

Rencontre nationale OZP des acteurs de l'éducation prioritaire

"Enseigner, Eduquer, Faire réussir en éducation prioritaire Mission impossible ?"

Samedi 1er juin 2013, au CNAM, 292 rue Saint-Martin, Paris 3ème. Jacques BERNARDIN, président du GFEN y est intervenu lors d'une table ronde :

Priorité à la pédagogie

Table ronde (11h15-12h30) animée par Patrick Picard (directeur du Centre Alain Savary-IFE)
avec Anne Armand (inspectrice générale de l'éducation nationale) et Stéphane Kus (Centre Alain-Savary)

Priorité à la pédagogie : pourquoi ?

C'est une dimension qui a été déniée, dénigrée de façon caricaturale dans la période précédente (où les voix officielles condamnaient « le pédagogisme »^[1]... accusé d'être la cause des difficultés scolaires), critique permettant de justifier l'incitation au retour du magister professant... à des élèves présumés attentifs, et intéressés et la « mise au pas » des apprentissages premiers : en 2006, G. De Robien affirme la primauté du code et de la combinatoire pour l'enseignement de la lecture ; en 2008, X. Darcos met en place les nouveaux programmes, faisant une large place à la mémorisation, aux mécanismes^[2]... Toutefois, ces mesures s'appuyaient sur le constat de certaines faiblesses, nous obligeant à interroger la pédagogie dans ses modes de mise en œuvre.

Des pièges à éviter

Plusieurs travaux (recherches et rapports de l'Inspection générale) nous ont alertés sur des dérives agissant à l'insu des pédagogues cherchant à résoudre les difficultés. Les intentions sont honorables, mais les effets ne vont pas toujours dans le sens souhaité. Citons rapidement trois zones de fragilité potentielles :

1/ Motiver les élèves, mais au risque de l'« évitement » :

La multiplication d'intervenants extérieurs, parfois avec excès et sans coordination ; les projets mobilisateurs mais aux bénéfices incertains (polarisés sur le résultat, au détriment des apprentissages qu'ils étaient censés favoriser, avec un faible transfert sur le quotidien) : un souci d'activités qui « accroche » les élèves, mais au détriment de l'ambition cognitive/ culturelle... autrement dit, une *pédagogie du détour faisant trop faiblement retour sur les apprentissages qui comptent*.

2/ Mettre les élèves en activité, mais avec une posture d'« abstention » :

Des situations mal définies qui laissent libre cours aux interprétations hasardeuses ; un retrait excessif de l'enseignant au prétexte que c'est l'élève qui doit être « actif » mais dans une vision courte de l'activité, réduite au « faire », au détriment de la réflexion et de la conceptualisation : on a là quelques traits caractérisant une *pédagogie « invisible » (B. Bernstein), dont les implicites ont des effets discriminatoires*.

3/ S'adapter aux élèves, mais dans une logique réductrice :

Face aux difficultés rencontrées, il est fréquent que les activités soient réaménagées aux capacités présumées des élèves selon diverses modalités pouvant se combiner : simplification des supports, moindre ambition des sollicitations, segmentation des tâches et aide individualisée accrue. Ainsi, les enseignants répondent à ce qu'ils croient être la prescription - individualiser et différencier à et mettent en œuvre une *pédagogie différenciée au niveau des moyens... qui s'avère fortement différenciatrice quant à ses effets*.

En conclusion, on a d'un côté prôné un enseignement « descendant », qui présuppose tous les élèves également prêts à le recevoir, que ce soit sur le plan de l'appétence (mobilisés), des acquis préalables et des dispositions (modes de pensée, techniques de travail, habitudes intellectuelles), type d'enseignement qui **postule des élèves « connivents » vis-à-vis des attendus scolaires... et ne donne qu'aux « riches »**. De l'autre côté, on a parfois glissé à au nom de l'adaptation aux élèves à dans les excès d'un enseignement « condescendant qui, présupposant de faibles moyens des élèves auxquels on s'adresse, se caractérise par une conception réductrice des savoirs, liée à une approche mécaniste des apprentissages, au pas à pas, autrement dit une « **pauvre pédagogie** » avec de **moindres ambitions... donnant moins aux « pauvres »**. Ces tendances pédagogiques conjuguées ont abouti à une dégradation des résultats, notable en 10 ans, dans les évaluations nationales et internationales, avec un accroissement des écarts entre les élèves, faisant de la France, comparativement aux autres pays de l'OCDE, le pays « *champion de la prédestination sociale* » (Baudelot / Establet).

