

L'ÉCOLE DES INCAPABLES

de Mathias Millet et Jean Claude Croizet éditions La Dispute l'enjeu scolaire

Et si nous devions apprendre à faire du vélo à l'école :

De manière générale les parents ne s'inquiètent guère de savoir à quel âge leur enfant maîtrise la pratique du vélo. Si, par hasard, il sait en faire plus tôt, que la moyenne des autres enfants, ils n'y voient aucune raison de s'en enorgueillir. Savoir pédaler précocement n'est, pas l'indice d'une nature supérieure. Si à l'inverse, l'enfant tarde à en maîtriser la technique, cela ne constitue pas non plus un sujet d'inquiétude ou de honte sociale. Il ne traverse pas l'esprit des parents ou des autres éducateurs que cette difficulté à faire du vélo pourrait durer toujours, signer un retard particulier ou un mal plus profond. Lorsque, les premières fois, leur enfant en se lançant tombe, ils le relèvent, s'assurent qu'il ne s'est pas fait mal, le consolent et le soignent au besoin, puis l'incitent à repartir. Si l'enfant refuse, personne ne s'en préoccupe, car chacun imagine qu'il essaiera une prochaine fois, et nul ne doute du fait qu'il saura tôt ou tard pédaler sur une bicyclette. Même avec des variations, les garçons peut-être plus tôt que les filles, les enfants finissent, tous par savoir faire du vélo...

Les réalités de cet apprentissage seraient sans doute bien différentes s'il fallait étudier la bicyclette à l'école. Si tel était le cas, faire du vélo constituerait un enjeu social et cognitif non négligeable. Tomber régulièrement de vélo pourrait rapidement devenir un sujet de préoccupation. Pour les parents d'abord qui, cette fois, seraient conduits à s'inquiéter de voir leur enfant ne pas savoir ce que la plupart des autres arrivent à faire sans difficulté. Pour l'école ensuite, dans la mesure où la difficulté d'apprentissage aurait toutes les chances d'être perçue comme un échec questionnant certes les procédures didactiques mises en place, mais aussi la nature même des élèves. Certains ratés ponctuels seraient corrigés ou attribués à l'inattention. À l'occasion, ces manquements agaceraient, entraîneraient remontrances et sanctions pour défaut d'étude ou d'application. D'autres, peut-être plus durables, déclencheraient des dépistages censés identifier un mal explicatif de la difficulté. Certains élèves seraient peut-être identifiés dyscycliques, et des cyclothérapeutes prendraient alors le relais des enseignants pour proposer des voies de remédiation. Des chercheurs étudieraient les fondements cognitifs de la dyscyclie, les neuroscientifiques mettraient en évidence que ce trouble implique des configurations d'activation spécifiques dans certaines zones du cortex moteur. La lenteur à assimiler la pratique serait sans doute interprétée comme un manque de capacité là où, les rapides seraient désignés comme détenteurs de facilités. Certains élèves, régulièrement mis en échec dans cet apprentissage, finiraient par prétendre qu'ils ont toujours été nuls à vélo et par se détourner d'une activité qu'ils auraient appris à vivre comme une source d'anxiété et un risque d'humiliation. Les parents, de leur côté, seraient rongés d'inquiétude face à un retard que tout semble désigner comme « anormal » et une incapacité à l'évidence infamante (« mon fils/ma fille ne sait toujours pas faire du vélo »), potentiellement lourde de conséquences sur les orientations et la destinée à venir. Heureusement, le vélo ne s'apprend pas à l'école...

L'analogie de la bicyclette serait absurde si elle ne permettait de faire voir, un peu abruptement, **les conceptions de l'apprentissage** portées par l'école et **leurs conséquences** possibles sur les performances des élèves. Ces conceptions font en effet des savoirs scolaires des enjeux d'identification, voient dans les verdicts un révélateur de la valeur morale et intellectuelle (« il a bien travaillé », « il est très intelligent », etc.) et tendent à **mettre dans l'élève ou son environnement familial les causes des facilités ou difficultés.**

Or ces conceptions et enjeux sont des sources d'anxiété ou d'inhibition sociale et cognitive. Les difficultés, pourtant indispensables aux apprentissages, peuvent rapidement être perçues comme infamantes par ce qu'elles sont censées révéler (« je suis nul », « je n'y arrive pas », « je ne sais pas faire ») ; d'autant plus lorsque les aides qui sont apportées semblent confirmer ou officialiser le stigmate par la mise à l'écart, la séparation provisoire ou durable des autres élèves (par exemple, en étant conduit à sortir de la classe ou des voies scolaires ordinaires pour bénéficier d'une prise en charge). Les conséquences de ces conceptions sur le rapport que les élèves (et les enseignants) construisent à l'école et à ses activités, c'est-à-dire sur le sens qu'ils donnent à ce qu'il s'y passe, peuvent être lourdes d'effets, ne serait-ce que par les parcours et les destinées qui peuvent s'y définir.

