

# Transformer le rapport aux savoirs

Jacques BERNARDIN

équipe ESCOL-CIRCEFT/ Paris VIII et GFEN

Notre public est constitué de jeunes qui ont lâché prise par rapport à la chose scolaire et dont le profil - hormis des histoires sociales et familiales difficiles - a des constantes. Sur le plan identitaire, une dégradation de la confiance en eux les amène à refuser ou à montrer de la défiance à l'égard des activités les ayant mis en difficulté, dans une opposition active ou passive. Face aux apprentissages, ils oscillent entre attente et fulgurance improductive. Ils veulent bien faire mais sont plus rétifs à réfléchir (jusqu'à l'évitement angoissé). Ils doutent d'eux et de ce qu'on attend d'eux, redemandent la consigne, sollicitent les enseignants à l'excès pour valider leur travail au pas à pas. Ils ont par ailleurs souvent du mal à stabiliser les acquis et ne cessent d'interroger la valeur de ce qu'on leur enseigne (« à quoi ça sert ? »).

Les modalités classiques d'adaptation pédagogique sont-elles de nature à modifier sensiblement ces postures et comportements ? Ont-elles suffisamment d'impact pour faire opérer des bifurcations durables ? Quelles orientations de travail imaginer pour en sortir ?

## **Apports et limites des aménagements pédagogiques habituels**

### **Les motiver**

Face au rejet du « scolaire », pour remotiver ces élèves rétifs, une première tendance consiste à privilégier les projets. Dans un souci louable de donner sens aux apprentissages, les activités sont alors unifiées dans un but commun, finalisées par une production exigeante car socialisée. Si les projets parviennent à mobiliser les jeunes et sont sources de fierté (contribuant ainsi à renforcer l'estime de soi), leur dynamique propre tend néanmoins à privilégier le produit fini au détriment du processus, à occulter l'attention à l'égard des apprentissages intermédiaires au bénéfice de la réalisation finale. Aux yeux des jeunes, l'important est alors de réussir plus que d'apprendre. Les apprentissages sont autant plus aléatoires qu'ils ne sont pas identifiés, nommés et travaillés comme tels. Les élèves sont impliqués, mais cela durera-t-il au-delà du temps du projet ?... Cette pédagogie de détour risque de contourner les rendez-vous avec la maîtrise des apprentissages, quand il faudrait organiser le retour sur ces incontournables.

### **S'adapter à leur niveau**

La deuxième réponse à la diversité consiste à s'adapter au niveau présumé des élèves, sur le plan du contenu ou sur celui des modalités de travail. Les enseignants simplifient le programme ou les contenus travaillés mais, enfoncés dans une logique du moins proposant qui appelle le moins donnant de la part de ceux qui y lisent leur disqualification, cette réduction progressive des exigences et des ambitions contribue à creuser les différences.

On observe également des adaptations quant à la conduite de classe. Les enseignants, fréquemment sollicités par certains élèves, sont amenés à leur répéter la consigne et vont parfois jusqu'à la transformer afin d'enclencher leur mise au travail, transformant alors la nature des tâches, passant de l'incitation réflexive à l'injonction procédurale afin de leur « mettre le pied à l'étrier ». Cela ne suffit pas toujours et se conjugue parfois avec une fragmentation du travail afin d'amener à sa réalisation au pas à pas. Les élèves arrivent bien au bout... mais de quoi ? L'émiettement évacue l'enjeu, ruine l'unité et donc le sens de la tâche. Cette solution ne fait que retarder la confrontation à la complexité au lieu d'y préparer.

### **Aider davantage**

Troisième modalité d'adaptation classique : l'assistance renforcée, consistant à prioriser sa présence auprès des élèves les plus fragiles tout en incitant les autres à davantage d'autonomie. Le problème, c'est que la plupart des élèves ainsi aidés sollicitent notre étayage de façon croissante, à l'exact inverse de notre projet initial. En fait, cette forme d'aide contribue à renforcer ce qui les dessert déjà : leur posture attentiste et réceptive en matière d'apprentissage et leur excessive dépendance à notre égard.

« 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 inconsciente les temps d'apprentissage par des séances d'activités. (...) Les élèves ont fait individuellement, on les a aidés, ça ne fait pas de bruit, ils sont souvent contents de cette modalité de cours, mais on peut recommencer (...), parce que rien n'est acquis réellement »<sup>[1]</sup>.

Modalités de travail que les jeunes des dispositifs relais ont probablement connues, qui n'ont pas contribué à leur progrès et les ont même confirmés dans des malentendus en matière de contenus, de postures et d'activité requises face aux apprentissages.

## **Quelles pistes pour en sortir ?**

### **Un choix stratégique**

Plusieurs choix s'offrent à nous. On peut choisir de multiplier les activités et les exercices, dans une visée de rattrapage. Mais les retards cumulés sont tels pour certains élèves que l'entreprise est une impasse vu le temps imparti à l'action des dispositifs relais.

