

Égalité et éducation : contre le renoncement, une nouvelle étape de démocratisation scolaire^[1]

Jacques BERNARDIN

Débat fête de l'Humanité, La Courneuve, sept 2010

A/ Des indicateurs de l'état de notre système scolaire

On s'est abondamment servi des évaluations internationales comme machine de guerre pour imposer des changements contre notre gré, ne nous privons pas de regarder de plus près les leçons de ces études comparatives afin d'en retourner les stigmates.

Les résultats aux évaluations internationales

La France a des résultats se situant dans la moyenne des pays de l'OCDE, avec néanmoins une lente dégradation. Ainsi en lecture, le pourcentage d'élèves en grande difficulté est passé de 15 % en 2000 à 17,5 % en 2003 puis à 21,8 % en 2006. On constate une bipolarisation des résultats, avec des écarts qui se creusent et une permanence de la ségrégation sociale faisant de la France « le paradis de la prédestination sociale »^[2]. Cela profite-t-il à l'élite ? Pas davantage.

Nous constatons donc une faillite de l'élitisme républicain, dont malheureusement on ne tire guère de leçon. « Que l'effectif de la future élite se rétrécisse avec les années de scolarité n'est pas pris comme un signal d'alarme, comme la preuve d'un échec pédagogique (...) Au lieu de s'en prendre aux méthodes et aux programmes, d'en chercher qui soient adaptés au but essentiel, à la scolarisation culturelle de toute la jeunesse (...), la solution est cherchée dans les 'enseignements courts', dans les enseignements réduits aux rudiments indispensables ». Propos d'Henri Wallon en 1946 qui sont d'actualité, lui qui interpellait la conception sélective d'une éducation basée sur le principe d'égalité des chances et proposait de démocratiser l'école « moins par une sélection (de quelques « méritants ») que par une élévation continue du niveau intellectuel de l'ensemble de la Nation »^[3].

Poursuivre l'ambition d'un élargissement de l'accès au savoir, cela reste aujourd'hui la meilleure manière d'anticiper l'imprévisible, au regard de la croissance exponentielle des savoirs, de l'évolution de plus en plus rapide de la société et des besoins accrus de formation continue qui en découlent. Plus encore, c'est un objectif pertinent...

Les leçons des études comparatives

En effet, une des principales conclusions des études internationales, c'est que les systèmes éducatifs les plus efficaces sont aussi les moins discriminants, ceux qui réussissent à réduire les écarts entre les élèves, sans que cela soit pour autant préjudiciable au dégageant d'une élite scolaire^[4]. Si efficacité rime avec équité, opter pour la promotion collective est un choix raisonnable...

La carte scolaire est un outil permettant de sauvegarder une mixité favorable aux apprentissages, prévenant du risque d'apartheid scolaire. L'individualisation des parcours et les filières diversifiées, sous couvert d'attention à chacun et de « respect de la diversité des talents », s'avèrent des options redoutables. Les études saluent a contrario les systèmes qui assurent un tronc commun jusqu'au terme du collège et qui, ayant supprimé les redoublements et les classes de niveaux, parviennent néanmoins à des résultats remarquables en organisant un parcours des élèves à la fois intégré et différencié (où l'attention est portée à tous... et pas seulement aux élèves les plus faibles dans une perspective de soutien/rattrapage).

Au-delà des choix structurels, les changements sont soutenus par un développement important de la formation continue et une incitation forte au travail en équipe^[5]. Toute réforme nécessite une mobilisation des acteurs, une clarification de leur mission, un outillage et un accompagnement conséquents. C'est globalement tout le contraire de ce qu'on vit actuellement : cadre contraint, visées floues d'une sélection masquée à l'opinion, acteurs méprisés, casse de la formation, déni du besoin de pédagogie (dilution des IUFM, fragilisation de l'INRP, sort fait aux mouvements pédagogiques^[6]).

Quel bilan critique peut-on dresser de l'éducation ?

L'étude Pisa 2006 relève un certain nombre de points faibles chez les élèves français. En compréhension de lecture, des difficultés à mobiliser leurs connaissances, à faire des inférences, à exercer leur esprit critique, à exprimer une

opinion personnelle et, de façon plus générale, une réticence à rédiger des réponses écrites (ils préfèrent les QCM... ou s'abstiennent de répondre). En mathématiques, ils ont du mal à sortir du contexte scolaire, à établir des relations entre des variables, montrent de faibles capacités à effectuer des généralisations. Au niveau de la culture scientifique, ils peinent à sortir de la question de cours, à mobiliser leurs connaissances dans des situations de la vie quotidienne, à transférer[7]. Récurrents au fil des années et spécifiant les élèves français par rapport à ceux des autres pays, ces éléments renvoient à des caractéristiques générales de notre enseignement, interrogent conjointement les modalités de différenciation et d'aide apportées aux élèves jugés faibles.

