Journée académique de l'éducation prioritaire

10 nov. 2008 à Dijon

"Repenser l'échec scolaire, un levier pour agir dans l'éducation prioritaire"

avec Stéphane Bonnéry

MC en sociologie à Paris 8 St-Denis – ESSI-ESCOL.

Table des matières

1. L'intervention de Stéphane Bonnéry....3
1.1.Présentation de la recherche....3
1.2.Quelques précautions préalables....5
a)L'échec : la "faute" aux autres ou un impensé collectif ?....5
La "faute" aux prédécesseurs ?....5
La "faute" aux enseignants ?....7
La "faute" aux familles ?....7
La "faute" à des caractéristiques propres à certains élèves ?....8
b)Le registre intellectuel de l'activité et la difficulté des apprentissages scolaires....8
Des dispositifs pédagogiques ordinaires....8
Adjectifs : épithète ou attribut ?....9
Entre la tâche et l'activité, un premier niveau de malentendu : la conformité de l'exécution....9
Un second niveau de malentendu : l'utilité....10
Des malentendus réciproques....10
Respirer ?....11
Faire une carte : colorier ou construire le concept de pallier d'altitude....12
c)Les malentendus se révèlent plus tard... au collège....13
1.3.Les malentendus : sources et conséquences....14
a)Un modèle implicite d'élève pilote le système scolaire....14
Mais un « modèle » minoritaire....14
Une tension interne à l'école....15
Et ses interprétations....15
2. Discussion....15
2.1.premier groupe de questions....15
2.2.Éléments de réponses de Stéphane Bonnéry....16
a)Une question centrale : comment lever les malentendus ?....16
b)Un contexte ordinaire mais compliqué....16
c)Des compensations-obstacles....17
d)Des tensions à déplacer entre l'enfant, l'élève et l'apprenant....17
e)au collège : la disparition de l'effet du leurre....19
f)...et ses interprétations....19
2.3.second groupe de questions....19
2.4.Éléments de réponses de Stéphane Bonnéry : des contradictions exacerbées....20
a)Les compétences déconnectées des savoirs créent du malentendu....21
b)La solution dans le traitement individuel ou particulier ?....21
3. Trois pistes pour travailler les malentendus....22
3.1.Peut-on éviter les malentendus ?....22
a)Les identifier, les réduire et les transformer....22
b)Les travailler explicitement et collectivement avec les élèves....23
c)La nécessité de développer les savoirs de métier....24
3.2.Des formes d'individualisation qui renforcent les malentendus....24
3.3.Les malentendus du coté de l'enseignant....25
a)Dans les classes ordinaires....25
b)Les malentendus et les difficultés des enseignants à enseigner....25
3.4.Se déculpabiliser pour être mieux responsable....27
4. Le débat....27

Présentation de la journée

L'échec scolaire, malgré de multiples tentatives de prise en charge, semble dans bien des cas "résister". Les recherches de pratiques plus efficaces, d'organisations plus adaptées, de dispositifs de prise en charge différenciée, d'adaptation des curricula mobilisent beaucoup d'énergie. Les prescriptions dans ce domaine et en particulier pour l'éducation prioritaire se multiplient. Cette surabondance laisse les acteurs devant des choix de plus en plus complexes pour lesquels ils ont à estimer par avance le rapport entre les coûts (en terme de travail) des changements nécessaires et les effets escomptés. L'ensemble de ces préoccupations nous détournent fréquemment d'un nécessaire retour aux sources : la compréhension de l'échec scolaire.

C'est ce sur quoi a travaillé spécifiquement Stéphane Bonnéry (MC en sociologie de l'éducation à Paris 8), en reprenant et en prolongeant les travaux maintenant classiques du groupe ESCOL (Charlot, Bauthier, Rochex). Son dernier ouvrage (comprendre l'échec scolaire, élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques Ed La dispute – 2007) est le résultat de plusieurs années d'observations dans les classes. Il complète les connaissances sur ces "malentendus" qui peuvent amener les élèves à simultanément renoncer progressivement aux apprentissages scolaires et construire des protections de leur estime d'eux-même.

Si les enseignants sont en première ligne dans la conduite des activités susceptibles de provoquer des apprentissages, la difficile compréhension de l'échec scolaire interroge les actions de tous les métiers qui organisent, forment, évaluent, conseillent, coordonnent, accompagnent le déroulement de ces activités.

L'objectif de cette journée académique est à la fois de revenir aux sources de toute politique de lutte contre l'échec scolaire

- mieux comprendre sa genèse
- travailler les articulations des activités et fonctions des différents acteurs locaux (principaux, IEN, CPAIEN, coordonnateur de l'EP, enseignants des 1er et 2nd degrés).

C'est, en effet, souvent dans l'articulation entre les différents métiers que se trouvent les moyens d'agir. Un des buts de notre journée est donc de tenter de "mettre en réseau" les efforts (et les difficultés) des uns et des autres, pour tenter de mieux comprendre quels leviers peuvent nous permettre de gagner en efficacité dans notre travail. Le journée a donc été organisée pour que, suite à une première intervention de Stéphane Bonnéry, les différents métiers représentés travaillent chacun de leur coté dans un premier temps (fin de matinée), puis en croisant les métiers ensuite (début d'après-midi), avant une poursuite de l'intervention de Stéphane Bonnéry en fin de journée sous forme d'échanges à partir des questions émergentes lors des travaux de groupe.

Renseignements complémentaires : CAREP Youri Meignan carep.zep@ac-dijon.fr 03 80 44 89 76

1. L'intervention de Stéphane Bonnéry

1.1. Présentation de la recherche

Elle a duré 2 ans, de la fin du CM2 au 1er trimestre de 5ième.

Les raisons qui ont conduit à faire cette recherche :

Initiée en 1999, la préoccupation était la construction de la difficulté scolaire en particulier dans les ZEP. Elle répond à un appel d'offre sur les processus de décrochage et de déscolarisation. C'est à l'appui des recherches antérieures sur les classes relais (cf Stéphane Bonnéry et Elisabeth Martin - "les classes relais, un dispositif contre le décrochage scolaire" ESF 2002), que cette recherche porte sur la compréhension des mécanismes par lesquels des élèves en arrivent, plus tard, à être

ce que l'on appelle des élèves décrocheurs.

Dans cet appel d'offre les autres équipes ont construit leurs objets de recherche en partant des cas d'élèves déjà déscolarisés, ceux pour lesquels la difficulté était avérée.
On savait que parmi les élèves en classe relais ou les « sorties sans qualification » (8%), ce sont des élèves qui posent un problème au système scolaire, qui ont fini par être insupportables à la fin du collège, ceux que l'on nomme les « incasables », qui résistent à « l'envahisseur scolaire ». Ces élèves, quand on les interviewe, nous disent des choses troublantes :

- tous les problèmes qui leur sont arrivés se sont développés au collège et que cela vient en particulier des enseignants, des principaux et conseillers principaux d'éducation qui sont « des salauds, des connards, des racistes ».

- il s'agit d'un monde invivable duquel ils ont été viré (paradoxe : monde invivable mais duquel l'exclusion est insupportable : dans la cité ceux qui n'ont plus d'école ce sont des cas lourds, "des cas sociaux" !). Première ambivalence : l'envie d'avoir une place à l'école mais cette même scolarité est insupportable dans la forme qu'il leur est proposée, imposée.

- ce constat là s'est avéré pour eux au collège, d'où une interrogation légitime sur ce qui s'est passé avant. Ils évoquent alors un paradis perdu en élémentaire et maternelle. La comparaison avec les dossiers ressemblent avec ce que disent les élèves : les problèmes sotn "apparus" au collège. Au primaire, les équipes disent que leurs comportements étaient acceptables, la relation pédagogique était maintenue, même si... mais la situation reste scolairement vivable.

Si on s'arrête à cette première apparence, on en déduit que ce qui change entre le primaire et le collège, c'est la rupture de la relation pédagogique. Mais quand on creuse les dossiers, apparaît un autre élément : dés le début de l'élémentaire voire la maternelle, ces élèves n'apprenaient pas les savoirs du programme.
C'est à partir de là que nous avons construit notre recherche. Cela pose une série de mystères qu'il faut élucider :

- comment est-il possible que ces élèves vivent bien leur scolarité maternelle et élémentaire en étant à coté de la plaque sur le plan des apprentissages ?

- Cette première question-constat amène à tordre le cou à une idée reçue (c'est un des objectifs principaux de la science) : les élèves de milieu populaire ne sont pas des sauvageons-nés, ne sont pas des fauteurs de troubles-nés, ils n'ont pas le chromosome de l'instabilité, et contrairement à ce qui se dit : il est faux de croire qu'ils n'apprennent pas parce qu'ils sont perturbants, chronologiquement c'est le contraire, c'est parce qu'ils n'apprennent pas que au bout d'un moment, pour des raisons que nous tenterons d'expliquer, ils finissent par se rendre insupportable. Ce cas-là est finalement ultra-majoritaire parmi les élèves affectés en classe relais.

Ce qui implique que pour ma recherche, je n'ai pas focalisé principalement mes observations sur les problèmes relationnels. Mon entrée première est : au fond pourquoi n'apprennent-ils pas ? Et qu'est-ce qui conduit ces difficultés d'apprentissage à se combiner avec d'autres difficultés relationnelles, identitaires, de socialisation, pour produire de la grande difficulté scolaire.

Ce que je trouve et que je vais développer, c'est que ces élèves, qui sont des enfants de milieu populaire, ne rencontrent pas des difficultés d'une nature particulière. Les élèves décrocheurs ne présentent pas de difficulté particulière par rapport à ce que rencontrent les élèves ordinaires. Par contre, ces élèves cumulent des difficultés non-résolues que d'autres ont rencontrées de façon moins concentrée ou ont surmontées progressivement.

Ainsi je peux avancer qu'un « élève EN difficulté scolaire », ça n'existe pas ! C'est à dire qu'un élève porteur EN lui-même, de façon intrinsèque, d'une caractéristique particulière de la difficulté scolaire, ça n'existe pas. Ce qui existe ce sont des élèves qui rencontrent des difficultés. Dit comme cela, cela permet de se poser la question de la nature de ces difficultés : quelles sont difficultés qui leur posent problème ? Le fait de les désigner sous une catégorie « élèves EN difficulté » nous empêche d'expliquer les difficultés qu'ils rencontrent. Le risque est de s'en tenir à « ils nous cassent les pieds parce qu'ils sont des élèves EN difficulté ». Cela nous empêche d'identifier les types de difficulté, qui peuvent être hétérogènes et qui se combinent, mais cela nous empêche aussi de penser l'espace des transformations possibles des situations. Si le problème vient d'eux, on ne peux rien y faire... sauf à changer d'élèves ! S'ils rencontrent des difficultés, même s'ils n'y sont pas pour rien, ils ne sont pas voués à l'être dés le départ et éternellement. Ma recherche a visé à identifier quelques unes des difficultés importantes.

1.2. Quelques précautions préalables

Ma recherche débute en 1999, et à l'époque l'idée ambiante était de penser que tous les problèmes du système scolaire étaient imputables au collège, voire aux enseignants de collège. C'était le discours institutionnel des décideurs, mais aussi d'autres chercheurs qui ont pu dire que le collège était le "maillon faible" du système. Peut-on vérifier cette idée reçue ? Bien sûr les problèmes explosent au collège de façon particulière. Au lycée général et technologique, une partie du tri a été fait, donc les problèmes ne se posent pas de la même façon et en amont, parce que certains phénomènes ne sont pas encore enclenchés, ils ne se posent pas de la même façon non plus.

Que fait-on de ce constat ? Est-ce que les personnels qui y travaillent sont les responsables du problème, les coupables du problème ? Ou se dit-on que le problème qui explose au collège est bien plus transversal à l'ensemble de la scolarité ? C'est la question à laquelle on s'est attelé et dont je vais vous dire ce que l'on a trouvé.

Mon enquête essaie de faire un double effet loupe.

- Premièrement, en quoi ce qui explose au collège nous montre de façon exacerbée les difficultés de la scolarité de la maternelle à l'université et de la démocratisation scolaire ?
- Deuxièmement, en quoi les élèves observés et les dispositifs pédagogiques auxquels ils se confrontent nous montrent de façon amplifiée, les difficultés scolaires que doivent surmonter et que surmontent pour certains les enfants de la démocratisation scolaire en ZEP et ailleurs ?

Autrement dit (de façon odieuse !), le chercheur a cherché à se servir de ces élèves là comme des cobayes, ou plutôt parce qu'en CM2 nous les avons identifiés avec les enseignants comme des élèves connaissant des difficultés d'ordres divers et variés cumulés (apprentissage, comportement, etc... avec une famille en situation de précarité) qui pouvaient permettre d'établir une inquiétude sur leurs avenirs au collège. Nous avons produit un effet grossissant.

a) L'échec : la "faute" aux autres ou un impensé collectif ?

La "faute" aux prédécesseurs ?

Mais entre l'enquête en 1999 et la sortie du livre vulgarisé en 2007, le discours dominant a changé, le coupable, pour le dire de façon caricaturale, est en amont du collège, ce sont les enseignants d'élémentaire. Dans les années 2000, le coupable était le collège. Le temps de produire les données, de les analyser, de repasser les bandes plusieurs fois pour être sûr de ce que l'on dit, de la récurrence des phénomènes, d'écrire une thèse puis un livre vulgarisé qui est sorti à la rentrée 2007. Maintenant le discours dominant tend à rendre coupable plus l'école

primaire que le collège. Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur la nature de mon propos, pour qu'il n'y ait pas d'assimilation simpliste entre un discours de recherche et un discours administrativo-politique, effectivement ce que je vais montrer recoupe en partie ce constat là : l'école élémentaire ne prépare pas complètement et objectivement les élèves à ce qui les attend au collège. Mais ma démarche n'est absolument pas de repasser la patate chaude au degré précédent.

Il y a une vraie interrogation, à tous les niveaux, sur la préparation du degré précédent. Le niveau d'entrée à un niveau donné est une vraie question, c'est la question sur la manière dont l'Ecole prépare à la poursuite d'étude. Au fond c'est la question du degré d'évidence avec lequel l'Ecole considère que les élèves doivent être en phase avec les attentes scolaires ou plus tard universitaires. S'il y a une bonne part de « décrocheurs » au lycée et en particulier dans l'année de 2nd, ce ne peut être sans questionner la façon dont le collège les prépare à ce qui les attend en vrai au lycée. Et ainsi de suite, les évaluations à l'entrée en 6ième montrent la faiblesse de maitrise des connaissances et des savoirs d'un certain nombre d'élèves. Cela questionne la manière dont l'école primaire prépare les élèves à l'entrée au collège. Mais si on va au bout, les enseignants de CP diront, et ce n'est pas que pour se décharger, que les élèves arrivent au CP en étant pas équitablement armés. Ce qui pose bien évidemment la question, notamment pour les enfants de familles populaires (même si on ne va pas se tromper de débat aujourd'hui) de ce que va produire l'absence de l'école maternelle.

Mais je veux préciser que de mon point de vue ce ne sont pas les enseignants qui sont incriminés. Parmi les enseignants, dont je vais parler, il n'y en a aucun qui est de mauvaise volonté. Pour la recherche, je ne suis allé que dans des classes d'enseignants de bonne volonté, parce que si c'est pour montrer que quand on n'a pas envie, on produit de l'échec, ce n'est pas la peine de payer un chercheur, Lapalisse suffit.

Et maintenant, (c'est la papa qui parle...), il y a 3 ans de cela, en moyenne section de maternelle d'une école dans un quartier hétérogène, lors de la réunion de rentrée, l'instit de bonne volonté, investie, dit aux parents dont certains sont d'origine très populaire, 10 jours après la rentrée, « j'ai un niveau de classe très hétérogène, cette année, je viens de m'en rendre compte, chacun suivra son rythme ». En fait elle dit quelque chose comme ça : « je vais faire ce que je vais pouvoir ». C'est ça ce que ça veut dire !!! Avec cette anecdote, on est au cœur du sujet : qu'est-ce qu'une École ? Qu'est-ce qu'il y a comme projet professionnel ? Comme projet de société en terme de choix d'École pour faire quoi avec quels élèves ? Qu'est-ce qu'il y a derrière l'idée selon laquelle dés la moyenne section, voire dés la petite, il serait gênant d'avoir un niveau hétérogène ? Ça voudrait dire que les élèves doivent arriver équitablement préparer à l'école, bref en étant déjà en phase avec les évidences du monde scolaire. Il y a là quelque chose de troublant. Finalement tout ce que je vais vous raconter, que ce soit sur le registre cognitif des apprentissages ou que ce soit sur le registre, que l'on va appeler rapidement, « identitaire » du comportement, toute ma recherche se rapporte à cela : qu'est-ce que l'on présuppose que les élèves doivent déjà maitriser, dans la façon de faire classe, dans le fonctionnement de l'école, et qui dans les **implicites** (c'est le mot que je vais répéter le plus souvent) de nos façons de fonctionner, pour une part, mettent ces élèves en difficulté ?

