

« Réussite et éducabilité de tous »

Jacques Bernardin, Président du GFEN¹

« Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » (Loi d'Orientation de 2013) : une fois ce principe énoncé, il nous reste à le faire partager et à modifier les pratiques en conséquence pour le réaliser. Comprendre, faire comprendre, agir... Vaste chantier pour la formation.

L'importance du regard porté sur les élèves...

On peut regretter que les enseignants soient parfois inconscients des conditions de vie de leurs élèves, n'imaginent pas une seconde le contexte dans lequel eux et leurs parents se débattent au quotidien, **aveuglement social** qui les conduit à des reproches injustes, à des remarques blessantes, sources de ressentiment aux effets rarement positifs.

A contrario, la connaissance du contexte familial est à double tranchant, peut justifier le sentiment d'impuissance pédagogique, servir d'alibi au renoncement. « Dis-moi d'où tu viens, je pourrai te prédire ton avenir... ». L'aveuglement social cède alors la place au **fatalisme sociologique**. Phénomène bien connu des **attentes professorales**, qui conduisent – à l'insu même des acteurs – à l'autoréalisation des prophéties, « effet Pygmalion » étudié depuis les années 70 par Rosenthal et Jacobson². Par quels biais cette « magie » prédictive opère-t-elle ? Des recherches ont montré que le regard porté sur les élèves jugés fragiles amenait à infléchir la conduite pédagogique à divers niveaux³ :

- À l'égard des contenus proposés, on a constaté une moindre variété et une moindre exigence, avec des activités structurées de façon plus étroite, plus guidée et plus contrôlée ;
- Au niveau des sollicitations, les élèves sont moins interrogés, avec des questions plus faciles et un temps de recherche plus restreint (on leur donne plus rapidement la solution) ;
- Sur le plan des réactions à leurs propositions, on note des retours davantage centrés sur leurs attitudes que sur les contenus, moins informatifs, avec parfois des renforcements inappropriés (au prétexte qu'au moins, bien qu'à côté du sujet, l'élève a fait l'effort de participer) ;
- Au niveau du climat socio-émotionnel des échanges, constats d'une moindre attention, de critiques plus fréquentes, d'interactions verbales et non-verbales moins chaleureuses, etc.

Traitement différentiel qui aboutit à l'accroissement des différences, processus confirmé par des travaux plus récents, tels ceux menés par le réseau RESEIDA sur la production des inégalités au cœur des pratiques⁴. Moins sollicités, certains élèves stagnent voire régressent, jusqu'à rejeter le jeu scolaire

¹ Docteur en Sciences de l'éducation, associé à l'équipe Circeft-Escol de l'Université Paris 8 Saint-Denis.

² Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson (1971), *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman.

³ David Trouilloud, Philippe Sarrazin (2003), « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (Note de synthèse), *Revue Française de Pédagogie* N°145, oct.-nov.-déc. 2003, p. 89-119.

⁴ Jean-Yves Rochex, « Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités », dans Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR.

qui les humilie et, bien souvent, finissent par douter de leur propre intelligence : phénomène d'intériorisation de l'échec comme sentiment d'incapacité personnelle, aux effets durables...

Les recherches sur l'« effet Pygmalion » ont montré que parmi tous les facteurs qui influencent les attentes des enseignants, ce sont les **stéréotypes sociaux** qui ont le plus d'impact... L'ignorance des autres univers sociaux sert l'ethnocentrisme : chacun appréhende le monde à l'échelle des normes et repères progressivement incorporés depuis l'enfance, de façon inconsciente.

Les enseignants n'y échappent pas. Nous ne rapporterons pas ici ce qu'on a trop souvent entendu dans les cours d'école et les salles des professeurs...

Des élèves estimés indifférents, peu motivés par les contenus scolaires, passifs ou trop impulsifs, manquant de vocabulaire et d'attention, peu autonomes... Catégories de jugement ayant tendance à naturaliser les différences, à les essentialiser, renvoyant à des dispositions que certains auraient et d'autres pas, renvoyant l'insuccès scolaire à une causalité externe, propre à chacun des élèves.

