

Démocratisation ou tri social : l'école à l'heure des choix...

Jacques BERNARDIN (GFEN)

Introduction : un contexte très préoccupant...

Apprentissage à 14 ans, contrat de responsabilité parentale, remise en cause des ZEP, PPRE, haro sur les méthodes de lecture... On assiste à une surenchère sur fond de concurrence acharnée entre les futurs candidats à la présidentielle. Après l'apprentissage à 14 ans, suite à l'embrasement des banlieues, la récente mise en cause des ZEP, sous prétexte qu'elles n'ont pas « fait leurs preuves ». Le tout lancé au nom du constat réaliste et du « bon sens » accessible à tous, complaisamment relayé par les médias, trop contents d'avoir du scoop et du saignant à se mettre sous la dent.

Dans quelle ambiance baigne-t-on sur le plan éducatif ? Les déclarations, articles et reportages aux heures de grande écoute n'ont de cesse de noircir le tableau, présentant un bilan catastrophique de l'école : rien de mieux pour fragiliser le corps enseignant. Le coupable est désigné : c'est de ce laxisme post 68 que viennent tous nos maux, sans oublier la méthode globale, qui n'a fabriqué que des illettrés ! Dans une société fragilisée, doutant de l'avenir, en perte de repères, il faut signifier - de façon subliminale - le retour à l'ordre !

I/ Apprentissage à 14 ans, PPRE : quel sens, quelle portée de ces réformes ?

1. Pourquoi cette violence contre l'école ?

Ces propos calamiteux ne résistent à aucun des indicateurs officiels : les taux d'accès au Secondaire et d'obtention du baccalauréat n'ont jamais été aussi élevés, les jeunes sortant sans diplômes sont quatre fois moins qu'il y a 30 ans et le pourcentage d'illettrés dans la population n'a cessé de diminuer ! Pourquoi alors cet acharnement ?

Cela apparaît finalement bien commode pour déporter la responsabilité du malaise social sur les épaules d'un bouc émissaire tout trouvé, qu'on peut désigner à la vindicte publique : l'école ne forme pas bien les jeunes à l'emploi... et aux civilités ! Par ailleurs, cela prépare très efficacement l'opinion publique à accepter à voire à réclamer à des changements profondément rétrogrades. La pilule est en effet difficile à faire avaler : c'est la remise en cause d'acquis laborieusement conquis d'une École ouverte à tous et ambitieuse pour tous. Retour en arrière sur le plan structurel et sur le plan pédagogique.

- Sur le plan pédagogique, les déclarations officielles, soutenues par les médias prônent le retour aux « bonnes vieilles méthodes » qui soi-disant, auraient fait leurs preuves. Mais de quoi parle-t-on ? Les jeunes seraient-ils plus en difficulté que leurs aînés ? Cela est démenti par les faits : les difficultés face à l'écrit touchent 4 % des 18-24 ans, mais 13 % des 40-54 ans et 19 % des 55-65 ans. Quant à la « syllabique » mettant la priorité sur la combinatoire, est-ce une bonne solution ? Écoutons les commentaires des Inspecteurs qui, en 1966, faisaient le bilan de cette approche, prônée par les I.O. de 1923 : « les programmes ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, doivent posséder complètement le mécanisme de la lecture. Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la 'lecture courante' n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves » 1.

- Sur le plan structurel, c'est revenir à une école antérieure aux années 60 (c'est en 1959 que la réforme Berthoin instaure l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans), consacrer le renoncement politique au collège unique (conquête progressive du droit d'accès de tous les élèves à une secondaire unifié, avec les réformes Fouchet en 1963 puis Haby en 1975) au profit d'un collège inique : une scolarisation dans un

même lieu, mais avec des cursus radicalement différents, filiarisation larvée organisant un triage précoce et irréversible qui entérine et justifie les inégalités sociales.

2. L'apprentissage dès 14 ans

Derrière l'agitation du chiffon rouge pédagogique, un message politique : il faut accréditer l'idée, dans l'opinion publique, que les enfants de pauvres sont de pauvres enfants... pour qui une pauvre école et une pauvre pédagogie suffisent amplement !

