

Pour une école de l'égalité des acquis

Martine Alcorta,
Maitre de conférences en Psychologie - Université de Bordeaux2

Le mythe de l'égalité des chances

L'école de l'égalité des chances est un mythe fondateur de mauvaises politiques éducatives. Il repose sur l'illusion que l'on pourrait mettre les élèves sur la même ligne de départ et que seuls des attributs de mérite, d'effort permettraient de départager ceux qui arriveront sur la ligne d'arrivée la plus lointaine et ceux qui ne franchiront que de courtes distances. Cette conception égalitariste commet également l'erreur de penser que les différences sociales se manifestent chez les plus défavorisés par des « manques » culturels et psychiques que l'école maternelle ne réussirait pas à combler. Et le haut conseil de l'éducation de s'étonner que « *la scolarité préélémentaire ne compense pas ces disparités sociales* » ! (Rapport du haut conseil de l'éducation, 2007)

L'erreur ne consiste pas seulement à s'étonner que l'école préélémentaire ne compense pas ces disparités mais de penser les difficultés des élèves issus de milieux populaires en termes de manque. Les catalogues du « manque » remplissent les représentations et discours du monde scolaire, manque de compétences, de savoir-faire, de méthodes, de motivation.... Comme le souligne Serge Boimare (1999) ce n'est pas la logique du manque qui est pertinente pour penser les difficultés des élèves mais la logique du dérèglement. Les élèves en grande difficulté sont des élèves déstabilisés par les tâches scolaires voire pour certains par le travail intellectuel.

C'est la raison pour laquelle les remédiations classiques qui consistent à refaire la même chose, souvent d'ailleurs en abaissant les exigences, soit en petits groupes, soit individuellement, ne sont pas efficaces. Toutes les recherches ont montré l'inutilité du redoublement pour une grande majorité d'enfants. L'échec du redoublement ne doit pas être attribué à la perte de temps subie par l'élève mais au fait qu'on ne profite pas de ce temps pour faire différemment. Ce constat vaut tout autant pour des dispositifs d'aide aux enfants en difficultés qui consistent à répéter, avec plus de temps et d'attention, ce qui a déjà échoué. Ces soutiens peuvent cependant être utiles pour certains enfants, notamment ceux que le rapport situe dans les 60% qui sortent du primaire avec une bonne maîtrise des acquis fondamentaux. Mais pour les autres, pour les 25% qui ont des acquis fragiles et les 15% qui connaissent des difficultés sévères, ceux qui justement refusent le plus souvent une aide ou la subissent passivement sans en tirer profit, on peut s'interroger sur l'efficacité de ces dispositifs.

Le rapport fait état, à juste titre, d'une forte corrélation entre échec au CP et difficultés scolaires ultérieures. Il omet toutefois de dire que cette corrélation est plus forte pour les enfants en difficultés des familles défavorisées que pour les enfants en difficultés des familles favorisées. Ainsi 63,4% d'enfants de cadres supérieurs avec un niveau faible au CP accèdent au second cycle, contre 33,2% des enfants de classes intermédiaires et 15,8% des enfants d'ouvriers (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993). L'écart social d'accès au second cycle entre les plus favorisés et les plus défavorisés est de 20,3% à la fin du primaire et de 54,9% à la fin de la troisième : le collège aggrave donc la situation. Faut-il pour autant imputer cette aggravation aux difficultés initiales des élèves entrant au collège sans la maîtrise des savoirs fondamentaux, ou faut-il considérer que chaque palier, dans le déroulement de la scolarité, est porteur de difficultés supplémentaires et de probabilités de nouveaux décrochages cognitifs ?

Le primaire : un maillon faible ?

La thèse soutenue par certains chercheurs (Stéphane Bonnery, 2004) de voir dans le décrochage scolaire des élèves au collège, la conséquence d'un décrochage cognitif remontant aux années du primaire, est aujourd'hui une piste intéressante, qui irait dans le sens d'une prévention précoce du décrochage, en amont du collège. On peut facilement imaginer que des enfants, ayant accumulé d'importantes difficultés scolaires, se trouvent cognitivement perdus au collège et que face aux exigences de l'institution devenues pour eux insurmontables, ils se réfugient dans des stratégies d'évitement qui peuvent aboutir à du décrochage scolaire. On peut aussi se demander de manière plus positive pourquoi ces mêmes élèves, ayant connu des difficultés au primaire où ils étaient déjà en situation de décrochage cognitif, se maintiennent jusqu'à la fin du CM2, sans manifester encore de comportements flagrants d'abandon et de rejet de l'école ?