L'objectif de ce livre est de mieux comprendre la place que prennent les conceptions de l'apprentissage dans la production et la reproduction de la difficulté scolaire. Il s'agit de rendre compte des mécanismes qui déterminent la manière dont les élèves et les enseignants saisissent des activités scolaires, et génèrent pour les uns des sentiments de compétence ou d'incompétence, pour les autres des jugements sur la valeur d'autrui.

L'enquête relatée dans ce livre le **montre** : dès les petites classes de maternelle, **l'école personnalise les apprentissages et les performances scolaires** dans la mesure où ces derniers sont davantage renvoyés aux propriétés individuelles de l'élève que pensés comme le résultat d'une relation sociale d'apprentissage particulière (en l'occurrence scolaire). De ce point de vue, le terrain des écoles maternelles permet de remonter très tôt dans la description des mécanismes de différenciation sociale entre élèves et de comprendre comment s'imposent et se diffusent précocement des catégories de pensée, des classements et des assignations qui consacrent la supériorité scolaire de certains savoirs et de certaines expériences sociales et culturelles.

INÉGALITÉS SCOLAIRES ET INÉGALITÉS SOCIALES p15

L'École des incapables n'est pas un titre d'ouvrage pour alimenter la déploration en vogue sur la baisse de niveau ou l'incapacité de l'école, de ses enseignants ou de ses élèves. Ce titre veut plutôt attirer l'attention sur **la façon dont l'école pense communément les apprentissages des élèves** en les renvoyant à des capacités ou incapacités à apprendre. Ces conceptions, issues des croyances communes, sont ancrées dans le fonctionnement scolaire lui-même. En témoignent par exemple les appréciations scolaires données en conseil de classe ou dans les bulletins scolaires. Les qualités individuelles ou familiales y sont souvent mises en avant pour justifier de résultats ou de conduites. Y sont pointés les « bons » élèves, capables de « travail excellent », les élèves « méritants », les « bavards », ceux qui « travaillent irrégulièrement », qui ne « fournissent pas d'effort », sont « faibles », voire « en grande difficulté ». Or cette attribution des qualités scolaires ne se fait pas au hasard des conditions sociales, au contraire.

Voir Françoise CARRE, « Les appréciations scolaires, des mots pour les écrire, CRDP de Franche-Comté et lycée Le Grand Chênois, Montbelliard, 1996.

La difficulté est perçue comme une déviance par l'école p 75

La difficulté scolaire est considérée comme irritante et condamnable. C'est alors un processus en trois temps qui se fait jour. La difficulté est dénigrée. Elle est dénoncée comme une erreur au pire comme une faute. On glisse enfin de la difficulté d'apprentissage à l'élève lui-même qui devient, à travers elle, la source du problème.

Aux conceptions sur les manières dont se font les apprentissages répondent des interprétations sur les raisons des difficultés ou des facilités scolaires. Celles-ci tendent à **minorer l'explication par les situations de classe, à insister sur l'impact des caractéristiques personnelles ou environnementales** (capacité, motivation, qualité de l'effort, pratiques familiales) **dans une logique de la responsabilité individuelle**. ... comme si l'école offrait à tous les conditions d'un même accès aux savoirs et aux apprentissages scolaires. Aux niveaux de contrainte et d'explicitation pédagogiques faibles, qui s'éloignent des conditions de réalisation d'une pédagogie rationnelle, correspond une individualisation des « échecs » et des « réussites »" propice à l'intériorisation de la légitimité scolaire.