Quelques éléments d'évaluation :

***Epreuves Lecture 6è** (1997 / 2007)[3]. En dix ans, on note un tassement des résultats : le pourcentage d'élèves ayant de faibles compétences en lecture est passé de 14,9 % à 19 %. « *Si la maîtrise des automatismes mobilisés dans l'activité est jugée stable, les compétences langagières (compréhension, orthographe, grammaire) sont en baisse, particulièrement dans l'éducation prioritaire* »[4], où le pourcentage d'élèves ayant des compétences fragiles est monté de 20,9 % à **31,3 %**, soit une **différence par rapport à la moyenne qui est passée en 10 ans de 6 à 12 points !...**

***PISA** (2000 / 2009) : Faibles compétences en français, de 15 % à 20 % ; en mathématiques, de 16,6 % à 22,5 %

***PIRLS** (2001 / 2011) : Baisse moyenne de 5 points en dix ans (525 > 520), avec un affaiblissement notable des résultats des filles (à 9 points) et une sur représentation des élèves français dans le décile des plus faibles (**32 %** contre 25 % dans l'OCDE). Seules les compétences les plus simples sont réussies (prélever des infos, faire des déductions simples). *A contrario*, on pointe de faibles capacités à **interpréter** et à **donner son avis**.

On repère des éléments récurrents dans toutes ces évaluations, et pas seulement dans le domaine de la lecture, qui témoignent du peu de place accordé aux **situations de recherche**, à l'**expérimentation** (maths), aux occasions de **débattre** et d'**argumenter**. La réticence à rédiger des réponses questionne la **place faite de l'écriture** à l'école (notamment de travail). La fréquence des non réponses et d'abandons renvoie au **statut accordé aux erreurs** dans l'apprentissage. Enfin, le pourcentage élevé d'élèves stressés, angoissés amène à reconsidérer le **rôle de l'évaluation**, plus sanction qu'aide aux apprentissages, de nature à fragiliser les élèves et à dégrader l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

Enseigner, éduquer, faire réussir en éducation prioritaire : c'est possible !...

A condition de...

A/ *Retravailler les points aveugles*

1/ Concernant les élèves. L'incompréhension de leur comportement conduit à une **naturalisation** de leur origine (élèves qui auraient des problèmes d'attention, de mémorisation, et par conséquence d'apprentissage, ce qui renvoie à une singularité intrinsèque) : **aveuglement sociologique** quant à ce qui n'est que l'expression d'un **rapport social au savoir**, dont l'origine relève du mode de socialisation familiale... mais aussi de l'expérience scolaire (posture d'écoute, d'attente passive et dépendance excessive à l'enseignant ; sens des apprentissages piégé par l'inflation des notes et contrôles).

2/ Concernant les contenus. Ils sont trop souvent appréhendés tels quels, dans l'**évidence de leur « forme faite »** : **aveuglement épistémologique** qui a des conséquences sur la préparation des cours, la conduite des apprentissages et notamment l'interprétation des difficultés, le statut accordé aux erreurs en classe.

B/ Retrouver le sens des savoirs

Quand le savoir est réduit à n'être qu'un « point du programme », obligatoire et évalué, dans une logique implacable déroutant celles des élèves, le **sens** de leur apprentissage s'étiole et se dégrade : « à quoi ça sert ? » *ce savoir et de savoir*, demandent-ils ? L'impasse de l'enseignement sur ce point est facteur d'ennui, de difficultés de concentration, de décrochage cognitif^[5]. Pour échapper à cette « *pathologie du rapport à la connaissance* » (Y. Chevallard), il faut **redonner valeur aux savoirs**, les réhabiliter dans leur fonction première et à travers ce qui légitime leur forme :

1/ Comme outils d'intelligibilité du réel, de mise en ordre du chaos, de maîtrise élargissant la compréhension et le pouvoir d'agir. A leur origine, un **problème** à résoudre : communiquer à distance (invention de l'écriture) et sans ambiguïté (codification de l'orthographe) ; garder trace de grandes quantités (pour comptabiliser les troupeaux, faire des transactions... amenant à mettre au point la numération) ; mesurer la hauteur de bâtiments inaccessibles (théorème de Thalès) ; se repérer dans l'espace (progressive codification du plan) ou dans une catégorie immatérielle (mesure du temps) ; échapper aux maladies, aux cataclysmes... Autrement dit, le savoir n'est que **découverte et invention** pour s'émanciper des fatalités, est un produit du **pouvoir de la pensée**.

