

Table ronde 2 (animée par Luc CEDELLE, Journaliste au Monde) :

« **Quelles perspectives éducatives et pédagogiques pour réduire les écarts entre l'éducation prioritaire et le reste du territoire ?** » Avec Anne ARMAND, IGEN adjointe au doyen de l'IGEN  
Patrick PICARD, Directeur du centre Alain Savary de l'Institut Français de l'Éducation  
Jacques BERNARDIN, Président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle

## Des malentendus à l'école

Parmi les premiers leviers pédagogiques retenus lors des consultations académiques, on trouve :

- « *la place essentielle du langage oral et écrit dans tous les apprentissages* ». Mais s'agit-il de davantage faire parler et écrire les élèves... ou d'utiliser le langage à d'autres fins ?
- « *l'explicitation nécessaire des attentes de l'École et du sens des apprentissages : un enseignement explicite* ». Est-ce plaider pour un retour à un enseignement descendant ? Qu'y a-t'il à expliciter ?... Ou à faire expliciter ?

Ce qui n'est pas clair, c'est... le regard porté sur les élèves ! C'est ce que pointait le rapport d'octobre 2006 de l'Inspection Générale, cosigné par Anne Armand et Béatrice Gille : la première difficulté des enseignants semblait être... d'identifier la nature des difficultés de leurs élèves !

### **I/ Décrypter les difficultés des élèves**

Considérer l'élève « **en difficulté** » (lent, inattentif, manque d'autonomie, de vocabulaire, des problèmes d'attention, etc.) conduit à naturaliser les différences, renvoie à un manque ou dysfonctionnement de l'élève et nous amène à agir dans une logique de remédiation / rattrapage, à des aménagements spécifiques du travail scolaire... aux effets inégaux.

*A contrario*, s'attaquer au décryptage des « **difficultés des élèves** », c'est considérer que le dysfonctionnement est à rechercher dans la relation aux contenus enseignés et à ce qu'apprendre exige. Il s'agit alors d'analyser la nature des difficultés, d'identifier, derrière l'erreur - symptôme émergent – le noyau-dur qui « fait résistance » à nos pratiques et à nos ambitions éducatives. Les difficultés se révèlent sous différentes formes, renvoyant à des malentendus de nature diverses.

#### **1/ Au niveau d'habiletés instrumentales** (présupposées acquises) :

Utiliser des ciseaux, tenir un crayon, utiliser une règle, copier efficacement (vite, sans erreur)... Autant de *tâches de « bas niveau »* qui, faute d'être automatisées, *entravent l'attention des élèves vis-à-vis de l'essentiel* : couper les mots pour travailler la notion de phrase ; reproduire une figure géométrique ; s'approprier le contenu au-delà de l'activité graphique, sélectionner sa prise de notes (il s'agit alors moins de « malentendus cognitifs » que d'habiletés « mal entraînées »).

#### **2/ Dans les domaines disciplinaires** :

*Sciences* : obstacle des représentations préalables, de l'acception usuelle des mots (vapeur / reproduction), aveuglement vis-à-vis de la polysémie des termes, mises en relation inappropriées.

*Maths* : erreurs de retenues / dans comparaison de décimaux (3,5 / 3,25) / Traitement de problème  
>Ensemble de difficultés qui renvoient à des *incompréhensions* (malentendus conceptuels)

#### **3/ Attitudes et manières de faire** (assez systématiques quel que soit le domaine considéré)

.Difficulté à se mettre au travail, manque d'intérêt pour les contenus proposés ; inattention à l'égard des consignes (redemandées... et comme « oubliées » en cours de réalisation) ;

.postures oscillant entre passivité réceptive (Apprendre, c'est écouter l'enseignant qui sait...) et activisme aveugle (où « faire » semble essentiel, élèves « lents à s'y mettre et pressés d'en finir »)

. « Absence » patente lors de la correction (... travail considéré « déjà fait »), oublis fréquents de ce qui a pourtant été vu et revu (et transferts improbables)

.Manque d'autonomie, dépendance excessive à l'enseignant

>Caractéristiques de leur **rapport au savoir et à savoir** (malentendu quant au contrat didactique)

#### **4/ Usage du langage oral et écrit**

*Oral* : élèves qui restent **dans l'implicite**, sont rétifs à l'exigence de précision, qui affirment leur opinion plus qu'ils ne la justifient et peinent à argumenter.

*Lecture* : déchiffrement non automatisé ou intégral et excessif (préjudiciable à la compréhension) ; élaboration aléatoire de la signification des textes, avec **peu de contrôle/vérification** ; compréhension littérale mais difficulté à interpréter et encore plus à commenter, réagir.

*Ecriture* : parfois phonétique ; négligence de la ponctuation ; textes non construits, réticence à se relire = élèves qui « **écrivent comme ils parlent** »...

>Rapport au langage **piégé dans une logique relevant de l'oralité** (malentendu langagier) ...

Au total, autant de symptômes d'un **passage problématique de l'univers de la culture orale à celui de la culture écrite**, d'une difficulté récurrente à passer de l'expérience usuelle (vivante, sensible, opératoire et familière mais incorporée) à sa ressaisie réflexive permettant d'accéder aux notions, concepts et techniques intellectuelles qui s'y rattachent. Pourquoi ?

On oublie que ces objets patrimoniaux sont les produits d'une lente élaboration socio-historique.

Leur apparente simplicité et leur évidence logique occultent :

- le **pourquoi** de leur nécessaire invention (situation problématique initiale) ;
- le **comment** de leur genèse (processus d'élaboration marqué par des impasses, des obstacles, des emprunts, avancées et régressions, ruptures et bonds qualitatifs...),

où se sont construits simultanément les objets de savoir et les modes de pensée qui les ont générés.