J'en viens au fait, en conclusion de mon introduction, c'est que ce que je vais vous dire c'est que bien sûr comme j'ai suivi les élèves du CM2 en 6ième et le trimestre suivant, bien sûr je vais vous dire que l'école élémentaire ne prépare pas bien les élèves au collège, mais je ne vous le dis pas au sens restreint, je ne dis pas que l'école élémentaire ou que le collège est le maillon faible, ce que je suis en train de vous dire, c'est que chaque degré ne prépare pas équitablement les élèves à ce qui les attend dans la suite, ne les prépare pas à s'approprier les savoirs, à comprendre la règle du jeu scolaire, notamment parce que l'École considère une partie de son propre fonctionnement comme étant du ressort de l'évidence qui ne serait pas à transmettre. Il ne s'agit donc pas de chercher un coupable parmi les différents acteurs.

La "faute" aux enseignants ?

Je ne vais pas tomber dans le truc à la mode. Je ne vais pas vous dire que ce sont les enseignants les coupables. Les enseignants ne sont pas les coupables de l'échec scolaire. On vit dans une société où dés que l'on identifie un problème, il faut identifier individuellement le coupable pour caractériser le problème. J'ai vu un grand nombre de classes, la quasi-totalité des enseignants sont de bonne volonté. Les enseignants qui expriment aucun intérêt pour leur travail sont extrêmement minoritaires. Le cas le plus fréquent, c'est celui d'un enseignant qui face aux impératifs sur les conceptions de l'apprentissage, ce que doit être l'élève, ce que doit être un comportement d'enseignant, les discours institutionnels voire d'inspection, etc... Ce sont des enseignants qui font ce qu'ils peuvent dans la situation dans laquelle ils sont embarqués. Ce qui n'est pas forcément plus flatteur au bout du compte de dire qu'ils font ce qu'ils peuvent avec les moyens du bord. Parce que je ne vais décrire que des situations où les enseignants, les élèves et les familles n'y arrivent pas, non pas pour décrire un scénario catastrophe et dresser un tableau très noir de la situation, mais parce que la recherche fonctionne comme cela : pour comprendre comment fonctionne le cœur, il faut étudier l'infarctus. Parce que quand ça marche on ne sait pas pourquoi ça marche. C'est l'écart avec la réussite attendue, c'est la comparaison qui produit de la connaissance. Je ne vais donc vous décrire que des cas où les élèves n'apprennent pas, ne comprennent pas, sont à coté de la plaque, ou plus précisément croient comprendre un truc et l'enseignant en comprend un autre. Avec l'idée derrière la tête, d'identifier les raisons de ces malentendus, les raisons de ces incompréhensions, pour se dire finalement comment cela pourrait être entendu et compris. Donc ce n'est pas du sadisme, je ne vais pas taper dans le registre anti-enseignant, même si c'est la mode, je n'y sacrifierai pas.

La "faute" aux familles ?

Je ne vais pas non plus taper dans le discours : "c'est de la faute des élèves et de leurs familles". Je détaillerai cela ensuite, pour en venir vite au fait, mais ces élèves sont tous des élèves de bonne volonté. Ils arrivent au collège à peu près motivés et leurs familles, qui vivent dans des situations sociales et matérielles très difficiles, contrairement aux âneries de TF1, ne sont pas des familles démissionnaires. Ça n'existe pas. Il y a des familles qui ne savent pas faire. Il y a des familles qui, surtout par rapport à la question scolaire (les travaux de Daniel Thin montrent cela formidablement), se sentent tellement incompétents pour aider leur enfant sur le plan scolaire, qui font une confiance aveugle à l'institution et à ses agents. Et donc cherchez l'erreur ! Les familles qui nous font le plus confiance, on les traite de démissionnaires parce qu'ils nous font tellement confiance qu'ils ne viennent pas nous demander de comptes, ils ne se déplacent pas pour nous demander des comptes. Alors que les enfants de classe moyenne voire « bobo » (pour le dire un peu à l'emporte pièce !) qui viennent nous casser les pieds sur la méthode de lecture, sur la méthode d'enseigner Thalès et compagnie, eux ne nous font pas confiance... enfin vous m'avez suivi... Il y a un certain paradoxe dans l'affaire...

Dans toutes ces familles, ce que j'ai recueilli chez ces élèves de ce qu'on leur dit ce sont des choses de "bon sens". Le matin quand ils partent de la maison, on leur dit « tais-toi ! » ou « ferme-là ! », « écoute ! » ou « chouff ! » et « fais ce que l'on te dit de faire ! »... c'est le minimum de bon sens qu'une famille doit donner à l'école. Et ce n'est pas de ce fait, de mon point de vue, des « handicapés socio-culturels ». Ces familles sont de bonne volonté, elles leurs disent « travaille à l'école ! », « fais ce que le prof te dire de faire, parce que pour le reste on ne peut pas t'aider ! ».

Et le drame pour ces élèves, j'en viens au fait, c'est qu'ils vont appliquer ces consignes ! Ils vont écouter ce que les enseignants disent, enfin ce qu'ils croient être le plus important dans le flux de parole de l'enseignant. Ils vont faire ce qu'ils croient que l'enseignant leur demande de faire. Bref ils vont adopter, ce que j'appelle, une attitude de conformité. Ils croient que, pas complètement à tort, à l'Ecole c'est comme dans la vraie vie ! Ils ont bien identifier qu'il y avait des consignes et que

quand on donne une consigne, le but du jeu c'est de l'appliquer au pied de la lettre. Dans la vraie vie, c'est comme ça. Par exemple, dans une famille « normale », quand on dit de mettre la table c'est parce qu'on va manger. C'est d'assez bon sens, quoi ! Dans ces familles-là, on ne fait pas mettre la table à des enfants de moyenne section de maternelle parce que c'est aussi une occasion de travailler le dénombrement... Vous voyez ce que je veux dire, n'est-ce pas ? (rires) Et il n'y a pas à culpabiliser, je fais cela aussi chez moi !!!

La "faute" à des caractéristiques propres à certains élèves ?

Alors je vais vous parler de quelques élèves que j'ai suivis, en particulier de celui que l'on va appelé Amidou. Je prends encore une dernière précaution avant de rentrer dans le vif du sujet. Il s'appelle Amidou, mais la consonance malienne du prénom ne doit pas vous induire en erreur : Chemsédine, Vikash et Loana ou Jérémy, qui lui est bien Dupont-Durant, connaissent des difficultés similaires. Il ne s'agit pas de problèmes qui seraient spécifiques à des enfants d'immigrés ou immigrés de tel pays ou de telle ethnie, il s'agit finalement d'élève qui vont montrer de façon amplifiée les difficultés que rencontrent les enfants de familles populaires qui ne partagent pas les évidences de l'Ecole. Et si je le dis encore plus brutalement, comme je l'ai écrit dans le livre, ce sont des élèves qui ne partagent pas le délit d'initié de la culture scolaire. Ces élèves-là, comme Amidou, on a tendance à penser dans l'air ambiant que ce sont des handicapés socio-culturels, des élèves très en difficulté. Mais regardons le type de difficultés qu'ils rencontrent.

b) Le registre intellectuel de l'activité et la difficulté des apprentissages scolaires.

Donc Amidou est en classe de 6ième, mais nous allons revenir en CM2. Je vais prendre des exemples de différentes disciplines, pour qu'il n'y ait pas de jaloux... Il s'agit de montrer les difficultés qui sont transversales au degré et ce qui change entre les degrés, c'est ça l'objectif ! Donc dans la classe de CM2, dans laquelle est Amidou mais je vais vous en reparler dans un instant, là je vais m'attarder sur Jérémy. L'enseignante veut vérifier que les élèves aient compris la différence entre adjectif épithète et adjectif attribut. Je prends cet exemple parce que le sujet n'est pas nouveau.

Des dispositifs pédagogiques ordinaires

Dernière précaution, il ne s'agit pas de rire ou de pleurer sur ce que font les enseignants, ce que je décris correspond à des situations banales, répétitives chez chacun des enseignants et vues dans de multiples classes. Il ne s'agit pas d'une situation exceptionnelle où l'enseignant se plante. Les séances pour lesquelles les enseignants m'ont dit ensuite qu'ils s'étaient plantés, qu'ils n'avaient pas assez préparé, etc... je les ai mises de coté parce que cela ne sert à rien. Parce que si c'est pour conclure qu'une séance mal préparée produit de l'échec, je ne vois pas l'intérêt de faire une recherche. Inversement, j'ai aussi sorti de mes données de recherche les 3 premières semaines d'observations où l'enseignant sachant que je venais avait fait une préparation exemplaire. J'ai tenté d'observer la vraie vie après, parce que le vie reprend ses droits après. Donc l'enseignante avec sa classe de CM2 va mettre en place un dispositif pédagogique. Je ne décris pas des pratiques particulières d'une enseignante, je décris des dispositifs récurrents observés dans des classes différentes. On ne parle pas des enseignants, on parle des dispositifs pédagogiques. C'est odieux, mais je fais l'impasse sur la variable enseignant !

Adjectifs : épithète ou attribut ?

Elle met en place le dispositif suivant : la phase d'émergence et de formalisation du savoir avait été faite la fois précédente, on est aujourd'hui dans la phase suivante au cours de laquelle elle va distribuer à chaque élève une feuille photocopiée d'un manuel, un fichier d'exercice où il y a 4 ou 5 exercices sur la page et chaque exercice est fait sur le même modèle : des phrases à trou (ex : le chat noir traverse la rue. L'adjectif « noir » est .... Et il faut remplir adjectif épithète ou attribut). Cette enseignante a beaucoup de bouteille en éducation prioritaire. Ceci explique qu'elle dit aux élèves : « avant de vous lancez dans les tâches chacun individuellement, on va faire une phrase ensemble. Qui pense avoir la bonne réponse ? ». Elle évite ici, je l'explicite même si ce n'est pas trop la peine auprès des collègues, le moment d'angoisse « Est-ce que c'est dur ? Est-ce que je vais y arriver ? Etc... ». Dans les doigt qui se lèvent pour proposer une bonne réponse, elle donne la parole à un bon élève. Elle donne la parole à cet élève pour démarrer sur une bonne réponse, ce qui éviter de démobiliser les plus fragiles, cela permet d'enrôler tout le monde dans l'activité et puis des fois qu'il y en est qui n'aient pas bien capté la leçon, mine de rien, une bonne réponse sert un peu de révision ou au moins d'étalon réponse. Tout cela est de bon sens. Le bon élève répond adjectif épithète : c'est un bon élève ! Alors l'enseignante enchaine en disant : « Qui avait une autre réponse à proposer ? », évidemment tout le monde se planque... Et, dans le doute, elle dit « bon allez, on refait la seconde phrase ensemble et puis ensuite travail individuel ». Seconde phrase, plusieurs élèves lèvent le doigt et cette fois-ci elle donne la parole à un élève qui n'est pas bon du tout sur le plan des apprentissages, mais avec lequel la relation pédagogique est maintenue... Avec Jérémy, cela se passe plutôt bien. On avait convenu avec l'enseignante que c'était un des élèves que je pistais de très près dans mes observations. Jérémy répond cette fois-ci « adjectif attribut ». Il s'avère que c'est une mauvaise réponse. Alors tous les exemples que je vais mobiliser, celui-ci comme les suivants, sont révélateurs de ce qu'il se passe en classe. Celui-ci l'était jusqu'ici, à partie de là on arrête la pendule, c'est un exemple atypique. Ce qu'il va se passé c'est que le Jérémy en question, il va dire à haute voix devant toute la classe et devant la maitresse, ce qu'il a vraiment au fond de la tête, ce que en général il ne dit pas ou le confie éventuellement au chercheur qui le regarde depuis des semaines et qui ne le dénonce pas ! Il le dit en entretien, en aparté quand on le taraude sur la question. Là, il va dire à claire et haute voix avec l'aplomb du bon sens, sans provocation et sans mauvaise fois : « le coup d'avant c'était épithète, si je mets attribut un coup sur 2, j'ai la moyenne ». Et vérifiez ça marche !

Entre la tâche et l'activité, un premier niveau de malentendu : la conformité de l'exécution

Au-delà de l'anecdote qui peut prêter à sourire, dans l'équipe on essaye d'identifier des phénomènes plus généraux que je vais détailler sur différentes disciplines et différents dispositifs, pas que sur les exercices à trou mais quand même ce genre de dispositifs, de tâches, dans lesquelles les élèves n'ont qu'à boucher les trous, relier par des flèches entre deux listes, il arrive un moment où on peut trouver plein de bonnes réponses sans trop se casser la tête. Ce type d'exercice amplifie peut être ce que l'on nomme des malentendus socio-cognitifs au sens où l'élève... on aurait tort de croire qu'il est de mauvaise fois... il pense vraiment... René Amigues dit que les malentendus sont des bien-entendus qui ne se rencontrent pas... bien entendu pour l'élève : « on me dit de remplir des trous, mon boulot c'est de remplir des trous pour avoir le maximum de réponses justes, comme à Questions pour un champion et au bout du compte d'avoir bien, c'est à dire la moyenne », ce qui permet le soir quand on rentre à la maison de répondre à la seule question que les parents peuvent poser quand ils sont démunis : « Ça c'est bien passé ? » ou « Combien t'as eu ? », « Oui j'ai eu la moyenne ! ». Si l'enseignant valide par la moyenne, pourquoi se faire du soucis... Ça, c'est bien-entendu pour l'élève, que l'école c'est le lieu où l'on vient obéir, attitude de conformité, obéir aux consignes explicites de l'enseignant, où l'on vient, j'allais dire « se soumettre » aux désirs de l'enseignant. C'en est presque effrayant de voir à quel point notre société, voire notre école produisent des élèves qui tant que le jeu des notes en vaut la

chandelle, sont prêts à obéir aux consignes qui leur sont les plus incompréhensibles. C'en est presque pré-occupant ! J'enlève le presque ! Et ça se poursuit ensuite, sauf que quand le jeu n'en vaut plus la chandelle, au collège, quand ils ont des mauvaises notes pour des raisons qui restent à expliquer, je crois que l'on est pas loin de la vérité de ce qui se passe sur pourquoi ils se révoltent. Ils ne comprennent pas davantage ni avant, ni après, sauf que pendant un moment cela a l'air de bien se passer et après c'est la chute.

Un second niveau de malentendu : l'utilité

Donc bien entendu, pour l'élève, le but du jeu de l'école c'est d'avoir des notes qui vont permettre d'avoir un diplôme qui va permettre d'avoir une bonne situation dans la vie. Ce qui n'est pas idiot, parce que, même si on critique un rapport utilitariste aux savoirs et aux apprentissages, ce serait un peu démagogique de dire que le savoir n'a pas d'utilité. Les étudiants en médecine sont dans un rapport extrêmement instrumental aux savoirs pour décrocher le concours. Ce serait bizarre de le refuser aux élèves qui sont dans la précarité et qui rêvent d'une situation sociale un peu moins précaire. Surtout que par rapport aux discours sociaux ambiants, notamment du coté du patronat, ce qui assurent le moins mal, parmi les variables statistiques, d'avoir un emploi plus tard, c'est le diplôme ! Ce n'est pas l'arme absolue, mais de toutes les variables statistiques le diplôme est la meilleure garantie pour l'emploi. Donc on ne peut pas dire que c'est une mauvaise idée que de se soucier du diplôme, ce n'est pas mon propos. Néanmoins, ces élèves pensent, et c'est là qu'ils se plantent, c'est là que l'Ecole rate un truc dans ce qu'on leur donne à voir du sens qu'on attend qu'ils donnent à l'école, et eux, ils donnent un autre sens. Cette attitude de conformité, "oui, il faut bien présenter les choses", il y a des normes, de la conformité à respecter, mais cette attitude de conformité n'est pertinente que si elle est couplée à ce qui est bien-entendu, à ce qui est bien évident pour le monde enseignant, pour le monde des manuels scolaires, pour les injonctions officielles, pour le monde scolaire : bien entendu, c'est évident ! Cette attitude de conformité doit être couplée à une attitude d'appropriation des savoirs. On ne fait pas des tâches pour faire des tâches. On ne donne pas des exercices à trou pour remplir des trous, "bien-entendu". Aucun des enseignants que j'ai rencontrés n'imaginaient que cela pouvait échapper aux élèves. C'est là, le cœur de la difficulté, si les équipes pédagogiques savaient ce que les élèves ne comprennent pas, il y aurait une grande partie du chemin qui serait fait.

