

CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL

Commission permanente de l'Éducation, de la Culture et de la  
Communication

*Mercredi 13 septembre 2023*

Président : Jean-Karl Deschamps

◆ **Projet d'avis : « Réussite à l'École, réussite de l'École »**

(Mme Bernadette Groison, rapporteure)

- **Audition de M. Jacques Bernardin, professeur en formation générale (psychologie, sociologie de l'éducation et pédagogie) à l'IUFM Centre Val de Loire - Université d'Orléans sur le thème de la pédagogie.**

*La séance est ouverte à 9 heures 10.*

**M. le Président.** Chers collègues, nous allons débiter notre séquence. Merci de votre présence.  
(*Communications du Président.*)

....

Nous allons reprendre nos travaux sur le chantier « Réussite à l'école, réussite de l'école » avec l'audition de M. Jacques Bernardin, qui nous fait le plaisir et l'honneur d'être là pour nous faire part de son point de vue sur ce sujet. C'est un point de vue que je sais non seulement étayé d'une grande expérience d'usage mais aussi d'une grande expertise. Nous aurons tout à l'heure certainement à intervenir au sens de questions complémentaires lors de la phase d'échange. Merci de votre présence ici.

Je vous propose de donner tout d'abord la parole à Mme Groison.

**Mme Groison.** Bonjour à toutes et à tous.

Je souhaite la bienvenue dans notre commission à Jacques Bernardin, qui est le Président du Groupe français de l'éducation nouvelle (GFEN), un mouvement pédagogique.

Par rapport aux discussions que nous avons eues depuis le début de notre travail, où nous nous étions dit que nous n'entrions pas trop dans les questions de pédagogie, nous les avons tout de même abordées et j'ai pensé qu'il était mieux d'en parler directement. Je vous donc ai proposé d'auditionner M. Bernardin afin que nous entrions un peu dans cette relation enseignant-élève, autour de la difficulté scolaire, etc. bref, que nous ayons l'avis d'un représentant d'un mouvement pédagogique sur le sujet.

Je voulais rappeler ce cadre car cette audition va être un peu différente de ce que nous avons entendu et va nous permettre d'éclaircir la réflexion sur nos travaux.

**M. le Président.** Monsieur Bernardin, vous disposez d'environ 30 minutes pour exposer vos propos puis vous aurez une série de questions.

**M. Bernardin.** M'inscrivant volontiers dans votre argumentaire, j'ai intitulé mon intervention : « Relever le défi de la démocratisation ». Former les jeunes générations à affronter les défis du siècle, tant écologiques que sociaux et démocratiques, pouvoir faire face aux aléas d'une société ouverte aux mutations, penser conjointement avenir durable et justice sociale : autant de motifs d'interroger l'éducation actuelle et notamment d'identifier les points aveugles par lesquels se perpétuent ces inégalités.

Sans m'étendre sur des points qui seront développés par d'autres contributeurs, j'ai néanmoins le souci de situer mon propos dans un cadre qui déborde l'étroitesse d'un point de vue strictement pédagogique. En effet, on peut parler d'un phénomène plurifactoriel, aux effets convergents.

Tout d'abord, le caractère de l'impulsion politique mérite d'être éclairci. Vise-t-on une démocratisation restreinte ou une démocratisation élargie ? S'agit-il d'élargir le périmètre de recrutement de l'élite ou de promouvoir l'ensemble de la population ? C'est une question posée après-guerre avec le plan Langevin-Wallon. Pour Henri Wallon, dans un pays à reconstruire, alors qu'il y a non seulement des bouleversements technologiques et économiques mais aussi un avenir moins prévisible qu'auparavant, la solution la plus raisonnable, c'est de viser une démocratisation élargie. Cela reste d'actualité. Les défis sociaux, environnementaux, écologiques et démocratiques actuels appellent à former davantage les jeunes générations, à former des citoyens en mesure de donner leurs points de vue sur l'avancement de la société, en mesure de contribuer au débat public. Cette impulsion politique sert d'horizon structurant à tous niveaux.