Cette idée n'est pas neuve, elle ressurgit périodiquement comme justification idéologique de choix discutables : « Il naît des hommes, il naît des femmes, il naît des filles uniques et des familles de dix enfants, il naît des enfants doués pour l'étude et d'autres doués pour le travail manuel. Ce sont des différences neutres, par rapport à tout sentiment de justice ou d'injustice, les disparités sont inévitables » (V. Giscard d'Estaing, 1972). Le collègue unique ? « Cela a été une erreur, car tous les enfants ne sont pas égaux » (J. Chirac).

L'idéologie des dons et celle du handicap socio-culturel ont désormais leur version moderne : la diversité des aptitudes. « Compte tenu de la diversité des élèves, l'école doit reconnaître et promouvoir toutes les formes d'intelligence pour leur permettre de valoriser leurs talents. La formation scolaire (...) permet à chaque élève de réaliser le travail et les efforts nécessaires à la mise en valeur et au développement de ses aptitudes, aussi bien intellectuelles que manuelles, artistiques et sportives » (Art. L. 122-1 de la Loi d'orientation). On n'exclut plus, on « valorise votre forme d'intelligence ». Pour vous, elle est plutôt manuelle, on ne peut que mettre en valeur votre talent spécifique... mais ce sera à l'exclusive des autres « talents » ! C'est une tartufferie grossière, mais qui risque d'être plébiscitée par les parents. Par ceux des milieux populaires d'abord, dont le rapport à l'école est plus fréquemment tourné vers le futur professionnel et qui, en matière d'orientation, estiment qu'il vaut mieux tenir que courir, projeter un horizon réaliste et raisonnable, sur la base de leur expérience sociale et scolaire : viser « un bon métier dans les mains ». Les autres, dont les enfants échappent généralement à ce destin, ont tout à gagner d'une évacuation rapide des gêneurs et des concurrents potentiels de leur progéniture.

a. De bonnes raisons de le mettre en place

Quels sont les besoins d'ici 2010 en matière de formation ? Les experts semblent s'accorder sur la nécessité de passer pour chaque classe d'âge d'un taux d'accès au baccalauréat de 60 % à 70 % et, au-delà, pour l'enseignement supérieur, de 38 % à 45 %. Belle ambition pour l'école !... Mais qui a son revers. A l'autre bout de la chaîne, les formations aux niveaux CAP-BEP semblent à un taux trop important : 37 % en France contre 9 % dans les autres pays de l'OCDE. A l'avenir, elles ne devraient pas aller au-delà de 30 %².

En matière d'emplois, l'heure n'est plus à la promotion de tous, mais au grand écart entre des emplois hautement qualifiés et d'autres nécessitant très peu de qualification, emplois de service souvent précaires (parmi les métiers en forte expansion de 1990 à 1999 : employés de libre-service (+121), assistantes maternelles (+105), agents et hôtesses d'accompagnement (+64), employés de maison (+47), ouvriers, jardiniers, conducteurs d'engins, caristes...³). Si l'école n'est faite que pour préparer à l'emploi, est-ce raisonnable de dépenser de l'argent pour ceux qu'on destine aux « petits boulots » ?

Avec la loi Fillon, l'École est plus que jamais pliée au service de l'emploi, soumise aux impératifs économiques à la fois dans son mode de gestion et dans sa finalité, dans l'effacement de ses autres missions, pourtant historiquement fondatrices, anthropologique (poursuivre le processus d'humanisation avec la transmission culturelle) et socio-politique (former un citoyen apte à participer à la vie de la Cité, initier aux valeurs républicaines).

Le retour à l'apprentissage à 14 ans, c'est une rupture avec ce qui prévalait jusqu'alors et avait fait consensus entre les gaullistes et le courant progressiste dans l'esprit du Plan Langevin-Wallon d'après-

guerre : l'élévation générale et continue du niveau d'éducation, que ce soit pour anticiper l'imprévisible, pour maintenir la France à flot face à la compétition internationale ou par souci de justice sociale face à l'éducation.

b. Deux piliers pour le justifier : la diversité des élèves, l'égalité des chances.