La couverture de mon livre, c'est l'éditeur qui a choisi l'illustration, c'est le penseur de Rodin affublé d'un bonnet d'âne. C'est à dire que celui qui a le bonnet d'âne ce n'est pas l'enfant, c'est pas l'enseignant, c'est le monde intello pour qui tout cela est si évident. On ne comprend pas ce que les élèves ne comprennent pas, parce que c'est tellement évident. Imaginons que Jérémy, il avait une chance sur deux, coup de chance il répond juste... qu'est-ce qu'il se passe ? Eh bien on enchaine ! A la première réponse du bon élève, on ne lui a pas demandé pourquoi il pensait que c'était un adjectif épithète. Là, puisqu'il se plante, on lui demande pourquoi tu penses que c'est un adjectif attribut, avant de dire si c'est vrai ou si c'est faux. Je sais à quel point ce que je dis peut être désagréable, parce que quand ils se trompent, que l'on se fasse du soucis, c'est légitime, si en plus quand ils répondent juste, il faudrait s'en faire... Je mesure les implications de mon propos !

Des malentendus réciproques

Je vais au travers de quelques exemples tenter d'identifier des malentendus : un malentendu, c'est quand on croit se comprendre et l'on ne se comprend pas. Pour l'enseignant et pour le monde scolaire, pour les dispositifs pédagogiques que l'on met en place, la tâche que l'on propose vise un objectif de savoir, n'a de sens pour l'école que si on la couple en cherchant ce que l'enseignant a voulu caché comme savoir à l'intérieur et que l'élève doit savoir qu'il est là pour le redécouvrir. Il y a donc des malentendus des deux cotés. Du coté des élèves, ils sont vraiment sur le modèle du

schéma de Jacobson, émetteur-récepteur. Ils disent tous « un bon prof, c'est celui qui t'explique les trucs, toi tu n'as rien à faire et ça rentre direct dans ta tête. Dites nous ce qu'il y a à retenir, on veut bien le retenir, mais dites nous le une bonne fois pour toute !!! ». Sans imaginer, et cela fait également partie des malentendus, des choses basiques mais qui ne sont pas évidentes pour les collègues, et qui ne l'était pas non plus pour moi avant la recherche, je vous le dis très sincèrement. Vous savez qu'à l'école maternelle, les élèves sont parfois surpris quand ils découvrent que l'enseignant leur pose des questions dont il a la réponse. Dans la vraie vie, cela n'existe pas cette affaire là, ça c'est de la rhétorique pédagogique. Dans la vraie vie, on pose des questions dont on n'a pas les réponses. Les élèves doivent donc le découvrir, ils ne le savent pas parmi ceux que j'ai observés en CM2 et en 6ième.

Respirer ?

Généralement ils savent que l'enseignant a la réponse, mais pour un élève comme Amidou en CM2 en cours de SVT sur la respiration, qu'est-ce qu'apprendre ? Évidemment l'enseignant va essayer de se conformer tant bien que mal aux prescriptions : il faut partir des représentations des élèves, il faut les déconstruire dans un cours dialogué. Il se donne du mal. Le dispositif que j'ai observé dans la classe d'Amidou n'est pas le dispositif de Mme Untel, c'est un dispositif récurent que j'ai observé dans de multiple classes. Je suis vraiment sur un niveau de généricité et pas un niveau de particularité. Ensuite on peut regarder comment chaque enseignant s'approprie le dispositif. Il y a la double discussion, le dispositif en général et comment il se l'approprie. Dans le cas observé, elle embarque les élèves dans une discussion qui démarre sur « tout le monde respire, vous avez tous une expérience de la respiration, qu'est-ce que vous pouvez m'en dire ? ». Une élève qui enclenche d'entrée sur l'objectif scolaire, parce que cette élève sait que l'enseignant ne pose pas une question pour que l'on réponde, mais pour que l'on SE pose la question. A partir de là, la question que l'on va se poser, elle est double, qu'est-ce que je dois répondre à cette question ? et qu'est-ce que l'enseignant attend derrière cette question comme enjeu de savoir ? La première élève qui va répondre, elle ne vient pas de n'importe où socialement, elle enclenche sur quelque chose qui est à mi-chemin entre la représentation spontanée et le savoir savant vers où elle pense que l'enseignante veut qu'elle aille, elle dit « quand on court, on respire plus vite ». Sans doute elle en a déjà parlé à la maison, elle est déjà sur la relation entre l'expérience de la respiration vers les échanges gazeux. Dans cette classe, Bassékou, lui, cette première réponse lui cause ! Il aime bien le sport, il aime bien taper dans la balle. Pendant l'heure entière que va durer la séance, il va se creuser la tête, en n'écoutant quasiment plus rien du cours dialogué, a essayé de produire des réponses à partir de ce qui lui est apparu comme un étalon de bonne réponse, la première. Il va donc singer des périphrases de la première pour ce qui est son objectif, à savoir obtenir le verdict « très bien Bassékou ! » comme l'enseignante a dit à la première élève. Le voilà donc parti sur « oui mais quand on court moins vite, on respire moins vite ! », sauf que ça vient bien plus tard et l'enseignante, elle est passé à autre chose dans la série de fausses questions, vraies réponses dans lesquelles on prélève des bouts pour construire un cheminement théorique que l'enseignant veut suivre pour montrer aux élèves qu'ils doivent eux-mêmes suivre un cheminement de déplacement de la pensée des conceptions spontanées vers le savoir savant scolarisé. L'enseignant, c'est ce qu'il vise, sauf que les élèves qui le suivent, ce sont ceux qui savent que de ce jeux de questions-réponses correspond à une sorte de partie de poker menteur « je ne te dis pas ce que je vais t'enseigner, mais suis-moi je vais te le montrer ! » et cela même si on l'énonce à l'avance, même si...etc. Les élèves comme Bassékou, qui représente quand même la majorité des élèves dans ce pays (je l'expliquerai ensuite), contrairement à ce que l'on croit, eux ils disent « le prof, il parle, il parle toute la journée et nous, on écoute, on écoute, c'est long, et depuis que l'on est petit c'est la même chose et tout ne peut pas rentrer dans notre tête ». Ce que cela veut dire c'est que dans l'ensemble des énoncés professoraux, ces élèves sont dans la plus grande difficulté pour identifier ce qui est essentiel, ce qui au fond leur sera demandé en contrôle et ce qui est accessoire, ce qui tient à l'exemple, à la particularité des circonstances, ou à de l'étayage sur la tâche. Pour Bassékou, que l'on énonce un objectif ou pas au début, peut être dans les formes où c'est fait, mais lui, il n'a pas capté. Il voit bonne réponse, allez, je singe la bonne

réponse et du coup tout y passe. Il est sur foot, courir, les conséquences de la course et donc il dit « ouais des fois, les joueurs de foot, on les voit à la télé, des fois ils crachent ! » alors que l'enseignante est déjà sur les échanges gazeux, etc... Et cela dure ¾ d'heure et elle rame pour tenir la classe. Il y a là tout un tas d'incompréhensions de la règle du jeu que l'on est en train de jouer. Nous parlons là de malentendus, par certains aspects chacun est dans son activité et le pire c'est que pour une part, on croit que les élèves sont dans la bonne activité quand ils se mobilisent. Parce que dans ces dispositifs, il est indispensable (ce que je ne conteste pas) qu'ils soient en activité et parce que dans ces activités on espère qu'ils vont s'approprier les savoirs, des fois la mise en activité est une simple mise en présence diffuse des savoirs. En fait on les met au travail sur l'activité plus que sur les savoirs grâce à l'activité. Autrement dit ce n'est pas uniquement de leur faute s'ils font des tâches sans identifier quels savoirs sont en jeu dans ces tâches. Et je ne dis pas que c'est la faute des enseignants, parce que dans certains manuels, franchement... ! Alors je vais essayer d'expliquer pourquoi nous parlons de malentendus socio-cognitifs.

Faire une carte : colorier ou construire le concept de pallier d'altitude

Juste un autre exemple, en 6ième, parce que sinon j'aurais l'air de dire qu'il n'y a de problèmes qu'en CM2. C'est en cours de géographie, fin septembre début octobre, c'est la première fois que les élèves vont faire une carte. J'insiste sur le terme « UNE carte ». L'objectif de l'enseignante est double, elle souhaite que les élèves commencent à identifier la notion de relief et pour se faire elle connecte un second objectif (ce que j'ai vu dans plein de classe, le dispositif est récurent). Elle va essayer de leur apprendre à faire « UNE » carte à partir de « LA » carte spécifique de tel pays, en l'occurrence ici la France. Les élèves sont donc engagés dans une première séance sur une tâche contextualisée, diraient les didacticiens, de mise en couleur de la carte selon les paliers d'altitude. Jusque là, rien de surprenant. L'enseignante va essayer d'attirer l'attention des élèves à de multiple reprises, un nombre très important de fois, en disant « alors vous prenez le marron le plus foncé que vous avez pour colorier telle zone parce que cela symbolise un pallier d'altitude qui blablabla... blablabla », et je fais exprès de dire « blablabla » d'une façon qui n'est pas péjorative. Parce que les élèves comme Amidou, dans cette classe (sur le moment moi observateur, je suis comme l'enseignant, je ne vois pas ce qui se passe, mais le luxe du chercheur c'est que la temporalité de l'action et la temporalité de la recherche ne sont pas les mêmes, on a des données que l'on enregistre et sur lesquelles on retravaille et lors des revisionnages, je vois bien à la vidéo, après coup, quand j'ai repassé la bande 10 ou 15 fois, parce qu'il s'est avéré qu'il s'est passé là quelque chose d'essentielle, mais que sur le moment je ne l'ai pas vu venir), ce qui se passe, c'est que quand l'enseignante dit « prenez le crayon pour colorier telle zone parce que... blablabla » alors Amidou obéit, il est conforme, il prend le marron le plus fonçé, il baisse la tête, il ferme les écoutilles et il colorie... pendant que l'enseignante continue de causer « parce que cela symbolise un pallier d'altitude... ». Il ne relève la tête que quand il a fini, il regarde un copain qui lui a capté une autre consigne sur une autre tâche, il l'a reprend à son compte, et ainsi de suite... ce qui ne les empêchent pas de harceler l'enseignante de question « Madame ! Madame ! Cette patate-là, c'est quelle couleur ? », « ce n'est pas une patate, c'est un pallier d'alti.. », « d'accord, mais c'est vert ? », « Mais oui, je l'ai dit 200 fois, parce que cela symbolise le pallier d'altitude compris entre... ». Toute la séance se déroule comme cela. Ils lui torpillent son dispositif parce qu'elle est évidemment sur « tâche contextualisée / on va attiré l'attention sur le code symbolisé par la légende, etc... » et eux ils font ce que les didacticiens des math comme Marie-Lyse Peltier, Denis Butlen et d'autres appellent un morcellement de la tâche. Les enseignants sont d'autant plus enclins à céder à ce morcellement qu'ils ont du mal à faire que les élèves réalisent la tâche sans cela. Les élèves harcèlent donc l'enseignante de questions sur « comment je fais » de telle sorte que cela leur permet de contourner la question « qu'est-ce que je dois apprendre ? » ou « qu'est-ce qu'il y a à apprendre ? » ou même de se rendre compte qu'il y a quelque chose à apprendre (ce qui est le cas le plus fréquent). Le pire c'est que Amidou repart de la séance avec toutes les cartes bien coloriées, donc pour l'enseignante il semble qu'il ait capté l'essentiel. Elle a répété le code à l'oral plusieurs fois. Sauf que le soir à l'accompagnement scolaire, avec le pauvre animateur BAFA, qui est face à la situation suivante : ils ont un produit fini devant eux. Qu'est-ce que vous voulez

qu'il fasse ? Cela interroge le dispositif, si l'essentiel doit se passer en classe, cela doit s'y passer. Or sur le matériel disponible pour réviser, il n'y a pas écrit les phrases « chaque fois qu'il y aura écrit plus de 100, cela veut dire que... ». C'est absent, ça c'est implicite maintenant. Donc Amidou va mémoriser visuellement une carte en partant de la patate, comme il dit, la plus foncée et puis de moins en moins foncée, à partir de tel endroit cela tourne, c'est bleu, la prof a dit que c'était la Loire, puis cela devient vert, etc. Le jour du contrôle, il se pointe, il a bien révisé, il connait sa carte par cœur... Amidou aurait été un bon élève de la IIIième République ! Il arrive pour réciter et évidemment, vous avez compris (le savoir contextualisé puis décontextualisé puis recontextualisé sur un autre cas appliqué) c'est une autre carte qu'on leur propose avec le même code, les mêmes paliers d'altitude (l'enseignante a pris garde de ne pas changer ces repères-là), c'est la carte de l'Italie ! Cela produit un scandale dans la classe : « c'est dégueulasse ! Ce n'est pas ce que l'on a appris ! Etc. ».

c) Les malentendus se révèlent plus tard... au collège.

On garde pour la suite : une fois que l'on a identifié ces malentendus, c'est bien beau, mais qu'en fait-on ? Avec une autre question que Jean-Pierre Terrail nous a posé : Est-ce que toutes ces incompréhensions sont des malentendus, parce que pour que cela soit mal-entendu, il faut que cela ait été dit. Il y a donc du malentendu et il y a des non-dits, qu'il faut distinguer.

Dans ce travail, se révèle une autre dimension (je passe à ma seconde partie, mais j'y reviendrais cette après-midi), se révèle une autre difficulté : si les 2 exemples que j'ai pris étaient limités à un jour, à une difficulté ponctuelle dans une discipline, même si c'était un élève fâché avec une discipline (comme on a parfois tendance à le penser), tout cela ne produit pas de la grande difficulté comme cela va évoluer pour Amidou. Le problème est qu'en sixième, c'est tout le temps, dans toutes les disciplines, on leur demande non plus seulement de restituer (même s'il y a des variations entre enseignants, il y en a qui font une partie restitution et une partie identification du saut cognitif entre décontextualisation/recontextualisation) mais de plus en plus se révèle qu'ils sont à coté de la plaque. Comment cela se révèle-t-il ? Je pose la question à Amidou en entretien quelques semaines après. Il a des propos très acerbes sur l'enseignante de géographie notamment mais aussi sur d'autres disciplines. Je lui dis : « tu es gentil, Amidou, tu me dis que c'est une salope, une raciste, mais explique-moi quand même. Tu me dis que c'était infaisable, mais il y en a d'autres dans la classe qui y sont arrivés, donc ce n'était pas infaisable ! ». Il me répond « Ben ouais ! Je me demande bien pourquoi il y en a qui étaient au courant que c'était une autre carte ! Je me demande bien qui leur a dit ! ». Parce que pour lui c'est inexplicable. Comment deviner que l'on travaille sur une carte et que le contrôle portera sur une autre, si on ne l'annonce pas ? Pour lui, il n'y a qu'une explication : il y en a qui ont été tuyautés ! Pourquoi ont-ils été tuyautés et pas moi ? Comment est-il possible que cet élève ne se soit pas rendu compte avant la 6ième qu'il était à ce point à coté de la plaque par rapport à ce que l'on attend de lui dans l'activité d'apprentissage. C'est ça le premier mystère ! Aux yeux du chercheur, les malentendus sont similaires entre l'élémentaire et le collège, mais ce qui change profondément c'est qu'au collège, les malentendus sont révélés. On révèle aux élèves que leur attitude de conformité est inappropriée. On leur dit de travailler plus, et ils essaient un moment mais au bout d'un moment ils lâchent l'affaire. Si on travaille plus et sur des objectifs encore plus focalisés à court terme parce qu'on a tellement l'angoisse d'avoir la bonne note enfin, que l'on coupe la pensée. On leur signifie qu'ils ne sont pas conformes mais sans les aider davantage à faire le lien entre l'attitude de conformité et l'attitude d'appropriation. Je ne dis pas que les enseignants n'essaient pas, mais chez ces élèves, force est de constater que cela ne fonctionnent pas, ils n'arrivent pas à faire le lien. D'autres élèves qui sont similaires à Amidou en élémentaire font ce saut progressivement au collège parce qu'ils ont rencontrés des dispositifs pédagogiques qu'ils leur ont permis de faire ce saut. Et quand on l'a fait quelques fois, cela change la donne pour d'autres situations. Quand on est face au constat : on me demande de faire un truc, on m'interroge sur un autre, c'est un scandale ! La situation est bloquée alors que quand on arrive à débloquer avec « tiens je me rends compte que moi je croyais qu'il fallait faire cela et en fait on attendait autre chose de moi », à partir

de là peut s'enclencher un travail. Ainsi d'un même point de départ on abouti à des résultats différents, autrement dit aucun des élèves que j'ai suivis n'étaient condamnés dés le départ. Donc l'idée selon laquelle il faudrait détecter le plus tôt possible les élèves à mettre à l'écart n'est pas vérifiée ici.