LA FABRICATION D'ÉLÈVES BIEN OU MAL « PASSANTS » p 90

La personnalisation des apprentissages trouve un éclairage utile dans la **métaphore** sur «**la passance des bois** » de Jean-Léon Beauvois . Un garçon reçoit de son père un jeu éducatif composé de petits volumes en bois, de formes et de couleurs variées, qu'il s'agit de faire passer à travers une grille munie d'un trou de forme indéterminée. Le jeu prévoit que plusieurs volumes en bois ne puissent pas franchir le trou. Essayant de faire passer les différents volumes en bois par le trou de la grille, le jeune garçon constate que certains bois ne passent pas, d'autres difficilement, et qu'enfin les derniers passent facilement. Il en déduit que certains bois sont « bien passants », d'autres « mal passants », que les derniers sont enfin « non passants », et il opère un tri entre les différents bois sur cette base. Alors que le fait de passer ou de ne pas passer par le trou de la grille du jeu est le résultat d'une relation entre des bois de formats différents et un trou au contour indéterminé, ce sont pourtant les individus-bois qui, dans son esprit, sont pensés comme bien passants, mal passants ou non passants, à la fois parce qu'ils sont l'objet de l'action du jeu (et de son attention), et l'objet de l'évaluation qui en résulte (les bois passent ou ne passent pas). La « passance » est prise comme une qualité des bois à défaut d'être comprise comme le produit de la rencontre entre des volumes et l'arbitraire d'une grille.

Si, pour filer la métaphore, l'on retient d'une part l'idée que les élèves sont socialement modelés (ils viennent à l'école avec certaines habitudes et savoirs), et que l'école fonctionne d'autre part comme un filtre (exigeant des élèves des manières de voir ou faire particulières), on voit que les mêmes conceptions servent à interpréter les apprentissages des élèves dans les classes et à décrire la relation géométrique entre les bois et le trou de la grille du jeu. Ce qui est le produit d'une relation scolaire est attribué à la nature de l'élève. Celui-ci est incarné par sa performance (comme l'individu-bois par sa forme plus ou moins passante). **Au terme de l'apprentissage, c'est lui et lui seul qui est déclaré compétent ou incompétent, comme le bois est défini comme bien ou mal passant**. Les élèves qui ne se conforment pas au modèle scolaire semblent « mal ou non passants », les autres sont au contraire « bien passants ». **Le rôle de la grille scolaire semble secondaire, comme si elle constituait un vecteur universellement partagé**.

C'est bien ce principe d'intellection qui conduit souvent l'école à saisir les **performances scolaires comme des états personnels**, et à voir dans celles-ci des productions d'élèves plus ou moins doués, faciles ou bons. « Les moins doués y arrivent, et les autres y arrivaient facile ».

ÉCHOUER PAR PEUR DE NE PAS SAVOIR p 206

Dès lors que les élèves abordent les situations scolaires avec la crainte des erreurs et des échecs pourtant indispensables à la maîtrise des savoirs attendus, l'école devient un lieu hostile et à la quiétude cognitive. Aussi **dédramatiser l'échec, la difficulté d'un exercice, expliquer aux élèves que les difficultés auxquelles ils sont confrontées ne renseignent que sur les apprentissages entrain de se faire, les conduit à des niveaux de performance cognitives plus élevés**. Ainsi des épreuves psychométriques établies sur cette base montrent que **la performance n'est pas la propriété de l'élève mais celles des rapports sociaux qui se jouent dans ces situations et sur ces tâches**.

La disqualification scolaire tend à fonctionner aussi comme un discrédit amical et rappelle toujours la prégnance et **la violence symbolique des classements** prodigués par l'institution scolaire, cela dès le plus jeune âge, et dont la portée sociale dépasse très largement les murs de l'école ayant prétention à l'universalité.

CONCLUSION p 223

La **difficulté**, qui pourtant est au cœur même du processus d'apprentissage, est souvent **perçue comme une entrave** au bon déroulement des activités pédagogiques, **générant irritations et réprobations**.