Bien évidemment, nous sommes divers de par notre histoire, nos expériences, etc. Mais un autre pas est franchi quand on évoque la diversité des élèves pour justifier la nécessité de parcours différents et d'orientations précoces. Parler de formes d'intelligence, d'aptitudes, de talents qu'il s'agirait de « reconnaître » et de « révéler », c'est renvoyer à une réification de ces caractéristiques dont l'origine serait quasi-innée, irréductiblement singulière, en quelque sorte inhérente à la nature de chacun. Or, cela est contredit par les travaux scientifiques (des psychologues du développement mais aussi des neurobiologistes), qui convergent sur l'importance des interactions et des outils culturels dans l'émergence, la diversification et le développement des possibilités. Conséquemment, cela implique que les goûts, les intérêts, les dispositions face à l'étude comme le rapport à l'avenir sont socialement construits. Chacun sait qui sera désigné « conceptuel » ou « manuel »...

L'égalité des chances, promue grande cause nationale, est d'autant plus invoquée qu'elle est brutalement démentie par les faits. Socialement, cette idée a l'avantage d'entretenir l'espoir auprès des plus modestes d'une promotion individuelle qui pourrait faire échapper quelques rares élus à leur destin social (tel le loto, qui permet d'accepter sa condition et les inégalités en rêvant de devenir riche parmi les pauvres). Subjectivement, l'individu qui n'a pas saisi sa chance est renvoyé à lui-même, intériorisant alors son échec comme incapacité personnelle (auto-attribution des responsabilités : « ça ne me plaisait pas » ; « j'étais pas doué pour les études »). Quant à celui qui réussit, il passe souvent de l'autre côté avec armes et bagages, en épousant les valeurs dominantes, dans la persuasion intime de son mérite et de sa supériorité, conviction qui le désolidarise de sa communauté d'origine (« les autres avaient eux aussi leur chance, ils n'avaient qu'à la saisir ! »)...

Oui, mais comment gérer l'exclusion et ses effets potentiellement incontrôlables ? L'addition des destins individuels ne risque-t-elle pas d'agréger des solidarités indésirables, de générer à terme la contestation de l'ordre social ? C'est un risque... sauf si chacun accepte son sort en étant persuadé d'une part qu'il est juste, d'autre part qu'il en est seul comptable, conviction qui est renforcée lorsqu'on a été personnellement aidé, assisté, soutenu...

3. Le Projet Personnalisé de Réussite Éducative

« L'intelligence est la vertu principale du chef, du guide moderne (...). L'intelligence permet de prévoir et de prévenir la révolte (...) Elle impose une politique d'assistance et de rééducation, qui seule peut arracher les exclus à l'angoisse ou à la révolte, en leur faisant trouver le bonheur dans l'acceptation de l'inéluctable... » (V. Giscard d'Estaing, 1972).

Contrairement à son intitulé, lorsque vous en bénéficiez, vous êtes plutôt mal parti !... Le PPRE est-il une solution opératoire face aux difficultés scolaires ? On peut anticiper les incidences de ce dispositif par le biais de deux volets : l'un institutionnel, l'autre pédagogique. Mettons-nous un instant dans la peau de l'élève et de ses parents qui en « bénéficieront ».

a. Sur le plan institutionnel

Pour ceux à qui le dispositif s'adresse, que peut signifier la prise en charge ? Que l'Ecole (dans ses formes classiques) ne peut plus rien pour vous, que vous méritez un traitement à part, a-normal. Tellement à part qu'il est « solennisé » par un contrat, vous rendant comptable - ainsi que vos parents - de votre réussite... comme de votre échec. Cela ressemble moins à un contrat social (garantissant une égale ambition culturelle à l'égard de chacun) qu'à un contrôle social (visant à mettre celui qui résiste à l'ordinaire de la classe sous surveillance « ortho-pédagogique »).