Faut-il simplement voir dans le lien entre décrochage cognitif et décrochage scolaire un lien de temporalité ou bien faut-il considérer qu'au-delà du lien évident qui les unit, il s'agit de deux processus distincts ? Lorsqu'on demande aux élèves du primaire, ce qu'ils viennent faire à l'école, ils répondent majoritairement « apprendre des choses », si vous posez la même question à des collégiens ils vont vous répondre « avoir des bonnes notes ». On a là deux représentations différentes de leurs expériences scolaires. Le collège est perçu par les élèves comme une « machine » à juger, la note y est vécue comme un jugement personnel qui engage leur reconnaissance sociale. Dans ce jeu de miroir social, la question de l'appren-tissage scolaire va prendre une autre tournure, il va falloir désormais pour ceux qui sont en difficultés, user de stratégies et d'efforts pour éviter ce jugement négatif et préserver leur propre estime. On voit alors apparaître ce que la psychologie sociale appelle des stratégies auto handicapantes ou stratégie d'évitement d'efforts « *Mieux vaut paraître paresseux que bête* » ! Mieux vaut pour ces élèves se désintéresser du domaine scolaire, le dévaloriser, refuser les normes scolaires et se construire une identité sur la base de nouveaux critères qui les identifient à des groupes déjà en rupture avec le domaine scolaire. C'est une manière de défendre sa personne et de lutter contre sa propre dévalorisation. C'est une réaction légitime de sujets contraints à survivre dans un milieu qui leur est devenu hostile.

On peut effectivement penser que de trop grosses difficultés cognitives provoquent ce décrochage scolaire mais on peut aussi penser que cet enchaînement n'est pas une fatalité. Pourquoi des élèves en difficultés d'apprentissage devraient devenir des adolescents en perte de valorisation, en perte de motivation, en perte d'efforts, en perte de repères ? Ne peut-on pas imaginer une école où les difficultés cognitives ne seraient pas la source de difficultés personnelles, une école où même les élèves les plus faibles auraient de la joie à apprendre. Cette rupture avec les normes scolaires, qui poussent l'adolescent à se trouver de nouvelles sources d'identification, est productrice de déviance (Tajfel, 1986) et de leaders négatifs (Bourcet, 1997). Tant que l'école ne se préoccupera que de la dimension scolaire et cognitive des apprentissages, elle se fermera à la mise en place de pratiques alternatives qui pourraient prévenir du décrochage scolaire et de différentes formes de déviance chez les adolescents. L'école peut tout aussi bien être une source de valorisation de l'enfant, une source de motivation qu'une source de dévalorisation et de démotivation. Encore faut-il admettre qu'elle a un rôle à jouer dans le développement de la personnalité de ses élèves et pas seulement dans le développement de leurs compétences cognitives. La psychologie de l'éducation ne s'intéresse pas seulement à ce qui se passe dans la tête des élèves, elle essaye de comprendre les dysfonctionnements d'adaptation d'un sujet dans un contexte spécifique, qu'est le système scolaire. Elle s'intéresse donc tout autant aux représentations conscientes de soi et du contexte qu'aux sondages des inconscients !