Mais revenons à l'élémentaire, comment est-il possible que les élèves aient été à ce point à coté de la plaque des apprentissages sans s'en rendre compte ? Cette question me permet d'enchaîner sur ma seconde partie.

1.3. Les malentendus : sources et conséquences

a) Un modèle implicite d'élève pilote le système scolaire

Dans la première partie, j'ai essayé de vous montrer en quoi entre la culture scolaire, les évidences scolaires et la culture initiale, les évidences initiales de l'enfant, il y avait un écart. En ceci l'idée de handicap socio-culturel dit au moins une chose de vrai, c'est qu'il y a bien un écart entre la culture savant, littéraire et la culture populaire. D'ailleurs, s'il n'y avait pas cet écart-là, l'école serait-elle justifiée pour tous ? Si on pouvait l'apprendre à la maison, serait-il nécessaire de les enfermer 6h par jour ? Donc il y a bien un écart culturel qui contrairement à ce que l'on croit, cela fait partie des conclusions, concerne une majorité d'élèves. Le rapport du HCE nous dit, il y a 8 à 12% d'élèves qui en entrant en 6ième ont un niveau très faible, il y a en d'autres qui sont fragiles mais qui y arrivent un peu mieux, il y a des élèves brillants et au milieu, on ne sait pas trop bien. Alors on dit pas forcément les élèves « brillants » mais au fond c'est ce que tout le monde entend. Les mots ont un sens, ils nous imposent une façon de penser. « Brillant » cela veut dire que cela brille en eux, c'est déjà là. Le rôle de l'école serait alors celui d'un abat-jour pour canaliser ce qui brille déjà. Et pour les autres, chacun son rythme ! Or, il me semble que le travail de l'école, si au moins on partage le projet de démocratisation scolaire, c'est d'allumer la même lumière partout dans la scolarité unique. Se dire qu'il y a des brillants et des obscurs, nous empêche de penser le problème.

Mais un « modèle » minoritaire

Il faut prendre en compte un autre pourcentage produit par le ministère mais qui est peu diffusé comme tel, c'est que 54% des collégiens, c'est à dire avant le grand tri social (on a encore tout le monde, on a pas encore viré les pauvres), ont un parent référent (cf base IPES = 27% ouvrier, 17% employé et 10% sans activité) qui n'a pas plus qu'un BEP. La majorité des élèves de notre système scolaire ont un parent qui a un BEP. Avoir un BEP n'est absolument pas blâmable ni indigne, simplement cela veut dire que plus de la moitié des collégiens n'ont que l'École pour apprendre les savoirs scolaires à partir d'un certain degré de la scolarité. Ce n'est pas vrai qu'à la maison on va leur expliquer la morphologie du conte de Vladimr Propp qui est au programme de la 6ième (de la maternelle aussi, mais nous en reparlerons plus tard). Ce n'est pas vrai que l'on va leur expliquer cela à la maison. Il n'est pas vrai non plus qu'on va leur expliquer cela à la maison avec des parents qui ont été scolarisés à une époque où l'on demandait de mémoriser/ restituer, voire dans des filières où l'on demande toujours de mémoriser/restituer, soit qu'ils viennent de pays dans lesquels on demande également encore souvent de mémoriser/restituer. Ce n'est pas vrai que c'est à la maison que l'on va résoudre le saut de la tâche de coloriage de la carte à l'appropriation de la notion qui est planquée dedans. Ce n'est donc pas être un élève pathologique, ce n'est donc pas être d'une famille déficiente et démissionnaire que de ne pas pouvoir prendre cela en charge. Je rappelle qu'il s'agit là de plus de la moitié des familles, et l'on ne peut pas dire que la majorité des familles handicapent leurs enfants. En fait cela interroge le modèle implicite d'élève qui pilote le système scolaire. Est-ce que le modèle d'enfant implicite est celui qui vient à

l'École en maitrisant les attendus scolaires ou au moins une grande partie ? Vous vous rappelez l'enseignante qui se dit qu'elle a un niveau hétérogène à la rentrée. Est-ce que c'est celui qui va « spontanément » comprendre que, quand l'enseignante par exemple monte le ton de la voix en fin de phrase « chaque fois qu'il y aura d'écrit + 1000, cela veut dire que cela symbolise un palier d'altitude », la voix qui monte dans les aigües signifie que c'est cela qui est important. Où l'enseigne-t-on cela ? Il y a ainsi tout un tas d'implicites à la situation scolaire qui font qu'il y a bien un écart culturel entre la majorité des familles et l'école. Sauf que la part d'implicite porte non seulement sur les savoirs eux-mêmes mais aussi sur les techniques pour les apprendre et sur le lien à faire entre les deux.

Une tension interne à l'école

Il y a là peut être un première explication de ce qui se joue entre, dans l'école, 2 fonctions contradictoires qui sont présentes depuis l'école unique de la fin des années 50, c'est la démocratisation et la sélection sociale. Comment peut-on répondre aux 2 commandes à la fois ? C'est peut-être de cette manière là : on enseigne à tous mais de telle sorte que la classe est un marché, au sens à la fois du marché financier (ceux qui ont le plus de capital peuvent le mieux en profiter) mais aussi au sens du marché le samedi sur la place où il y a tous les fruits sur l'étal et c'est à chacun de choisir les bons qui ne sont pas pourris. Dans la séance, qu'est-ce qui est important ? Qu'est-ce qui n'est que de l'opératoire pour résoudre un bout de tâche ? Qu'est-ce qui est essentiel ? Cet écart culturel entre la famille et l'École, si je l'ai beaucoup développé dans la première partie sur le plan des apprentissages, je fais maintenant un tising pour cette après-midi, la second partie est : qu'est-ce qui se joue au-delà des apprentissages et qui vient se greffer la-dessus.

Et ses interprétations...

Pourquoi Amidou qui me dit au mois de juin « tu sais mon grand frère, il s'est fait lourdé du collège à coté... Il dit à mes parents que les profs ce sont tous des racistes, mais moi je le crois pas... je crois que c'est parce qu'il n'a pas été sage et qu'il ne veut pas se faire engueuler », le même élève 6 mois plus tard, après le conseil du premier trimestre de 6ième, il me dit « tu sais je crois que mon grand frère avait raison, ce que je te disais l'an dernier, c'est tous des salops, des connards et des racistes, parce que quand même c'est bizarre que tous ceux qui savaient que c'était une autre carte de géographie, ce soit tous des blancs et des « noischi » (des chinois !) ». Il y a donc une part d'écart sur la culture scolaire, au-delà des apprentissages, sur tout un tas d'évidence sur « qui je suis moi élève quand je suis à l'école ». Quand l'école ne prend pas en charge l'explication à propos de ce qui arrive aux élèves dans le monde scolaire : "voilà ce que l'on attend de toi à l'école, voilà à qui je m'adresse, à l'enfant, à l'apprenant des savoirs et à l'élève, les trois à la fois". Quand l'école ne prend pas en charge la transmission sur ces 3 registres, les élèves l'entendent à leur façon et ils le vivent en tant qu'enfant qui vit des humiliations. Si l'école ne leur montre pas en quoi c'est l'apprenant qui a raté un truc, pour eux c'est l'enfant qui a la mauvaise note, qui subit des verdicts.

2. Discussion

2.1. premier groupe de questions

Question 1
Parmi les différents intervenants, IEN, coordo, conseiller péda, etc, le RASED a été oublié. Est-ce volontaire ?

Question 2
On a beaucoup discuté, dans mon groupe, à propos de : comment faire expliciter à un enfant sa démarche pour tenter de voir si éventuellement il y a un malentendu dans un exercice par exemple. On s'est dit que cela représente un travail énorme, qu'il faudrait faire systématiquement, de manière personnalisée, etc... Et du coup, moi je me suis dit, est-ce que l'on ne peut pas économiser ce travail systématique qui est infaisable parce que trop lourd et est-ce qu'il n'existe pas des malentendus systématiques, c'est à dire qui sont produits de manière régulière à certains moments des apprentissages par beaucoup d'enfants ?

Question 3
Comment fait-on pour aller chercher des traces de l'écart entre la tâche que l'on a donné à l'élève et l'activité intellectuelle qu'il a effectivement mise en œuvre ? Où peut-on aller chercher des traces de l'écart entre les deux ?
Quand, par exemple, on vous donne une consigne avec un tableau qui comporte 7 lignes et qu'en groupe vous ne remplissez qu'une seule ligne ! C'est une trace du malentendu entre la consigne que l'on donnée et ce qu'elle a suscité comme activité dans les groupes.... (rires !)

Question 4
Si nous réussissions à faire disparaître tous les malentendus socio-cognitifs, est-ce qu'il restera des élèves en difficulté ?

Question 5
Est-ce que la loi de 2005, qui n'est pas appliquée, sur le socle commun des connaissances et des compétences serait susceptible d'éviter les malentendus ?

2.2. Éléments de réponses de Stéphane Bonnéry

Je vais déjà essayer de répondre à ces questions, mais je vais également ajouter des réponses à des questions qui m'ont été posées en aparté à la pause.

a) Une question centrale : comment lever les malentendus ?

Ce sont beaucoup de questions qui tournent autour d'un centre de gravité qui revient souvent dans les débats que je fais, c'est « une fois que l'on sait tout cela, c'est bien gentil mais comment on fait ? ». Peut-être pour regrouper, on va partir de l'une des premières questions : comment faire expliciter à un enfant sa démarche pour vérifier s'il y a un malentendu ? Et le coût que cela représente si on passe par une réexplicitation individuelle en terme de temps et d'énergie ?

b) Un contexte ordinaire mais compliqué

Au fond, cela mérite que l'on reparte des difficultés que j'ai essayé de décrire. Je voudrais rappeler que je n'ai suivi que des élèves qui ne souffraient pas de handicaps mentaux, de troubles du comportement révélés très jeune, de choses pathologiques graves tôt. J'ai pris des élèves de familles très populaires qui rencontraient des difficultés d'apprentissage, plus tard des difficultés de comportement mais qui ne relèvent pas d'un diagnostic de déficience intellectuelle. Il me semble donc qu'à propos de la réexplicitation individuelle, il y a au moins 2 ordres de réponse. Le premier est qu'il s'agit de quelque chose de très difficile à faire et en particulier dans le registre de la remédiation (ce qui renvoie à la question des RASED). Finalement pour l'élémentaire, moi en tant que chercheur, ce qui m'intéresse c'est qu'à partir de ce que l'on a identifié sur le plan de la

recherche, qu'est-ce que cela peut nous donner à penser. C'est-à-dire que, dans ce que je vous ai décrit, des élèves avec des enseignants dans des dispositifs pédagogiques, je crois que cela ne relève pas de classes dans lesquelles c'est le foutoir, ce sont des situations scolaires assez ordinaires. Un élève qui, par exemple en élémentaire, avait jusqu'à présent les plus grandes peines du monde à comprendre en 27 h de classe, pour une majorité d'élève donc, cela veut dire qu'il va falloir qu'il comprenne les mêmes et peut être même plus, avec 2h de moins. Ce à quoi se rajoute un élément, les élèves identifiés comme étant les plus faibles, (l'argument central est qu'il y a 10 ou 12% d'élèves qui à l'entrée en 6ième qui... sauf que ces 10 à 12% ne sont pas répartis équitablement sur le territoire, ce qui pose également un problème), ceux qui vont bénéficier des 2 h, cela ne les ramènera qu'au volume précédent, avec des enseignants qui n'auront pas plus d'outils que précédemment pour lever les malentendus. Il me semble donc que la question de lever les malentendus, parce qu'au fond c'est cela, sur le plan individuel de la remédiation, de la réexplicitation et de refaire le lien à part par rapport à ce qui a été fait dans le cadre normal de la classe, ce n'est pas si simple et peut être que cela relève d'une formation spécifique.

c) Des compensations-obstacles

Un mystère est, et cela va me permettre d'expliciter ce que j'ai laissé de coté ce matin, comment est-il possible qu'un élève en élémentaire soit à coté de la plaque sur les apprentissages et vive bien sa scolarité ? Eh bien, je ne le savais pas avant de commencer la recherche, et ce que je vais dire n'est pas pour mettre à l'index les enseignants de l'élémentaire (je ne reprends pas toutes les précautions de ce matin). Vous pouvez être sûrs et certains qu'au bout du compte quand on repasse toutes les bandes d'enregistrement, 10, 20, 30, 40 fois dans la chronologie, il m'est apparu un truc que je ne savais pas, c'est qu'un élève qui à 8h45 se fait enguirlander parce qu'il n'a pas fait le devoir de math à la maison, dans la demi journée qui suit, pas dans le semaine qui suit, dans la demi journée qui suit, il est chaudement féliciter pour tout à fait autre chose. Et plus l'élève est perçu par l'enseignant comme étant un élève qui connait des difficultés, plus le motif de valorisation est extérieur aux apprentissages. « C'est très bien, tu as très bien jouer ton rôle de grand de CM2, tu as séparé les 2 petits qui se battaient dans la cour » : chaudes félicitations devant toute la classe ! Ou « tu as choisi une superbe police de caractère pour dactylographier l'expression écrite » qui au demeurant, l'enseignant ne dit pas qu'elle est complètement indigente mais en fait c'est quand même cela... Il y a là, et je ne veux pas en rire, ni en pleurer mais comprendre, une façon de fonctionner empirique qui n'est pas lucide chez les enseignants, mais qui relève d'un savoir-faire du métier élémentaire qui consiste à maintenir tous les élèves dans le groupe classe, et qui correspond à des injonctions officielles « garder tous les élèves mobilisés ».

d) Des tensions à déplacer entre l'enfant, l'élève et l'apprenant

On peut les lister mais vous les connaissez aussi bien que moi (« enrôler tous les élèves dans l'activité »,etc.) et donc des savoir-faire du type : quand on arrive pas à les garder dans l'activité, hé bien, on fait comme on peut, on les garde dans le groupe avec des motivations extérieures aux apprentissages, avec des avantages et des inconvénients. L'avantage est qu'aucun élève n'abandonne le travail et garde donc quelques chances que des déclics puissent se faire. Je vais y revenir tout à l'heure. Mais avec évidemment le risque, en particulier pour les élèves que j'ai observés, que cela produise des effets de leurre sur « à quoi on joue dans les activités scolaires ». Alors les élèves tombent de l'armoire en 6ième quand on les interroge sur des sauts cognitifs de transfert de savoir d'un contexte à l'autre, comme le diraient les spécialistes des disciplines. Inversement au collège, cette non-conformité est révélée et aux élèves ne sont fournis quasiment aucune explication sur la réalité, mais aussi parce que cela échappe beaucoup aux enseignants comme en élémentaire, à propos de "pourquoi ils n'y arrivent pas ?". Donc on laisse les élèves finalement avec leurs catégories interprétatives pour expliquer ce qu'ils sont en train de vivre : « j'ai un 2 sur 20, elle donne un travail sur une carte, elle nous interroge sur une autre, c'est quoi cette

arnaque ? ».