La socialisation scolaire des élèves les conduit à intérioriser ce point de vue essentialisant sur eux-mêmes. Comme dans la métaphore de la « passance » des bois évoquée dans le chapitre II, **les élèves finissent par intégrer qu'ils « sont » « bien passants » ou « mal passants »**. L'expérience des difficultés, de la lenteur, des erreurs, du décalage avec les attendus souvent implicites de l'école conduit à l'apprentissage douloureux de l'infériorité, une expérience aux chances inégalement distribuées. **Cette violence symbolique**, qui **frappe d'abord les élèves les moins familiers du système scolaire**, est, **amplifiée** par le fait que les élèves sont très tôt conduits **par l'institution scolaire** elle-même à penser qu'un des enjeux de l'école est bien celui de leur **valeur en tant qu'individus**. En plaçant dès le plus jeune âge les élèves en situation de comparaison, en valorisant des conduites de participation fondées sur les expériences et les pré-savoirs personnels (inégalement proches des attentes scolaires), les classes fonctionnent comme de puissantes matrices de **socialisation au souci de soi et de sa valeur**. Ce souci de sa valeur, qui pousse les élèves à vouloir bien figurer dans la classe, à prendre la parole pour gagner sa place, à obtenir la reconnaissance de l'enseignant en position de dire « ce qui est » (su ou non, juste ou faux, bien ou mal, etc.), devient ce faisant une véritable priorité qui **détourne les élèves des apprentissages scolaires eux-mêmes**, et les amène très précocement à, exceller dans le décodage des indices (ton, sourire, attitude de l'enseignant et des pairs) qui leur permettent d'inférer ce qu'ils valent. Il ne s'agit plus tant d'apprendre que d'être évalué positivement, c'est-à-dire d'acquérir du crédit. Cette poursuite de ce que les psychologues ont appelé les **buts de performance**, plutôt que des **buts d'implication dans la tâche** ou de maîtrise, conduit les élèves à **rechercher les situations scolaires où ils peuvent montrer qu'ils sont forts et à redouter**, voire à fuir, les situations dans lesquelles ils peuvent échouer. Nos observations et expérimentations montrent que **ce souci de soi**, encouragé par l'ordinaire du fonctionnement des classes, est non seulement une préoccupation centrale des élevés, mais aussi **un obstacle majeur pour leurs apprentissages**. **Appréhender les difficultés est en effet incompatible avec l'idée même d'apprentissage**. Cet état d'inquiétude scolaire,

suscité par le fonctionnement de classes où tout se jauge, se compare et s'évalue, favorise de fait les élèves qui, par leurs expériences antérieures, peuvent produire « spontanément » les postures et comportements attendus. Ces « réussites faciles », données en exemples aux autres, viennent renforcer l'idée que **certain**s élèves sont porteurs de « facilités ». En miroir., elles **disqualifient les élèves le plus en décalage avec les exigences scolaires, alors que ce sont ces élèves qui, d'une certaine manière, sont le plus à leur place à l'école puisque en situation d'apprentissage.**

S'il en est ainsi, c'est aussi parce que, derrière l'égalité formelle, **la classe constitue le cadre d'une confrontation silencieuse ou invisible aux inégalités sociales, culturelles et linguistiques**, et que ce cadre contribue à **générer**, dans le rapprochement des conditions d'existence, **des sentiments de dignité ou d'indignité personnelle**. Ainsi étalonnés les uns par rapport aux autres, les élèves apprennent à se situer et à associer leurs performances scolaires à leur valeur personnelle. Les élèves qui ne parviennent pas à attraper la parole, ou dont le travail peine à faire l'objet d'une reconnaissance, finiront peut-être par se taire ou par se mettre hors jeu. **Les conséquences** les plus marquées de cette **violence symbolique** prennent de nombreuses formes (**mal au ventre, anxiété, tremblements, pleurs, résignation, absentéisme, déscolarisation**) qui ne manquent pas d'être recyclées sous la forme de manquements personnels ou de « pathologies » individuelles (« déficience », « phobie scolaire » ou « anxiété scolaire »), et occultent les rapports socioculturels en jeu à l'école.

Les résultats présentés dans cet ouvrage seraient finalement utiles s'ils parvenaient à convaincre du pouvoir de l'enseignement et de la transmission, y compris et peut-être surtout en direction des élèves les plus dépendants de l'école dans l'accès aux savoirs scolaires. Ils seraient bénéfiques s'ils permettaient de **replacer au centre des apprentissages une difficulté dédramatisée** (détachée de l'individu-élève), à la fois nécessaire aux acquisitions et **dés-essentialisée**, ne mettant pas en cause la valeur intrinsèque des élèves qui échouent. En somme, c'est avec **ces notions de « réussite » (même pour tous) et d'échec** que l'école gagnerait à **rompre**, parce que l'idée de réussite impliquera toujours en miroir celle d'échec, que « réussir » à apprendre ne passe pas forcément (du moins pas pour tous) par la course à la « réussite » scolaire, et parce que **l'idée de « réussite »**, qui conduit à **discerner parmi les « capables » et les « incapables »**, les « rapides » et les « lents », à peu de chose à voir avec **la création des conditions d'un accès égal pour tous aux savoirs scolaires.**