Maîtrise du langage et difficultés scolaires

Mais reprenons le problème en amont, pourquoi ces élèves décrochent-ils cognitivement et pourquoi d'ailleurs certains n'accrochent-ils jamais vraiment les processus scolaires d'apprentissage ? Si on considère que ces enfants sont à égalité de chance face à l'appropriation des savoirs proposés par l'école, on va attribuer les échecs des élèves faibles, à leurs caractéristiques personnelles ou à des attributs de leur personnalité. Il y a ceux qui veulent travailler, faire des efforts et qui méritent de réussir et les paresseux qui n'ont que ce qu'ils méritent aussi ! Il faudrait alors démontrer que les enfants de pauvres sont plus paresseux que les enfants de riches, puisque ces premiers occupent en grande partie les rangs de ceux qui échouent ! Mais on peut aussi se demander si les élèves sont à égalité de chance au départ de leur scolarisation et s'ils le seront une seule fois dans leurs parcours scolaires ? Si les différences sociales face à la scolarité sont conçues uniquement en termes de manque, on peut toujours avoir la prétention d'écrire le scénario d'une école maternelle et primaire qui aurait pour mission de remplir ces manques et de mettre tout le monde à égalité de culture. Mais si on veut écrire un scénario plus réaliste, il faut aussi regarder du côté du système et pas seulement dans la tête de nos chères têtes blondes pour voir si elles sont pleines ou vides ! Que voit-on alors du côté du système ? Un parcours scolaire avec des exigences qui, à chaque pallier de difficultés, redistribue les probabilités de réussite en favorisant toujours les mêmes ! Je vais pour illustrer ce raisonnement un peu abstrait et théorique me servir de différentes recherches concernant la maîtrise du langage. Il est aujourd'hui clairement établi que le lien entre réussite scolaire et maîtrise du langage est très fort. Pourtant à l'entrée au CP tous les enfants savent parler à peu près correctement, au CM1 ils savent écrire des mots, voire des phrases et à la fin du collège ils peuvent même rédiger des textes ! Mais derrière ces maîtrises, en apparence égalitaires, se cachent évidemment de grandes différences qui peuvent expliquer l'absence d'accrochage et l'avènement de décrocha-ges cognitifs tout au long du parcours scolaire. Le psychologue russe, Vygotski (1997), différencie les apprentissages spontanés des apprentissages scolaires. Il utilise comme exemples pour illustrer ses propos, le langage oral et le langage écrit. Pour apprendre à parler, l'enfant n'a pas besoin d'aller à l'école, il apprend sans savoir qu'il apprend, il apprend pour des besoins de communication, pour pouvoir agir sur son entourage. On peut donc dire que la motivation précède l'apprentissage. Mais cet enfant qui a des savoir-faire langagiers, qui sait prononcer correctement des mots, construire des phrases grammaticalement et sémantiquement correctes, qui sait conjuguer, n'a pas conscience de ses savoirs faire. Le passage à l'écrit va exiger de lui une prise de conscience à plusieurs niveaux : la structure sonore, syllabique, phonétique du mot, la construction syntaxique et sémantique des phrases, la cohérence d'un texte. On va même exiger de lui qu'il construise sa propre motivation à apprendre, qu'il construise des formes particulières d'attention exigées par les tâches scolaires, qu'il devienne conscient de son propre langage, qu'il considère ce langage comme un objet de savoir, qu'il abandonne son rapport instrumental au langage. Les travaux d'Emilia Ferreiro (2000) portant sur les représentations des enfants concernant un mot écrit montrent que pour des enfants en grosses difficultés d'apprentissage de lecture, le mot écrit issus de milieux favorisés au détriment de ceux issus des milieux populaires ? Le travail passionnant de Daniel Thin (1998) sur « Ecole et quartiers populaires » nous éclaire un peu plus sur cet écart à la norme scolaire, en montrant que les formes scolaires de socialisation sont très éloignées des formes de socialisation des familles populaires alors qu'elles sont clonées le plus souvent dans les milieux aisés dont les parents sont généralement des personnes ayant un capital scolaire important. Les habitus scolaires ayant pénétré ces familles, les parents éduquent leurs enfants, parfois sans en avoir conscience, en leur inculquant ce rapport second aux savoirs, qui est à la base de la réussite scolaire. C'est donc un travail continu sur le rapport au langage qui

pourrait permettre à ceux qui, à un moment donné, sont en situation de décrochage de ne pas s'inscrire dans un échec durable. Les travaux d'Agnès Florin (2000) montrent que la scolarisation précoce à deux ans est essentiellement bénéfique aux enfants de milieux défavorisés et bénéfique seulement à court terme, jusqu'au CE1. Ces résultats nous encouragent à penser qu'un travail préventif sur les dispositions à apprendre scolairement, permet d'éviter sur une certaine période, les mécanismes de décrochage, mais que les pièges scolaires jalonnent tout le parcours de la scolarité et qu'il est nécessaire à chaque palier de prévoir les dispositifs adéquats. Comment ? En regroupant les élèves en difficultés dans des classes à niveau ? Certainement pas ! Différentes recherches ont confirmé l'effet négatif des classes à niveau sur les progressions des élèves en difficultés. Il faut chercher l'explication de cet effet négatif dans les attentes et les exigences des enseignants qui diminuent considérablement dans les classes faibles ainsi que leur motivation et enthousiasme à enseigner !

