

Au rythme des réformes...

Jacques BERNARDIN

L'heure est au changement, à l'ambition d'une école visant la réussite de tous, à contre-pied des choix sélectifs et élitistes passés. Au service de cette nouvelle orientation, à côté des réformes structurelles et curriculaires (visée de mixité sociale et scolaire, réhabilitation des cycles, nouveaux rythmes, cursus commun, refonte des programmes, création des ESPÉ...), la question des pratiques est posée et la pédagogie retrouve droit de cité : c'est heureux.

Nous ne saurions nous en plaindre... ni nous en satisfaire. L'histoire étant pleine de rendez-vous manqués, il nous semble important - pour relever les défis posés - de prolonger la réflexion critique et prospective, de questionner les consensus complaisants car, comme chacun le sait, l'enfer est pavé des meilleures intentions.

À propos de réussite

La réussite éducative, lot de consolation ?

Il est troublant de constater qu'on n'évoque la réussite éducative qu'en cas de difficultés avérées, que lorsqu'il y a faillite de la scolarité ordinaire. Aurait-elle vocation à se substituer à une réussite scolaire jugée inaccessible à certains élèves ? Serait-elle une voie de dérivation pour un accompagnement souple et personnalisé vers la sortie, sans heurt et à moindre coût ? Cette logique a prévalu dans la période passée, instrumentalisant la sphère périscolaire pour suppléer aux faiblesses de l'École, ainsi délestée de ses gènes... et de ses responsabilités.

Point de vue outrancier ? Combien d'élèves pris en charge par les dispositifs de réussite éducative ont pu reprendre pied sur le plan scolaire ? Quelle durabilité du travail réalisé avec les décrocheurs dans les dispositifs relais ? Quels effets réels de la formidable mobilisation du hors l'école auprès des jeunes en souffrance ? Sans être totalement négligeables, ils semblent très en-deçà des attentes et poussent à interroger : qu'en a fait l'École en retour ?

Ainsi conçue, la réussite éducative est un leurre social où se dilue la perspective de la réussite scolaire. Mais les temps ont changé, nous dit-on...

Réussite scolaire, le prix de l'excellence

Soucieux d'une démocratisation de l'accès au savoir et à la culture, le GFEN questionne néanmoins la réussite scolaire quand celle-ci est trop strictement entendue comme fin en soi, indifférente aux moyens pour y parvenir et jugée aux seuls critères de performance aux contrôles et examens. Autrement dit, cette réussite peut-elle être conquise « à tout prix » ?

Compétition, élitisme, sélection : la recherche de l'excellence se fait alors non seulement au prix de l'exclusion d'un bon nombre d'élèves, mais exige de ceux qui s'y attellent bien des sacrifices pour tenir le rythme de la marche forcée. L'école même n'y suffit pas, les cours particuliers deviennent le passage obligé pour la réussite scolaire, comme en Corée où le taux de suicide des jeunes est un des plus importants du monde. Bien sûr, la France a une autre culture. Néanmoins, le marché des cours particuliers s'y porte plutôt bien, visant pour les uns l'excellence de distinction, pour les autres le rattrapage de survie.

Quel coût psychique d'une telle « réussite » ? Il faut écouter les élèves, des deux côtés de la barrière : l'ennui et la souffrance ne sont pas du seul côté des perdants (y compris si les incidences identitaires et, à terme, sociales n'ont généralement pas la même ampleur ici et là).

Pour une nouvelle donne éducative

Si on considère l'éducation du point de vue du développement du sujet et de la formation du citoyen, la réussite scolaire - fut-elle récompensée par des diplômes - est trop courte pour attester d'une véritable réussite éducative. Au-delà de la maîtrise des savoirs, celle-ci doit simultanément intégrer le développement de la curiosité et de l'imagination, l'ouverture culturelle, l'accroissement des capacités créatives, opératoires et critiques, l'initiation

à des valeurs de respect de soi et des autres, aux pratiques de coopération. Où tout cela doit-il s'exercer ? Si elle veut parler à tous, l'école gagnerait à intégrer ces éléments dans la conduite ordinaire des apprentissages... et non plus déléguer ces objectifs à sa périphérie. Ce qui n'empêche pas de composer avec la réalité des jeunes d'aujourd'hui.

Les débats préparatoires à la refondation de l'école ont reconnu la pluralité des instances éducatives (famille, école, associations, collectivités locales) et la nécessité d'une redistribution du temps scolaire, opportunité pour élaborer des actions plus concertées. C'est une chance pour l'enfant de se trouver à la croisée de plusieurs milieux, nous dit H. Wallon, dont les activités fournissent autant d'opportunités pour se construire en s'émancipant de l'image et de la place qui lui sont assignées dans l'espace familial.

