

« Une école de la réussite pour tous »

Jacques BERNARDIN, Président du GFEN

Viser la réussite pour tous : une aspiration soutenue de longue date par le GFEN, qui ne s'est jamais satisfait de la sélection scolaire sur fond de ségrégation sociale. Ce fut d'abord l'interrogation critique de la notion de dons dès les années 70, puis de handicap socioculturel, toutes idéologies du renoncement amenant les acteurs éducatifs à baisser les bras, à transformer les corrélations statistiques (entre origine sociale et devenir scolaire) en causalité, et à ne plus penser qu'une pauvre éducation pour les enfants de pauvres.

Aujourd'hui, un consensus semble se faire autour de la réussite pour tous. Pourtant, il y a bien des manières d'en penser les contours. Sans s'étendre longuement, il me semble que la **réussite éducative** a pu apparaître parfois comme le lot de consolation pour les perdants de l'école... La **réussite scolaire** est elle-même à interroger, quand elle est entendue au seul filtre de la performance aux examens, de la capacité à « faire sa place » dans un espace concurrentiel et compétitif : les écoliers coréens ont de forts bons résultats aux évaluations internationales, mais aussi un taux de suicide parmi les plus élevés du monde...

Si la réussite à l'école passe par le succès aux épreuves qui en jalonnent le parcours, on pourra convenir que **les moyens d'y parvenir** sont inégalement garants du respect des sujets, inégalement pertinents au regard de la **formation de la personne et du citoyen**. Et si l'on tentait de conjuguer efficacité pédagogique, formation intellectuelle et formation du citoyen ?

C'est ce que l'Éducation nouvelle n'a cessé de travailler. Le GFEN (dont Langevin et Wallon ont assuré la présidence de 1936 à 62), s'est très tôt penché sur la lutte contre l'échec scolaire, en interrogeant – outre les structures scolaires et les programmes - les pratiques qui le perpétuaient, que ce soit au niveau des dispositifs d'apprentissages ou sur le plan des conduites éducatives. Quelles conditions peuvent réaliser « une école de la réussite de tous » ?

Un autre regard sur les élèves

Tous capables ! C'est le pari éthique du GFEN, qui a trouvé ses appuis dans la pratique (avec notamment l'expérience du 20^e arr. de 1962 à 1971 et au Tchad de 1971 à 1975)¹, aujourd'hui étayé par les neurosciences, qui convergent sur la plasticité cérébrale. Il est désormais attesté que les apprentissages stimulent, dynamisent voire relancent le développement intellectuel, ce qu'avaient déjà avancé les grands psychologues de l'enfance tels Piaget, Wallon et Vygotski. Nulle magie donc à penser que tous les enfants sont capables « d'apprendre et de progresser », comme le rappelle la loi d'orientation du 9 juillet 2013, mais une invitation à repenser les pratiques, les conditions nécessaires pour y parvenir...

A contrario, les **attentes négatives** à l'égard des élèves ont des incidences néfastes. En psychologie sociale, « l'effet Pygmalion », phénomène des « prophéties auto-réalisatrices », a donné lieu à beaucoup de recherches depuis les travaux fondateurs de Rosenthal et Jakobson, dans les années 70². Juger certains élèves moins capables d'y arriver se traduit, à l'insu des éducateurs, par des modifications de leurs pratiques et conduites, sur plusieurs plans :

¹ Cf. « Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation ». Site de l'éducation prioritaire (www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/accueil.html – onglet « ressources pour la formation »), mars 2014.

² David Trouilloud, Philippe Sarrazin (2003), « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (Note de synthèse), *Revue Française de Pédagogie* N°145, oct.-nov.-déc. 2003, p. 89-119.

- moindre ambition des contenus et des situations proposées (simplifiées ou segmentées) ;
- moindre temps accordé à la recherche (avec une tendance à guider au pas à pas) ;
- moindres sollicitations à l'égard des élèves jugés « faibles » (questions plus faciles) ;
- feed-back moins précis (encouragements inadaptés conduisant à penser qu'à l'école, il suffit de donner des gages de participation, sans égard à la pertinence du travail et des propositions)
- climat socio-affectif moins chaleureux (qui se traduit de façons diverses : proximité physique, encouragements verbaux ou non [postures, contacts, mimiques, regards...]).

