curiosité renouvelée à l'égard du secret des choses. Derrière l'apprenant, n'oublions jamais le sujet : l'échec fragilise, le sentiment de maîtrise renforce l'estime de soi, facteur de développement personnel ultérieur.

Pédagogie active certes, mais en tant qu'elle sollicite et fait fructifier l'**activité intellectuelle**, en tant qu'elle permet à chacun des élèves de déplacer sa façon de voir ou de penser, avec pour l'enseignant un souci permanent de clarté conceptuelle et de compréhension partagée : on connaît les errements d'une « pédagogie de l'abstention »⁹.

L'enseignant n'y est donc pas moins présent ni moins expert de son domaine, bien au contraire, puisqu'il s'agit, en insistant sur les processus constitutifs des objets travaillés, d'introduire les élèves dans le mouvement vivant de la production culturelle.

⁹ Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (coord.), *La construction des inégalités scolaires*, PUR, Rennes, 2011.