Passer du jugement à la compréhension

S'efforcer de **comprendre** ce qui pourrait expliquer les attitudes vis-à-vis de l'école et face aux apprentissages, se pencher sur ce qui caractérise la prime socialisation permet de sortir du jugement *a priori*, de modifier la perception des élèves. Faisons quelques hypothèses sur les facteurs pouvant expliquer certains comportements.

La crainte de l'inconnu. Le manque de ressources de la famille, l'isolement, la perception dévalorisée de son statut social concourent à faire préférer les lieux, situations et relations proches à l'inconnu : tendance à **l'enfermement dans le familier** et l'entre soi, par crainte de ne pas « se sentir à sa place »⁵...

Logique du court terme. Quand on doit composer avec un emploi peu qualifié ni stable, l'imprévisibilité du lendemain fait primer la **réalité de l'ici et maintenant** sur l'anticipation d'un avenir incertain voire impensable (un père : « *l'avenir, je lui en ai pas parlé. Aujourd'hui, quoi leur dire avec le chômage ?* »). Si le meilleur est souhaité pour les enfants, la conscience de sort commun de l'entourage barre les ambitions (une mère qui élève seule ses trois enfants : « *pour des gens comme nous, faut pas rêver* »). Les choix d'orientation, à résultats semblables, sont plus fréquents vers des filières courtes et des voies professionnelles, dans une logique du « *mieux vaut tenir que courir* ». Si certains élèves ont tendance à **faire, et le plus vite possible**, ne serait-ce pas une conséquence de ce rapport au réel ?...

Sentiment d'insécurité. La montée en puissance du travail précaire, l'incertitude des horaires de travail, de la présence des adultes voire de leur comportement, marqué par les conditions de vie, bref tout ce qui concourt à un cadre flou est facteur d'inquiétude, d'insécurité psychique : l'**agitation** de certains élèves pourrait n'être que le symptôme de l'angoisse que génère le sentiment de n'être sûr de rien, l'**inhibition** étant une autre façon de se protéger vis-à-vis de l'inconnu, que l'on redoute ou considère avec méfiance.

Rapport pratique au langage. Les interactions familiales s'inscrivent dans cette expérience du monde où prévaut la pratique sur les discours. Quand les échanges d'usage s'opèrent dans l'ici et maintenant, sur fond de références partagées, on peut rester dans **l'implicite**, s'entendre « à demi-mots », sans attention particulière au langage, qui s'efface derrière l'intention qui le motive. Dans beaucoup de familles, on répugne à parler « pour ne rien dire » : c'est se mettre en avant pour « faire son intéressant »...

⁵ Daniel Thin (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL, pp. 98-100.

Au total, l'expérience de certains élèves est à grande distance de ce que l'univers scolaire convoque⁶. Il n'est pas rare qu'on y parle « à mots couverts » de choses que nul n'est censé ignorer, présupposant un certain rapport à la culture (ainsi la formule : « *comment, tu ne connais pas ça ?!* » renvoyant à son insuffisance). Par ailleurs, on a parfois l'impression que l'important est **moins le contenu** de ce qu'on énonce **que la correction du langage** qui l'exprime (ainsi ce jeune qui explique : « *à l'école, j'ai beaucoup écrit, on m'a toujours corrigé, mais on m'a jamais répondu !* »). Quels souvenirs font trace ?

- Annie Ernaux : « *Même pas la même langue. La maîtresse parle lentement, en mots très longs, elle ne cherche pas à se presser, elle aime causer, et pas comme ma mère. « Suspendez votre vêtement à la patère ! » Ma mère, elle, elle hurle quand je reviens de jouer « fous pas ton paletot en boulichon, qui c'est qui le rangera ? Tes chaussettes en carcaillot !* »... *Il y a un monde entre les deux.* »⁷
- Didier Eribon : « *Ma manière d'être et de parler, mes comportements et les expressions que j'utilisais m'apparentaient à un énergumène plus proche du mauvais sujet que de l'élève modèle.* »⁸

Autrement dit, la scolarité interroge les repères singuliers sur les plans culturel et langagier, mais aussi identitaire. Si c'est une chance pour chacun de se trouver à la croisée de plusieurs milieux pour élargir sa vision du monde, cela peut aussi avoir un coût subjectif, sur lequel nous reviendrons...