Là-dessus se greffe un deuxième registre de difficulté, on se rend compte finalement qu'en élémentaire pour maintenir tous les écoliers, on joue sur les 3 registres : enfant, élève, apprenant, c'est à dire 3 déclinaisons d'activité. On va dire que l'enfant, c'est la vie privée aussi bien individuelle que classe sociale et origine culturelle, c'est ce qui finalement relève du hors-l'école. L'élève, c 'est ce qui relève de la vie de classe : il y a des cahiers à distribuer, il faut souligner en rouge, il y a de la vie de classe qui relève de l'arbitraire de la classe... Et l'apprenant, c'est celui que l'on a pas trop rencontré ce matin. C'était l'absent de ce matin, il n'était pas là... En élémentaire, l'enfant est valorisé avec, comme on l'a dit parfois, des injonctions du type "partir des représentations de l'enfant, de ses représentations spontanées", ce qu'il a déjà construit hors l'école pour aller vers des savoirs savants, donc vers ce que l'apprenant doit s'approprier. Je ne remets pas cela en cause dans le principe, mais la question est comment on déplace... parce que il ne suffit pas de le dire, il ne suffit pas de faire une séance pendant laquelle il y en a que 3 ou 4 qui arrivent à cheminer, il faut le faire !!! et surtout il faut faire comprendre aux élèves... enfin "aux écoliers" parce que sinon je n'ai plus de terme... que ce que l'on attend d'eux, c'est de mobiliser leurs représentations et leurs connaissances premières d'enfant pour faire appel à l'apprenant et ainsi les interroger et les transformer. C'est à dire que l'on demande aux élèves de changer de posture et de se considérer sous différentes facettes dans la classe. Ce que les bons élèves arrivent à faire. Oui la respiration, je respire, mais j'ai compris, quand je suis bon élève, que ce que l'on me demande ce n'est pas de faire appel à l'expérience de la respiration pour témoigner de cette simple expérience, c'est de prendre cette expérience pour objet interrogation, dans une posture de réflexivité. Finalement, ces bons élèves, dans beaucoup de classes, j'observe qu'ils sont presque les seuls à cheminer tout le long de la séance. Alors revenons-en à notre second registre, il y a brouillage ! C'est à dire qu'en élémentaire, l'écolier comme Amidou, il y a confusion des registres. Quand on fait appel à lui en tant d'enfant, hé bien devinez quoi, il répond en tant qu'enfant ! Il n'est pas si évident, il reste même assez implicite que l'on fait appel à lui en tant qu'enfant pour interroger les expériences de l'enfant en tant qu'apprenant, mais pas un apprenant déconnecté, parce que l'apprenant va pouvoir faire retour et profiter à l'enfant par un déplacement des conceptions. Autrement dit, il arrive à l'école avec des impressions premières, mais le développement de l'enfant c'est qu'il interroge ses propres conceptions pour grandir, pour déplacer de nouveaux centres de curiosité, pour revoir ce qu'il croyait savoir autrement, etc... Or, quand on fait appel à l'enfant, dans l'activité, est-ce que le but du jeu est de faire appel à lui pour qu'il se déplace en tant qu'apprenant et que de là, l'enfant bénéficie des répercussions dans un second temps, ou, ce que l'on fait quand on sait que l'on n'y arrive pas ou qu'inconsciemment on voit bien que l'on n'y arrive pas, c'est de faire appel à l'enfant pour les uns, pour les garder dans l'activité tant bien que mal et pour les autres de les mener de l'enfant à l'apprenant. Pour la séance sur la respiration, c'est ce qui se passe ! Bassékou, il reste scotché sur son expérience de la respiration, il ne passe jamais à la question des échanges gazeux. Il ne voit pas le rapport, on lui a demandé ce qu'il éprouvait quand il respirait, et il n'éprouve pas des échanges gazeux !!! Les élèves sont alors persuadés, ils y croient dur comme fer à l'école élémentaire, que ce qui se joue entre eux et les enseignants est une affaire entre l'enfant et l'adulte.

Donc ils sont à l'élémentaire dans des attitudes d'affection, et on a tendance à dire « Oh la la, ces élèves, ils sont toujours dans l'affectif », mais est-ce que c'est eux qui sont toujours dans l'affectif ou bien l'école les tire-t-elle sur un autre registre. Mais c'est normal, qu'ils soient dans l'affectif, ils viennent de la famille qui est le lieu de l'affection, même celle qui sont le plus dégradées, en tout cas certainement celles les plus précaires. Ils viennent avec les conceptions spontanées, c'est normal et c'est le rôle de l'école que de les tirer ailleurs... Donc dans un premier temps, ils sont sur le registre de l'affection et sur celui de la conformité. Ils voient bien que quand l'enseignant leur demande d'apprendre les tables de multiplication, ce n'est pas le lieu de l'affect total, ils ne sont pas dupes... mais entre l'enfant, qui vit des expériences et qui ressent des verdicts, l'élève à qui on demande de faire des tâches sur la multiplication, sur la respiration ou autre... et l'apprenant qui est censé acquérir un savoir, construire une notion, etc... Ces élèves là ne passent jamais ce 3ième cap en élémentaire ! Et donc quelle conclusion, ils tirent ? Quelle interprétation font-ils de

leur scolarité élémentaire ? Nous avons à faire à des adultes gentils (donc sur le registre de l'enfant), qui nous donnent du travail d'élève faisable. Ensuite quand ils débarquent au collège, ils sont sur les mêmes rails. Quelques mois plus tard, ils vous disent « on a à faire à des salopards, qui vous donnent des trucs infaisables ».

e) au collège : la disparition de l'effet du leurre...

Donc paradoxalement ce qui change entre l'élémentaire et le collège, c'est que cela continue sur les mêmes rails, sauf qu'à un moment l'effet de leurre n'est plus là, il n'opère plus ! Mais le résultat n'est pas mieux puisque le verdict qui leur ai renvoyé est de telle sorte que cela produit un effet vexatoire sur l'enfant. En plus ils rentrent dans la phase de l'adolescence : ils sont les petits du collège, ils commencent à trainer dans la rue avec les copains le soir, il y a un peu plus de marge de liberté, on sort à 4h et les parents ne rentrent qu'à 6h, etc... et donc l'insertion dans les groupes de pairs produit des choses symétriques à l'école, symétriques et même presque opposées. Parce que l'Ecole, que dit-elle au collège ? Fais ton choix, tu fais le zozo ou tu travailles ? Et les copains, ils disent pareil : « fais ton choix ! Soit tu es avec les bouffons, soit tu te mets avec nous, les gars qui sont victimes de l'injustice de ce monde stupide qu'est l'Ecole, de ce monde que l'on ne comprend pas. Quand Amidou, il est face à la carte de géographie, que dit la prof ? Parce que vous imaginez bien que lors du contrôle, la situation n'est pas d'un calme olympien : « c'est dégueulasse ! C'est quoi c'te carte ? Etc... ». La prof est interpellée, en plus il y a un observateur. La prof essaye de faire face à la situation et elle dit « mais enfin calmez-vous, réfléchissez un peu ! Si vous aviez révisé un peu à la maison... parce qu'il ne faut pas me la faire, si vous avez bien écouté en cours et que vous avez bien révisé à la maison, réfléchissez un peu et vous verrez bien que c'est le même travail ! ». Moi, je suis à coté d'Amidou, de ses copains et des autres, et j'entends : « elle nous prend pour des cons ou quoi ! C'est pas la même carte ! Na na na... !!! ».

f) ...et ses interprétations

En fait comment vit-il la situation, il n'y a que 2 interprétations possibles, soit ce qu'elle dit est vrai « il suffit de réfléchir un peu » et dans ce cas, je suis bête, soit c'est du pipeau et donc elle nous fait un sale coup. Mais pourquoi elle nous fait un sale coup ? Et comme l'Ecole n'explique pas le pourquoi « tu n'es pas conforme », parce que « tu n'as pas vu qu'il fallait articuler avec cela », alors pour Amidou le « tu n'es pas conforme », il le renvoie là : il traduit « elle est raciste », parce que comme par hasard les filles blanches et asiatiques du premier rang et les garçons noirs et arabes du dernier rang, c'est tout le contraire ! Objectivement ! Mais Jérémy qui est bien blanc, Dupont-Durand, avec un nom bien « gaulois », lui, il dit « les profs, ils ne peuvent pas sacquer les gars de notre cité ! ». Je vais le dire autrement, il y a bien ethnicisation des rapports sociaux pour interpréter la situation scolaire, mais premièrement elle n'est pas le fait unique des enfants d'immigrés, et deuxièmement elle n'est peut être pas le fait des enfants, mais de ce qu'on leur laisse croire pendant un moment : que l'Ecole, c'est le lieu où l'on va pouvoir réussir si on reste soi-même, enfant, et pas le lieu où l'on est pour s'approprier des choses dont on ne soupçonne même pas l'existence dans son milieu d'origine.

2.3. second groupe de questions

Patrick Picard
On va faire un va-et-vient avec la salle. Stéphane Bonnery a fait un travail de recherche, mais il n'est pas là pour incarner toutes les réponses. Ce que j'ai envie de rajouter c'est aussi que quand il dit ce matin « peut être qu'à l'Ecole de Jules Ferry, il aurait réussi ! Parce qu'à l'École de Jules Ferry, on aurait demandé de refaire la même carte », ce qu'il faut bien avoir en tête quand on regarde ces rapports entre le primaire et le secondaire, ce n'est pas qu'il y aurait une différence de

nature fondamentale entre ce que sont les enseignants des premier et second degrés, c'est que quand on fait le collège unique pour tous, l'ambition, à la fin de la guerre, est qu'il faut que l'on augmente le niveau global de qualification parce que l'économie le nécessite, etc... Cela veut qu'il faut que l'on fasse accéder tous les enfants à un niveau où les savoirs de base vont être utilisés pour penser dans les disciplines. Le lire-écrire, on en a besoin en histoire, non plus seulement pour lire et écrire mais pour travailler la littéracie. Ce changement-là, il fait que nécessairement un enseignant du second degré, il est obligé, s'il veut arriver à ses objectifs de programmes, de considérer qu'un certain nombre de choses sont acquises, parce que sinon il ne peut pas s'en sortir ! Il ne peut pas incarner le système éducatif, s'il en reste à l'enfant. Il a besoin de rentrer dans le disciplinaire. Le mot « discipline » est intéressant : c'est discipliner son esprit dans les 2 sens du terme. C'est à dire que pouvoir penser en discipline, c'est se donner du pouvoir sur le monde. C'est ça le pari de l'École, c'est à dire sortir de soi-même, sortir de l'infance, cela veut dire pouvoir penser sur le monde parce que quand on est géographe, quand on est artiste, quand on est linguiste, quand on est mathématicien, on ne voit pas les mêmes choses sur le monde et donc on peut le comprendre à sa façon. Et donc discipliner son esprit, c'est le rôle de l'École et c'est ce qui permet ensuite que l'on puisse avoir du pouvoir sur soi-même. C'est un projet républicain noble ! Par contre, c'est un changement de posture pour l'enseignement primaire, c'est à dire que ce n'est plus l'enseignement primaire qui a pour fin le certificat d'étude, l'École primaire devient la propédeutique de l'enseignement secondaire. L'École primaire change de mission. Sinon les 15 % que l'on arrive pas à faire rentrer dans ce système là, ils vont exploser en vol quand ils vont rentrer au collège...

Question 6
Je me demande quelle est la différence avec ce que dit Lahire, parce que quand vous dites que l'on ne rentre pas en tant qu'enfant dans la métacognition, Lahire, il y a 10 ou 15 ans, disait déjà ça. Et donc je me demande quelle est la différence entre les malentendus et le livre de Lahire ?

2.4. Éléments de réponses de Stéphane Bonnéry : des contradictions exacerbées

Il n'y a pas une différence de conception générale. Une différence est que Lahire a travaillé sur le CP, si vous faites référence à « culture écrite et inégalité scolaire ». Pour l'essentiel, c'est la même chose, à ceci près que le pari de cette recherche c'était de rentrer dans les activités scolaires de différentes disciplines au-delà de l'apprentissage de la lecture.

Par rapport à la question précédente, non seulement, le primaire se trouve face à une contradiction exacerbée par le fait qu'il faille préparer tout le monde, mais qu'en même temps on demande à l'École de faire du tri, de ne pas amener tout le monde jusqu'au bout. C'est à dire avec une contradiction qui pèse sur les dispositifs et les enseignants, contradiction exacerbée par le fait que l'élémentaire devient la propédeutique du collège qui se trouve de plus en plus être préparatoire au lycée et est ainsi la première grande étape d'orientation... Mais avec aussi une autre dimension que je voudrais souligner. Le débat entre mémoriser ou comprendre, etc, on ne peut pas l'avoir indépendamment du cours de la société. Nous vivons dans une société où il y a de plus en plus de connaissances produites, et dans laquelle il y a une demande économique, qui transite par le MEDEF, pour dire « il nous faut 50% au niveau licence ! ». On en pense ce que l'on en veut, mais cela veut dire qu'il y a une part de qualification qui doit encore monter même si cela entraîne des questions de la rémunération, de la correspondance, etc... (nous ne sommes pas là pour discuter de cela). Il y a une demande de plus de formation, peut être pour d'autre « moins », une demande d'une société pour que les individus qui la composent puissent soutenir une confrontation à des savoirs de plus en plus complexes, et qui exige donc des opérations intellectuelles de plus en plus complexes également. Je ne dissocie pas les 2.

a) Les compétences déconnectées des savoirs créent du malentendu

Les compétences indépendamment des savoirs, c'est une falsification généralisée ! Il me semble donc que c'est de là que découle beaucoup de choses que je vous ai dites ce matin : à quoi ça sert de faire mémoriser des cartes de géographie, si on n'apprend pas la notion de relief en même temps. Au temps du certificat d'étude, on pouvait réciter des textes sans avoir compris les notions convoquées. Il faut également rappeler que seul 1 sur 2 arrivaient à le retenir, puisque que seul 1 sur 2 l'obtenaient. Ce n'est pas pour rien que ce matin, j'ai parlé de la morphologie du conte de Vladimir Propp. C'est au programme de l'école maternelle. On ne raconte plus des contes de fées seulement pour constituer une culture commune d'un patrimoine de contes, ce qui par ailleurs est très important à faire, mais aussi pour amener les élèves, non pas seulement à retenir que le loup est le méchant dans le petit chaperon rouge et que l'ogre est le méchant dans le petit poucet, mais à leur faire opérer eux-mêmes l'opération réflexive complexe qui consiste à extraire de chaque contexte de conte, la catégorie « méchant ». Bref, quelle est la structure du conte en référence à Vladimir Propp. Il faut donc faire ces opérations de va-et-vient, donc effectivement cela peut faire rigoler si on dit en raccourcis « on fait Vladimir Propp en maternelle ». Mais en même temps si on ne le faisait pas, que dirait-on ? Que l'on attend que le tri social soit fait pour que certains le fassent et d'autres pas ? L'École est au défis de régler cette contradiction ! Alors on n'est pas là pour décider comment on la règle dans la société, mais au moins les répercussions de cette contradiction dans les classes, il me semble que cela travaille tous les enseignants et explique un part des malentendus.

b) La solution dans le traitement individuel ou particulier ?

Alors on était parti sur la question de comment régler individuellement cette question des malentendus. Je ne pense pas que l'on puisse régler cette question individuellement, ce n'est pas la solution ! Parce que d'abord et avant tout le problème n'est pas individuel. Bassékou sur la respiration ou Amidou sur la carte de géographie ou Jérémy sur adjectif épithète ou attribut, je ne vois pas en quoi ces 3 élèves ont un problème qu'il leur est très spécifique. Je ne vois pas en quoi il y a là un cas pathologique singulier, en quoi il y a une difficulté singulière. J'ai un doctorat, je fais faire les devoirs à ma fille tous les jours, je vous assure que c'est du quotidien tous les soirs. Sauf qu'il y a des élèves qui ont droit à la seconde couche de peinture à la maison et il y a ceux qui ne l'ont pas. Autrement dit, il ne s'agit pas de difficulté particulière à une catégorie d'élève que l'on nomme « élèves EN difficulté » comme si cela suffisait à expliquer la chose. Il ne s'agit pas de difficulté d'élève DE ZEP. Il ne s'agit pas de difficulté d'élève DE milieu populaire. Il s'agit de difficultés que tous les élèves ont à surmonter sauf que les uns ont plus d'entrainement à la maison à affronter ce type d'opération intellectuelle et c'est les mêmes qui, quand ils ne font pas le transfert des habitudes que l'on a essayé de leur transmettre en famille plus ou moins consciemment aux opérations scolaires, bénéficient du cours de rattrapage scolaire à la maison. Donc les élèves de ZEP sont effectivement en général ceux qui ne bénéficient pas de cette seconde chance et qui pose la question « pourquoi ce n'est pas l'École qui le prend en charge de A à Z ? ». On pourrait être tenter de se dire, il faut expliquer aux familles comment ils doivent se comporter, c'est à dire comme des parents qui sont quasi-enseignants par ailleurs. Je pense qu'il y a un défi démocratique à ce que les familles comprennent un peu ce qui se passe à l'École, c'est un premier registre de chose. Mais, et j'espère que vous ne le prendrez pas comme une provocation gratuite, quand bien même on ne verrait pas les familles et que l'on ne serrait pas en capacité de leur expliquer quoi que ce soit, du moment que les gosses arrivent à l'école cela relève des missions de l'École. Je ne dis pas que c'est facile ! Mais en tous cas, les moyens, les conditions pourraient être réunis pour que l'on commence à y travailler.

3. Trois pistes pour travailler les malentendus

3.1. Peut-on éviter les malentendus ?

a) Les identifier, les réduire et les transformer

Ce qui répond à la question, est-ce que l'on peut lever complètement les malentendus ? Alors il me semble que cela vaudrait quand même le coup, mais il faudrait qu'il y ait une formation d'enseignant pérennisée, que l'on réfléchisse sur les préparations et que l'on puisse se dire « dans ce que je leur demande là, qu'est-ce que je peux légitimement considéré comme étant pré-requis, parce que c'était du programme de la classe d'avant. Mais il faut s'assurer que les élèves fassent bien le lien avec le fait que cela a été vu, que cela a été retenu et que cela n'a pas été effacé par les 2 mois de vacances. Qu'est-ce que l'on peut légitimement demander et, c'est là le plus dur : qu'est-ce qui est si évident pour nous et auquel on fait appel sans le dire explicitement ? Par exemple dans le cours dialogué que l'on évoquait ce matin, on ne peut vraiment arriver au bout du compte **que si on sait que l'on est en train de jouer une partie de poker menteur où le prof nous pose des questions non pas pour qu'on y réponde mais pour que l'on se pose la question et que les embryons de réponse que l'on va fournir vont nous amener à essayer de deviner l'endroit où il veut nous mener à partir de nos conceptions de départ**. Il faut donc savoir que l'on joue à ce jeu-là, sinon cela ne sert à rien ! Ou alors si on ne le sait pas, il faut que **le dispositif du cours dialogué soit peut être un peu moins à bâton rompu, avec des supports, des étapes qui permettent de canaliser la pensée étape par étape**.

