

Programme de formation apprenance

Quelques références théoriques utilisées lors des formations

Constat actuel - l'état de l'école

Études internationales, rapports ministériels, analyses des chercheurs et constats des professionnels sur le terrain... toutes les données convergent : en France, plus qu'ailleurs et plus que par le passé, les origines sociales des élèves pèsent sur leur réussite scolaire. Loin d'atténuer les inégalités, le système éducatif français les accentue en étant, selon la dernière enquête PISA, « plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était 9 ans auparavant. » Ainsi, en France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003. En outre, le système éducatif français est encore plus discriminant pour les enfants issus de l'immigration, « au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté », lit-on au fil de l'enquête de l'OCDE.

L'école fabrique des inégalités scolaires

Comprendre les processus socialement situés et construits qui sous-tendent la construction des inégalités scolaires en prenant pour objet la construction des inégalités scolaires dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage.

Observer les enseignements pour identifier les « phénomènes d'apprentissage différenciés » responsables des « processus sociaux par lesquels les élèves apprennent ou n'apprennent pas selon les normes scolaires ». Ces processus transversaux dans les scolarités « défailtantes » se retrouvent de la maternelle au collège.

La notion de malentendu constitue un fil directeur. Son intérêt est d'éviter de réduire les difficultés scolaires à des incapacités cognitives ou à un désintérêt scolaire des élèves. Elle conduit à penser au contraire les différences d'apprentissage comme des « constructions conjointes » de l'enseignant et de l'élève, en confrontant les situations mises en place par les enseignants pour apprendre et les interprétations ou détournements qu'en font les élèves. La notion offre un renversement de perspective intéressant : ce n'est plus ainsi « parce que les élèves n'apprennent pas, ne travaillent pas qu'ils ont des difficultés, c'est parce qu'il y a des malentendus que les apprentissages ne peuvent s'effectuer [...] ». »

L'autre notion récurrente et essentielle à la compréhension des processus à l'œuvre dans la production des inégalités d'apprentissage des élèves est la « secondarisation ». Cette notion permet de penser la production des inégalités en matière d'apprentissage et d'accès au savoir comme la résultante de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-langagières et socio-cognitives des élèves et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires. Cette hypothèse relationnelle conduit ainsi à mettre l'accent sur des phénomènes spécifiques des apprentissages et savoirs scolaires ainsi que sur les difficultés qu'ils présentent pour certains élèves dans les domaines de l'identification des visées cognitives et du caractère « second » des tâches comme des objets de savoirs proposés ; la méconnaissance, la non-prise en charge de ces difficultés, mais aussi certains modes de faire et certains modes d'ajustement des pratiques enseignantes aux différences perçues entre élèves peuvent avoir pour effet d'accroître ces difficultés et de renforcer différenciation et inégalités.

Les difficultés éprouvées par certains élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires sont révélatrices des malentendus ; les moins performants d'entre eux réduisent souvent leur visée à une réalisation de la tâche dans laquelle elle s'épuise. Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre. C'est pourquoi ces élèves ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, ou, à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent et les appliquent, sans analyse préalable, à toutes les situations. Pour comprendre en effet qu'un problème à résoudre ressemble à d'autres problèmes déjà traités auparavant, il faut que l'élève soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut au préalable qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique.

Cette notion de « secondarisation » des activités scolaires implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité. La centration de certains élèves sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires.

La compréhension du rôle de l'école dans la « fabrique des inégalités scolaires » conduit à analyser les situations de travail construites par les enseignants du point de vue des indices qu'elles offrent à l'interprétation des élèves, des contraintes qu'elles mettent en place pour les orienter vers (ou les éloigner de) une secondarisation ou, au moins, une reconfiguration des objets et des tâches. En effet, lorsque, pour certains élèves, les formes cognitives familières,

l'utilisation et le rapport au langage, les façons d'être au monde (adhérence au moment de l'expérience) convergent systématiquement de façon inappropriée aux situations proposées, elles constituent un effet de cumul des difficultés.

Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires

Entrer à l'école, c'est s'immerger dans un univers spécifique. Si le rapport à l'école s'initie dans l'espace familial, l'expérience scolaire y participe tout autant. On prône un enseignement « descendant », qui présuppose tous les élèves également prêts à le recevoir, que ce soit sur le plan de l'appétence, des acquis préalables et des dispositions (modes de pensée, techniques de travail, habitudes intellectuelles), type d'enseignement qui postule des élèves « connivents » vis-à-vis des attendus scolaires.