Rien ne peut significativement et durablement bouger s'ils n'en font pas leur affaire, s'ils ne prennent pas en charge leur propre développement ! Ce qui suppose de transformer leur rapport aux objets du monde et leur posture face aux apprentissages. Et ce, à travers des activités visant des prises de conscience, aptes à renverser leur vision des choses quant à l'objet travaillé, quant à leur propres capacités et, ce faisant, quant à l'intérêt d'apprendre.

On peut, à cet effet, jouer sur divers plans : culturel (les objets et supports de travail ne sont pas indifférents), cognitif (des modalités propices à les engager dans des cheminements intellectuels) et social (car il s'agit de les re-lie, tant avec les autres qu'avec la culture).

### **Le rôle clé de l'activité**

L'activité est le pivot de cette transformation, pour peu qu'on l'envisage dans sa tension dialectique avec les mobiles d'apprendre. En effet, si le besoin d'investir une activité est préférable pour s'y engager, celle-ci peut également générer, en cours de réalisation ou à son terme, de nouveaux motifs d'apprendre. « Plus l'activité se développe, plus sa prémisses à le besoin à se transforme en résultat de l'activité »<sup>[2]</sup> nous dit Léontiev, renversant la façon de penser la question de la motivation pour en faire une conséquence de l'apprentissage.

Pour ces jeunes en mal d'apprendre, les modalités de travail sont déterminantes pour amorcer l'engagement puis le soutenir jusqu'au terme, sans évitement de l'exigence réflexive. La place nous manque pour en développer les caractéristiques, hors de quelques grands traits : clarifier enjeu et but de l'activité ; poser un cadre sécurisant ; alterner implication personnelle et échanges entre pairs, résolution pratique et ressaisie compréhensive (élaboration conceptuelle, retour sur les procédures intellectuelles, etc.), sachant que l'activité induite dépend fortement de l'activité de celui qui la pilote...

Mais ces modalités ne sauraient valoir hors de l'objectif et du contenu qu'elles visent. C'est insister ici sur le point prioritaire : la nature des tâches. Face au manque d'intérêt et à l'image dégradée d'eux-mêmes, il s'agit d'imaginer des situations assez audacieuses qui fassent sens pour les jeunes. Plusieurs éléments peuvent y contribuer, que ce soit au niveau du contenu même (nouveau champ d'activité ; résonance avec l'histoire personnelle ; questionnement des « évidences ») ou au niveau du caractère de la situation (énigme, problème, défi). Prenons quelques exemples, élaborés dans le cadre du GFEN<sup>[3]</sup>.

## **Quelques exemples de pratiques**

### **Décrypter un message... sans en avoir le code**

Ainsi en lecture, pour des jeunes ressentant un fort sentiment d'échec, ayant tendance à pratiquer un déchiffrement intensif et exclusif, usant d'une stratégie linéaire dans une conception fragmentée plus qu'intégrative de la lecture rendant la compréhension aléatoire<sup>[4]</sup>, la pratique du « message codé » peut servir de détour préparant à une reconquête maîtrisée de la lecture. Suite à l'émoi premier devant l'apparente complexité, cette activité promet une entrée jubilatoire dans le secret des choses, avec à terme la gratification d'une victoire partagée, base indispensable d'un retour comparatif pour débusquer les stratégies utilisées.

### **Lire un texte dans une langue étrangère... sans la connaître**

Dans la même filiation de visées, à la fois sur le pôle identitaire (retrouver sa fierté en éprouvant ses propres capacités à venir à bout de tâches complexes) et sur le pôle cognitif (réfléchir à la diversité des indices et aux composantes d'une lecture efficace), la lecture d'un texte dans une langue étrangère (telle le Polonais), fait partie des activités expérimentées auprès de publics divers, propre aux prises de consciences sur la nature de l'acte lexicale, engageant le lecteur dans une activité tendue vers la compréhension.

### **Mémoriser un texte... sans l'apprendre.**

Pratique du texte recréé consistant, suite à une lecture et à un rapide échange sur son écho avant une relecture attentive, à s'efforcer de réécrire le texte original d'abord individuellement puis par groupes en faisant fond sur ce que chacun en a perçu, dans un débat fructueux entre le fond et la forme, l'esprit du texte et son architecture formelle, faisant entrer par cet artifice les uns et les autres dans le processus même de l'écriture, dans le sensible du texte et sa construction intime...

Expérience forte à là encore expérimentée depuis de nombreuses années et à tous niveaux à où s'éprouvent les limites de chacun face à un tel challenge intellectuel mais aussi la puissance de la réflexion collective amenant chacun au-delà de lui-même ; activité sémantique de récréation ayant des incidences notables sur la mémorisation !<sup>[5]</sup>

### **Vocabulaire : quand les mots nous manquent...**

Outre la tendance à buter face au mot inconnu, certains élèves n'utilisent qu'un lexique limité, dans une approximation sémantique préjudiciable à la compréhension, avec un sens commun qui fait souvent écran aux acceptions recevables dans le contexte ou le champ. Suite à la plainte classique de leur « manque de vocabulaire » lors d'un stage en collège, nous avons décidé de proposer à une classe un texte dont les mots présupposés difficiles à comprendre avaient été ôtés.