Complétons cet état des lieux avec ce qui ressort de l'enquête menée par les étudiants de l'AFEV auprès de près de quatre cents des jeunes écoliers et collégiens qu'ils accompagnent dans leur scolarité[8] :

- 53 % **s'ennuient** à l'école (parfois pour 37 % ; souvent ou tout le temps pour 16 % des élèves) ;
- 64 % avouent ne pas toujours **comprendre** (c'est souvent le cas pour 20 % des élèves) ;
- 36 % ont parfois ou souvent **mal au ventre** avant d'aller à l'école ;
- 37 % ne lèvent jamais le doigt, par **peur de se tromper** (25 % des écoliers, 41 % des collégiens).

Cela fait écho aux constats des experts de l'OCDE : les élèves français sont parmi les plus stressés, manquent davantage de confiance en eux. La France aurait ainsi le triste record du mal-être à l'école (45 % des élèves s'y sentent à leur place contre 81 % en moyenne dans OCDE)[9].

Le constat ne reflète pas la perception de tous les jeunes scolarisés. Toutefois, on ne peut ignorer le point de vue des élèves qui nous préoccupent. L'ensemble renvoie à un enseignement ennuyeux, qui propose peu de situations exploratoires ou en lien avec le réel, qui sollicite rarement leur opinion, leur avis critique, qui est cruel pour ceux qui se trompent et qui se révèle frileux à les faire réfléchir jusqu'au bout, à les exercer à la formalisation, à la théorisation. Ainsi que le disait Bachelard : « Le drame, c'est que le professeur a compris à la place des élèves ». Tout cela désigne en creux le chemin à parcourir.

B/ La nécessaire transformation des pratiques

Vouloir démocratiser l'accès au savoir ne peut contourner la question des pratiques. La volonté politique et les transformations de structures sont certes indispensables, mais ne suffisent pas. Pour Jean-Paul Delahaye, de l'Inspection générale : « A partir du moment où, volontairement ou non, on a laissé de côté pendant si longtemps les questions fondamentales des contenus et des méthodes d'enseignement du collège, de la formation des enseignants qui y travaillent (...) les politiques ministérielles sont probablement allées au bout des résultats qu'il était possible d'attendre de réformes de structures. »[10]. Il nous faut lutter contre la force de l'habitude, l'opinion commune, le « on a toujours fait comme ça »...

Que transformer ? La vision des élèves, la conception du savoir (avec les conséquences quant à la conduite de l'enseignement) et le mode d'inscription dans le métier : autant de pistes pour une autre formation.

Changer de regard sur les élèves

C'est d'abord se méfier des effets insidieux des attentes à l'égard des élèves, qu'on sait influencées notamment par les stéréotypes sociaux. Les cours d'école et les salles des professeurs résonnent trop souvent de pronostics négatifs au vu des situations sociales des élèves. Effet Pygmalion dont les travaux attestent les incidences sur le type de travail donné aux élèves, sur la façon de conduire la classe et de gérer les échanges... à notre insu. Rôle des attentes à l'égard des élèves qui vaut également pour le regard porté sur les parents de milieux populaires.

Changer de regard peut concrètement s'exprimer par une conduite de classe plus à l'affût de leur intelligence que de leurs faiblesses, faisant place à l'erreur comme indice d'une réflexion qui cherche ses marques et d'une intelligence en chantier, portant attention aux progrès de chacun par rapport à lui-même dans une vision dynamique et optimiste de leur développement.

Tous capables ! Avons-nous coutume d'affirmer au GFEN, conviction dans leurs capacités qui doit faire ses preuves au risque de se dégrader. Pour preuve, l'effet réversif de la multiplication des dispositifs d'aide qui, s'avérant peu opératoires, renforcent le fatalisme (« Pourtant, on a tout essayé... »)

Transformer les pratiques pédagogiques : sur quels plans ?

1/ D'abord leur accorder le temps de comprendre.

Faire la preuve de leur intelligence exige de rompre avec la facilité, passe par la confrontation à des situations audacieuses (sur plan intellectuel, culturel ou sportif), des situations de recherche perçues comme « défis ». Encore faut-il leur laisser le temps de les relever.

Chaque apprentissage comprend plusieurs phases : la première où l'on découvre et on comprend ; la deuxième où l'on s'exerce et s'entraîne afin d'en parfaire la maîtrise ; la troisième où on teste notre degré d'appropriation par l'évaluation. Dans les années 1980, une étude de l'INRP avait montré que dans les classes, une majorité du temps était consacré aux phases 2 et 3, l'apprentissage proprement dit n'étant repérable que sur 10 % du temps d'enseignement !... Y a-t-il un changement notable 30 ans après ? Récemment interrogée, l'IGEN chargée de l'accompagnement des Réseaux Ambition Réussite faisait le constat suivant : « **En classe, est-ce qu'on apprend vraiment ?** Pour bien faire, 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 »^[11].