2/ Leur processus constitutif a été marqué par de multiples essais, par des obstacles successifs à dépasser, par des avancées et des régressions parfois, par des ruptures d'approche du problème et des bonds qualitatifs : longue recherche critique et exigeante, nourrie d'apports multiples et ayant fait l'objet d'une formalisation progressive leur donnant valeur universelle. Autrement dit, l'épure d'aujourd'hui n'est que le terme, provisoirement définitif, de cette **aventure humaine**. Voilà de quoi **redonner saveur au savoir**

Le propre du travail pédagogique, c'est de « *réchauffer les cristallisations sédimentées* » (Y. Clot). Comment introduire les élèves dans le mouvement vivant de la production culturelle, les mettre dans les traces d'une humanité en quête de son émancipation ? Tel est le défi d'une **approche anthropologique** des savoirs.

C/ Elaborer des situations « à la hauteur »

Les élèves d'éducation prioritaire méritent mieux que des situations « attrayantes », productrices de motivations fragiles. Ce qui plaide pour des situations qui donnent à penser, sachant que savoir, c'est aller contre l'évidence, l'expérience première (Bachelard : « *on connaît contre une connaissance antérieure* »). Qu'est-ce qui peut engager dans l'activité, déstabiliser les façons de voir, obliger à aller plus loin, « *donner à la raison des raisons d'évoluer* » (Bachelard) ? Cela conduit à imaginer des **déstabilisations constructives**, à divers niveaux :

1/ Le problème posé par la situation initiale convoque et met à l'épreuve ce que chacun sait, révèle les limites, pointe les obstacles à dépasser, **contraint chacun à inventer**.

2/ Les confrontations lors du processus d'élaboration.

Où les intuitions des uns sont déroutées par le point de vue des autres, ce qui **contraint à justifier, argumenter, prouver** et, ce faisant, oblige à renoncer aux évidences premières, à modifier sa façon de voir. Les consignes successives, quant à elles, balisent le cheminement de la pensée, **contraignent à changer d'orientation**.

3/ La formalisation dans la phase réflexive :

Passage de l'immersion opérative (résoudre, réaliser) à une mise à distance « secondarisant » le rapport à l'objet travaillé et aux opérations intellectuelles engagées pour le saisir : phase formative essentielle de **prise de conscience** du principe incorporé, du concept, de l'essence de l'œuvre, enjeu progressivement dégagé de la situation *et* de la façon qu'avait chacun de la penser.

D/ Et les conduire en essayant d'être « à la hauteur »

Il s'agit de conjuguer vision forte des savoirs et vision forte des élèves, sans mésestimer le chemin à leur faire parcourir, pour passer d'une **logique de l'oralité** à la logique propre à la **culture écrite**. Au-delà mais à travers les objets travaillés, l'enseignant a pour charge d'initier les élèves à une autre manière d'appréhender les

situations, les objets, la réalité : ressaisie « seconde » avec plus de distance, de réflexion critique et de capacités prospectives, véritable socialisation cognitive.

Question : Pédagogie invisible / pédagogie explicite

Il s'agit d'éviter les implicites ravageurs de l'une, sans tomber pour autant, avec l'autre, dans une logique transmissive oublieuse de l'activité intellectuelle des élèves à solliciter. Plusieurs éléments peuvent y contribuer.

1/ Lancement de l'activité : poser le cadre.

Présenter l'enjeu des situations proposées, faire que la consigne soit réellement appropriée, c'est éviter autant qu'il est possible les interprétations malheureuses, les fausses pistes, le risque de découragement et d'abandon.

2/ Accompagner la réflexion intellectuelle, tant individuelle que collective

Paradoxe d'un cheminement libre dans un « cadre instruit », doublement contraint par la normativité de l'objet et par les autres à convaincre, visant à **élaborer une signification partagée**. Quelles conditions y sont propices ?

- *Créer un cadre sécurisant... où chacun puisse « se risquer »* : l'accueil respectueux de toutes les propositions, « soupçonnées » *a priori* d'intelligence ; statut de l'erreur, comme étape de la pensée, permettant de situer l'avancée de la réflexion. Faire ainsi que chacun se sente reconnu comme **sujet pensant**

- *Différer l'irruption de la solution... pour donner à penser* : à la fois recadrer le travail s'il est besoin et s'astreindre à la neutralité des réactions afin de ne pas stériliser l'élaboration ; stimuler la réflexion par le doute, pointer les contradictions. Permettre, par cette stimulation et l'exigence critique, le plein **exercice de la raison**.

3/ Viser, au-delà de l'objet travaillé, l'émancipation intellectuelle

- *Pousser chacun au-delà de lui-même*. L'incitation à s'impliquer, à persévérer mais aussi la confrontation aux avis contraires, avec des règles de respect (écouter l'autre, chercher à le comprendre) et d'exigence (justifier) : autant de pratiques d'**ouverture à l'altérité** et du **débat démocratique** au quotidien des apprentissages.