Expérience limitée ; manque de confiance en soi ; passivité ou agitation ; sentiment d'indignité voire honte : comment l'École peut-elle agir pour élargir l'horizon et tendre « *vers le lendemain des élèves* »⁹ ? Question interrogeant les pratiques pédagogiques, les situations d'apprentissages et la façon de les conduire, mais aussi la place faite aux parents dans la dynamique éducative.

La nature des pratiques

Rien ne serait pire qu'un enseignement « desséché », recroquevillé sur les apprentissages fondamentaux et restreint à des compétences strictement « techniques »...

1/ L'ouverture culturelle / « enfermement » dans le familial

Jouer sur la pluralité des domaines disciplinaires

L'école élargit l'expérience et amène à la lire autrement, par les biais de la fiction et de la réflexion. La curiosité se nourrit de l'émerveillement face au réel et des questions visant à comprendre le pourquoi des choses. Si l'école est habile à fournir des réponses, elle doit aussi – et d'abord – être attentive à alimenter les questionnements qui les fondent, que ce soit sur l'environnement, sur les objets, sur les phénomènes du quotidien dont le pourquoi échappe, sur le passé et l'ailleurs. C'est plaider pour ne pas négliger **l'enseignement scientifique, l'histoire et la géographie**, sources de questions vives. Bien des élèves se sont « révélés » à partir des sciences ou de la technologie, s'appuyant sur des habiletés construites ailleurs, en lien avec l'univers familial (ex : engrenages, montages électriques, plantations).

L'univers des livres : documentaires et fiction

Laisser parfois des questions en suspens, c'est ouvrir à l'exploration des ressources pour y répondre. Autant d'occasions de découvrir l'importance des livres, dépositaires des savoirs du monde. Les **documentaires** sont fréquemment consultés par certains élèves qui, ici, cherchent à découvrir ce qui

⁶ Les éléments qui précèdent rejoignent ce que l'équipe ESCOL de Paris 8 travaille depuis plus de vingt ans. Pour une rapide synthèse, cf. Jacques Bernardin (2013), *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, De Boeck.

⁷ Annie Ernaux (1974), *Les armoires vides*, Gallimard, ré-éd. 1984, p. 53.

⁸ Didier Eribon (2010), *Retour à Reims*, Fayard.

⁹ Cf. E. Bautier et J.-Y. Rochex (1999), *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Hachette, p. 125.

est caché (grand succès des planches anatomiques !), là à comprendre la métamorphose des chenilles en papillons, à découvrir l'univers fabuleux des dinosaures ou à rechercher la localisation de leur pays.

Faire la place aux documentaires mais aussi aux histoires, aux mythes, contes et récits initiatiques, comme autant de leçons d'humanité adressées aux élèves. Chacun reconnaît la piste du « nourrissage culturel » explorée par Serge Boimare auprès de jeunes voulant *savoir* mais sans accepter d'*apprendre*, tant cela est source d'angoisse, confronte au doute et à la peur de ne pas être à la hauteur¹⁰. L'enfant a besoin d'appuis pour se construire. La littérature permet de vivre de multiples expériences simulées, de s'essayer sans risque. Les récits sont propices à l'identification à des modèles et à leurs conduites, visions idéalisées constitutives de personnalités alors en friche¹¹. L'enfant, peut ainsi doubler par la fiction les référents identificatoires de son entourage, et s'inventer.

Multiplier les sources de questionnement, nourrir l'imaginaire mais aussi inciter à faire et créer...