Et si ces attentes - positives ou négatives - sont influencées par plusieurs facteurs, l'un d'entre eux domine selon toutes les études sur le sujet : **l'origine sociale** des élèves.

Comprendre pourquoi certains élèves ne comprennent pas, sont moins autonomes, n'ont pas le rapport au langage et à la culture attendus : c'est ce qui manque le plus aux enseignants qui ont tendance à juger les différences - d'intérêt, de goûts, de dispositions à l'égard de ce qui est requis - comme relevant de la nature des élèves (élèves lents, peu motivés, passif ou agité, etc.) et non d'un mode de socialisation initiale différent du leur. Position ethnocentrique que celle qui consiste à juger les autres depuis sa propre grille de lecture, considérée comme étalon universel... C'est ici que les recherches en sociologie s'avèrent puissamment utiles, notamment celles sur le **rapport au savoir**, qui dégagent ce qui spécifie les postures et modes de faire des élèves, qu'ils soient en réussite ou en difficulté, permettant de comprendre leur logique et, ce faisant, d'éclairer la pratique³.

Une autre approche des contenus

C'est dans la rencontre avec des personnes, mais aussi et surtout lors de la confrontation scolairement organisée à des contenus (concepts, notions, œuvres, techniques intellectuelles), donc au cœur des situations d'apprentissages que se vit l'expérience de réussite ou bien d'échec, que se noue le sentiment de disqualification symbolique. Pourquoi une telle permanence des phénomènes d'exclusion des savoirs ? L'hypothèse du GFEN est la suivante.

Les enseignants, imprégnés de leur histoire et de leur propre cursus, ont tendance à estimer les contenus qu'ils enseignent naturellement **intéressants** et surtout **évidents**, relevant d'une logique si indiscutable qu'ils peuvent être livrés tels quels, dans la pureté de leur forme faite.

Ce rapport d'évidence aux contenus d'enseignement fait une double impasse sur ce que renseigne l'épistémologie, notamment sur deux points clés constitutifs de leur nature intime :
 - les contextes, problèmes et questions à l'origine des savoirs (Bachelard, sur la base de ses travaux en épistémologie, soutient que « tout savoir est **réponse à une question** » ; Vygotski, psychologue du développement, insiste lui sur « l'aspect fonctionnel du concept » ;⁴) ;
 - les **processus** socio-historiques qui ont permis de les édifier, d'en constituer l'essence et d'en peaufiner la facture, avant qu'ils soient stabilisés dans leur forme actuelle.

Pour les élèves qui doutent de l'importance formative de ce qu'on apprend à l'école, ce sont deux clés essentielles pour donner sens aux apprentissages, pour « réchauffer les sédimentations cristallisées » et restituer ainsi « la saveur des savoirs »⁵ : cette **approche anthropologique** faisant retour aux origines s'avère un puissant levier de reconquête pour les élèves, quel que soit leur âge.

³ Pour une synthèse des recherches menées à ce sujet et l'ouverture de perspectives, cf. Jacques Bernardin (2013), *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Bruxelles, De Boeck.

⁴ Gaston Bachelard (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, rééd. 1993

⁵ Jean-Pierre Astolfi (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, ESF.

Que ce soit à travers des situations défis, des démarches d'apprentissage, par le biais d'ateliers de création ou encore la conduite de projets, il importe d'initier les élèves à la dynamique de la production culturelle, à la puissance explicative et émancipatrice d'une culture vivante, produite au filtre de la pensée critique, maillant créativité et logique, imaginaire et raison.

C'est le terrain privilégié de prospection du GFEN, qui invente des pratiques dans tous domaines et à tous niveaux, élaborées et éprouvées auprès des publics les plus stigmatisés : éducation prioritaire, classe d'enseignement spécialisé, SEGPA, dispositifs relais, stages d'insertion ou de remobilisation, parents de quartiers défavorisés...

Le GFEN est porteur de plusieurs avancées pédagogiques : démarches d'auto-socio-construction de savoirs ; ateliers d'écriture, d'arts plastiques, de musique ; pédagogie de projet, dont on peut prendre connaissance à travers ses actions, stages et publications (45 ouvrages parus en 17 ans, de la maternelle à l'enseignement de la philosophie, en passant par la formation). Ces pratiques trouvent écho dans comme hors l'école. Mais il est dommage que son action et son expansion soient bridés par les faibles moyens qui lui sont accordés.