Le deuxième point important se situe au niveau de l'architecture et de l'organisation du système éducatif. Au regard des comparaisons internationales, seul un service public fort semble en mesure de soutenir et d'organiser la mixité sociale et scolaire à tous niveaux, de la carte scolaire à la composition des classes. D'autres éléments caractérisent les systèmes éducatifs les moins sélectifs : un tronc commun véritable jusqu'au terme du collège, et la suppression des classes de niveau.

Le troisième point concerne la formation des enseignants. Les pays qui ont les meilleurs résultats offrent une solide formation initiale, incitent au travail d'équipe et accompagnent les acteurs de terrain avec une formation continue en phase avec leurs questionnements. On sait qu'aujourd'hui, cela pose problème.

Enseigner est un métier. Les parents ont pu l'éprouver pendant le confinement sanitaire. Et ce d'autant plus que l'on a la volonté d'enrayer des discriminations qui perdurent. En effet, la perpétuation des inégalités ne s'opère pas seulement par la sélectivité des publics scolaires dont l'actuelle tension public/privé témoigne, mais aussi au cœur des classes au quotidien, à l'insu même des acteurs qui, chacun de leur côté, visent et pensent œuvrer à la réussite.

Que constate-t-on ?

Si certains élèves s'impliquent peu, d'autres travaillent et parfois beaucoup sans que leurs résultats soient à la hauteur de leur investissement. Des recherches se sont penchées sur la question, et c'est ce que je me propose d'évoquer devant vous. Ces recherches parlent de « malentendus », malentendus qui amènent à des conduites scolaires inadaptées, peu efficaces, voire contreproductives, et qui peuvent se situer à divers niveaux pour les élèves :

- quant à l'interprétation des situations. Que faut-il faire et pourquoi ? C'est poser d'emblée la question du sens, qui influe sur le degré d'engagement des élèves mais aussi sur l'orientation de leur activité intellectuelle.

- quant aux moyens à mettre en œuvre : comment s'y prendre ? Question non moins importante de la posture face aux apprentissages, des ressources et stratégies utilisées.

- quant à ce qu'il faut retenir des séquences, pouvant valoir au-delà.

Malentendus que les chercheurs nomment « socio-cognitifs » car relevant des modalités de la socialisation familiale, plus ou moins en phase avec ce qu'exigent les apprentissages scolaires. En effet, il apparaît que les discours, conseils, expériences et actes qui ont précédé et qui accompagnent la scolarité préparent très diversement les enfants à devenir élèves.

Une fois qu'ils sont à l'école, quelle trace peut-on identifier de ces influences ? Qu'est-ce qui fait la différence dans les façons d'être, de penser et d'agir ?

Deux questions semblent clés pour ces recherches.

La première est celle du sens : quel sens les élèves donnent-ils à leur présence à l'école et aux contenus travaillés ? Quels sont leurs mobiles d'apprendre, au-delà d'une motivation de surface ? Mais vouloir ne suffit pas, encore faut-il développer les moyens en adéquation avec ces visées.

La deuxième question concerne l'activité d'apprentissage elle-même : que pensent-ils devoir faire ? Comment s'y prennent-ils pour apprendre ?

C'est l'objet de recherches menées depuis une trentaine d'années de la maternelle au lycée et dans les lycées professionnels, concernant le rapport à l'école et au savoir. Si certaines recherches ont été conduites sur l'Université Paris X Nanterre, avec une entrée psychanalytique, j'évoquerai ici surtout celles conduites sur l'Université Paris VIII, autour de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, croisant sociologie et psychologie pour comprendre la singularité des postures, attitudes et façons de faire des élèves face aux exigences de la scolarité.

Mieux saisir la logique des élèves : à tous niveaux, on constate des régularités différenciant les élèves, souvent corrélées à l'origine sociale mais néanmoins sans déterminisme. On trouve à Saint-Denis - La Courneuve (terrains étudiés) des élèves en éducation prioritaire qui réussissent – et parfois brillamment - quand, a contrario, dans les classes germanistes de Massy-Palaiseau (public socialement et scolairement différencié) on trouve aussi des élèves en difficulté.