Si les diverses interventions éducatives gagnent à converger plutôt qu'à s'ignorer (afin d'éviter une concurrence implicite qui en annule les efforts respectifs), elles doivent néanmoins préserver leur caractère propre car la confusion des instances s'avère toujours préjudiciable : du point de vue de l'enfant/élève, que vaut l'école si tout fait école ou si on fait l'école à la maison ? Cela invite à une réflexion concertée sur le rôle de chacune des instances qui, bien que gagnant à préserver leur identité propre, pourraient néanmoins converger sur un certain nombre de visées et de principes éducatifs.

Parmi les idées partagées en ces temps de refondation, celle selon laquelle il faut accorder du temps pour apprendre, sans forçage ni stress. La réforme des rythmes semblait faire consensus, même si la façon dont elle s'amorce est loin d'être synchronisée.

À propos de rythme

La question des rythmes est un serpent de mer qui ressurgit périodiquement : les difficultés scolaires seraient liées à une mauvaise organisation du temps, inadapté au(x) rythme(s) des élèves. Là encore, le sujet mérite qu'on s'y arrête, car bien des sous-entendus sont attachés à cette question. De quoi parle-t-on exactement : de rythme scolaire, de rythme d'apprentissage ou de la façon dont est rythmé l'enseignement, au regard de la diversité des élèves ?

Rythme scolaire

Apprendre demande du temps et une certaine sérénité. La contrainte d'une semaine réduite à 24 H + 2 H d'aide personnalisée a été facteur de fatigue pour les enseignants comme pour les élèves. Dans un tel temps contraint et morcelé, les enseignants avaient l'impression de courir, se désolaient d'un travail « ni fait, ni à faire » (Y. Clot), avec le sentiment d'être bridés par le contrôle permanent. Ces contraintes ont pu conduire à raboter la place des disciplines non évaluées (pourtant sources d'éveil de l'intérêt, de curiosité), les moments de recherche et d'échange (indispensables pour mieux comprendre), les projets et les dimensions culturelles (donnant souffle et sens à l'école). Devinez qui en a souffert... Déverrouiller ce carcan était indispensable, ce qui a été fait avec le retour à la semaine de quatre jours et demi. Dans le même souci d'accorder le temps d'apprendre, la réhabilitation des cycles est à saluer.

S'il y avait nécessité d'un autre rythme scolaire pour tous, cela n'accrédite pas pour autant l'idée d'un « rythme d'apprentissage » qui serait propre à chacun.

Rythme d'apprentissage

La fatigue des écoliers serait le symptôme d'une inadaptation de l'école aux besoins de l'enfant, au rythme de son développement, comme si celui-ci répondait - comme la pousse des dents ou la croissance - à un principe de maturation biologique indifférent au contexte.

Serait-ce une affaire d'horloge interne ? Derrière cette affirmation, est induite l'idée de « rythme propre » à chacun qui renvoie à une naturalisation des différences (avec des rapides et des lents, lents à s'y mettre, à faire ou à comprendre) qui masque ce qui n'est que le produit du social : ainsi, le mode d'apprentissage privilégié par l'enfant, le rapport au langage et au monde qu'il a construits dans sa famille, en phase ou en décalage avec ce qui est requis à l'école. Faut-il attendre que l'enfant mûrisse, s'adapter à ce qu'il sait et peut ou anticiper ce qui n'est pas encore advenu ? En fait, le rapport entre développement et apprentissage n'est pas de succession mais *dialectique*. Toute demande qui n'est pas faite à l'enfant est un frein à son développement, le seul apprentissage valable est celui qui précède le développement nous dit Vygotski, ce qui incite à multiplier les stimulations culturelles et cognitives.

Temps vécu / temps perçu. Fatigue et décrochage sont moins liés au supposé rythme de

l'enfant qu'à l'intérêt de la tâche de son point de vue, qu'à son degré d'engagement dans l'activité. Quand on s'ennuie, c'est toujours trop long, quand on ne comprend rien et qu'on a le sentiment d'être mis durablement en échec, aussi¹. A *contrario*, quand on est passionné, on oublie la pause. Autrement dit, le temps perçu subjectivement n'est pas un donné mais un effet de l'activité proposée. C'est ce que constatent les enseignants voyant leurs élèves refuser de sortir en récréation lorsqu'ils sont fortement mobilisés sur l'activité. C'est un point de vue qu'accréditent les psychologues. Pour Paul Fraïsse, « Plus une tâche a d'unité, plus elle risque de paraître intéressante. L'unité renforce la motivation (...) Plus la tâche a une unité, plus elle paraît courte. »². Gaston Bachelard soutient qu'« Il existe un rapport inverse entre la longueur psychologique d'un temps et sa plénitude. Plus le temps est meublé, plus il paraît court ». (...) Mieux vaut donc « parler de richesse et de densité plutôt que de durée »³.