- *Eviter de valider... à leur place*. Renvoyer le questionnement aux élèves ; pousser à l'explicitation, au partage des façons de procéder, des techniques de travail, c'est sortir de la dépendance intellectuelle, (s') habituer collectivement à **penser par soi-même**.

Question : quelle approche de la formation au GFEN ?

Plusieurs principes caractérisent les formations que nous menons, tant au niveau de l'élémentaire que du secondaire.

1) La rencontre préalable avec l'équipe qui nous sollicite, afin de recueillir la demande exacte des collègues et de mener une analyse conjointe de la situation (résultats des élèves, comportements, singularité de l'établissement, points forts et points faibles...). Premier contact permettant de faire connaissance, moment d'écoute, de reconnaissance mutuelle, d'identification des angles vifs de l'action à envisager. C'est sur cette base que nous proposons une **problématisation** de ce qui pourrait être au cœur de l'action, objet d'une négociation avec l'équipe afin que celle-ci s'y reconnaisse au niveau des orientations.

2) Au niveau des objectifs. Développer la professionnalité nécessite la maîtrise d'un certain nombre d'outils théoriques pour appréhender les situations, du recul pour penser les gestes du métier et un regard collectif sur son exercice. En effet, l'action éducative gagne à être plus cohérente et convergente. Ce qui nous conduit à privilégier deux objectifs dans ces actions de formation :

- **Interroger les impensés de la pratique, les catégories de perception**, concernant...

* les élèves, leurs attitudes et comportements face aux apprentissages, mais aussi les familles (nécessité de comprendre les logiques de l' « autre monde », sortir d'une vision souvent « ethnocentrée »)

* le savoir (trop souvent confondu avec information et connaissance à cf. JP Astolfi)

* l'apprentissage et sa conduite (entre présence et retrait, quelle place et rôle de l'enseignant ?)

- **Impulser des dynamiques d'équipes** : équipes de cycles, d'établissement, de bassin, de dispositifs relais...

... Et tendre à une autodidaxie collective (organisation auto-apprenante)

3) Au niveau de l'organisation. Deux éléments participent à amorcer et accompagner des dynamiques de transformation durables :

- Solliciter des **candidatures collectives**, pour que se constitue une expérience et des référents communs, une « culture commune » (les élèves sont sensibles à la connivence éducative d'une équipe tendue vers leur réussite)

- Actions pensées dans une **dynamique temporelle** qui alterne sessions de regroupement et expérimentations sur le terrain, activités et reprises réflexives dans chacun des temps.

4) Au niveau des modalités. Parmi ce qui fait rupture par rapport aux formations habituelles...

- Le **principe d'homologie** entre la situation de formation et ce que l'on vise à impulser sur le terrain. Nous pensons qu'il est déterminant de vivre personnellement certaines situations pour pouvoir les transposer professionnellement. Vécus de démarches, d'ateliers dans divers domaines disciplinaires... Ce sont des expériences incontournables permettant de faire retour sur les résistances, obstacles, freins et appuis permettant leur dépassement : tous éléments finalement semblables à ce qui se joue en classe.

- La **réflexion conjointe**, que ce soit sur la base de ce vécu commun ou pour analyser les pratiques tentées lors des intersessions, afin d'en formaliser des invariants transposables au bénéfice de tous (techniques de l'instruction au sosie, d'interviews mutuelles...)

- Une **lecture au positif**, respectueuse des personnes, qui ne vise pas à prescrire ou à imposer mais qui est plutôt incitative, sur la base du libre choix de chacun. Cela passe par une attention aux arguments et aux logiques des uns et des autres, par une valorisation des tentatives et des déplacements, par un souci de mettre en partage les expériences singulières et les transpositions créatives de ce qui a été vécu collectivement.

[1] G. De Robien (22 fév. 2006 - Convention UMP « Pour la France d'après ») : « *Il faut rompre avec le pédagogisme à tout crin, qui laisse croire que l'élève doit construire ses savoirs, que le professeur est l'égal de l'élève (...) Il faut rendre aux enseignants les moyens de rétablir l'ordre, s'il le faut en faisant intervenir la police : chacun son travail* ».

[2] Roland Charnay (IREM) commente : « *Ecoutez, répétez, apprenez... et peut-être que vous comprendrez un jour !* ».

Antoine Prost (Le Monde, 25 mai 2008) a parlé de « *véritable Munich pédagogique* »...

[3] *Education et formations* n°82, décembre 2012.

[4] *Fenêtre sur cours* n°383, 20 mai 2013, p.18.

[5] *Baromètre AFEV 2011* (751 élèves de quartiers populaires) : 57 % des élèves s'ennuient (dont 27 % souvent).