Ces recherches sont intéressantes en ce qu'elles confirment mais en même temps débordent ce qui pourrait apparaître comme un mécanisme de reproduction, pour s'attacher à la façon dont pèse à l'école l'expérience socio-familiale des élèves.

Je broserai à grands traits, au risque de la caricature, des figures différenciées de la façon dont ces élèves s'inscrivent dans la scolarité, arrière-fond qui nous permettra de comprendre comment les pratiques enseignantes, peu averties, peuvent ajouter des difficultés en pensant les réduire.

Pour certains élèves, l'école semble ne semble faite que pour avoir des bonnes notes, passer de classe en classe, avoir un bon métier plus tard. On a longtemps pensé que des élèves s'impliquaient peu faute de projet professionnel : les recherches invalident cette hypothèse. Ces élèves n'investissent que ce qu'il leur apparaît utile à ces fins et doutent de la valeur des contenus ; dans les classes, ils n'arrêtent pas de poser la question « Mais à quoi ça sert ? » Selon eux, l'école propose beaucoup de savoirs qui ne valent qu'à l'école, avec les incidences qu'on peut imaginer sur leur investissement.

Apprendre (lorsque qu'on les interroge), cela consiste à « écouter le maître ou la maîtresse », à « faire ce qu'on nous demande » et à « mémoriser par cœur, surtout si on a un contrôle le lendemain ». Ces propos témoignent d'une conception réceptive mais intellectuellement passive qui se traduit par des comportements balançant entre attentisme pour certains et activisme mais sans repère pour d'autres, tels ces élèves qui font avant même que la consigne soit énoncée et pour qui réussir le plus vite possible semble la règle. On pourrait le comprendre pour de jeunes enfants de maternelle. Le problème, c'est que cela perdure au-delà.

Dans une approche émiettée des activités, ces élèves ont du mal à distinguer l'enjeu des situations. Ils ont tendance à désinvestir l'activité une fois la tâche finie alors que tout commence au moment où l'on échange, occasion de faire retour sur les procédures utilisées, sur les appuis, stratégies et techniques intellectuelles, d'en débattre et de sélectionner les plus pertinents.

Pour ces élèves, les activités se succèdent sans lien les unes avec les autres, et pas plus en lien avec les contenus qui justifient les situations proposées. Dans un tel flou, ils restent dans une dépendance extrêmement forte aux enseignants dans les classes, avec une sorte de fusion entre sanction scolaire et sanction personnelle.

Si les élèves en réussite n'oublient pas que l'école permet d'obtenir des certifications, nécessaires pour leur futur métier, ils y trouvent (dès la maternelle) d'autres bénéfices culturels et symboliques. Ainsi, selon de jeunes enfants (grande section de maternelle ou CP) : « Cela nous permet de devenir grands, de pouvoir faire sans les adultes ». Un élève de troisième explique : « Cela sert à pouvoir acquérir un métier mais aussi à savoir comment se sont créés les conflits, savoir la vie que menaient nos ancêtres, savoir plus de choses sur le monde qui nous entoure ». Autrement dit, ces élèves - ici et maintenant - trouvent sens à leur présence et aux contenus proposés.

Leur projet professionnel s'élabore moins en amont qu'au fil de l'expérience scolaire et des centres d'intérêt et zones d'expertise qui s'en dégagent.

L'apprentissage n'est pas dans l'extériorité mais est perçu très nettement (dès les petites classes) comme un processus nécessitant l'engagement personnel dans la durée. « Il faut essayer de faire un peu plus chaque jour, essayer même si c'est difficile » dit un élève de grande section. L'apprentissage sert surtout à comprendre, y compris s'il s'agit de mémoriser (des élèves en Terminale : « On mémorise d'autant mieux qu'on a compris »).

Pour d'autres, l'apprentissage mécanique reste la règle, avec les limites que l'on peut imaginer : mémorisation fragile ; difficulté à mobiliser les notions étudiées dans les situations qui l'exigeraient.

Si « savoir » est important pour les élèves en réussite, c'est parce que cela permet de comprendre le monde en échangeant avec les autres mais aussi de développer son intelligence.