Les pratiques de création

Théâtre, danse, modelage, création musicale, plastique ou poétique : autant d'activités permettent d'explorer au-delà des limites balisées du réel. Ces activités obligent à se plier à des contraintes, confrontent à la résistance du matériau, à l'exigence de produire, au regard des autres. Des rencontres fortuites peuvent faire sens, faire émerger de nouvelles idées. Nul ne sait sur quoi cela va déboucher, car l'activité est ouverte aux métamorphoses.

L'activité peut générer une implication inédite et, dès lors que le résultat excède ce qu'on avait initialement imaginé, transformer le rapport au domaine investi mais aussi la façon de se percevoir. De la production à sa mise en scène, le sujet peut se mettre en jeu et s'exercer à la représentation. On s'autorise alors à rêver qu'un autre réel est possible...

2/ L'inscription dans la temporalité / Échapper à la tyrannie de l'urgence...

Les apprentissages scolaires exigent de différer, de suspendre l'action pour réfléchir, anticiper et tisser des liens. Certains élèves se lancent corps perdu dans les tâches sans avoir conscience de leur finalité, et réduisent l'apprentissage à la réalisation de ce qui a été demandé.

L'inscription dans le temps est un élément structurant. Ecouter des récits, faire retour sur les activités, récapituler la journée : autant d'occasions, dès la maternelle, d'ordonner l'immatériel à partir de la succession des choses, de relier intentions et actes, moyens utilisés et résultats produits, d'établir des relations de causalité donnant du sens aux choses, de comprendre et, pour demain, prévoir.

Certaines activités « résistent » au tout, tout de suite. Qu'il porte sur un domaine artistique, sur le jardinage, une réalisation technique ou la préparation d'une sortie, le **projet** rompt avec la tyrannie de l'urgence, instaure un autre rapport au temps. Finalisant les activités, il contribue à leur donner sens. De façon plus ordinaire, la **temporalité des apprentissages** est scandée par les rappels, les mises en lien, par la valorisation des progrès justifiant les efforts intermédiaires pour les réaliser.

Tout cela contribue au **sentiment de sa propre historicité** : c'est de la conscience d'être produit d'une histoire qu'on peut décider de « prendre son avenir en main » et s'émanciper...

3/ Des expériences gratifiantes / Manque de confiance en soi

Certains élèves sont confinés dans une image péjorée, ont du mal à s'essayer à un autre rôle, à sortir de la répétition. D'où l'importance de modifier leur statut et de leur faire éprouver le sentiment de réussite.

¹⁰ Serge Boimare (1999), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod.

¹¹ Boris Cyrulnik (2016), *Ivres paradis, bonheurs héroïques*, Odile Jacob.

Les **activités artistiques** sont de formidables tremplins. Le théâtre permet d'expérimenter d'autres places. L'écrit salué par les pairs, la performance sportive, la valorisation des productions (exposition, spectacle) sont sources d'émotion et de fierté, propres à restaurer *l'estime de soi*.

Les **apprentissages conceptuels** permettent aussi de belles gratifications. Venir à bout de situations-défis, résoudre des énigmes, répondre à des problèmes, saisir la finesse d'un texte, comprendre ce qui semblait inaccessible : rien de tel pour la jubilation intellectuelle ! A tout âge, réussir est le meilleur moyen de stimuler l'envie d'apprendre. Quelles sont les conditions pour le favoriser ?

Repenser les situations d'apprentissage

Plutôt que de multiplier les dispositifs de **remédiation** qui agissent après-coup pour tenter de réparer ce qui a été mal compris ou assimilé, mais dont on connaît les limites¹², mieux vaut – autant que possible - reprendre les choses en amont, s'attaquer au fondement de ce qui fait obstacle, autrement dit, reconsidérer la **médiation** avec le savoir. Ce qui suppose une double rupture :

Rupture quant à la façon d'imaginer les potentialités des élèves. Comme le soutient Catherine Tauveron depuis le champ de la lecture littéraire : « *plus nous croyons les enfants limités, plus nous les mettons en incapacité de pouvoir dépasser leurs limites* »¹³. Cela vaut dans tous les domaines d'apprentissage. « *Tous capables !* » tel est le défi lancé par le GFEN depuis des années, la loi d'orientation en soutient désormais l'audace. Pied de nez à l'esprit de fatalité, cela est à s'entendre moins comme donnée de nature que comme potentialité pour qui en décide ainsi et trouve les conditions propices pour le réaliser. Autrement dit : *tous capables... de le devenir !* Ce qui suppose une autre rupture, doublant une conception forte des élèves par une conception non moins forte des savoirs à transmettre.