Au vu de la place faite aujourd'hui aux RASED, devinez qui va devoir assumer l'initiative, la mise en œuvre et le bilan des PPRE ? Qu'on ne s'y trompe pas, le contrôle sera aussi pour chacun des enseignants, qui en sera comptable devant sa hiérarchie. Mais peut-être ne serons-nous pas tout à fait seuls : un formidable marché s'ouvre là pour des officines de ré-éducation privées, qui viendront complaisamment nous aider dans nos missions. En continuité avec la demande d'évaluations et de dépistages précoces, c'est la porte ouverte à une médicalisation de la difficulté scolaire et à une externalisation de son traitement.

b. Sur le plan pédagogique

L'expérience nous montre le risque permanent d'étiquetage et de stigmatisation de toute structure ou dispositif « discriminant »⁴. L'élève, une fois désigné comme méritant un projet spécial, risque fort d'être victime du phénomène des attentes, qu'on sait jouer à notre insu, attentes qui valent aussi pour les parents à l'égard de leur enfant. L'image renvoyée par le miroir des autres contribue à installer l'idée de n'être « pas comme les autres », amène à perdre confiance en ses possibilités et fragilise l'estime de soi.

Quant au contenu, on risque de retrouver ce qui se passe classiquement à l'adresse des élèves jugés plus faibles : tendance à aménager le parcours en réduisant les ambitions (notion plus succincte ; programme resserré à son minimum), à diminuer la complexité des tâches (notamment en les segmentant en sous-tâches), à multiplier des interactions individuelles. Or pour l'enfant ayant compris qu'il est estimé « en difficulté », se sentir davantage sous surveillance peut être un facteur de blocage et d'inhibition, réactivant la peur de mal faire. En outre, le guidage plus serré risque fort d'être une entrave à l'autonomie intellectuelle.

L'ensemble peut ainsi concourir à entériner et à accroître les différences, sans compter que cela n'engage pas à interroger l'amont qui l'a produit ou n'a pas su l'éviter. On peut à cet égard regarder les résultats de deux mesures : le redoublement, les « CP dédoublés ». Selon l'IREDU, le redoublement au CP est inefficace, car « aurait un effet démobilisateur et provoquerait chez les élèves un sentiment de honte, facteur aggravant de l'échec scolaire » ; cependant, « le fait de ne pas redoubler ne suffit pas à résoudre les difficultés d'apprentissage »⁵. L'étude de la DEP sur l'expérimentation des CP à effectifs réduits, menée depuis septembre 2002, analyse que cette mesure est « à elle seule, d'un intérêt pratiquement nul », et « ne profite pas plus aux élèves les plus défavorisés »⁶. A elle seule... ce qui engage à interroger les pratiques sans complaisance.

Renoncement à des orientations ambitieuses, discours pragmatique et fataliste... Le problème, c'est que - parfois à les enseignants adhérent à ce discours ! Pourquoi ? Parce que le réel résiste, parce que leur investissement professionnel n'est pas toujours récompensé par un déplacement significatif des élèves. Reprenons les choses autrement...

II/ Que transformer alors ?...

On ne reviendra pas ici sur l'effet démocratisant (révélé par les comparaisons internationales) d'un tronc commun reportant à l'issue du Secondaire les choix de filières, ni sur l'importance des choix institutionnels et politiques qui visent à préserver la mixité sociale et scolaire. Les recherches montrent que tout n'est pas redevable à ces éléments structurels et, qu'à publics comparables, les pratiques pédagogiques « font la différence » : attentes positives et exigence des attendus convergent pour l'expliquer. Plus précisément, qu'est-ce qui permet aux élèves fragiles de s'impliquer et de progresser ? Nous disposons désormais de davantage de repères pour comprendre la logique des élèves, ce qui peut éclairer la pratique.

1. Des attitudes en classe... à leur interprétation

Lorsqu'on observe les élèves en difficulté, certaines caractéristiques sont récurrentes : attention flottante, 'zapping', implication fluctuante selon les domaines et au cours même des séances. Douteraient-ils de l'importance de l'école ? Certains semblent ne pas avoir compris qu'il ne suffit pas de venir à l'école,

mais qu'il faut aussi y travailler ! Ce qu'ils ne font que sous l'injonction, la pression (ils ne travaillent « que si on est derrière »... disent les parents). Les uns foncent sans écouter ou relire la consigne mais ne sont « plus là » au moment de la correction. D'autres attendent qu'on leur dise que faire et comment, doutent d'eux-mêmes, redemandent sans cesse la consigne, oublient leur matériel, cherchent à nous accaparer...