Derrière les consignes, ils s'interrogent sur le sens des situations, le sens des disciplines, le but des activités, sur les principes qui les sous-tendent. Plus au clair sur l'enjeu des situations, ils sont davantage en mesure de s'auto-évaluer. Ce ne sont pas des élèves qui foncent dans la tâche mais qui parfois s'arrêtent en cours de réalisation : ils se relisent, essaient d'apprécier ce qu'ils ont fait. Ils se montrent bien plus autonomes dans les activités scolaires et vis-à-vis des enseignants.

De la maternelle au lycée, si le processus d'imbrication caractérise les élèves scolairement fragiles « captifs de l'ici-et-maintenant de la situation », d'autres sont dans le processus de distanciation-régulation. Pour eux, apprendre est l'occasion de « réfléchir ». Les élèves en réussite se caractérisent par l'objectivation c'est-à-dire la construction des objets de savoir au travers des tâches et des activités scolaires, au travers de leur activité cognitive.

Autrement dit, le problème-clé des élèves concerne le passage de significations liées à leur expérience et au contexte, à des significations plus génériques qui leur permettent d'aller au-delà, d'identifier les processus qui les débordent afin de constituer des ressources pour l'avenir.

Cela interroge la nature des situations d'enseignement. Sont-elles toujours à même de permettre ce passage de l'expérience singulière à l'objectivation propre aux savoirs scolaires, contrairement aux savoirs domestiques acquis plutôt par imitation, essais et reprises, faire parfois sans parole ?

Concernant les pratiques d'enseignement, au grain fin du quotidien, une observation attentive permet de repérer des régularités dans les modes de faire. Face à la diversité des élèves, deux tendances contribuent à générer des difficultés : le sous-étayage d'une part, qui néglige les différences ; le sur-étayage d'autre part, qui les surjoue en pensant les réduire.

Les chercheurs constatent que les activités scolaires sont parfois conduites dans une certaine « illusion de transparence » sur trois plans.

Premièrement, illusion de transparence des situations, quand les élèves sont mis au travail sans éclaircissement de l'enjeu (pourquoi cette activité ? Qu'est-ce qu'on nous demande exactement ?), les uns anticipent, font des hypothèses sur les finalités, d'autres pas. Les premiers se centrent sur l'essentiel quand les autres restent sur l'accessoire. Ils semblent tous avoir vécu la même chose mais la trace de l'activité sera différente.

La deuxième illusion de transparence concerne les processus d'apprentissage. Depuis la maternelle, on peut laisser penser qu'à l'école, il suffit de « faire ». Réduire l'apprentissage à l'effectuation de la tâche, cela peut se comprendre pour les tout jeunes élèves, mais on trouve jusqu'au secondaire des élèves qui « décrochent » intellectuellement au moment où l'on tire les fils de l'expérience pour formaliser l'essentiel.

Le troisième niveau d'illusion de transparence porte sur les contenus. Cela peut jouer soit en début, soit en fin de tâche. Faute d'analyse suffisante des contenus, les enseignants déstabilisés par les demandes des élèves sont plus conduits dans des relations duelles à aider à la réalisation de la tâche qu'à la compréhension des problèmes qui se posent. Par ailleurs, on observe que les séquences ont parfois pu être intéressantes mais, faute de temps, le moment important où l'on sort de l'expérience est repris en main par l'enseignant, avec au mieux la complicité de quelques élèves - souvent les plus avancés, les autres ne sont plus là.

Autrement dit, faute d'avoir conscience de la diversité des rapports au savoir, enseigner dans « l'indifférence aux différences » ne parle qu'aux élèves qui partagent les codes de l'école. À l'inverse, quand l'enseignement s'adapte « à l'étroit » du niveau et des capacités présumées des élèves, cela n'est guère plus bénéfique.

Le deuxième processus de différenciation dont parlent les recherches est le processus de différenciation active. De quoi s'agit-il ? Trois modalités d'adaptation des pratiques sont fréquentes dans les classes, au nom de l'appui aux élèves faibles :

- simplifier les contenus, les tâches ou les sollicitations ;
- fragmenter la tâches en plusieurs sous-tâches à réaliser les unes après les autres ;
- aider davantage les élèves qu'on pense avoir plus besoin de nous.