Rupture quant à la façon de mettre en scène les contenus. Il nous faut rompre avec la relation d'évidence à leur égard, identifier les obstacles potentiels à l'apprentissage, qu'ils soient inhérents à la complexité de l'objet à étudier ou qu'ils relèvent des conceptions présentes des élèves à son sujet : comme le dit Bachelard « *quand il se présente à la culture (scientifique), l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés* »¹⁴. Si l'expérience sensible, le bon sens et l'opinion commune constituent des obstacles à la connaissance scientifique (laissant penser que le soleil se couche ou que la laine est chaude), des tels obstacles valent dans d'autres domaines. Ainsi, ces malentendus faisant confondre au jeune élève la lecture avec le commentaire d'image ou conduisant de plus âgés à la réduire au déchiffrement successif de mots, ou encore à croire que l'écriture relève du don, que la température d'évaporation de l'eau est de 100°, etc.

Il revient à la formation d'initier à une maîtrise des contenus maillant épistémologie historique et analyse des erreurs. Où en sont les élèves ? De quoi leurs difficultés sont-elles significatives ? Que s'agit-il de leur faire comprendre ? Quels déplacements faire opérer ? Quelles étapes prévoir pour cela ?

¹² Viviane Bouysse, Ghislaine Desbuissons, Jean Vogler (dir.), *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport N ° 2010-114, IGEN-IGAENR, octobre 2010.

¹³ Catherine Tauveron, site du *Café Pédagogique*, avril 2011.

¹⁴ Gaston Bachelard (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, librairie Philosophique J. Vrin.

La conduite de l'activité

/ Attente passive

Rompre avec la passivité nécessite de confronter à des situations de recherche « ouvertes » (défi, problème...), que chacun peut investir, en convoquant l'ensemble de son expérience et de ses acquis.

1/ Différer

/ Fulgurance

Certains élèves ont tendance à s'investir sans réserve, mais aussi sans repère. Faute de clarification du but auquel parvenir, il est difficile de déplier les moyens adéquats ! Pour bien amorcer l'activité, il faut s'interdire de faire : saisir l'enjeu du travail, prendre le temps d'investir la consigne, analyser la situation, anticiper les moyens à mettre en œuvre. Différer l'acte, c'est laisser l'espace pour la pensée.

2/ Autoriser

/ Insécurité

On peut d'autant mieux s'investir qu'il y a clarté du cadre (à la clarification de l'enjeu et du but, peut s'ajouter la présentation des modalités de travail et de la durée), mais aussi droit de se tromper, de faire des erreurs. C'est dire l'importance de l'accueil des tentatives : bien des élèves s'interdisent d'imaginer, convaincus qu'on sait ou pas, qu'on peut ou pas. Les inciter à essayer, dédramatiser, c'est instaurer un cadre sécurisant pour qu'ils osent, tentent, recommencent, persèverent sans se décourager...

S'il importe d'éviter les malentendus quant au but de l'activité, tout n'est cependant pas résolu à l'issue de l'investissement individuel. De telles situations suscitent des tentatives errantes avant de devenir cohérentes : si l'élève avait d'emblée la réponse, il n'aurait pas besoin d'apprendre. C'est à partir de la mise à l'épreuve des acquis antérieurs et de la perception de leur limite que du nouveau peut s'explorer. Si les élèves se tournent usuellement vers l'adulte pour juger leur travail, on a tout intérêt à relancer l'appréciation au groupe de pairs.