Toujours sur la préparation, sur la carte de géographie, quand même ! Ce dispositif que j'ai vu à maintes reprises, où on fait émerger les savoirs en cours, on formalise dans un produit fini et que le deuxième transfert ne se fait que le jour du contrôle, ça pose quand même un problème ! Parce que le Amidou en question, il se trouve confronté à une situation où il est obligé de transférer d'une carte coloriée à une autre carte vierge et le seul point commun est le code de coloriage. Peut être que figurent à l'écrit des points de repère, qui traduisent la légende, il me semble que là il faut inventer **des dispositifs dans lesquels les élèves n'aient pas le moyen de faire la tâche sans faire appel aux savoirs**. Parce qu'au moins s'il se produit la situation dans laquelle il se dit « Oh mais, moi j'étais parti sur cette idée-là, mais en fait voilà ce qu'il attendait de moi... », parce que c'est l'identification de « voilà ce qu'il attendait de moi » qui est opaque, c'est ça qui pose problème, c'est ça qui ne se produit pas pour des élèves tels que ceux que j'ai suivi, alors que d'autres qui partaient du même point de départ, on réussit à opérer cette identification que « au moins on voit que les profs, ils ont des idées dans la tête » disent-ils, « c'est bizarre, il ne raisonne pas comme nous mais au moins... ». Vous voyez au moins il y a cette conscience... enfin comment on pourrait dire ? Pas pré-conscience, parce que cela renvoi à du psy, disons, une conscience opaque de ce que... on peut dire c'est translucide, voilà ! Une translucidité de ce que le prof « il attend de nous un raisonnement qui n'est pas celui que j'ai mobilisé ». Ces élèves-là ne mobilisent pas des attitudes de résistance au collège, ils sont déçus, ils sont blessés, ils ont la rage parce qu'ils n'y arrivent pas. La révolte contre toutes formes d'enseignement ne se produit pas forcément. Alors que pour Amidou le processus, au bout du compte, c'est de se dire « de toutes façons ce sont tous des salopards, ils nous tendent des pièges tout le temps », donc ensuite quand on lui distribue un travail, il voit si c'est exactement le même qu'il a déjà fait ou pas et sinon terminé, il abandonne alors qu'il était de bonne volonté. Juste un mot la-dessus, les associations de Belleville se refilent les noms des élèves pour qu'ils ne bénéficient pas de l'accompagnement scolaire plusieurs soirs par semaine, parce qu'il faut qu'ils soient autonomes, etc, etc... Alors lui, il a fait le tour des associations pour voir laquelle faisait lundi-jeudi, laquelle faisait mardi-vendredi et à la deuxième, il a filé le nom de son cousin qui est reparti au bled pour un an. Ce qui dénote d'une conscience de ce qu'il a besoin d'être aidé, d'une bonne volonté, il se fait élire délégué... il fait tout pour fayoter pour être conforme. Il fait tout ce qui faut ! Et comme, la seule réponse qu'on lui apporte, c'est « il faut travailler plus ! »... Et donc à part se dire : « ils nous tendent des pièges et je

vais me réfugier dans le groupe de copains qui résiste à l'ordre scolaire », pour au moins sauver la face, il vaut mieux être un lascar qu'un idiot... mais on arrive là au bout de la chaine, alors que l'on a tendance à considérer que c'est le début. On a tendance à penser que c'est parce qu'ils sont des lascars qu'ils ont des difficultés à apprendre.

b) Les travailler explicitement et collectivement avec les élèves

Quand bien même nous aurions des moyens pour une vraie formation, quand bien même nous aurions la possibilité de travailler avec les enseignants en amont sur les séances, tant qu'il y aura une société dans laquelle des élèves vivent dans des familles qui ont été privées d'études longues, il n'est pas étonnant qu'un certain nombre de malentendus se produisent parce qu'ils arrivent avec des rails de pensées et l'école en attend d'autres. Cela ne me pose pas de problème qu'il y ait des malentendus. La question est pourquoi passent-ils inaperçus et que l'on ne les lève pas, surtout face à des objets de savoir de plus en plus complexes. La notion de relief est autre chose que de réciter les zones de couleur. La morphologie du conte de Vladimir Propp ou l'interrogation en sixième, le schéma narratif et le schéma actanciel, le contrôle consiste à lire un conte soi-même et de remplir un tableau pour dire qui est l'actant, qui est l'opposant, qui est l'adjuvant, quelle est la quête, quelle est le situation initiale, etc... On est là dans autre chose que de réciter un truc simple. Il n'est pas anormal, à mes yeux, que se produisent quand même des malentendus face à de tels sauts intellectuels. Le problème que j'ai observé, c'est que le plus souvent ce malentendu se révèle le plus souvent uniquement le jour du contrôle. Ensuite on donne la note et on change de chapitre, on passe à autre chose. Peut être cela vaudrait le coup en plus de travailler les séances pour passer... pour le dire autrement, je ne suis pas nostalgique de l'ancienne école... si on a rompu avec les leçons décontextualisées, applications contextualisées, et puis contrôle, c'est que les élèves ne faisaient déjà pas le liens entre le cas appliqué et le savoir décontextualisé. Le problème, c'est que dans la vulgate du constructivisme qui n'est d'ailleurs pas tout à fait le constructivisme, on a mis le contexualisé d'abord et le décontextualisé ensuite, la leçon après et on passe à la leçon suivante. C'est à dire que l'on inversé l'ordre mais on a rien résolu. Il me semble qu'en début d'année, ce ne serait pas du temps perdu que de prendre un peu de temps à circuler, dans le montage des séances, entre cas appliqués, cas décontextualisés, revenir aux cas appliqués, le faire dans différent sens pour obliger les élèves à voir ce qui se transfert. Et quand bien même se produirait un malentendu en début d'année, au moment du contrôle et après, reprendre le « pourquoi tu croyais que c'était cela qui fallait faire ? » et non pas le prendre comme une addition de schèmes individuels, mais plutôt dans la classe « qui avait compris quoi ? » et d'en faire un outil de travail collectif, parce que ce n'est pas une difficulté individuelle, donc le traitement ne peut pas être qu'individuel.

Patrick Picard
Sur l'individualisation, je crois que c'est quelque chose qu'il faut absolument réinterroger. Je suis très étonné par le nombre de fois où l'on injoncte (le « on » peut venir de plein d'endroits différents) la nécessité d'individualiser. Cela entraine automatiquement une résistance de la part des enseignants, mais qui est à mon avis une résistance légitime. Si je suis enseignant, mon boulot c'est de faire classe, dans tous les sens du terme. Je ne peux pas individualiser, au sens où je ne peux pas donner la béquée individuelle à chacun avec le risque de ne pas faire mon boulot d'enseignant, c'est à dire de faire classe. Évidemment de dire cela peut paraître un peu contre l'air du temps, mais du coup il s'agit de se réinterroger sur 1) quels sont les problèmes qui sont communs à tous dans le cadre du développement ? Stéphane Bonnéry n'emploie pas cette expression, mais prendre le langage comme objet d'étude et non pas comme objet de communication. On sait que c'est quelque chose qui est massif chez les élèves qui ont du mal avec les valeurs de l'école. Et on sait que c'est quelque chose qui est toujours imprécis, donc du coup, cela réinterroge les préparations : qu'est-ce qui est pré-requis ? Dit Stéphane. Mais sous entendu, quand on donne une micro tâche quelles sont les micros compétences ?

c) La nécessité de développer les savoirs de métier

Patrick Picard
On avait là des bons outils avec les évaluations CE2 et 6ième. On voit d'ailleurs combien il est difficile de se les approprier, qu'il ne suffit pas qu'il y est des outils, il faut qu'il y est aussi l'accompagnement des enseignants qui va avec les outils. Cela pose aussi le question de l'aide. On peut effectivement avoir un discours qui dise « il suffit de multiplier le nombre d'heure de cours pour qu'il y est un taux d'exposition au savoir qui soit plus important ». Il y a aussi la question de « comment je gère l'hétérogénéité » qui est là tout le temps. Donc s'il faut que je passe du temps avec certains pour lever les malentendus, tous n'en ont pas forcément besoin et en tout cas pas tout le temps. Comment j'économise le temps pour que je puisse, parfois dans des situations d'enseignement explicite mais aussi parfois dans des moments d'aide, défaire les malentendus. On voit bien les difficultés qu'ont les enseignants avec l'aide, dans le premier degré c'est le 24 +2, dans le second degré ce sont plusieurs dispositifs type PPRE, soutien, etc... Quand on voit parfois des caricatures, on identifie à peu près ce qu'il ne faut pas faire. Par exemple on voit que si le prof de math n'arrive pas à faire quelque chose et qu'il dit à l'assistant d'éducation « voilà la difficulté, tu devrais travailler la-dessus », il y a de bonnes chances pour que cela soit difficile. Mais en même temps on voit bien qu'il y a des besoins d'aide spécifique. Par exemple, en maternelle dire ce qu'il y a comme valeur symbolique dans ce conte avant, ou peut être dire que l'on va faire telle leçon sur telle chose... Ce qu'il est difficile pour le corps enseignant aujourd'hui, c'est d'organiser un propos. Et pour cela, il n'y a pas de chercheur qui peut venir expliquer comment organiser l'aide dans la classe. On ne peut pas dire « non à l'aide », mais on ne peut pas dire non plus « oui à l'aide quelle qu'elle soit ! ». On touche là à des savoirs de métier, qui ne sont d'ailleurs pas forcément les mêmes dans les premier et second degrés. Ce sont des objets que les professions doivent attraper en ce moment pour reconfigurer simultanément l'aide et leur manière de faire. Si on se situe dans une stratégie démocratique, c'est à dire de ne pas laisser de coté les gamins dont on pense qu'ils auront vraisemblablement des difficultés à rentrer dans la culture du second degré, que faut-il faire pour que l'aide participe à lever les malentendus ? Ce sont là des problèmes redoutables pour les professions... auxquels même Stéphane Bonnéry ne peut répondre !!!

3.2. Des formes d'individualisation qui renforcent les malentendus

Stéphane Bonnery
Les observations que j'ai pu faire notamment au collège sur les dispositifs de consolidation, vous savez quand on prend en petits groupes ceux que l'on a repérés comme plutôt faibles aux évaluations d'entrée en 6ième, c'est que dans beaucoup de cas le fait d'être moins nombreux et sans que les enseignants aient eu en amont la possibilité de travailler et d'être former sur c'est quoi « aider », cela tourne à des formes d'individualisation qui ont tendance à recréer de « l'élémentaire ». C'est à dire que les élèves ont face à eux un enseignant qui est davantage disponible, et que l'on va pouvoir harceler de questions sur des micro-tâches particulières qui permettent à la fois de torpiller l'enjeu de savoir et de résoudre le problème sans le savoir. Un exemple que j'ai observé, dans une école élémentaire il y a 2 classes de chaque niveau, 25 élèves par classe, à chaque élève est distribué 3 stylos (un vert, un bleu, un noir) et en plus aux élèves de CM2 un stylo rouge... Dans cette situation, les élèves en petits groupes qui refont des mathématiques avec un prof, à force de le harceler de fausses-questions-tests du type « 25 fois 5 plus un stylo rouge, c'est ça ? ». Ils savent très bien que l'enseignant ne dit pas n'importe quoi, donc si c'est une mauvaise réponse, le voisin en essaye une autre... et au bout du compte ils arrivent à faire dire la solution à l'enseignant, parce que plus on est dans l'individuel au sens de rentrer dans les tâches que l'élève a en tête moins on est dans le fait de rentrer dans la tête de l'élève et en particulier dans l'écart entre sa réponse à la tâche et l'apprentissage attendu du savoir. Il me semble qu'il y a là une sorte de poker menteur qui se joue, une sorte de rapport de force, est-ce l'élève qui va nous attirer dans son mode de fonctionnement, dans son mode de raisonnement ? Ou est-ce que la prise en compte de la façon de raisonner de chacun revient à

l'enseignant pour le tirer vers le bon raisonnement ? En fait, l'individualisation ne nous dit rien de ce qui se joue dans ce rapport de force-là. Et peut être que plus on individualise, moins les enseignants savent faire pour attirer dans leur monde parce que du coup le discours qui prévaut est celui de l'élève et pas celui de l'enseignant. Je ne dis pas qu'il ne faut pas individualiser au sens où je suis vraiment partisan que l'on soit attentif à la façon de raisonner de chaque élève mais pour le tirer vers du commun, pas pour le laisser dans ce qu'il est, sinon ce n'est plus l'École.

3.3. Les malentendus du coté de l'enseignant

J'aimerai revenir sur les contradictions qui travaillent les enseignants, parce que je vous ai dit que j'avais fait l'impasse sur la variable enseignant...

a) Dans les classes ordinaires

Question 7
vous avez fait votre étude sur des classes traditionnelles, mais êtes-vous aller dans des classes qui pratiquent les pédagogies type Freinet... ?

Stéphane Bonnery
La recherche visait à comprendre les difficultés pour réaliser la démocratisation scolaire dans des classes ordinaires, et par ordinaire j'entends le moyen en terme statistique, donc je n'ai pas pris des enseignants qui s'en fichaient, je n'ai pas pris des néo-titulaires, je n'ai pas pris des enseignants très expérimentés ou blasés, je n'ai pris des débutants qui tatonnaient dans des premières recherches d'outils, je n'ai pas pris des enseignants experts de la pédagogie Freinet, des militants du GFEN, volontairement j'ai écarté toutes ces catégories pour prendre des personnels qui avaient 7 ou 8 ans de bouteille. Une autre recherche serait intéressante et complémentaire.

Patick Picard
on peut citer la recherche d'Yves Reuter qui vient de sortir. Il a suivi une école Freinet pendant 5 années et il a essayé de voir ce qui se passe, dégager des invariants du métier qui font que les élèves réussiraient différemment. Deux résultats : 1) ils réussissent mieux qu'ailleurs et 2) pas par les canons de l'école Freinet, mais par un certain nombre d'invariants qui ressortent et qui sont moins spécifiques de la méthode que du métier, des bons professionnels très engagés dans le métier (voir le CR sur le Café Péda).

b) Les malentendus et les difficultés des enseignants à enseigner

Stéphane Bonnery
Pour développer la troisième piste, je vais partir des contradictions qui pèsent sur les enseignants, parce que au risque d'être désobligeant mais du coup sincère, j'ai tendance à penser que, sans doute de façons différentes et à un degré moindre, cela se traduisant différemment, ce que j'ai décrit ce matin pour les élèves qui sont dans la peine, dans tous les sens du terme, pour comprendre ce que l'on attend d'eux à l'école, on peut le transposer, même s'il faut l'adapter. Il y a des points communs avec la difficulté qu'ont les collègues moyens, au sens statistique, à savoir se débrouiller de ce à quoi ils sont confrontés. Nous avons conduit une recherche plus récente, dans le cadre du réseau RESEIDA, avec des sociologues, des didacticiens de différents niveaux. Nous avons refait une recherche sur ce qui ce joue entre le CM2 et la 6ième d'une part et entre la GS et le CP d'autre part. Ce sont, pour nous, des charnières où se révèlent des choses qui étaient déjà là. Alors nous avons pris moins de classes, mais on a suivi les enseignants dans la durée et ce sont

plutôt eux que l'on a observés. On observe les mêmes dispositifs, on observe les mêmes conséquences chez les élèves. Il s'avère qu'il y a une enseignante à qui j'ai vu faire une séance infaisable, où elle veut à partir d'une liste de mots à classer dans un tableau à double entrées selon le genre (masculin-féminin) et selon la terminaison en « é », en « ier », en « té » et en « tier ». Et tout en bas, il y a des phrases à trous : « les mots en « té » se terminent en général par .... sauf... et ... ». C'est à dire qu'il faut que les élèves fassent une première opération de tri, de répartition dans les cases, ce qui prend beaucoup de temps pour un grand nombre d'élèves. Il faut qu'ils se rappellent le symbole du phonème, etc... Une fois que c'est trié, etc...