Des rythmes d'apprentissage différenciés

Comment alors gérer des rythmes d'apprentissage différents et travailler avec les élèves qui le nécessitent, une appropriation seconde du langage ? Des expériences de regroupements, par groupes de niveaux, groupes flexibles et différenciés selon les matières, ont montré une certaine efficacité. Ils permettent d'éviter les écueils des classes homogènes cités précédemment et les stigmatisations des élèves en difficultés. Il ne s'agit plus de donner à chacun selon ses compétences potentielles déterminées par l'âge, mais selon ses besoins actualisés et de viser à l'égalité des acquis et non plus des chances (Marcel Crahay, 2000). Une étude menée par MC Laughlin (1970) a montré que l'abandon des classes d'âge ne génère pas un rallongement de la scolarité, il peut en revanche contribuer à un nivellement des acquis à chaque palier d'apprentissage. L'homogénéisation des besoins dans chaque matière accroît l'efficacité de l'enseignement, et l'efficacité augmente si on prend en plus le soin d'apprendre différemment à ceux qui dysfonctionnent à un moment donné. Ce n'est plus l'âge qui détermine les groupes de niveaux mais l'état d'avancement dans les apprentissages. Les risques de décrochage et de noyage cognitifs sont diminués. Le temps passé en groupes homogènes doit toutefois rester nettement inférieur au temps passé en classes hétérogènes. De tels dispositifs exigent également des évaluations périodiques qui reposent sur des compétences spécifiques et non plus des aptitudes générales. Ce sont des évaluations à nature formative qui ne créent pas un climat de compétition entre élèves mais des situations de défi personnel susceptibles d'alimenter la motivation d'apprendre pour améliorer ses acquis. Les théories post piagétienne du développement reposent aujourd'hui sur des modèles de développement spécifique et non plus général comme le prétendait Piaget. Cela signifie que le développement des compétences ne dépend pas de structures générales qui se construisent selon des étapes temporelles précises mais que chaque domaine de connaissances, mathématiques, français, physique..., est représenté et travaillé dans des modules spécifiques qui peuvent atteindre des phases de développement différenciés les uns des autres. Ces nouvelles bases théoriques concernant le développement de l'enfant n'ont pas encore pénétré le monde scolaire qui reste imprégné des postulats généralistes de Piaget. Elles sont toutefois compatibles avec la mise en place de groupes de niveaux correspondant aux différents acquis fondamentaux. Les dispositifs de niveaux sont également en cohérence avec l'idée proposée par Vygotski d'une zone potentielle de développement. La question du décrochage est à mettre en rapport avec ce concept. Lorsque les exigences d'apprentissage sont au-delà des capacités potentielles d'un élève, celui-ci est submergé par des tâches auxquelles il ne peut plus faire face. Sa motivation à apprendre en prend un sacré coup et son amour-propre aussi ! Lorsque les exigences sont tellement rabaisées qu'elles se situent en deçà de la zone proximale de développement elles ne font plus progresser l'élève ! Dans une classe hétérogène, il est difficile d'ajuster un enseignement sur des zones potentielles d'apprentissage très différentes, dans un groupe de niveau l'ajustement a plus de chances de réussir et de profiter au collectif.

Les alternatives à l'école de l'égalité des chances existent bien, il suffit de faire différemment et qu'on s'en donne les moyens ! L'école de l'égalité des acquis reste à construire. Allons-y !

Bibliographie

- Alcorta, M.** (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, N°137, 95-103
- Boimare, S.** (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Bonnery, S.** (2004) *Décrochage cognitif et décrochage scolaire*. In Dominique Glasman et Françoise Ouevrard (dir.), *La déscolarisation*. La Dispute.
- Bourcet, C.** (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 315-333.
- Crahay, M.** (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck.
- Duru-Bellat, Jarousse et Mingat.** (1993) *Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales*. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 43-60
- Ferreiro, E.** (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette
- Florin, A.** (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. INRP
- Lahire, B.** (2000). *Culture écrite et inégalité scolaires*. Presses universitaires de Lyon.
- Taïfel, H. et Turner, J.C.** (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel et W.G. Austin (dir.), *The psychology of intergroup relations* (2e éd.) (p.7-24). Chicago, IL: Nelson Hall.
- Thin, D.** (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotski, L.S.** (1997). *Pensée et langage*. La Dispute