3/ Coopérer, débattre

/ Solitude

La diversité des propositions, des avis, des modes de pensée est source d'étonnement, renouvelle les interrogations, pousse chacun à **explicitier et justifier** son point de vue. La recherche de la solution, dévolue aux élèves, les confronte à la double exigence de l'objet étudié (intérieurement normé) et des autres à convaincre. C'est là où les élèves vont devoir remettre en cause leurs certitudes, déplier leur argumentation. C'est du **débat de preuve** que la solution va émerger, sanctionnant par délibération collective la pertinence des propositions. Autrement dit, la confrontation est un **stimulant de l'intelligence**, elle « donne à la raison des raisons d'évoluer » (Bachelard).

Wallon parle de **processus d'objectivation**. Le savoir « se dégage de la confrontation des représentations individuelles que les enfants, chacun pour leur propre compte, viennent de tirer de l'objet. Il se situe exactement au point de convergence de ces représentations par leur retour sur l'objet ; il consiste dans le réajustement des perceptions (...)»¹⁵.

4/ Mettre à distance, formaliser

/ Apprendre réduit au « faire »

Certains élèves pensent en avoir terminé quand le travail est fini, d'autres ont saisi l'importance de ce qui suit. Avoir résolu le problème posé est une chose, en tirer leçon est une autre. Moment de mise à distance, d'institutionnalisation pour extraire l'essentiel, à valeur générale. Que retenir de cette situation particulière comme règle, comme principe pouvant valoir dans d'autres situations de même type ? Moment clé de la formalisation, de la conceptualisation, de la prise de conscience.

Selon Vygotski, « (...) dégager les traits caractéristiques, les abstraire et en faire une synthèse est une partie fondamentale et indispensable du processus de formation des concepts (...) la prise de conscience, conçue comme généralisation, conduit directement à la maîtrise »¹⁶.

¹⁵ Aurélien Fabre (1972), *L'école active expérimentale*, PUF, p. 96.

¹⁶ Lev. S. Vygotski (1934/1985), *Pensée et langage*, Editions sociales.

Si ce qui se passe en classe est déterminant, l'élève ne vient jamais seul à l'école, il transporte son univers social, sa sensibilité, tout ce dont il a hérité au fil des interactions familiales, un monde qu'il retrouve chaque soir... La façon dont l'école est parlée et vécue à la maison, le suivi de la scolarité ont une incidence sur l'investissement scolaire. Les parents sont une composante clé du processus éducatif.

Le rapport aux parents

1/ Jugements et peurs réciproques

Les parents en situation de grande pauvreté ont souvent un passif avec l'école, appréhendent la rencontre avec les enseignants, dissymétrique sur les plans institutionnel, culturel et langagier, source de paroles parfois blessantes et humiliantes : être convoqué n'est jamais bon signe et provoque de l'appréhension¹⁷. Ne pas venir, c'est se protéger du jugement social mais aussi respecter ce qu'on estime être les domaines de compétences distincts : bien des parents disent ne pas pouvoir aider leur enfant, faute de bien maîtriser le français ou d'avoir suffisamment fréquenté l'école.

De l'autre côté, on a évoqué la distance de certains enseignants avec d'autres milieux que le leur, et notamment une tendance au jugement *a priori*. On ne l'avoue pas aisément, mais beaucoup d'enseignants appréhendent la rencontre avec les parents, craignant d'être mis dans une position délicate sur tel ou tel point. Affaire de professionnalité ? Des travaux ont montré que ce sont les enseignants les plus à l'aise dans leur métier qui étaient les plus ouverts aux parents, et en tirent bénéfice en retour...

Être dans la position symbolique haute impose aux professionnels de faire le premier pas : **se connaître**, c'est le minimum. Mais cela ne suffit pas. Ce que demandent les parents, c'est **le respect** pour leur enfant et pour eux-mêmes. L'enjeu des rencontres, c'est donc la **reconnaissance**. Solliciter une rencontre pour faire le point sur l'enfant, sur les attentes à son égard, c'est l'occasion de modifier les images respectives, de lever certains appréhensions, d'amorcer des relations plus apaisées et confiantes. Plutôt que convoquer, inviter pour informer des progrès ouvre à une autre collaboration. Être fier des progrès de son enfant, c'est la meilleure manière de stimuler l'espoir d'un autre avenir.