Créer une dynamique solidaire, à tous niveaux.

L'échec se nourrit de la comparaison compétitive et de la sélection fractionnée tout au long du cursus scolaire, des renoncements successifs que génère le sentiment de « ne pas être à la hauteur » et de se sentir abandonné, privé de recours. L'individualisation des formes d'apprentissage et des modalités de soutien, érigée en dogme, sert les logiques d'exclusion.

Il est pourtant possible de concilier investissement personnel et mise en synergie de collectifs, source d'appuis et d'échanges, facteurs de progrès. Et ce, à plusieurs niveaux qui, maillés, démultiplient la portée de leur action : dans la classe d'abord, mais aussi avec les parents, l'équipe enseignante et, pourquoi s'en priver, d'autres partenaires.

1) Dynamique à construire d'abord dans la classe.

Le **principe de coopération** accroche la réussite de chacun à l'engagement de tous, que ce soit pour réfléchir aux règles de vie communes ou pour apprendre. Le **travail de groupe**, à condition qu'il soit conçu comme lieu d'échange des points de vue individuels préalablement activés, est un espace de confrontation où s'impose la nécessité d'entendre le point de vue des autres et, en cas de désaccord, d'argumenter, de prouver ce qu'on avance.

Ce travail en petit groupe, relayé par l'élaboration collective, permet une montée en puissance du travail intellectuel. H. Wallon parle de **processus d'objectivation** à l'œuvre dans cette confrontation réglée aux autres, triangulée par le retour à l'objet étudié qu'il s'agit de comprendre (étymologiquement, « prendre ensemble » : à la fois saisir les relations entre ses éléments constitutifs et co-construire une vision partagée de l'objet en question dans la classe).

Le **principe de clarté** est tout aussi indispensable, pour éviter les malentendus cognitifs qui font dérailler l'investissement et sont sources de difficultés. Malentendus que les recherches constatent à divers endroits : quant à l'interprétation des situations, quant au but des tâches, quant à l'objet central à saisir, ou encore quant aux moyens adéquats d'y parvenir⁶.

C'est dire l'importance de clarifier, en amont de la situation, ses **enjeux** (ce qui justifie ce travail) mais aussi le **but** de l'activité présente (ce qui va orienter l'activité) : moment essentiel d'appropriation de la consigne, amenant les élèves à identifier les composantes de la situation et à projeter le résultat à obtenir, ce qui leur permet de mobiliser les ressources *ad hoc*, de choisir et d'adapter si besoin les moyens d'y répondre.

⁶ Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011.

C'est plaider également, au fil ou au terme de l'activité, pour un dévoilement progressif et le plus explicite possible des chemins empruntés par les uns et les autres, des appuis, indices et stratégies de résolution, des procédures mises en œuvre pour résoudre le problème posé. Eclaircissement des **moyens**, comparés, soumis à débat, sélectionnés selon leur pertinence.

En effet, pour réussir, mieux vaut savoir que faire, pourquoi et selon quelles modalités... Souci de **dévoilement du travail intellectuel**, des plis de la pensée, travail métacognitif servant l'appropriation critique des contenus et des moyens d'y accéder. Bien que n'ayant pas encore réussi la tâche, chacun se voit ainsi proposer l'essentiel de ce qui est à comprendre et de quoi, demain, être mieux outillé pour affronter une activité de même nature.

Plus encore, au-delà du contenu travaillé, chacun a exercé de la réflexion, fait fructifier son intelligence par l'entremise des autres, immergé dans une « ambiance de classe » porteuse, qui étaye les progrès et invite à ne jamais renoncer.

2) La complicité avec les parents.

Elle importe d'autant plus avec ceux des parents qui, pour diverses raisons, ne sont pas à l'aise avec l'institution scolaire : peu scolarisés, ayant des souvenirs scolaires douloureux, à distance d'un univers jugé opaque (au niveau de ses filières, contenus et modes de fonctionnement...), et qui redoutent la relation avec les enseignants (la jugeant trop dissymétrique sur les plans institutionnel, langagier, culturel, social : un « autre monde »)...