Explorons leur logique. Que disent les élèves sur ce qui motive leur présence ? Certains ont compris que l'école est un lieu spécifique, initiant des apprentissages (GS : « pour apprendre à lire, à écrire, à compter » ou « des choses »), ce qui permet d'acquérir de nouveaux pouvoirs (CP/CE1 : « pour lire des livres, y a plein de choses intéressantes dedans », « pour écrire des lettres aux amis, à la famille », « pour devenir grande »). Ils semblent en avoir saisi les bénéfices pour eux-mêmes, ici et maintenant. Ainsi que l'expliquent des élèves de CE2, la lecture « ça sert à se détendre » mais aussi « à apprendre des choses, par ex. sur les hommes préhistoriques », « à prendre des renseignements », « à lire des informations sur des journaux ou des magazines », « à comprendre »...

D'autres élèves ne sont pas à l'école pour les mêmes motifs, mais « parce que les parents travaillent » (GS), « parce que c'est plus les vacances » (CP), ce qui témoigne moins d'une envie personnelle que d'une conformité aux incitations parentales (CE1 : « ma mère me dit : il faut toujours travailler, faire des devoirs ») ou d'une obligation sociale (CP : « c'est obligé »; CE1 : « sinon, on peut avoir des punitions »), motifs agissant de l'extérieur. Leurs propos renvoient à l'idée d'une présence qui ne se justifierait qu'en fonction d'un plus tard scolaire (GS : « pour aller au CP » ; CM2 : « si on travaille bien, on peut passer au collège ») ou professionnel (CE1 : « quand on sera grand, pour faire un travail » ; CM2 : « pour faire un bon métier »). Mais il n'est jamais sûr que cette référence à l'après de la classe suffit à faire lien et sens avec le maintenant de ce qui s'y passe et s'y joue. Si l'important est moins d'apprendre que de savoir juste ce qu'il faut pour passer ou pour accéder au bon métier plus tard, on peut comprendre d'une part leur tendance à n'investir que ce qui leur semble « utile » à ces fins, d'autre part leur faible engagement et leur impatience... d'en finir !

Qu'en est-il de leur façon d'envisager l'activité ? Si, dès la maternelle, les uns ont compris qu'il est nécessaire de s'impliquer personnellement dans une activité intellectuelle et de persévérer (GS : « je réfléchis dans ma tête », « j'essaie jusqu'à ce que j'y arrive »), d'autres réduisent l'activité scolaire à un faire indifférencié, peu soucieux du résultat (GS : « aller vite, comme ça on a déjà fini »), dans une forte attente à l'égard de l'enseignant (GS : « La maîtresse dit ce qu'il faut faire » ; CE1 : « elle nous montre, après on sait » ; CM2 : « bien écouter les explications du maître », « on t'aide si c'est difficile »). Attentisme, dépendance excessive et centration sur la tâche dans l'aveuglement du but visé : cela risque fort, par cumul, d'installer les difficultés.

2. Que peut-on changer ?

Au vu des observations réalisées dans les classes à divers niveaux, les pratiques pédagogiques méritent d'être repensés sur deux plans : dans l'approche des contenus et, conjointement, au niveau des modalités de travail.

3. Changer les méthodes ?

Travailler en groupe, différencier, diversifier, individualiser : autant d'injonctions institutionnelles, de « figures imposées » expérimentées dans les écoles, mais qui rendent le remède parfois pire que la maladie ! En effet, cela peut contribuer au brouillage des repères, à l'accentuation de leur dépendance, à l'accroissement de l'hétérogénéité. Changer les méthodes ne vaut rien tant qu'on n'a pas éclairci notre conception du savoir (qui se différencie de l'information et de la connaissance) et tant qu'on n'a pas réfléchi aux contenus à enseigner. Quelles ruptures exigent-ils par rapport aux conceptions des élèves ? En effet, savoir c'est changer sa manière de penser (pour Bachelard, « on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites... »).