Simplifier, cela a l'intérêt d'engager les élèves dans la tâche, mais cela a aussi des effets pervers. Réduire l'ambition au niveau des contenus, des supports ou des sollicitations intellectuelles, cela contourne la complexité des apprentissages sans jamais y préparer. Les chercheurs constatent que dans les classes, les élèves sont soumis à des régimes différents. Quand les scénarios se répètent, il y a des élèves qui vont très vite s'apercevoir qu'ils ont un traitement à part... Un professeur a témoigné d'une situation d'évaluation refusée par certains élèves, parce qu'elle n'était pas semblable aux autres. Au nom du principe d'égalité, ils exigeaient d'avoir la même !

Une autre tendance est le morcellement du travail. Il en permet la réalisation, mais il peut brouiller l'identification de ce qui en fait l'unité. Certains élèves sont capables de faire la synthèse, d'autres moins. Cela contribue à une conception éclatée et fragmentée des activités scolaires, déjà propre aux élèves scolairement fragiles.

Une telle configuration laisse peu de traces, ainsi que le confirme un rapport de l'Inspection générale de 2010 (*Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*) : « Très souvent, l'adaptation de l'activité se fait en réduisant la complexité, en diminuant la longueur du travail, voire en en rognant tout un pan ; il n'est pas rare que le maître travaille à la place des enfants qui ne font qu'exécuter des tâches successives dont ils ne comprennent ni la nécessité, ni l'enchaînement. Or, la réussite assistée n'est pas la réussite de l'élève », rejoignant par là des constats d'autres recherches.

La troisième tendance est l'aide individualisée accrue. Certains élèves y sont sensibles, parfois trop. Que se passe-t-il ? C'est de nature à accroître la dépendance envers l'enseignant, à qui l'on redemande la consigne plusieurs fois dans les classes, puis une fois lancé dans l'activité, à qui l'on va demander si c'est « bien comme ça » et de qui on va attendre la validation à terme.

Accompagnés mais dans l'aveuglement des enjeux et des critères de pertinence du travail, les élèves sont maintenus dans l'assistantat pédagogique. Les professeurs constatent qu'ils passent plus de temps pour la préparation et qu'ils s'épuisent dans la conduite des cours mais pour quel résultat ! « Plus on les aide, plus il faut les aider » constatent-ils.

Conduisant à un accroissement des écarts, ces adaptations relèvent, selon les chercheurs, d'un processus de différenciation active.

Viser la réussite à l'école et de l'école nécessite de repenser ce qui en est au cœur, c'est-à-dire la transmission des savoirs. On a longtemps pensé que cela allait de soi, renvoyant à la bonne volonté, au sérieux du travail, autrement dit au « mérite » personnel : la réalité dément cette croyance. Les mobiles d'investir la scolarité, la valeur accordée aux contenus, la façon d'appréhender les situations d'apprentissage sont divers selon les univers sociaux. Vouloir enrayer les inégalités exige d'en tenir compte, avec lucidité et détermination.

On l'a vu, réduire ou simplifier les contenus est une impasse. Multiplier les dispositifs supplétifs également. Si le nombre d'élèves par classe est important, il ne suffit pas à lui seul à produire des résultats à la hauteur des attendus.

Que changer ? Le regard sur les élèves, la conception des savoirs et, par conséquence, les démarches d'enseignement.

Le regard sur les élèves apparaît parfois plus marqué par le jugement déficient (élèves jugés inattentifs, lents, peu autonomes, bruyants etc., avec une tendance à la naturalisation des difficultés) que par la compréhension de ce qui fait la singularité de leur univers intellectuel. Par ailleurs, une conception faible des savoirs, considérés *a priori* comme dignes d'intérêt, présentés dans l'évidence de leur forme faite, traités comme de l'information qu'il suffirait de délivrer clairement pour que ce soit appréhendé d'emblée par les élèves.