Parents trop souvent « convoqués » et peu « invités », à qui on renvoie du négatif (sur leur enfant, sur l'aide qu'ils lui apportent - soupçonnés d'en faire pas assez ou trop - voire sur leur façon d'élever leur enfant) ; parents qui fréquemment doutent d'eux-mêmes, sont dans l'**auto-dévalorisation** de leurs capacités à aider leur enfant et de leur potentialité éducative ; parents qui, peu au fait du fonctionnement et des attendus de l'école, oscillent entre **délégation** de l'accompagnement (aux aînés, voisins, associations, centre social) ou **surinterprétation** (travail donné « en plus » ou « à côté » de ce qui est attendu).

D'où une triple exigence pour l'école, au service de la réussite de tous les élèves :

- de **reconnaissance** des parents (ce qui peut se faire à travers des gestes simples) ;
- d'**information** (clarification des programmes, façons de travailler et attendus) ;
- de **réhabilitation** des parents comme référents éducatifs (à leurs propres yeux comme à ceux de leur enfant).

Réunions d'information ; rencontres régulières pour faire le point sur l'évolution des enfants (avis croisés) ; sollicitation sur la base de leurs compétences singulières (habileté, compétences professionnelles, histoire personnelle édifiante) ; appui sur les apprentissages réussis dans l'espace domestique (marche, propreté, langage, vélo, jeux...) ⁷.

Instaurer des rapports de connivence éducative avec les parents dynamise l'engagement et la progression des élèves, pare à ce qui peut parfois faire empêchement à l'investissement scolaire. En effet, réussir c'est passer dans un autre univers que celui dans lequel on a été élevé, cela impose de changer son point de vue. Mais jusqu'où est-ce conciliable avec ce qui est familier, avec ce qui est constitutif de l'identité sociale ? L'expérience scolaire constitue une épreuve subjective pouvant mettre l'enfant en conflit de loyauté à l'égard de ses parents, avec le sentiment diffus de trahison de son milieu d'origine ⁸.

⁷ Cf. Pour un développement, cf. *Dialogue* n°146, « Familles-École-Quartier : pour une dynamique éducative », Actes des 5èmes Rencontres nationales sur l'accompagnement - St Denis / 17 mars 2012, GFEN, octobre 2012.

⁸ Sur la notion de *triple autorisation*, condition pour dépasser ces blocages, se référer à l'ouvrage de Jean-Yves Rochex, *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995.

3) Avec les autres enseignants.

Le travail d'équipe est beaucoup prôné...mais jusqu'alors peu préparé, accompagné, soutenu. Or, les recherches sur « l'effet établissement », depuis les années 90, convergent sur les incidences positives d'un engagement commun au service de la réussite des élèves. Les élèves les plus fragiles y sont particulièrement sensibles.

Sans être semblable - chacun préservant son « style » -, l'action éducative gagne à être **cohérente** (dans ses principes), **convergente** (quant à ses moyens) et **durable**. Pour les élèves à distance de l'univers scolaire notamment, une certaine temporalité est nécessaire pour comprendre ce qui est requis, s'installer dans les apprentissages, acquérir les techniques et habitudes de travail spécifiques à l'étude.

4) ... Sans négliger les apports des autres partenaires

On évoque la « mise en synergie » des différents acteurs éducatifs que les PEDT ont vocation d'impulser et d'accompagner⁹. Bien des élèves ont pu trouver des ressources pour se (re)construire dans les marges de l'institution scolaire. Cela ne saurait exonérer l'école d'une interrogation critique et d'une mutation à la hauteur des enjeux démocratiques d'aujourd'hui.

Conclusion

Une école de la réussite pour tous, c'est ce à quoi aspire l'immense majorité des enseignants. Mieux comprendre pourquoi les élèves ne comprennent pas, analyser leurs erreurs pour en repérer la nature, identifier les points clés des apprentissages et les déplacements à faire opérer aux élèves : c'est tout l'objet de la **formation**. Pour peu que les outils de compréhension de ce qui leur échappe leur soient fournis, les enseignants savent faire preuve d'inventivité. La réussite des élèves, le sentiment du travail « bien fait » sont les clés de leur mobilisation professionnelle, clé du changement de l'école.

⁹ A ce sujet, cf. « Réflexion sur l'avenir de l'école, à l'heure de la Refondation », intervention en conclusion du *Congrès national de l'ANDEV* (Association Nationale des Directeurs de l'Éducation des Villes), Guyancourt, 29 nov. 2013.