2/ L'opacité du système scolaire

Bien des malentendus hypothèquent les relations entre les espaces éducatifs, et sont sources de difficultés, parfois de conflits. L'école s'importe ainsi au sein des familles avec le travail du soir, objet de tensions intrafamiliales. Faute d'éclaircissement, l'enfant peut être pris dans des demandes contradictoires quant à ce qu'il convient de faire pour se mettre en règle avec l'école.

Voulant bien faire, les parents changent parfois l'orientation du travail demandé ou la façon de le conduire¹⁸. Et que dire de l'élève accusé de ne pas avoir appris sa leçon... alors que les parents y ont passé la soirée voire le week-end ! Autant de motifs d'incompréhensions réciproques...

Que ce soit en matière d'attendus, de contenus, de méthodes, d'appréciation des jugements scolaires (ex. la réception du bulletin scolaire où la remarque « trop juste » fut interprétée comme saluant de bons résultats !) ou de choix d'orientation, l'école a un devoir d'information... régulièrement rappelé par les textes, sans que cela soit toujours satisfaisant.

¹⁷ Pierre Périer (2005), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.

¹⁸ Cf. Séverine Sakpo (2012), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses Universitaires de France ; mais aussi : « Lecture cursive et familles populaires », *Le Français aujourd'hui*, N° 185 «Penser et combattre les inégalités (2) », Armand Colin, juin 2014, pp. 39-45.

3/ Apprendre, c'est changer... mais jusqu'où ?

Pour ceux qui n'en partagent pas les codes, l'expérience scolaire est déstabilisante. A l'école, l'échange des manières de faire et de penser conduit à mettre à distance les repères, points de vue et modes d'agir familiers jusqu'alors impensés, constitutifs de l'identité. D'où ce sentiment de clivage :

- Jean Guéhenno : « *J'étais entre deux mondes (...)* »¹⁹ ;
- Annie Ernaux : « *Je travaillais mes cours, j'écoutais des disques, je lisais, toujours dans ma chambre. Je ne descendais que pour me mettre à table. On mangeait sans parler. (...) C'est le temps où tout ce qui me touche de près m'est étranger. (...) L'univers pour moi s'est retourné* »²⁰

Bourdieu parle d'« *Habitus clivé, générateur de toutes sortes de contradictions et de tensions...* ».²¹ « *Partagé entre l'arrachement et l'attachement vis-à-vis du monde ancien, entre allégeance et la résistance à l'égard du nouveau, le transclasse est constamment traversé par des fluctuations issues de l'entre-deux* », poursuit Chantal Jaquet²². Est-il possible de changer sans abandonner ni trahir les siens ?

Les parents eux-mêmes peuvent délivrer des messages ambigus :

- Annie Ernaux : « *(Mon père) n'osait plus me raconter des histoires de son enfance. Je ne lui parlais plus de mes études.(...) Et toujours la peur OU PEUT-ETRE LE DÉSIR que je n'y arrive pas* »²³.
- Jean Guéhenno : « *Ma mère avait peur. Tous ces livres, tout ce monde inconnu qui me donnait la fièvre, lui était suspect (...) Tu ne nous aimes pas, me dit-elle un jour, ni moi ni ton père, ni personne. (...) Bientôt, tu ne sauras plus que nous mépriser* »²⁴.

La scolarité engage sur le plan intellectuel mais aussi identitaire. Jusqu'où l'école me pousse-t-elle à changer ? Mes parents y sont-ils prêts ? Pris dans une dynamique intersubjective où l'histoire présente se joue sur fond d'histoire familiale, l'investissement scolaire peut être parasité par un conflit de loyauté.

C'est dire l'importance pour l'enfant de **l'autorisation symbolique** qui lui est signifiée : les rencontres avec les parents amènent parfois à des déplacements spectaculaires du comportement de certains élèves en classe, comme soulagés de percevoir des attentes convergentes à leur égard.