Concernant les élèves, il y a une ambition de l'école à soutenir. « Tous les élèves sont capables d'apprendre et de progresser » : ce principe est désormais inscrit dans la Loi d'orientation. Cependant, Les conceptions fatalistes perdurent et alimentent les renoncements, parfois de part et d'autre de la scène éducative. Or, si chacun est tributaire d'une histoire passée, l'avenir reste ouvert aux changements, les scientifiques le confirment avec la notion de plasticité cérébrale, qui peut aller très loin y compris en cas de traumatisme accidentel. Autrement dit, il y a trop souvent méconnaissance et/ou minoration du potentiel transformateur des situations, pratiques et projets vécus, propres à stimuler l'intérêt, dénouer les blocages et relancer le développement.

En tant que mouvement pédagogique, on peut en témoigner autant avec de jeunes enfants qu'avec des adultes de bas niveau de qualification : y compris dans des temps relativement courts, on peut conquérir ou restaurer l'estime en soi.

Quant à la volonté d'apprendre, elle relève d'une curiosité plus ou moins favorisée par les conditions de vie des familles. Je renvoie à la recherche coordonnée par Bernard Lahire intitulée « Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants ». Recherche qui a consisté à regarder de près dans diverses familles la façon dont les élèves vivaient leur rapport au soin, à la culture, les occasions de sorties et d'expériences, les interactions langagières, etc. Autant de points d'appui pour les uns et qui mériteraient d'être relayés très largement par l'école pour d'autres. Il revient à l'école de participer le plus tôt possible à l'ouverture au monde et, tout au long de la scolarité, de ne pas négliger la dimension culturelle des apprentissages.

Ainsi par exemple, à l'entrée du CP, les élèves n'ont pas tous saisi l'importance de l'écrit, la pluralité de ses usages sociaux et des pouvoirs auxquels l'écrit ouvre. Travailler les mécanismes en négligeant ce qui peut les justifier épuise l'envie d'apprendre.

Il importe par ailleurs d'interroger l'évidence des savoirs : si les savoirs ont une valeur, c'est moins en tant qu'objets de transaction scolaire ou sociale qu'au regard de leur valeur opératoire. Du point de vue socio-historique, ce sont des outils d'émancipation des fatalités, des moyens pour l'humain d'échapper aux déterminismes et à l'étroitesse de sa condition. Fruits d'inventions, de brassages et d'emprunts entre les peuples, de ruptures et de remaniements successifs, les savoirs ont permis de construire des repères communs à valeur universelle, et de répondre à des besoins initialement vitaux et pratiques : échanger à distance, se repérer dans le temps, mesurer les terrains inondés chaque année par le Nil, gérer les échanges, guérir les maladies, construire des édifices, etc. Chaque nouvelle génération mérite d'y être initiée par l'école. Cette question des origines passionne à tout âge... Des accords du participe passé au théorème de Thalès, nous plaidons pour une approche anthropologique des savoirs.

Les savoirs ne sont pas ceux du monde d'en face, c'est ce qui spécifie l'humain. En tant qu'enfant, j'appartiens certes à ma famille et m'inscris dans la société, mais l'école m'apprend que je suis plus encore, « humain parmi les humains », ce qui transcende toutes les histoires sociales.

Rien n'est évident en matière d'apprentissage, c'est le deuxième point qui peut poser problème. Bien souvent, le savoir scolaire percute le « bon sens », déstabilise ce que l'on croyait connaître. Ainsi à l'école, la tomate n'est pas un légume mais un fruit, le soleil ne se couche pas, la laine n'est pas chaude et l'eau ne s'évapore pas à 100 degrés. Accéder à la vérité exige l'examen critique des connaissances familières. G. Bachelard parle « d'obstacles épistémologiques », avançant une idée forte : « Ce qui gêne est moins ce que l'on ne sait pas que ce que l'on croit savoir ! »

Dès les petites classes, ce qui peut être considéré comme des savoirs « de base » (l'écrit, la numération) appelant à une simple mémorisation et à des mécanismes combinatoires élémentaires s'avèrent d'une complexité redoutable. Le système écrit et celui de numération ont été édifiés en plus de 5 000 ans. Cela donne l'idée de l'humilité qui devrait être la nôtre.