Un rééquilibrage est donc nécessaire, faute de quoi les élèves sont condamnés à mémoriser sans comprendre, ce qui est non seulement coûteux en temps et en énergie mais aussi peu efficace ni durable, sujet à de fortes déperditions et de très faibles transferts.

2/ Redonner sens à apprendre : moins affaire de « méthode » que de conception du savoir

Si le savoir est réduit à un produit fini qui va d'évidence, il peut être traité comme information transmise/reçue, mémorisée, restituée... puis oubliée sitôt le contrôle passé. Par contre, s'il est considéré dans sa dimension culturelle et émancipatrice, cela nécessite de le considérer comme finalisation d'un processus socio-historique qui en justifie la logique.

C'est une question centrale pour la formation que d'éclairer la conception des savoirs par l'épistémologique et l'histoire culturelle : à quel besoin social tel objet a-t-il répondu ? Quels problèmes conceptuels ont jalonné sa genèse et pourrait expliquer son économie actuelle ? Qu'il s'agisse de codes symboliques, de concepts, d'œuvres culturelles ou d'outils techniques, l'objectif est de faire saisir aux élèves que la formalité des savoirs ne relève pas de l'aléatoire, d'un formalisme scolaire incompréhensible (exigeant de se soumettre ou de se démettre : résister ou abandonner) mais d'un « arbitraire nécessaire », leur grammaire se justifiant par les exigences internes du problème à résoudre.

S'ils doutent trop souvent de la valeur de ce qu'ils apprennent, l'enjeu est de les faire entrer dans le **mouvement vivant de la culture**. Saisir la portée, l'enjeu de ce qu'on apprend ; en élaborer collectivement la signification profonde (comprendre) ; en éprouver de la jubilation intellectuelle (réussir renforce l'estime de soi) ; s'inscrire dans une filiation historique qui déborde l'ici et maintenant (donne épaisseur à ce qu'on fait, développe le sentiment d'appartenance à une commune humanité) : il y a là une pluralité de facteurs de développement du désir d'apprendre, chaque question résolue en appelant d'autres...

3/ Mieux cerner la logique des élèves.

Une conception socio-historique du savoir va de pair avec une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. Aucun savoir, aucune technique intellectuelle ne va d'évidence, ni à l'échelle historique, ni à l'échelle individuelle. Chacun des élèves a une expérience singulière, des connaissances, des idées sur le monde et les choses, des manières de faire, des modes de pensée, un univers de valeurs relevant de sa socialisation familiale et sociale antérieure et parallèle à l'école. Cela constitue un ensemble de repères assez efficaces et opératoires pour se mouvoir dans la réalité, mais aussi d'une prégnance assez forte pour faire écran à ce qu'on veut leur enseigner. On sait combien les représentations initiales 'résistent'...

Comment convoquer le « déjà-là » pour l'éprouver, l'interroger, l'interpeller ? Comment passer du concept quotidien au concept scientifique pour reprendre les termes de Vygotski. Cela vaut pour l'ensemble des conduites procédurales ou intellectuelles des élèves : leurs façons de copier, de lire, de traiter les énoncés de problèmes, d'apprendre leurs leçons... Elaborer un dispositif d'apprentissage efficace consiste à mettre en scène les conditions d'une **rupture** avec ce qu'ils croyaient savoir. En effet, le savoir ne m'instruit que s'il transforme ma vision des choses ou la perception de mes capacités.

D'où l'importance d'identifier préalablement où en sont les élèves à propos du contenu travaillé et de mieux comprendre la logique qui les anime. Faute de regard outillé, on tombe vite dans la fatalité et le renoncement, avec une naturalisation des différences (élève peu motivé, au rythme lent, etc.). Les travaux sur le rapport au savoir et à la scolarité sont ici précieux. L'analyse de la **nature des difficultés** des élèves est une pièce faible de l'enseignement en éducation prioritaire... comme ailleurs^[12].

S'agirait-il de (re)mettre « l'enfant au centre » ? La formule est maladroite et prête le flanc à l'interpellation critique. Elle renvoie à une vision puérocentriste laissant penser que tout pourrait venir de l'enfant s'auto-construisant, vis-à-vis duquel il conviendrait d'attendre... afin de se plier à son rythme. Conception mystificatrice de l'enfance où les rois sont nus. C'est le rapport de l'élève au savoir qu'il s'agit de faire évoluer, et parfois de totalement révolutionner.