Comment l'expérience scolaire est-elle vécue subjectivement ? Comme injonction de changement radical – auquel cas on ne peut que se soumettre ou renoncer - ou comme expérience de développement symbolique et social ? Ayant travaillé avec des adolescents, à ce moment crucial de remaniement identitaire, Jean-Yves Rochex parle de la nécessité d'une triple autorisation²⁵ :

- Autorisation des parents à l'adresse du jeune à devenir différent d'eux-mêmes ;
- Autorisation que le jeune s'accorde lui-même à devenir autre que ses parents ;
- Et que le jeune reconnaisse conjointement la légitimité de l'histoire et des pratiques de ses parents, puisse faire valoir l'histoire dont il est issu. Assume ses parents, en quelque sorte...

¹⁹ Jean Guéhenno (1961), *Changer la vie. Mon enfance, ma jeunesse*, Grasset.

²⁰ Annie Ernaux (1974), *La place*, Gallimard, p. 79.

²¹ Pierre Bourdieu (2001), *Science de la science et réflexivité*, Raisons d'agir, Poche.

²² Chantal Jaquet (2014), *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF.

²³ Annie Ernaux (1974), *La place*, op. cit., p. 80.

²⁴ Jean Guéhenno (1934), *Le journal d'un homme de quarante ans*, Grasset.

²⁵ Jean-Yves Rochex (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF.

4/ Être fier de ses parents

Ce qui frappe lors des échanges avec les parents, c'est leur sentiment d'illégitimité en matière éducative, d'auto-dévalorisation de leurs compétences, leur faisant parfois préférer la délégation à ceux qu'ils estiment plus compétents. Cela contribue au fossé entre les deux univers, dans une segmentation stricte des prérogatives peu propice à la continuité éducative...

Là encore, l'école peut déplacer les lignes. A chaque fois qu'il est possible, solliciter l'expérience des parents, leur aide sur des domaines de leurs compétences, c'est les réhabiliter dans leur rôle et aux yeux de l'enfant. Chacun a besoin d'assumer ses racines pour se construire et s'élever.

Pour conclure...

Les élèves qui grandissent dans un contexte de grande pauvreté ont, comme les autres, des capacités insoupçonnées. Ils nous invitent à avoir de l'audace, l'exigence intellectuelle étant une marque de respect à leur égard. D'où cette idée de repenser les pratiques autour de principes *contre intuitifs* :

- Non pas simplifier, mais proposer des situations audacieuses, des énigmes, des défis cognitifs ;
- Moins aider que faire des renvois en miroir et utiliser la médiation du groupe de pairs ;
- Cesser de tout expliquer pour inciter à l'échange, à la coopération, au co-pillage des idées.

Saisir l'incompris exige de dévoiler l'implicite du travail intellectuel : cela plaide pour l'**explicitation** non pas de la solution mais des **moyens d'y parvenir**. Rendre visible l'activité mentale permet sa mutualisation et son examen critique : dans ce partage d'expertise, chacun se nourrit des autres.

Quand la diversité sert le développement de chacun, quand la classe est constituée comme **collectif solidaire** au service d'une réussite partagée, l'école reprend de la valeur : le **climat de classe** est un facteur clé pour l'investissement des élèves. Apprendre ensemble pour réussir tous, tel est l'enjeu.

Enfin, l'activité gagne à s'inscrire dans une approche culturelle et historique. Quand l'activité rejoue ou fait résonance avec le processus originel de conceptualisation, l'apprentissage prend de l'épaisseur. **Vivre le savoir comme aventure humaine**, c'est doubler la jubilation de comprendre par l'émotion anthropologique, instruire le sentiment d'appartenance à une commune humanité.

Est-il besoin, dans cette période, de rappeler l'importance de cette affiliation symbolique ?

Dans une recherche d'adéquation entre moyens et finalités, il s'agit finalement, au sens fort, de faire « œuvre d'humanité ».