Intense travail que celui qui a consisté, d'abord individuellement puis par groupe à choisir parmi les possibles envisagés. Argumentation imposant de multiples retours au texte pour justifier les choix, ici au regard du sens de la phrase, là du genre de tel mot, ailleurs de la cohérence d'ensemble du texte, de l'époque probable de son écriture, de l'auteur et de son style ! Montée en puissance des justifications lors de l'échange collectif, occasion d'évoquer les graduations d'échelle entre « gros, corpulent, énorme », de valeur entre « fort et obèse », d'affûter la pertinence respective d'« assise », de « structure, architecture ou facture » concernant la chaise en question ; de distinguer « fine, usée, élimée » et « fatiguée » pour qualifier l'étoffe du pantalon... Et quel étonnement des professeurs assistant à la séance, voyant les élèves s'emparer avec avidité - et une certaine délectation - des mots originaux de l'auteur enfin proposés... mais dans le désordre ! « Presque toujours, ce n'est pas le mot qui manque à l'élève, mais le concept » affirme Vygotski : nous en avons un bel exemple devant nous ! Ayant fait le tour des mots dans leur contexte, fallait-il s'étonner que les élèves en happent si pertinemment la signification ?

Bien d'autres exemples pourraient être évoqués. Dans le domaine de l'orthographe, dont les marques semblent négligées, probablement considérées comme non essentielles par bien des élèves, à moins qu'ils aient du mal à saisir la langue comme système organisé. Dans le domaine de la grammaire bien sûr, avec ces démarches sur les rapports entre cause et conséquence, entre temps simples et temps composés ou encore sur les règles d'accord du participe passé, sources de bien des tourments. A chaque fois, il s'agit de cerner avec précision la notion clé, d'organiser la mise en scène du questionnement qui en impose la nécessité. Aucune baguette magique : remettre les élèves sur le chemin des savoirs exige un décapage de ce qui en constitue le cœur, en s'efforçant à une lecture signifiante de leurs erreurs.

### **Restituer l'essence des savoirs**

Selon les objets travaillés, on ne saurait se priver d'une autre dimension faisant puissamment sens aux yeux des élèves de tout âge. Que ce soit à propos de faits de langue, de notions mathématiques (des procédés de comptage à la numération positionnelle en passant par Thalès ou Pythagore), de concepts scientifiques ou d'objets technologiques, les élèves sont passionnés par l'histoire des savoirs.

Pour peu qu'on ne se contente pas d'une belle histoire plaquée sur le cours classique, mais qu'on s'en inspire pour recréer le contexte problématique leur ayant donné naissance, qu'on restitue les conditions de leur genèse, il y a là une belle occasion, à travers l'activité, d'affilier les élèves à l'aventure humaine.

Leçon d'humanité où les savoirs ont valeur de pouvoirs conquis sur les fatalités, sont les témoins d'une intelligence humaine sans cesse partagée, transcendant les frontières et les civilisations au service du bien commun.

S'il nous revient d'en actualiser l'héritage auprès des jeunes générations, les modalités d'apprentissage ne sauraient être indifférentes au regard de ces enjeux. « Balzac disait que les célibataires remplacent les sentiments par des habitudes. De même, les professeurs remplacent les découvertes par des leçons. Contre cette indolence intellectuelle (...), l'enseignement des découvertes le long de l'histoire scientifique est d'un grand secours. Pour apprendre aux élèves à inventer, il est bon de leur donner le sentiment qu'ils auraient pu découvrir » <sup>[6]</sup>. Ces propos de Bachelard pourraient inspirer notre action...

---

<sup>[1]</sup> Anne Armand, IGEN, « Quels constats pédagogiques en éducation prioritaire ? », Actes des 3<sup>e</sup>s Rencontres nationales sur l'Accompagnement organisées par le GFEN, *Dialogue* N°138, octobre 2010 (à paraître).

<sup>[2]</sup> Alexis Léontiev, *Activité, conscience, personnalité*. Ed. du Progrès, 1975.

<sup>[3]</sup> Sur le site [gfen@gfen.asso.fr](mailto:gfen@gfen.asso.fr), chacun pourra trouver les ouvrages de référence dans diverses disciplines (français, mathématiques, histoire-géographie, langues, arts visuels, sciences, musique, philosophie...).

[4] Ainsi les centaines d'élèves de SEGPA (de la 6ème à la 3ème) dont les conduites ont été finement étudiées par Roland Goigoux ( *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Ed. CNEFEI, 2000).

[5] Jeanne Dion, Marie Serpereau, *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège à des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, éd. Delagrave, 2009.

[6] Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), J. Vrin, 1993.