

der un plan d'urgence pour arriver à cette égalité des moyens et la seconde étape réside en l'obligation de l'égalité de résultats. Je voudrais insister sur ce dernier aspect : nous réclamons à ce jour, avec 3 000 Dionysiens, que l'Éducation Nationale nous donne, se donne les moyens de faire réussir tous les enfants.

Il est humiliant de devoir rappeler cette évidence, les enfants de nos villes, les enfants de milieu populaire ont le même cerveau, la même capacité et les mêmes droits que tous les autres enfants et la proportion d'entre eux, aujourd'hui intolérable, qui sont mis en échec, en décrochage scolaire, en orientation subie n'est pas liée à un microclimat ou à on ne sait quelle cause naturelle. Ce n'est pas une fatalité : tous les enfants sont capables d'apprendre, de progresser dès lors que les conditions de réussite sont créées. L'école publique a la mission d'éduquer tous les enfants tels qu'ils sont, pour les faire grandir, pour les transformer et non les exclure parce qu'ils ne seraient pas conformes à on ne sait quel élève standard - et d'ailleurs ce sont eux les plus nombreux qui n'ont que l'école pour accéder aux savoirs scolaires.

2

C'est autour de cette question que personnellement j'aurais aimé que porte le débat autour de l'école et de la loi d'orientation qui s'est développé ces derniers temps. Je regrette à ce propos que la nécessaire réforme sur les rythmes scolaires ait phagocyté tant d'énergies et que les indispensables transformations de l'école pour qu'elle permette la réussite de tous n'aie pas été autant discutée que la façon de répartir 24 heures en 8 ou en 9 demi-journées. Le Président de la république s'est engagé devant le peuple à refonder l'école, une loi est en discussion, oui, l'école pourrait changer mais le sens de cette refondation ne peut pas être seulement de réparer ce qui a été cassé par la droite. Il faut une ambition pour l'école et au travers de notre manifeste, de notre prisme Dionysiens nous voulons en proposer une : la démocratisation scolaire.

Comme je crois que c'est le sens de votre rencontre que de réfléchir à ce qui pourrait la construire, je suis particulièrement heureux d'en faire l'ouverture et à tous et à toutes je vous souhaite une excellente journée de travail. ■

Introduction Quels points faibles des pratiques ordinaires ?

Jacques BERNARDIN Président du GFEN

Depuis les premières rencontres, nous n'avons pas cessé d'interroger la pertinence des divers dispositifs d'aide, à contre-courant de l'opinion commune qui y était largement favorable, qu'il s'agisse des parents (trop heureux qu'on s'occupe tout particulièrement de leur enfant qui peine), des enseignants (trouvant enfin une modalité de travail leur permettant de s'occuper des élèves freinant à l'ordinaire l'avancée de la classe) ou des élèves fragiles eux-mêmes, plus sensibles que d'autres à l'attention personnalisée à leur égard.

Ces dispositifs ont fait l'objet de beaucoup d'investissement, tant humain et financier, mais pour quels effets, que ce soit au niveau de la maîtrise des connaissances et compétences attendues, de l'appétence des élèves, de leur posture, de l'autonomie, de la confiance en soi ?

L'aide personnalisée est jugée décevante pour une large majorité des enseignants : 8 sur 10 estiment que c'est une source de fatigue et de peu d'effet sur l'évolution des élèves¹. Cela rejoint l'étude réalisée par l'université Paris V qui réhabilite la place des aides spécialisées face aux difficultés persistantes et résistantes, et montre que seulement 20 % des élèves ayant bénéficié de 30 heures d'aide personnalisée font des progrès dans les acquisitions scolaires, élèves dont les difficultés relèvent d'un « rattrapage scolaire » qui pourrait être mené en classe.²

Pour la sociologue Agnès Van Zanten, il semble « primordial que les aides ne procèdent pas d'une forme de relégation et qu'elles n'éloignent pas les élèves de la classe »³. Les rencontres précédentes avaient alerté sans

1 Enquête réalisée par le SNUipp auprès de 18.625 enseignants du primaire - juin 2012.

2 J-J Guillarmé, D. Luciani (2011), Rapport de recherche « La querelle des aides à l'école ». Etude comparative et évaluation des résultats de « l'aide personnalisée aux élèves » et des « aides spécialisées » à l'enfant.