Mais ce qui arrive c'est que certains élèves ne font pas la tâche à l'endroit. Ils se disent « tiens ! Ça ressemble à de la grammaire ! » et puis ils savent qu'à l'école, l'important est souvent en bas... !!! Donc au lieu d'entrer dans la tâche par le circuit normal de construction, celui qui est prévu, ils se disent « en fait, c'est quoi qu'il faut construire ? » ou « tiens, il y a une règle à trouver et c'est de la grammaire, donc ça va j'ai compris. A la maison, on m'a dit que dans la langue française il y avait beaucoup de règles... ». Donc ils ne savent pas que les noms féminins en « té »... Charlotte et Simon ne savent pas que ces noms s'écrivent avec « é » sauf les noms de contenu, plus « la dictée, la jetée, la montée, la patée, la portée » (qu'il faut dire dans l'ordre alphabétique ! Comme vous le savez !). Charlotte et Simon ne connaissaient pas cette règle, mais ils savent que le langue française est fortement structurée par des règles et des exceptions, que l'on est en grammaire et que à l'école, le prof, il veut toujours que l'on en tire une conclusion au bout du compte. Donc à partir de là, ils cherchent en gros où ils croient qu'il faut en arriver... parce que, en fait, la tâche ne peut être résolue que si l'on sait où on veut en arriver... comme d'habitude, hein ! Mais sauf que là, c'est caché au bout, donc les élèves qui obéissent et qui prennent dans l'ordre, c'est infaisable. Donc à la sortie, constat d'échec total, parce que comme très souvent, comment fait-elle ? Il n'y a rien qui vient, elle interroge Fatoumata et Loana (je ne veux pas faire de la sociologie hâtive des prénoms mais tout de même !) sur « comment as-tu classé ? » et puis plus elle avance, plus ça rame et cela se termine de 2 façons possibles, soit elle va à la pêche en disant « Charlotte, Simon, vous avez trouver quoi ? » et elle le met en bas, ou elle retourne le tableau au dos duquel, comme au temps de la 3ième République, la leçon est écrite à l'avance, soit Charlotte et Simon ont pitié et ils lèvent le doigt... !!! (rires).

On rit mais je voudrais qu'après l'anecdote, on en tire quelques chose de très sérieux. Qu'est-ce que Nathalie dit de cela ? Et en fait c'est très cohérent. Elle récapitule les injonctions de l'IEN, les injonctions des programmes, ce qu'il y a dans les manuels, bref tout ce qui contraint le dispositif pédagogique indépendamment de sa personne. Alors elle me dit « quand j'ai respecté les consignes : il ne faut pas énoncer le savoir soi-même, il faut mettre les élèves en activité, il faut qu'ils construisent, etc... », elle continue par une liste d'interdit. Au bout du compte, elle me dit « la question, c'est comment je fais ? ». Je crois que cela interroge profondément et autrement la question et qui vraiment étrangère à la distinction entre enseignants compétents ou incompétents. Parce que si on veut vraiment que les élèves s'approprient le fait que les règles de grammaire ne sont pas d'un arbitraire total, que la forme de l'arbitraire s'est construite dans l'histoire pour de bonnes raisons, que l'on ne va pas élucider ici, on n'a pas le temps. Si l'on veut faire construire par les élèves, comment fait-on ? Je pense que l'on est au défi démocratique dans notre société que les élèves comprennent. Mais cela l'enseignant, tout seul dans sa classe, avec ce qui ressemble fort à de la décentralisation pédagogique (qui n'est pas que financière et qui correspond à un « débrouillez-vous ! »). Il me semble que cela renvoie à une boussole de la question : pour qui on fait classe ? Cela renvoie aux 2 premières pistes mais là c'est plus en terme de repères professionnels et politiques, au sens de « qu'est-ce qui guide la mission de l'école ? Quel est le grand projet de l'Ecole ? ». Pour qui on fait classe ? Est-ce que la classe et l'organisation des dispositifs pédagogiques sont pilotées par un modèle implicite d'élève, comme c'est le cas aujourd'hui, qui vient à l'école en étant déjà familier d'un certain nombre de complicité, qui est déjà complice des délits d'initiés de la culture scolaire, qui est familier des implicites, ou est-ce que l'École est une institution qui est faite pour l'ensemble des élèves dans le cadre de la scolarité unique et donc plutôt que de filtrer dés le début pour quels élèves cela va coûter trop cher de s'acharner et pour quels élèves cela va être plus rentable ?

3.4. Se déculpabiliser pour être mieux responsable

Si on se repositionne dans la tête que 54% des élèves viennent d'une famille dont le chef de famille est ouvrier, employé, sans activité, bref qui représentent la norme, il me semble que cela peut aider les collègues à se dire que le problème qu'ils rencontrent (et qui est quand même ce que l'on peut appeler « la crise des pratiques ») est une chambre d'échos avec la crise de l'École, au sens structurel (ce n'est pas un "tout fout le camp !". Ce n'est pas mon discours). Entre démocratisation et sélection, on leur demande de faire les 2 en même temps, il y a contradiction et donc crise... crise de la société, donc crise de l'école, donc crise des pratiques. Elle s'articule là avec une bouée de sauvetage au moins professionnelle et citoyenne : la culpabilité des enseignants d'avoir du mal à résoudre seuls dans leurs classes les contradictions qui traversent tout le système. S'il ne faut pas, bien évidemment, en conclure qu'on s'en lave les mains dans sa classe, la question de la culpabilité doit être évacuée. On a une responsabilité, mais on n'a pas à se culpabiliser, la question est de mesurer l'espace potentiel de transformation possible, dans les dispositifs (première piste), dans ce dont on se saisi dans la classe pour créer de la réflexivité, de la clairvoyance sur ce que l'on attend d'eux à l'école (seconde piste) et de se dire pour qui on travaille (troisième piste). Peut-être que Charlotte et Simon gagneraient à ce qu'ils ne s'ennuient pas cent sous l'heure en attendant pendant que les autres ne trouvent pas et qu'on les appelle à la rescousse à la fin. L'enseignante gagnerait à se dire que au fond ce sur quoi elle butte ce n'est pas un problème purement individuel, même si "dans ma façon de faire je peux m'interroger", c'est un problème de dispositifs et de pratiques, d'injonctions qui pèsent sur la pratique et de la difficulté à se les approprier, ce qui n'est quand même pas la même chose. Se dire que, Fatoumata, les difficultés qu'elle rencontre, ce ne sont pas les difficultés de Fatoumata, ce sont les difficultés qui révèlent ce que tous les élèves doivent franchir... Cela repositionne autrement dans le rapport au métier.

4. Le débat

Patrick Picard
Et du coup cela interroge la nécessaire cohérence collective. On disait tout à l'heure dans les ateliers, si on veut se donner du pouvoir d'agir, on voit bien qu'il y a une injonction de plus en plus forte qui est dans le « débrouillez-vous ». Les cahiers pédagogiques viennent de sortir un excellent dossier sur l'égalité des chances. Cette notion est pas mal remise en question. Meirieu dit « l'égalité des chances, il y a la française des jeux pour cela !! ». Comme si à l'Ecole, à partir du moment où on aurait mis tous les élèves sur la même ligne de départ, on en serait quitte... Ensuite la course de haie se fait, mais si on ne regarde pas en détail la nature des haies et pourquoi certains trébuchent, alors « l'égalité des chances » n'est que le droit d'avoir l'impression de partir sur la même ligne de départ. On confond la ligne de départ avec des conditions équivalentes. Si on veut penser ces choses là, on est obligé de se retourner la question. C'est pour nous collectif des enseignants, pour nous collectif des conseillers, pour nous collectifs des coordo ZEP, pour nous collectif des inspecteurs, etc... Chacun de ces collectifs ne peut à lui seul résoudre le problème... C'est dans l'articulation entre les différents métiers qu'il pourrait y avoir des forces collectives qui permettent de repenser les métiers. Marcel Gaucher, qui a une tout autre approche, vient de sortir un bouquin dans lequel il explique que quand la société change au point qu'il y a des restructurations très importantes du rôle de la famille, qui devient le lieux de développement de l'individu et non plus seulement le lieux de l'éducation, alors la famille va dire à l'École : "c'est à vous école de me l'éduquer, parce que moi je suis là pour qu'il se développe en tant qu'individu libre". C'est une évolution forte de la société et Marcel Gaucher nous dit que la République est amenée à réorganiser son École pour arriver à répondre à cette nouvelle demande. Du coup, on a nous une responsabilité parce que si l'École de Jules Ferry était forte, c'est parce qu'elle était forte

à un moment donné où il y avait conjonction d'intérêt entre ce que voulait la République, ce que voulait les enseignants et puis les trajectoires qui étaient possibles à l'époque. Quand on regarde les évolutions des résultats scolaires, on observe qu'il y a à peu près les mêmes inégalités scolaires, mais elles sont aujourd'hui devenues intolérables. Il y a 40 ans, il y avait un espace social pour ceux qui n'avaient pas de qualification alors qu'aujourd'hui il n'y en a plus.

C'est le cadre que l'on est en train d'essayer de construire. C'est bien dans l'analyse exigeante de nos responsabilités professionnelles mais aussi de ce qui est dur pour nous : ce que l'on nous demande, qu'est-ce que cela nous demande ? En le pensant collectivement. Parce que si on ne le pense qu'invididuellement, Stéphane dit, il n'y a que des souffrances individuelles. Il manque fondamentalement de débats professionnels. Depuis quelques années la prescription didactique a été tellement forte qu'un certain nombre de savoirs de métier se sont perdus ou se sont conduits de manière souterraine. Il y avait des choses dont on ne pouvait plus parler nulle part, sauf si on voulait passer pour un réac' complet, comme quelqu'un d'attardé, etc. et donc si on a du travail à faire ensemble, je pense que l'on a à regarder le plus microscopique des gestes de métier. Comment tu fais pour commencer la classe ? Comment tu fais pour donner une consigne ? comment tu te débrouilles...? Et c'est avec ces choses-là que peut-être on peut retrouver de la controverse professionnelle, c'est-à-dire se mettre tous ensemble pour dire : est-ce que dans les différentes manières de faire, il y a des choses qui pourraient être utiles aux différents métiers. Et forcément ce n'est pas que à l'interne d'un métier. Si ça ne marche pas bien dans la ZEP, ce n'est pas que à cause du coordonnateur ZEP ! (rires). C'est souvent parce que les préoccupations des instits, du coordonnateur, du chef d'établissement et de l'IEN, elles sont tellement différentes qu'il n'y a pas de cadre commun.

Youri Meignan
N'hésitez pas à intervenir... Je pense que c'est bien qu'il y ait des désaccords et qu'ils s'expriment... Il faut que l'on cultive les controverses...

Un principal
Je pense qu'à un certain moment, les uns ou les autres, on a le sentiment d'avancer quand même. Il me semble que ce que vous dites est un peu exagéré dans l'ensemble... On est tous, les uns ou les autres en train de réfléchir et c'est vrai que former un groupe entre les IEN, les principaux, les chefs d'établissement, on essaie en ce moment d'y réfléchir...

Youri Meignan
je vous propose de décaler un peu le propos pour y revenir différemment. Ce que nous disait Stéphane sur les difficultés de l'enseignant face à Bassékou, ce qu'il y avait une première réaction d'élève qui était juste, vous vous rappelez à propos de l'adjectif, il y a eu une deuxième réponse dont on ne savait pas à quoi elle correspondait pour l'élève. C'est-à-dire que c'est dans la circulation de l'observation entre ces deux réactions différentes d'élève que l'enseignant a à travailler. Son travail ne se limite pas au travail avec un élève puis avec un autre élève, c'est avec les circulations qu'il y a entre les élèves et ce qu'il sait du savoir qu'il veut enseigner. Pour Bassékou, ce qui est important c'est de savoir s'il fonctionne de la même manière que celui qui répond juste : est-ce qu'il est dans la même activité cognitive ? dans la même activité intellectuelle ?

Il me semble que si on déplace cette question un tout petit peu, on est dans la même situation dans une ZEP, dans un établissement, c'est-à-dire : comment fonctionne un enseignant avec telle classe et comment fonctionne tel autre enseignant avec telle autre classe ? On a beaucoup d'interrogations là-dessus. Il est vrai que l'on essaye, il y a beaucoup de tentative dans les différents établissements pour promouvoir des actions collectives au niveau des enseignants, qui en faisant échanger entre enseignant, tentent de construire une cohérence. Mais souvent on évite les confrontations frontales. On demande rarement : "comment tu fais toi dans ta classe ?". Généralement on propose des actions collectives suffisamment éloignées du cœur de la classe pour qu'il soit acceptable, tant pour les enseignants que l'encadrement, que les enseignants

travaillent ensemble. Autrement dit on instrumentalise ces actions collectives, c'est vraiment typique des ZEP, pour ouvrir petit à petit des espaces de partage où l'on peut discuter des différentes manières de faire, avec l'espoir que ce pourrait être le lieu d'une élaboration professionnelle, d'une élaboration du métier. Objectivement on voit bien que l'on peine à faire cela... Mais dire cela n'est pas démoralisant... Je pense qu'il y a beaucoup d'espaces où on peut établir ce type de dialogue, simplement comment l'établit-on ? J'ai l'impression que c'est un peu la même question que celle qui nous préoccupait dans la classe. Est-ce que l'enseignant continu à tout prix la leçon ? ou est-ce que à moment donné on se dit, dans cet espace là, on peut parler par exemple des dispositifs d'aide... À quoi servent les dispositifs d'aide ? qu'y fait-on dedans ? il y a là des espaces pour travailler le métier. Et quels sont les rapports entre ce que je fais en classe et ce que permet le dispositif d'aide ? va-t-il compléter ou pas ? va-t-il compliquer ce que je fais en classe ?

Un principal
On en parlait tout à l'heure avec le coordonnateur, il y a là une piste, c'est l'analyse de pratique...

Une enseignante
Là où je me trouve plus en difficulté en tant qu'enseignante de terrain, c'est pour arriver à mettre au travail des élèves qui nous arrive dans une très grande souffrance affective et sociale. On est démuni, on est seul souvent pour gérer ces enfants qui concrètement n'en peuvent plus. Je pense que l'on devrait être beaucoup plus aidé sur le terrain par de vrais professionnels de la souffrance pour nous aider, nous, à avoir des outils qui nous permettent de mettre nous aussi cette souffrance à distance. Les élèves qui arrivent en très grande difficulté pour plein de raisons différentes ne peuvent pas rentrer dans les apprentissages comme cela. C'est une vraie souffrance.

Stéphane Bonnéry
Deux ou trois éléments sur ces différentes réactions. Sur ce qui est démoralisant, je crois qu'il y a là une question importante. Dans les classes où j'ai été et depuis un an j'ai fait plus de 60 débats, ce qui ressort c'est que ce qui est démoralisant ce n'est pas tant que l'on désigne les difficultés, ce qui fait le plus de souffrance chez les collègues, c'est que chacun reste tout seul avec. Alors de cela qu'est-ce que l'on en fait ? Est-ce que c'est un constat de départ ou est-ce que l'on peut le resituer dans l'aboutissement d'un processus. Alors, ce n'est ici plus tout à fait le chercheur qui parle mais je me sers de mes travaux pour penser personnellement : il me semble que ce qui fait obstacle pour l'instant à l'analyse de pratique, qui pourrait découler de ce que l'on a dit aujourd'hui, c'est d'abord une institution qui, dans sa structure, a fait porter le poids de la culpabilité sur les enseignants plutôt que de se coltiner la responsabilité politique des contradictions qui traversent le système et des conditions mises en place pour essayer de les surmonter. Cela ne m'étonne pas que face à la culpabilisation qu'il leur tombe dessus, la réponse soit celle de la citadelle assiégée, "circulez il n'y a rien à voir, je dirai rien de ma pratique", c'est humain... Sauf que cela ne résout rien ! Maintenant pour le surmonter, il me semble que des journées comme celle-ci sont un point de départ. Mais ce n'est qu'un point de départ. C'est très sympa que je fasse un numéro de claquettes. Mais s'il n'y a pas derrière des formateurs et des équipes qui prennent le relais et surtout qui occupent des espaces institutionnels dans lesquelles les collègues peuvent parler, indépendamment d'un esprit de caporalisation, d'évaluation hâtive ou de pilotage un peu trop étroit (parfois guidé par d'autres intentions, qui bien souvent relève de la sphère politicienne mais pas des choix politiques pour l'école largement discutés), ce n'est plus tout à fait pareil. Il me semble que ce sont ces espaces-là de confrontations professionnelles qu'il faut développer.