Enseignés dans leur état abouti, leur formalité pourrait bien être un obstacle. Il est plus impérieux en EP qu'ailleurs de **créer les conditions d'une « socialisation intellectuelle » élargie**.

## **II/ Les malentendus du côté des pratiques enseignantes**

Les recherches ont révélé deux processus différenciateurs, agissant à l'insu des enseignants.

### **1/ Adaptation aux difficultés et aux capacités présumées des élèves :**

- Simplifier (supports, consignes, nature des tâches) pour les mettre « à leur portée » ;
- Fragmenter, segmenter le travail pour les faire progresser dans la tâche « au pas à pas » ;
- Aider davantage et de façon personnalisée, pour « enrôler », maintenir et étayer l'investissement, accroître leur autonomie... mais avec des effets paradoxaux !

Processus de différenciation « active » consistant à ne plus faire la même classe pour tous à tous (« contrats didactiques différentiels » creusant les écarts). S'il vaut mieux ne pas trop différencier dans ce sens, faudrait-il donc remettre chacun à la règle commune ? Sans précaution, on risque alors de participer – sans le savoir – à une différenciation « passive ».

### **2/ Illusion de transparence** propice aux malentendus :

- Transparence des situations : quand les élèves sont mis au travail sans éclaircissement de son enjeu (les uns ont écouté, les autres pas toujours ; les uns ont « entendu », les autres pas... vont alors faire répéter, demander aux voisins ou les imiter « en aveugle ») ;
- Transparence des objets de savoir : si le travail est peu planifié, si l'analyse du contenu visé est trop superficielle, on risque d'être déstabilisé par les problèmes rencontrés et donc de pousser à la réalisation de la tâche plus qu'à la compréhension de ce qui la justifie, de ne pas suffisamment étayer la réflexion et l'identification de l'essentiel.

- Transparence des processus d'apprentissage, laissant penser aux élèves que faire – voire réussir – est l'essentiel, que l'activité s'arrête quand on l'a finie (ou quand ça sonne...).

### III/ Quelles perspectives pédagogiques ?

1) **Repenser les situations d'apprentissage**. Concevoir autrement la préparation...

C'est moins l'habillage qui compte que la **mise en scène de l'enjeu** à explorer et travailler  
Analyse préalable + questionnement épistémologique sur les ruptures constitutives de l'objet

- imaginer situation initiale (recréer le contexte problématique > Q. du Pourquoi)
- prévoir les étapes de l'élaboration : ordre des obstacles à dépasser, des ruptures à opérer / Phases successives de conceptualisation (recréer processus de construction : Q. comment)

L'enjeu *cognitif* peut être doublé par un enjeu *identitaire*. Rôle des situations-défis, provoquer le dépassement de soi, réhabiliter la confiance en ses possibilités, tremplin pour d'autres audaces. Encore faut-il réussir à sauter l'obstacle, « se dépasser » face à la situation proposée.

2) **Mobiliser les élèves** (du début... au terme de l'activité). Faire cours ou conduire la classe ?

Témoignages : difficultés à mettre les élèves **au** travail... et encore plus de les mettre **en** travail ! / Malentendus (cf. Reseida):

- Amorce : gagner l'intérêt, la curiosité des élèves – Présenter l'enjeu / Clarifier le but (appropriation de la consigne) = **former à l'analyse de situation**
- Recherche indiv. / travail de groupe : croiser les points de vue > Interrogation critique, nécessité d'expliquer justifier, argumenter > Alimenter le « feu » de l'activité intellectuelle, (la solution « tue le problème ») = **subjectivité ...> processus d'objectivation**
- « Faire » et réussir (si possible)... n'est pas comprendre. Extraire l'essentiel de la situation, « tirer leçon » à portée plus générale, représenter : phase clé de la prise de conscience (synthèse / mise à jour des stratégies et procédures les plus opératoires, retour sur les obstacles rencontrés, etc.) = **former à la pratique de théorisation**.

Bien que n'ayant pas réussi aujourd'hui face à la situation, grâce à ce moment (moins de correction que de poursuite du travail), j'ai néanmoins appris.

Faire lentement, à haute voix, de façon explicite et avec tous ce que chacun devra mettre en œuvre seul, rapidement et en silence... Moment **d'apprentissage collectif à penser par soi-même** :

- visant l'autonomie, l'émancipation intellectuelle de chacun et // la promotion de tous
- solidarité concrète au quotidien des apprentissages : a valeur (et fait « valeur ») au-delà (transformation de l'ambiance de classe, des relations dans la cour... dès la MS mat. !)

3) **Jouer collectif** : cela vaut pour les enseignants... et plus largement la collectivité éducative

- préparer des stratégies concertées, en précisant les rôles respectifs (ens. / parents / partenaires)
- multiplier les opportunités favorables au développement
- inscrire l'action éducative (plurielle mais convergente) dans la durée.

Effet établissement : rôle important du « climat scolaire » (les élèves y sont sensibles)

Facteur d'implication, de persévérance, de progrès

- cohérence (règles et principes / d'un cours à l'autre / d'une année à l'autre...)
- convergence avec les familles (incompréhension, « dissonance » éducative, malentendus, non-reconnaissance réciproque : préjudiciable à sérénité de l'enf. « entre deux mondes »)
- continuité : l'enjeu, construire la posture adéquate et les « gestes de l'étude » (attention, concentration, usage d'outils référents, habitudes de travail, mode de réflexion, persévérance, habitudes de vérification). Prendre des habitudes... et encore plus en changer cela demande du temps : l'impatience parasite la confiance, fragilise les élèves.

Pour une sérénité déterminée... et un professionnalisme outillé. C'est tout **l'enjeu de la formation**.