Ainsi, pour l'enfant de maternelle, la lettre est surtout un signal visuel pour identifier son prénom, dont la désignation sonore correspond à son nom dans la suite alphabétique (ex. le « esse » de Sébastien). A partir du CP, il va lui falloir comprendre :

- que le nom de la lettre n'a rien à voir avec sa valeur phonologique (elle-même fluctuante : [s], [z] ou [ʃ]) ni avec sa fonction. Elle peut en effet coder le son d'un mot (« soupe »), distinguer des homophones (« pois / poix ») ; affilier à une famille de mots (« tapis ») ; marquer le pluriel ou la personne (« tu joues ») ;

- que le système alphabétique n'est pas strictement alphabétique, mais fonctionne comme pluri-système graphique (on n'écrit pas « comme on parle ») ; que lire n'est pas deviner en commentant des images, n'est pas non plus déchiffrer (pas d'abord, ni seulement) et qu'« oraliser » ne se confond pas avec comprendre (même si cela peut parfois y concourir) !

Dans le champ mathématique, l'enfant va devoir passer dans la même période d'une conception ordinale du nombre (inscrit dans la suite numérique) à l'idée du nombre comme représentant symbolique d'une quantité (valeur cardinale). Au-delà, il ne suffit pas de savoir réciter les nombres de 1 à 10 pour appréhender le système de numération positionnelle : comment 1 et 0 pourraient-ils être plus grands que 9 ? Qu'est-ce qui en motive le choix ? En quoi 1.2 serait-il si différent de 2.1 ? Et le zéro, est-il si facile d'appréhender ce rien qui change tout ? Faute d'anticiper la complexité de ces seuils conceptuels, on exerce des routines qui « marchent »... mais trouvent vite leurs limites : les erreurs régulières sur la retenue lors des évaluations CE2-6ème en témoignent (tout comme cette élève de lycée professionnel, dont le professeur de mathématique note qu'elle propose « 8002 » pour « huit cent deux »).

Quant au tableau à double entrée, les élèves en ont, depuis la maternelle, une maîtrise procédurale qui leur permet de s'en servir mais dans des situations très circonscrites, sans qu'ils puissent le réutiliser dans d'autres occasions. Cette difficulté des élèves à transférer leurs connaissances est fréquemment relevée par les enseignants de cycle 3, de collège et lycée. Pour pouvoir transférer, encore faut-il avoir saisi conceptuellement la notion en jeu, autrement dit sa logique en liaison avec le contexte problématique qui la légitime. Si pour transférer une notion ou un outil, il est nécessaire de reconnaître une classe de situations de même nature, comment peut-on le faire si on n'a jamais été amené à éprouver la spécificité de la situation qui l'a imposé, autrement dit à construire la classe de situation ad hoc ?

Pour préparer la classe, il faut donc identifier les « noyaux-durs » dans la succession des attendus du programme : on ne nous l'a guère appris ! Qu'est-ce qui mérite d'être véritablement (re)construit par les élèves ? Le détour par l'histoire culturelle est précieux. Deux leçons épistémologiques majeures en ressortent : tout savoir s'impose dans un contexte, répond à une question et, par ailleurs, est terme d'un processus collectif, produit d'une genèse. Mieux connaître les impasses et obstacles rencontrés dans leur mise au point à l'échelle humaine permet d'anticiper les difficultés des élèves pour s'en approprier l'essence : cela s'avère très opératoire⁷. Reste ensuite à imaginer les conditions favorables à une réelle activité des élèves, de tous les élèves. Quelles sont les conditions pouvant l'optimiser ?

4. Changer leur posture

Si les élèves qui nous préoccupent balancent entre la passivité et l'activisme aveugle, comment pousser les uns à s'engager et les autres à procéder de façon plus pertinente et intellectuellement productive, pour eux-mêmes comme pour le groupe classe ?