Un nécessaire « ajustement des enseignants »

Les pratiques d'enseignement reposent sur un jeu constant dans les statuts des objets langagiers, cognitifs, matériels, comme dans les registres des interactions. Ce jeu, qui est au principe même du processus de scolarisation, est aussi à la source de possibles ambiguïtés et malentendus pour les élèves. La conduite de la classe, l'avancée du temps didactique demandent que les élèves puissent repérer, identifier et opérer, pour eux-mêmes, aussi bien les changements de statut des objets et des connaissances dans l'espace et le temps de la classe, que les quasi incessants changements de registres discursifs et sémiotiques dans lesquels ces changements de statut se réalisent. Or tous les élèves ne sont pas également préparés à faire face à cette exigence et on le leur apprend d'autant moins à le faire que cette exigence demeure très largement implicite et opaque, aux yeux même des enseignants pour lesquels ces changements de statut et de registre vont de soi. D'où les difficultés fréquemment constatées lors du passage de situations d'action ou d'évocation d'objets et d'expériences du monde, aux processus de décontextualisation et d'institutionnalisation, voire aux procédures de validation des tâches réalisées.

Les élèves des milieux populaires ont besoin que l'école les aide à construire un rapport à l'école, aux savoirs, aux apprentissages et à eux-mêmes que les autres enfants ont bien souvent déjà construits à la maison.

Pour une stratégie de l'investissement

L'investissement en connaissances est essentiel en matière de changement.

L'investissement en hommes conditionne directement l'action. Aucun changement ne peut se faire sans effort humain, donc sans l'engagement d'hommes capables de les assumer.

L'enthousiasme ne dure jamais longtemps et ne remédie aucunement à l'incompétence. Pour que le changement se réalise dans les faits, il faut que l'innovation soit décentralisée.

L'investissement en expériences. Le coût de l'expérimentation doit être intégré au coût du changement.

Prendre appui sur l'activité de l'enseignant pour l'accompagner dans son développement professionnel

Il s'agit de considérer l'enseignement comme un travail, à la fois depuis les actions que l'enseignant conduit en direction des élèves, mais aussi en s'intéressant de très près à l'activité qu'il déploie pour ce faire. Car, si l'organisation de l'apprentissage des élèves est l'objet du travail du professeur, on ne saurait ignorer ce que « ça lui demande » de viser un tel objectif, notamment celui qui commande à la multiplication des actions « d'aide » en direction des élèves en difficulté. Cette approche met à jour un certain nombre de contradictions et de dilemmes qui obligent les enseignants à des arbitrages cruciaux. Le constat d'une intensification et d'une complexification du travail enseignant, quelle que soit la situation considérée pose celui de la question des ressources disponibles pour faire face à cet élargissement et cette diversification des tâches prescrites.

Mieux aider les élèves à apprendre

L'analyse culturaliste (relation au contexte familial, pauvreté du vocabulaire par rapport au contexte scolaire, relation aux identités, langue et culture d'origine...) doit fonder des problématiques et des réponses pédagogiques diversifiées.

Il faut éviter d'enfermer les élèves dans leur expérience immédiate ou des identités figées. Le rôle de l'école est de les aider à s'en déprendre pour entrer dans un processus lent et difficile d'élaboration du rapport au monde et à soi, et de leur permettre d'accéder au socle commun de connaissances. Cette contrainte de réussite est la condition de leur émancipation. C'est parce que le développement et les apprentissages sont régis par des normes et des critères collectifs que leur appropriation peut en retour permettre au sujet de s'émanciper des limites et de l'étroitesse de son histoire, de son expérience et de ses appartenances en s'éprouvant dans des significations et des activités partagées avec autrui. Telle est la fonction de l'école placée au centre des rapports entre expérience scolaire et expérience familiale, entre élève et enfant.

Si l'institution scolaire doit bien évidemment prendre en considération les élèves tels qu'ils sont, et non tels qu'ils devraient être à leurs yeux, ce n'est pas seulement, ni même d'abord, pour les « reconnaître », mais pour travailler à y déceler et à y mettre en œuvre la dimension du possible, du devenir et de la transformation.