On peut d'autant mieux se préparer à les enseigner que l'on a conscience des turbulences de leur genèse. Eux aussi supposent, pour chaque enfant qui y est confronté - aujourd'hui comme hier - des ruptures avec l'expérience. Ainsi par exemple, la mise au point des systèmes écrits a supposé le « démontage » de l'oral, une segmentation de la chaîne sonore que certains enfants « n'entendent pas » car ils restent focalisés, dans leur usage habituel, sur le contenu de l'échange.

Ainsi par exemple dans un CP, la classe étant invitée à proposer des mots en « i » fait suivre les mots « ami, gentil, souris... » avant qu'un élève propose « rat ». Proposition jugée non pertinente, mais révélatrice d'une difficulté à sortir de la signification usuelle pour « jouer » avec les mots. Au CE1, travaillant sur les phrases affirmatives et négatives, alors que la maîtresse propose « Il pleut », un élève répond « négative ». Pourquoi ? « Parce qu'aujourd'hui, il fait beau ». Au CE2, alors que la classe est invitée à trouver le futur du verbe « bailler », un élève propose « dormir ».

Autant d'indices d'une difficulté majeure pour certains enfants à s'extraire du rapport pratique au langage pour s'intéresser à des aspects formels, ce qu'exige le travail sur la phonologie ou la grammaire.

Il leur faut apprendre à suspendre la signification pour considérer le langage pour lui-même. Certains enfants sont habitués très tôt chez eux à explorer diverses fonctions du langage, à jouer avec, autrement dit à s'extraire de significations usuelles, d'autres moins.

En matière de numération, il leur faut comprendre l'usage de substituts aux objets dénombrés comme symboles exprimant moins un ordre dans une suite que des quantités indépendantes de la nature de ces objets ; l'école m'apprend quand même que « 3 éléphants « valent » 3 souris. Dans la logique d'un jeune enfant, ça ne va pas forcément de soi. Ensuite, il faut leur attribuer des valeurs différentielles selon leur position, 1-2 n'est pas semblable à 2-1. C'est évidemment une appréhension rigoureuse qui rompt avec l'approche globale et syncrétique inhérente aux enfants. Le zéro lui-même n'est pas rien, il change tout. Il a fallu attendre le Vème siècle pour qu'il apparaisse en Inde. Cela mérite que l'on s'y arrête quelque temps. On pourrait parler des autres systèmes symboliques initiés dès le CP, tels le passage de l'énoncé au schéma en mathématiques ou le plan, qui exige un changement de point de vue, de « prendre de la hauteur » et de s'émanciper de l'expérience sensible : le grand tableau devient une ligne ténue et mon bureau perd ses pieds. Passer d'un espace de trois à deux dimensions n'est pas simple !

Dans toute discipline, à tous niveaux, les contenus méritent d'être considérés avec attention afin de terminer ce qui est essentiel à faire comprendre au regard de là où les élèves en sont.

La réflexion épistémologique éclaire l'origine et la genèse des contenus : question clé du sens des savoirs, du contexte problématique de leur émergence et des étapes qui les ont façonnés. C'est moins par une approche édulcorée des contenus qu'en restituant leur dimension culturelle et leur profondeur conceptuelle que l'on peut engager tous les élèves dans l'aventure intellectuelle.

Dit autrement, les petits enfants n'ont pas de petits cerveaux. Quel que soit leur histoire, ils ont su se débrouiller avec leur environnement parfois extrêmement complexe vu leurs conditions de vie.

Nous appelons donc à faire fond sur l'intelligence des élèves et à la faire fructifier.

Quelle démarche d'apprentissage ? Dans l'école française, si un temps important est dévolu à l'exercice et au contrôle, il est généralement insuffisant pour la découverte des notions, l'édification des concepts et l'apprentissage des techniques intellectuelles. Sans mésestimer la place de l'automatisation, un rééquilibrage s'impose.