3 Entretien relaté dans la revue *Fenêtres sur Cours* (n°370) - août 2012.

relâche sur les effets de leurre de ces dispositifs, humainement coûteux et de peu d'impact sur les acquisitions et le rapport des élèves aux apprentissages, sur **l'impasse d'une externalisation du traitement des difficultés scolaires.**



Après avoir constaté les effets sur-sélectifs d'une école publique malmenée, le changement d'orientation de la politique éducative est propice à une interrogation prospective faisant retour sur l'ordinaire de la classe. Comment

faire avec les différences et parer aux difficultés ?

Comment penser l'aide en amont, au cœur même des apprentissages ?

S'y préparer nécessite de s'appuyer sur une pluralité d'indicateurs :

- au niveau des contenus visés, par l'examen des erreurs et faiblesses récurrentes ;
- au niveau du rapport à l'activité des élèves, par l'observation de leurs conduites en classe (modes d'implication, manières de faire) et par le recueil de leur point de vue.

Avant de spécifier ces constats de façon précise dans chacun des domaines (avec successivement Roland Charnay pour les mathématiques, Roland Goigoux pour la lecture et Dominique Bucheton pour les postures des élèves), brosons un rapide tableau général...

Les faiblesses peuvent être considérées de plusieurs points de vue : celui « objectif » des résultats aux épreuves internationales ; celui « subjectif » des élèves les plus concernés ; celui enfin des pratiques enseignantes qui pourraient les cristalliser voire en être à l'origine...

Les points faibles concernant les acquis

La maîtrise des apprentissages fondamentaux hypothèque l'ensemble de la scolarité. On a beaucoup parlé de la lecture, déjà moins de l'écriture (et pourtant...), mais les mathématiques méritent tout autant notre attention.

L'épreuve internationale PISA, comparant les résultats de 26 pays de l'OCDE, dégage certains indicateurs

évolutifs entre 2000 et 2009 concernant les élèves de quinze ans. Ainsi, en compréhension de l'écrit, si la France se situe en 2009 dans la moyenne (496 points contre 493 dans l'OCDE), on note des écarts qui se creusent entre les meilleurs élèves et les moins bons, passés de 15 % à 20 %. Au niveau de la culture mathématique, là encore derrière une moyenne honorable de la France (497 points contre 496 dans l'OCDE), on constate une baisse de performance de 14 points en dix ans, et des écarts croissants entre les meilleurs élèves et les plus faibles, passés de 16,6 % à 22,5 %⁴.

L'épreuve PIRLS, centrée sur la maîtrise de la lecture par les élèves de dix ans, permet quant à elle de comparer les résultats de 2011 avec ceux de 2001. Elle confirme les résultats honorables des élèves français en 2011 (520 points contre 500 dans l'OCDE, mais en deçà de la moyenne européenne : 534 points). Résultats assez satisfaisants en ce qui concerne les compétences de base (prélever des informations ; faire des déductions simples), mais en chute notable pour tout ce qui nécessite d'aller au-delà (interpréter ; apprécier, donner son avis). Moindres résultats dès qu'on sollicite engagement personnel et réflexion, dès lors qu'on demande de justifier les réponses... notamment à l'écrit, les élèves préférant les QCM. Les analystes notent par ailleurs une autre singularité des élèves français : beaucoup de non-réponses, de renoncements, d'abandons avant la fin de l'épreuve. En dix ans, ils constatent une baisse des résultats pour tous les élèves : les plus avancés (5 % en 2011 ; 7 % en 2001), les filles (- 9 points), avec une surreprésentation des élèves français dans le quartile européen des élèves les plus faibles (32 % contre 25 % dans la moyenne des pays de l'OCDE)⁵.

Quelles hypothèses peut-on faire ? L'esprit taquin ne manquera pas de constater que ces élèves étaient au CP en 2007-2008 et qu'ils ont donc « bénéficié » des mesures de Robien sur la lecture, préconisant aux enseignants d'insister prioritairement sur la maîtrise du code... Au-delà, les épreuves PIRLS et PISA montrent des constantes singularisant les élèves français au fil des années, qui renvoient plus globalement à des effets de système : quelle place est faite aux situations de recherche, aux occasions de débattre et d'argumenter ? Et vu le taux de non-réponses, quel statut est accordé aux erreurs dans le processus d'apprentissage ?