4/ Au-delà de la conduite d'apprentissage, interroger la visée d'éducation

La grande leçon des psychologues du développement (Piaget, Wallon, Vygotski), c'est d'une part que personne n'apprend seul et d'autre part qu'on ne peut faire l'économie de reconstruire pour soi-même la chose à comprendre. En matière d'apprentissage, il faut affronter le chaos avant d'accoucher d'une étoile qui danse, beaucoup « errer », explorer les chemins de traverse, identifier les impasses avant de trouver la voie : « la vérité n'apparaît évidente qu'après coup » (Bachelard).

Vouloir embarquer tous les élèves dans l'aventure du savoir exige d'en créer les conditions. Ce qui a des incidences sur la conduite de la leçon : opter pour un pilotage délibéré du point de vue des élèves les plus fragiles ; être moins soucieux d'obtenir la bonne réponse que de révéler les moyens d'y parvenir ; pousser au dévoilement du travail intellectuel opéré par les uns et les autres ; renvoyer la validation des propositions à la réflexion collective. Comment former à l'**autonomie intellectuelle** si ce n'est en l'exerçant au quotidien ?

Il s'agit de viser la formation de sujets émancipés, intellectuellement autonomes mais aussi socialement reliés. Ce qui nécessite de constituer la classe comme **collectif solidaire** autour des apprentissages : apprendre ensemble dans une visée de promotion collective, se frotter à la double altérité de ses pairs et des objets du patrimoine culturel à saisir, éprouver ses limites et l'indispensabilité des autres pour son propre développement. S'approprier des outils de compréhension et d'action sur le monde, se confronter collectivement à la résolution de problème, relever des défis, exercer imagination, créativité et raison polémique n'est pas sans lien avec l'apprentissage de la citoyenneté. Expérimenté à divers niveaux de scolarité, au dire des collègues engagés dans cette aventure, cela construit des ambiances de classe où le plaisir d'apprendre fait écho au renouveau du plaisir d'enseigner.

Echapper à la solitude, pour les élèves comme pour nous-mêmes.

« Face à des pouvoirs trop souvent nécosés et déréalisés, étendre le pouvoir d'agir des professionnels pour « faire autorité » sur le travail », « soigner le métier » nous propose Yves Clot^[13] : vu l'état des lieux, la complexité des situations et les enjeux, cela ne peut être qu'**œuvre collective**.

En phase avec ce qu'on peut rêver pour les élèves, grand et beau chantier en perspective...

-
- [1] Intervention de Jacques Bernardin au Forum « Éducation » de la fête de l'Humanité à dimanche 12 septembre 2010.
- [2] Christian Baudelot, Roger Establet, L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, La République des Idées / Seuil, 2009.
- [3] « L'éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement », Pour l'ère nouvelle, n°1, 1946, repris dans Gaston Mialaret, Le Plan Langevin-Wallon, Paris, PUF, 1997.
- [4] « Les données de l'OCDE établissent de façon irréfutable que les efforts pour doter tous les élèves d'une formation minimale de grande qualité conditionne le nombre et le niveau des meilleurs ». Baudelot, Establet, L'élitisme républicain. Op. cit. p. 41.
- [5] Nathalie Mons, Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? PUF, nov. 2007.
- [6] Cf. l'Appel à signer « Pour que vive le GFEN » (site : gfen@gfen.asso.fr)
- [7] Outre les ouvrages déjà cités, pour une analyse des résultats de PISA 2006 : Agnès Brun, Sylvie Fumel, Francine Hoyé et Danièle Peylet, Note d'information 08-08, DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), MEN, janvier 2008. Pour ceux de PIRLS 2006 : « Evaluation des performances en lecture des élèves de CM1 », Marc Colmant et Séverine Dos Santos, Note d'information 08.14, DEPP, MEN, mars 2008.
- [8] Baromètre Trajectoires / Afev à Année 2009. Réalisé auprès de 397 élèves de primaire et collège.
- [9] « C'est en France que les élèves souffrent le plus ! », Interview de Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'Éducation de l'OCDE dans Le Nouvel Observateur, 7-13 avril 2005.
- [10] Jean-Paul Delahaye, IGEN, « le collège : une construction inachevée », in Bernard Toulemonde (dir.) le système éducatif en France, La Documentation Française / CNED, 2006
- [11] Anne Armand, IGEN, « Quels constats pédagogiques en éducation prioritaire ? », Actes des 3^è Rencontres nationales sur l'Accompagnement organisées par le GFEN, Dialogue N°138, octobre 2010 (à paraître).
- [12] Anne Armand, Béatrice Gille, La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, Rapport IGEN / IGAENR, MEN, octobre 2006.
- [13] Yves Clot, « Se reconnaître dans son travail », US magazine, 25 octobre 2008.