On sait que les élèves apprennent d'autant mieux qu'ils sont impliqués et intellectuellement actifs. Les travaux en neurosciences confirment largement cette idée. On l'a évoqué, les élèves qui nous préoccupent, outre parfois le manque d'intérêt, ont tendance à rester dans l'attente passive pour les uns ou s'engagent dans l'activité sans repère ni régulation pour d'autres, arrêtant leur investissement à la réalisation de la tâche. Plusieurs éléments contribuent à dénouer ces comportements, à engager les élèves, à éviter les errances, à dynamiser la réflexion.

D'abord, l'activité exploratoire initiale. A l'école, il faudrait multiplier les situations incitant à la recherche pour former les élèves à ce qui va être le lot dans la réalité. La vie n'est faite que de problèmes à traiter : quand s'y prépare-t-on ?

Au GFEN, on a soin de travailler des situations de recherche à caractère d'énigme ou de défi, qui visent à créer l'intérêt, l'implication personnelle ; situations relativement ouvertes, assez complexes pour que chacun puisse y apporter sa pierre depuis son expérience, la singularité de ses acquis, donc situations amenant chacun à faire des hypothèses et de premières propositions.

Deuxième élément qui nous semble important : la confrontation entre pairs qui est inégalement exercée dans les apprentissages au sein de petits groupes, amenant à expliciter les points de vue, et parce qu'on n'est pas d'accord, à les justifier, à argumenter et à raisonner. Moment de mise à distance des allant-de-soi, des opinions premières, des propositions initiales alors soumises au débat de preuves, dans une recherche conjointe d'une solution acceptable. Avec des activités qui se prolongent en collectif afin de parvenir à une solution concertée.

Troisième élément aux effets positifs : ne pas arrêter l'activité au « faire » même si les élèves ont été très investis avec beaucoup de pertinence. Temps de formalisation, d'institutionnalisation, moment où l'on tire leçon de l'expérience, où l'on dégage l'essentiel, les éléments-clés qui vont pouvoir, au-delà de la situation, être reconvoqués et faire trace sur la durée.

Si le cheminement personnel est indispensable (car personne n'apprend à ma place), il est d'autant plus fructueux qu'il s'appuie sur les autres, dans un débat fraternel et exigeant. C'est ce qui justifie au GFEN l'appellation de démarche *d'auto-socio-construction* des savoirs, que l'on peut entendre comme dispositif pédagogique mais qui renvoie plus encore à la dynamique formative enclenchée : la compréhension intime de la notion en jeu (plan conceptuel) mais aussi l'émancipation intellectuelle des sujets qui s'y aventurent (plan identitaire).

Les professionnels témoignent d'incidences notables de telles conduites d'apprentissage sur le comportement des élèves en classe comme en dehors : ils se montrent à tous niveaux plus coopératifs, respectueux et attentifs aux autres (plan socio-affectif des conduites sociales).

Si la scolarité est toujours une épreuve, ce devrait être bien plus pour renforcer la confiance en soi que pour la dégrader. À cet égard, les moyens méritent d'être à la hauteur des ambitions : viser une réussite partagée, œuvrer à l'émancipation intellectuelle et à une citoyenneté outillée.

L'ensemble des plans brossés méritent une formation d'un autre niveau et d'une autre durée, avec une nécessité (comme dans d'autres métiers) d'actualiser les connaissances dans un contexte qui ne cesse d'évoluer, donc un accompagnement conséquent dans l'exercice professionnel.

Enfin, le travail éducatif gagne à s'inscrire dans une convergence des approches et dans la durée. Cela renvoie à des recherches déjà anciennes, tel le rapport Moisan-Simon sur l'éducation prioritaire, montrant qu'il y a un certain nombre de caractéristiques des lieux les plus à même de déjouer les inégalités sociales et notamment qui parle de l'effet d'établissement mais aussi de ce regard sur les enfants et leurs familles avec cette volonté têtue de viser la réussite de tous.

Je crois que les élèves, quelles que soient les maladresses pédagogiques des enseignants, sont extrêmement sensibles au regard et à l'ambition des adultes à leur égard.