Patrick Picard
Ce sont justement ceux-là qui sont difficiles à construire. Il dit sans doute mieux que moi ce que manifestement j'ai mal dit, ce sont les espaces les plus difficiles à construire... Par exemple avec les collègues de la Nièvre, on met en place une formation sur les élèves perturbateurs, ce n'est que dans le premier degré. On met ensemble l'IEN, le conseiller pédagogique, le coordo ZEP, les enseignants référents, les RASED, des enseignants et puis des formateurs qui viennent, tout le monde à la fois en position de stagiaires, et en position de micro-actions de recherche. Que

constate-t-on ? Un, cela déstabilise complètement les gens, parce que quand il n'y a plus d'IEN au-dessus qui dit "on va faire comme ci ou comme ça", paradoxalement ça ne met pas du tout à l'aise les collègues. A l'inverse le fait que l'IEN soit également stagiaire dans le groupe, cela lui permet de dire des choses qu'il ne dit jamais quand il est à la tribune... Parce qu'il a beau être IEN, il est quand même normal (rires dans la salle !)... Mais le paradoxe c'est que pour monter cette action-là, ça a été quatre mois de travail entre le rectorat et l'inspection académique de la Nièvre et que ce qui est possible là c'est presque, j'allais dire, le hasard. Parce que pour que cela soit possible il faut tellement de conditions que c'est rarement possible... Donc ce que l'on essaye juste de dire avec Youri aujourd'hui, c'est simplement cela... On estime utile parfois des numéros de claquettes, parce qu'ils font du bien, on se sent intelligent quand on l'a écouté. Mais en même temps ce qui est efficace pour les élèves, pour les établissements, pour les ZEP, c'est le travail local de pilotage accompagné que l'on est capable de mettre en œuvre. Bien entendu il existe déjà, mais quelles sont les conditions nécessaires pour qu'il existe encore mieux? Ça, c'est une question très difficile, on a besoin d'y travailler ensemble, parce que la dévolution du problème on la porte tous collectivement.

Stéphane Bonnéry
Peut-être un mot sur les élèves en souffrance... Je crois qu'il faut préciser de quoi on parle, parce que sous la catégorie "élèves qui nous posent des problèmes comportementaux", il y a beaucoup de choses. Il me semble qu'il faut essayer de sérier un peu. Il y a des élèves pour lesquels des diagnostiques de trouble du comportement sont avérés, et moi je n'ai pas parlé de ces élèves-là. Ceux qui sont dans les classes parce que l'on n'a pas assez de moyens dans l'enseignement spécialisé, je n'en ai pas parlé aujourd'hui. À une réserve près, c'est qu'il ne faudrait pas pathologiser le constat en aval de ce qui en amont n'est pas pathologique. Je vous assure que Amidou qui est un brave petit en élémentaire, il devient odieux par la suite. Alors l'équipe du collège, effectivement, tire des conclusions du type : il est instable, il est en recherche affective parce que cela ne se passe bien qu'avec la prof de sport, etc.... Ce qui n'est bien sûr pas faux, comme constat, mais au départ il n'avait pas coupé le fil de la relation pédagogique pour des raisons affectivo-relationnelle-identitaires. De façon peut-être un peu provocatrice, Lahire dit la chose suivante, et je la reprends souvent parce que cela aide à penser : "venant d'un milieu très populaire de la banlieue lyonnaise, j'ai pu faire des études parce que mes parents ont divorcé. Pendant qu'ils s'engueulaient, ils me foutaient la paix". Autrement dit les difficultés comportementales de ce qui se passe en classe, je ne veux bien évidemment pas dire qu'elles n'ont rien à voir avec ce qui se joue à l'extérieur, mais on ne peut en rester là.

On a sans doute besoin de se faire aider par d'autres corps de métier... Mais je suis très prudent sur les conclusions que l'on pourrait tirer. Moi, je ne tire pas comme conclusions que donc ces élèves-là, tant qu'ils ne seront pas traités par d'autres pour ce qui est de leurs problèmes extérieurs, on ne pourra rien en faire à l'école. La recherche que j'ai conduite m'amène justement à penser que le raté dans l'école a participé au constat de difficultés affectivo-comportementales établies dans le cadre scolaire. Je ne dis pas non plus qu'il suffit d'enseigner pour régler l'ensemble des problèmes, je ne le pense pas, mais pendant que l'on mobilise d'autres corps professionnels pour traiter le reste, n'arrêtons pas et n'oublions pas d'enseigner. Ce n'est pas ce que vous avez voulu dire, mais c'est un discours que l'on entend souvent.

Patrick Picard
Une illustration très concrète de cette question, avec le collectif de la Nièvre dont je parlais. Quant au premier stage on demande aux 40 collègues de différents corps de métier : pourquoi ces élèves-là sont perturbateurs ? Dans la liste que l'on établit, il n'y a absolument rien sur les savoirs scolaires, ni même sur le rapport aux savoirs scolaires des élèves. Alors évidemment quand on leur souligne, ils disent " non mais bien sûr, on avait oublié". C'est pour moi extrêmement caractéristique, d'autant que ce n'était pas seulement des instits vulgus. On va souvent chercher d'abord du côté du symptôme avant d'aller chercher la cause du symptôme alors que l'on peut considérer que c'est massif, même si cela ne règle pas bien évidemment le problème d'un certain nombre d'élèves...

Stéphane Bonnéry
Il faut bien mesurer également que cela entraîne des problèmes au demeurant bien affectifs : pourquoi moi, j'ai échoué ? Pourquoi les blancs et les bouffons du premier rang, on les a tuyautés ? Pourquoi moi, on ne m'aime pas ? Quand on n'a pas d'explication rationnelle, on se réfugie dans l'affectif, mais dans mon cas c'est la conséquence.

Un enseignant
avez-vous pu observer ce qui se passait par des élèves en qui aurait un bagage qui les aurait amenés vraisemblablement à des malentendus mais qui réussissent quand même à l'école ? il y a sans doute parmi les élèves des classes que vous avez observées...

Stéphane Bonnéry
Oui il y a des élèves à milieu social équivalent, à profil scolaire à peu près équivalent, qui ont des destinées scolaires différentes. Cette question rejoint également la question précédente : si on levait les malentendus n'y aurait-il plus d'élèves en difficulté ? Je n'ai pas la prétention de croire que ce que je vous ai raconté est la seule explication des difficultés scolaires. L'histoire de la recherche en éducation amène à beaucoup d'humilité en la matière. Quand on identifie un phénomène, sans doute est-il vrai mais, la plupart du temps, insuffisant. Alors pour revenir aux élèves en question, ceux qui aux caractéristiques scolaires à peu près équivalentes réussissent tout de même à passer le cap, je ne dirais pas qu'ils sont dans le brillant, mais il passe le cap. Ce que j'ai remarqué c'est qu'ils ont rencontré dans quelques classes des dispositifs qui les ont amenés à comprendre que le type de raisonnement qui était attendu de l'école n'était pas le même que celui dont ils avaient l'habitude. Donc il commence à identifier le type de raisonnement qui est attendu. Quand ils l'ont fait dans une ou deux, ou trois disciplines, ils envisagent tout à fait autrement l'appropriation de la culture scolaire. Il se construisent l'école comme un espace d'acculturation et non pas comme un espace d'étrangeté... L'étrangeté est posée comme un objet d'appropriation, et non pas comme un objet étranger qui ne sera jamais à nous. C'est-à-dire que au lieu d'être dans la résistance, ils sont dans une démarche d'appropriation. Je ne dis pas qu'ils sont au bout du chemin mais ils ne freinent plus des quatre fers. Ils s'approprient des bouts dans certaines disciplines et pas dans d'autres, ce qui leur permet tout de même de devenir lycéens, peut-être certains iront au premier cycle universitaire... Mais cela n'en fait pas des élèves "destinés" à la classe relais. Bon, bien évidemment, je raccourcis un peu pour répondre de façon concise.

Un enseignant
Que sont devenus Amidou et Bassékou ? Les malentendus ayant été identifiés, ont-ils été levés ?

Stéphane Bonnéry
Alors soyons clairs, les malentendus n'ont pas été identifiés dans la classe. Ils les ont été deux ou trois ans plus tard par le chercheur qui a passé et repassé les bandes. Vous voyez bien ce n'est pas tout à fait la même chose. Parce que si dans la classe je savais au moment où cela se passe, ce qui était en train de se tramer, je ne sais pas ce que j'aurais fait... Je ne sais pas ce que j'aurais fait... Mais moi, au moment où je le vois, je suis comme l'enseignant dans la classe, le film se déroule de manière ininterrompue. Quand on est sur le vélo, il ne faut pas se regarder pédaler, sinon... C'est pour ça qu'il est utile d'alterner les temps entre le moment où on pédale et le moment où on s'arrête et on se regarde pédaler, si possible avec des collègues... Peut-être que Youri Meignan n'est pas d'accord... Mais si moi, pendant que je fais classe, je suis en train de réfléchir à ce que je dis, à ce qui peut faire malentendus à mes étudiants de licence, je m'écoute parler et du coup je ne parle plus... Moi je n'y arrive pas...

En tout cas ce qu'ils sont devenus, je ne le sais pas bien... J'ai eu des nouvelles indirectes par une enseignante que j'ai croisée plus tard... Ce que je peux vous dire c'est que cela s'est très mal passé, classe relais pour l'un, orientation par défaut pour l'autre. Il passait de classe en classe parce qu'on ne savait plus quoi en faire. Il a été en lycée professionnel où il a échoué...

Youri Meignan
Alors pour revenir sur le vélo, effectivement on ne peut pas se regarder faire du vélo en faisant du vélo, en particulier au plus fort de l'effort. En même temps je pense que c'est la même chose que pour les élèves. Le fait de se dire collectivement, quand on s'arrête une seconde : comment fonctionne-t-on ? Le fait de partager avec des pairs, hors de l'action, permet de gagner en disponibilité dans l'action. On ne peut pas analyser en permanence tous les malentendus avec les 25 élèves de la classe, c'est impossible. Mais de le faire quelquefois, je pense que cela peut modifier de façon relativement importante la manière dont on conçoit l'enseignement, mais aussi dont on le pratique dans tous les instants du flux de l'activité. C'est vrai pour l'enseignement, mais je pense que c'est vrai aussi dans l'activité de conseil pour le conseiller pédagogique, ou lors de l'activité d'inspection pour l'inspecteur. Le fait de se dire qu'il est possible de s'arrêter un moment pour discuter entre pairs de "ce que je fais en continu au jour le jour", cela peut redonner du pouvoir d'agir en continu au cours de l'activité, dans le quotidien de la classe. C'est pour ça que je pense qu'il y a un travail d'économies à faire, un travail de recherche de l'efficience sans perdre le sens de ce que l'on fait. Dans ce cas, quelques expérimentations peuvent donner des ressources importantes, sans qu'il soit nécessaire de le refaire en permanence et pour ne pas à avoir à remobiliser l'ensemble des efforts qui sont nécessaires pour le faire la première fois.

Un participant
Alors est-ce qu'il y a un équivalent mais à notre niveau, c'est-à-dire par rapport à nos malentendus dans nos métiers ? Parce que moi j'étais venu à une journée formation et je ne savais pas que j'étais là pour aider à monter un plan de formation... C'était sans doute un implicite qui était le vôtre, et qui a sans doute été explicité un peu tardivement (rires dans la salle)...

Stéphane Bonnéry
Non, ça c'est une manipulation, ce n'est pas pareil (nouveaux rires)

Un participant
Et donc du coup, par exemple là, est-ce que par rapport aux malentendus qu'il y a à l'intérieur des discussions que l'on peut avoir entre professionnels sur une attitude de conformité des enseignants, une attitude d'appropriation de la transmission par rapport aux appreneurs, et puis après une attitude de résistance affective par rapport à nos personnes... Est-ce que finalement ce n'est pas une réflexion intéressante pour, justement, l'amélioration de la qualité de l'enseignement en général...

Stéphane Bonnéry
Je ne peux, bien évidemment, pas répondre de façon catégorique, mais j'ai immodestement tendance à penser que dans toute situation d'apprentissage, que l'on ait 10 ans, que l'on en ait 30 ou 50, ce type de question se pose, peut-être de façon un peu différente, mais la question affective, la question cognitive, et la question de l'intégration dans un groupe, ces trois dimensions, de toute façon, enfant ou adulte, c'est pareil...

Un participant
Donc finalement, on retombe sur les systèmes qui permettraient aux acteurs de s'améliorer et peut-être de s'améliorer aussi à leur insu ?

Stéphane Bonnery
Je parlerai pas des acteurs mais plutôt de leurs outils de travail, que les acteurs sont en prise avec leurs outils de travail. Parce que ce n'est pas une qualité individuelle, nos capacités aux uns et aux autres, bien sûr chacun a les siennes, mais elle se déplace, elle peut se développer avec l'appropriation des outils de travail.

Youri Meignan
Cette remarque est très importante. Si au bout de la journée, on est en capacité de se dire que l'on

a des malentendus entre nous notamment à propos des malentendus avec les élèves et que pourtant on travaille tous les jours ensemble, je trouve cela tout à fait intéressant. C'est dire que, un moment donné, de s'arrêter de faire, d'interrompre le feu de l'action, même si celui-ci est nécessaire pour répondre à ce qu'on nous demande de faire, et de se dire que sur la question fondamentale de l'échec scolaire, qui nous préoccupe tous les jours voire parfois les nuits, on a encore à débattre pour se mettre d'accord sur la manière dont on pourrait fonctionner, je pense que, au-delà du plan de formation pour les différentes catégories de personnel que nous pourrions envisager à l'issue de cette journée, c'est déjà un acquis très intéressant.

Stéphane Bonnéry
Justement un mot, parce que je ne voudrais pas que l'on se quitte sur un malentendu (rires)... Malentendus socio-cognitifs, il y a un lien que je n'ai pas fait, sur le "socio". Parce que cognitifs, vous avez compris. Les malentendus, j'y ai passé des heures. Mais "socio", cela ne veut pas dire que c'est l'apanage des enfants de familles populaires, c'est ce que j'ai dit plus tard mais je n'ai pas fait le lien. C'est le fait que les enfants de familles populaires en sont bien plus souvent victimes, ce qui n'est pas tout à fait pareil. Ils arrivent avec des mécanismes de penser qui ne sont pas les mêmes que ceux qu'attend l'école et que du coup il y a une question de cheminement plus grand, plus important auquel il faut procéder. C'est ça qu'il faut entendre. Parce que parfois dans la réutilisation de ce que disent les chercheurs de l'équipe ESCOL, on entend beaucoup de choses... À une époque on parlait de rapport au savoir, on a pu dire que chaque élève ou chaque catégorie sociale avait des types différents de rapport au savoir. Et il y a des collègues qui ont pu dire que les enfants de pauvres n'avaient pas de rapport au savoir. Il ne s'agit pas de renouveler, de mettre d'autres mots sur la même conception du handicap socioculturel, il s'agit de la combattre.

Patrick Picard
Cette remarque pose la question de quels outils ? Parce que Stéphane dit, ce n'est pas à l'intérieur de nous, c'est dans les outils que l'on manipule. On ne fait pas un métier seulement avec ce que l'on est, on fait un métier avec des outils que l'on manipule. Alors la question des outils : quels sont les outils qui permettent de travailler dans la classe à lever les malentendus ? En existe-t-il ? Qui les a élaborés ? Quels en sont les usages possibles ? Avec quels effets ? Je pense qu'il y en a beaucoup aujourd'hui de disponibles. Il y a beaucoup de gens qui commencent à travailler sur les conséquences de cette conception, mais qu'est-ce que cela donne en termes d'outils réellement utilisés dans les classes ? Les outils pour travailler ensemble, les dispositifs, pour moi les outils et les dispositifs ce sont les mêmes choses, c'est-à-dire que c'est un instrument que l'on va aller chercher pour faire quelque chose, donc du coup : quels sont les outils, les instruments, les dispositifs qui sont utiles pour qu'ensemble on continue à lever des malentendus et à considérer, enfin à reconsidérer les fausses évidences ? On en a cité quelques-uns. Avancer dans la recherche, avancer dans le savoir, c'est casser les idées toutes faites... Pour moi, par exemple, il y a une idée toute faite, c'est qu'il faudrait aller vers plus d'individualisation ! Eh bien il y a un certain nombre d'idées toutes faites que l'on n'a. Les confronter collectivement à des concepts, mais aussi aux outils et leurs effets, c'est les retravailler...

Youri Meignan
Justement c'était aujourd'hui une journée académique. Des journées académiques, il n'y en a pas très souvent, et c'est une occasion de faire se rencontrer les équipes des différentes ZEP. Mais nous sommes prêts à réfléchir avec vous à des interventions localisées allant dans ce sens. Il faut pour cela construire des décisions d'équipe. Il y a ici des représentants des différentes catégories constituant les équipes locales. Si vous avez des demandes locales d'accompagnement qui pourrait soutenir et prolonger ce type de réflexion, on est bien sûr prêt à y réfléchir avec vous, à les monter avec vous...

Je pense que l'on peut remercier très sincèrement Stéphane Bonnery.