Rythme d'enseignement

Pour résoudre le problème des difficultés d'apprentissage, faut-il penser en termes de moins de contenus (allègement des programmes), de moins de vitesse pour les travailler (adaptation des rythmes scolaires) ? Cela renvoie à des élèves « moins », à une vision « déficitariste » des élèves de milieux populaires - puisqu'il faut bien les nommer ! - ayant des conséquences sur la conduite de classe.

Le risque de surestimer les différences

Ainsi, une récente recherche s'est penchée sur les pratiques « ordinaires » (c'est-à-dire ni de débutants, ni d'experts), cherchant à identifier des manières de faire qui, répétées, sont propices à la réussite des élèves ou de nature à générer des difficultés⁴. Face aux difficultés, on constate qu'un certain nombre d'enseignants, croyant bien faire, s'adaptent aux élèves et à leurs capacités supposées par une simplification des supports, une réduction de la complexité de la tâche et un fractionnement du travail, souvent associé à un guidage renforcé les amenant à le faire pas à pas. Ainsi, bien que dans une même classe, les élèves sont soumis à un régime différent. Ces moindres sollicitations et la parcellisation des activités conduisent à une différenciation croissante. Les élèves fragiles – confirmés par une aide accrue – stagnent dans l'attente de l'intervention de l'adulte. C'est ce que la recherche nomme processus de différenciation active. Suffit-il alors de faire comme si tous pouvaient suivre, malgré tout ?

Le risque de sous-estimer les différences

La recherche repère parallèlement ce qu'elle nomme un processus de différenciation passive. C'est ce qui se passe quand les enseignants pré-supposent chacun des élèves également prêt à s'appropriier les contenus proposés, sur le plan de l'appétence (envie de lire, d'écrire ; intérêt pour apprendre) et sur le plan des dispositions (expérience passée, rapport à l'apprentissage, usage du langage) et qu'ils négligent – faute de les percevoir et de les cerner – les sauts cognitifs à faire opérer par ceux qui ne sont pas en connivence avec l'univers scolaire. Les chercheurs parlent d'« illusion de transparence » :

- à l'égard des situations, quand les élèves sont lancés trop rapidement, sans que l'enjeu soit précisé, avec une consigne écoutée et investie par certains élèves mais pas ou mal entendue par d'autres, alors en attente ou condamnés à l'imitation dans l'aveuglement du but visé ;
- à l'égard des contenus quand, semblant aller de soi, il y a peu d'anticipation des étapes facilitant leur appropriation ; quand les interventions de régulation s'attachent à faire en sorte que « ça avance », au détriment de recadrage(s) permettant de réorienter l'activité de l'élève ;
- à l'égard des processus d'apprentissage quand les élèves sont laissés sur l'idée que « faire », aller au bout de la tâche, c'est essentiel à l'école... et que ça suffit pour apprendre.

Conclusion

Clarifier les choses est indispensable pour éclairer l'action et éviter les effets régressifs qui ruinaient l'espoir de changement. Face aux défis posés, il nous faut tarauter les consensus et déverrouiller les positionnements stériles. Maintenant que la réussite de tous est au programme, à nous de composer l'intérieur du cadre, de proposer des possibles à portée de main... Pouvant être soutenue dans ses missions par d'autres instances éducatives, l'école ne pourra pas éviter simultanément de remettre le métier en chantier : stimuler l'intérêt des élèves, créer les conditions d'une compréhension partagée, penser la continuité éducative à l'intérieur de chaque établissement et entre les divers espaces... Tâche conséquente mais aussi stimulante. Face à la scandaleuse dégradation d'une école rebondissant sur les inégalités sociales, le sursaut démocratique est à ce prix. ♦

1 Selon le Baromètre AFEV 2011, sur 751 élèves de quartiers populaires suivis par les étudiants, 57 % disent s'ennuyer à l'école, dont 17 % souvent ou tout le temps. En outre 70 % des élèves ne comprennent pas toujours ce qu'on leur demande, cas fréquent pour 15 % des élèves ; 49 % ayant le sentiment de ne pas pouvoir y arriver.

2 Paul Fraïsse, *Psychologie du temps*, PUF, 1975.

3 Gaston Bachelard, *La Dialectique de la durée*, PUF, 1972 (tous deux cités par Jean-Yves Rochex, dans « Des rythmes au contrat ou la mystification du sujet »).

4 Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et de dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.