L'écoute de la consigne est un moment clé. Il s'agit de créer les conditions de l'attention, de la concentration afin qu'ils l'entendent et s'en saisissent. Qu'anticipe-t-on à la seule observation du support ? La lecture de la consigne confirme-t-elle une de nos hypothèses ? Comment pourrait-on la reformuler ? De quoi allons-nous avoir besoin ? Comment envisage-t-on a priori de s'y prendre ? Autant de questions permettant d'analyser la tâche, de mobiliser ses connaissances, de recenser les outils à notre disposition, bref de clarifier le but et de réfléchir avant d'agir : clés indispensables de tout travail intellectuel.

Pour les impliquer, les situations ouvertes, exploratoires, sont les plus propices. L'exigence d'un temps de travail individuel incite chacun à se confronter à l'inconnu, à chercher, à fureter à la recherche d'indices pouvant faire lien avec une situation analogue, à explorer diverses possibilités. S'interdire de les aider dans cette phase, c'est les rappeler à l'exigence d'écoute lors de la consigne et leur signifier les règles du jeu prévalant à l'école : l'essentiel du travail, c'est à eux de le fournir, l'enseignant n'étant pas là pour se substituer à leur réflexion. C'est ainsi rompre avec les pratiques d'aide habituelles, qui entretiennent leur dépendance tout en renforçant les malentendus quant à ce qu'exige apprendre. L'autorisation à multiplier les essais soulage les élèves qui s'interdisent le « brouillonement » de la pensée.

L'échange qui suit doit avoir un objet et un enjeu : pourquoi échanger si l'un a travaillé en se substituant aux autres ou si tous les avis convergent ? Le travail de groupe n'est productif que si chacun peut y apporter sa pierre... et sa divergence. L'échange entre élèves est souvent trop rapide, ce qui ne permet pas une mobilisation suffisante de chacun sur l'activité. Par ailleurs, il est fréquent de voir l'enseignant tendu vers la bonne réponse et pas assez soucieux du processus pour y arriver : la réflexion qui s'amorçait est trop vite close, laissant certains élèves sur la touche : ils étaient bien là, mais restent « hors jeu » du débat de fond. Qu'en ont-ils réellement tiré ? Cela pourra-t-il les aider à une prochaine occasion ?

C'est dire le rôle clé du travail réflexif pour mettre à jour, confronter et tester les diverses propositions, mais aussi pour passer de la réalisation de la tâche à la compréhension du contenu en jeu. Passer du comment au pourquoi, c'est tout l'enjeu du travail langagier. Selon Piaget, « prendre conscience d'une opération, c'est la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots (loi du décalage ou du déplacement) ». Ce à quoi répond Wallon : « le réel, pour être objet de connaissance, ne se donne pas directement à voir, il doit être représenté, construit, interprété, faire l'objet d'une élaboration ». L'important est donc moins de réussir aujourd'hui que de tirer une règle pour qu'à l'avenir, cela « fasse leçon ».

Afin que tous accèdent au secret des choses, à la jubilation et à la passion de comprendre, il est indispensable d'œuvrer au dévoilement et à l'explicitation du travail intellectuel.

1 M. Lebetre et L. Vernay, Programmes et Instructions commentés. Enseignement élémentaire (1er Degré), Collection Bourrelier-Librairie A. Colin, 1966, p. 74.

2 Cf. Haut Conseil de l'Evaluation de l'école, octobre 2003.

3 « La crise sociale française : des nouvelles précarités, des salariés plus isolés », Le Monde, 22 novembre 2005.

4 Marie Duru-Bellat, « ZEP : la discrimination positive en question ? », Observatoire des inégalités, nov. 2005.

5 Etude menée entre 2002 et 2004 dans 274 classes et sur près de 4000 élèves par l'IREDU. Janvier 2005.

6 Fenêtre sur Cours n°271, juin 2005. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne2005/eva0503.pdf>

7 Se référer aux ouvrages du GFEN sur cette question, notamment :

-Odette Bassis, *Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques (tomes 1 et 2)*, Hachette, 2003-2004.

-Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997/2002

-Jeanne Dion, Marie Serpereau, *Grammaire, Conjugaison, Orthographe- cycle 3*, Bordas, 2002.