4 Éric Charbonnier et Sophie Vayssettes (2010), Division des indicateurs et analyses, Direction de l'éducation de l'OCDE. *PISA 2009, Note de présentation* (France), 7 décembre 2010 (accessible depuis le site du MEN).

5 Marc Colmant et Marion Le Cam (2012), *Note d'information 1.2.21*, DEPP-MEN ; et « PIRLS 2011 : des résultats qui confirment l'urgence de la refondation de l'École », 11 déc. 2012, MEN www.education.gouv.fr

Le point de vue des élèves

Si l'on en croit le point de vue exprimé par les élèves de quartiers populaires⁶, relevé dans le baromètre 2011 de l'AFEV, beaucoup n'aiment guère aller à l'école (73 %, dont 26 % pas trop ou pas du tout). Pourquoi ? D'une part parce qu'ils s'y ennuiant (57 % dont 17 % souvent ou tout le temps), d'autre part parce qu'ils se sentent incapables de faire face à ses exigences. Ainsi, 70 % disent avoir du mal à comprendre ce qu'on leur demande (cas fréquent pour 15 % d'entre eux), 41 % participent peu par peur de se tromper et 49 % ont le sentiment de ne pas pouvoir y arriver. Sentiment d'incompréhension, manque de sens, faible engagement, disqualification, perte de confiance : comment tout cela se construit-il ?

Les points faibles au niveau des pratiques d'enseignement

4

Une récente recherche s'est penchée sur les processus de construction des inégalités scolaires, mobilisant les regards croisés de psychologues, de sociologues, de didacticiens du français et des mathématiques. Inscrite dans la durée, elle a cherché à identifier dans les pratiques « ordinaires » (c'est-à-dire ni de débutants, ni d'experts), des manières de faire qui, répétées, sont propices à la réussite des élèves ou de nature à générer des difficultés⁷. Pour le dire rapidement, deux grandes tendances caractérisent les processus différenciateurs : l'une pourrait être qualifiée d'indifférence aux différences, l'autre de surestimation des différences.

L'« **indifférence aux différences** » (pour reprendre les termes de Bourdieu), se traduit par un retrait excessif de l'éducateur, « pédagogie de l'abstention » par relation d'évidence à l'objet enseigné ou au prétexte que c'est l'élève qui doit être actif et tout découvrir par lui-même. Or, les implicites sont sources d'interprétations hasardeuses, de malentendus cognitifs. Une telle façon d'enseigner exige une connivence que tous les élèves n'ont pas à l'égard de l'école, des activités proposées et des contenus en jeu. Les chercheurs parlent d'« illusion de transparence » à l'égard des situations, des contenus et des processus d'apprentissage. À l'égard des situations, quand les élèves sont « mis au

faire » 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 de leurs pairs 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 se passe bien » et que « ça avance », au détriment de recadrage(s) permettant de réorienter l'activité de l'élève. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre la consigne reprise mais transformée, jusqu'à changer la nature de l'activité induite (passant de « remettre dans l'ordre » à « coller proprement »). Illusion de transparence enfin 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.

La **surestimation des différences** se caractérise, face aux difficultés rencontrées, par une adaptation au rabais selon le niveau et/ou les capacités (pré)supposés des élèves... jugements qui apparaissent liés à leur origine sociale. Cette adaptation consiste à simplifier les supports, à réduire la complexité de la tâche, à fractionner le travail ou encore à exercer un guidage renforcé, et parfois combine plusieurs de ces tendances. Ces adaptations, loin de réduire les écarts ne font que les accroître.

L'ensemble interroge la façon dont est pensée et mise en œuvre la différenciation, ainsi que les formes de travail habituellement promues face aux difficultés. Ainsi, l'individualisation isole les élèves. Sans recours, ils sont réduits à l'imitation, au mimétisme sans repère, contraints à la répétition de leurs impasses ou à l'abandon. Cela pousse également à examiner de plus près les contenus réellement enseignés : irait-on jusqu'à penser que les difficultés relèvent non pas des élèves mais de l'enseignement qu'ils ont reçu ?

Qu'en pensent les chercheurs invités, à partir de leur domaine ? ■

⁶ Baromètre Trajectoires / AFEV réalisé d'avril à juin 2011 auprès de 751 élèves de l'élémentaire et du collège.

⁷ 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.