L'école peut-elle (aussi) transmettre les gestes et la posture de l'apprenant ?

Jean-Pierre Bourreau, Michèle Sanchez

▶ **To cite this version:**

Jean-Pierre Bourreau, Michèle Sanchez. L'école peut-elle (aussi) transmettre les gestes et la posture de l'apprenant ? : Une expérience de pratique d'accompagnement de petits groupes d'élèves en difficultés. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00863632

HAL Id: halshs-00863632
https://shs.hal.science/halshs-00863632

Submitted on 19 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n°13/22- Atelier 4 : Prise en compte des enfants en grande difficulté

L'école peut-elle (aussi) transmettre les gestes et la posture de l'apprenant ?

Une expérience de pratique d'accompagnement de petits groupes d'élèves en difficultés

Jean-Pierre BOURREAU, enseignant, Education Nationale.
Michèle SANCHEZ, enseignante & chargée de mission spécifique locale, Education Nationale.

Résumé

L'école prend rarement en compte les difficultés des élèves qui n'ont pas développé un rapport à l'école, au savoir et à l'apprendre favorable ainsi que les outils cognitifs nécessaires à l'appropriation de la culture scolaire. Ce dispositif d'accompagnement cherche, à explorer les possibilités de transmission/construction, pour des petits groupes d'élèves "en difficultés", des gestes et de la posture d'apprenant. Après une présentation du cadre théorique, institutionnel et pédagogique, cette contribution montre le fonctionnement du dispositif au travers de deux modules singuliers, avant de cerner les récurrences de la démarche. Enfin, les interrogations sur les effets d'une telle pratique permettent de mettre en évidence les limites, mais aussi les potentialités d'un accompagnement spécifique des élèves à partir de leur vécu scolaire.

Mots clés
Elèves en difficulté-accompagnement-posture d'apprenant- malentendus-sens de l'école

---

Introduction
- Tentative de rationalisation d'une démarche empirique et tâtonnante
- à partir du cadrage fourni par l'appel à contribution

1. Contexte

Nous sommes deux enseignants devenus formateurs. Après plusieurs années passées au département de la formation continue de l'IUFM d'Alsace, nous sommes chargés, depuis septembre 2008, d'une mission rectorale spécifique à Mulhouse où nous co-animons un dispositif *d'accompagnement des personnels dans la prise en charge des élèves en difficultés dans les établissements mulhousiens du second degré.*

1.1. Le contexte géographique : pourquoi Mulhouse ?

Le choix de la ville de Mulhouse n'est pas le fruit du hasard. La situation scolaire –mais aussi économique et sociale- y est particulièrement préoccupante : à l'exception d'un seul, tous les collèges de Mulhouse *intra muros* occupent le bas du tableau départemental qui prend en compte les résultats des élèves à la fin de la classe de 3e aussi bien que les caractéristiques des publics accueillis.

Ce qui nous permet de dire, en pastichant le titre d'un ouvrage d'Agnès van Zanten, qu'à Mulhouse, la "périphérie" est au "centre" (2001). D'autre part, dans certains lycées, le taux de redoublement de la classe de 2nde est nettement plus élevé que la moyenne académique. Dans cette ville durement touchée par la désindustrialisation[1], la difficulté scolaire est omniprésente à tous les étages du système éducatif.

1.2. Le contexte institutionnel : quelle mission spécifique ?

Outre notre implication au titre de formateurs-ressources dans un dispositif "Maîtrise de la langue en 6e" dans cinq collèges mulhousiens (en dehors des deux établissements RAR) et la mise en place d'interventions d'experts sur des thématiques en lien avec notre mission, il nous a paru indispensable d'aller observer la difficulté scolaire au plus près des élèves qui la vivent au quotidien. Non pour en faire un objet de recherche, mais pour explorer des pistes d'une possible prise en charge et, en retour, livrer le fruit de nos constats aux collègues, dans une perspective de sensibilisation, voire de formation. D'où l'axe n° 3 de notre lettre de mission : "*Prendre en charge des petits groupes d'élèves en "grande difficulté" à titre exploratoire pour travailler avec eux leur triple rapport à l'école, au savoir et à l'apprendre, en privilégiant le seuil d'entrée dans le nouveau cycle : le niveau 6e en collège et le niveau 2nde en lycée et en LP ; élaborer, à partir des matériaux recueillis, des ressources utilisables en formation.*"

2. Problématique

NB : Cette problématique n'a pas pré-existé à notre expérience de prise en charge de petits groupes d'élèves en difficultés. Elle est plutôt une construction a posteriori pour les besoins de l'exposé, en même temps qu'une première prise de distance par rapport à notre travail, une formalisation pour essayer de passer de l'action intuitive à l'action réfléchie. Elle se situe à l'intersection de considérations personnelles et professionnelles d'une part et de références théoriques et méthodologiques d'autre part.

2.1. Constats

Force est de constater que l'école a toujours autant de mal à prendre en compte les difficultés d'un nombre non négligeable d'élèves à réaliser les apprentissages qu'elle a vocation à transmettre et l'échec scolaire peut être considéré comme la manifestation la plus criante de l'échec du système éducatif à remplir sa mission sociale et culturelle. La démocratisation quantitative de l'école ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation qualitative capable de prendre en considération l'extrême hétérogénéité de l'ensemble d'une classe d'âge... Les causes en sont connues. Et pourtant, toutes les réformes entreprises depuis plus de trente ans n'y ont rien changé : c'est toujours la même proportion de jeunes qui sortent chaque année du système éducatif sans certification. Les études récentes des sociologues C. Baudelot et R. Establet (2009) d'une part et de l'équipe d'économistes, auteurs de *La machine à trier* (2011) d'autre part, montrent bien le caractère profondément inégalitaire de l'école française.

Nous sommes convaincus que la classe constitue le lieu privilégié de la prise en compte de la difficulté scolaire. Mais notre statut et notre mission nous ont nécessairement placés à la marge du système, en dehors de la classe et des enseignements dont elle est le théâtre ordinaire.

[1] Mulhouse est la 6e ville la plus pauvre de France (Alternatives Economiques n° 307, Novembre 2011, *Les villes les plus inégalitaires de France*

Par ailleurs, nous avons volontairement refusé de rentrer dans une démarche de remédiation de type disciplinaire : même si elle peut produire des effets positifs dans certains cas, cette façon de prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves reste très aléatoire car elle repose sur un modèle "médico-pharmaceutique" dont P. Meirieu a bien montré les limites, ainsi que les illusions dont elle est porteuse.

2.2. Points d'appui théoriques et éthiques

La conduite d'un groupe de recherche-formation sur *Accompagner les élèves en difficultés : oui, mais comment ?* (2008-2010) nous a permis de développer une approche multi référentielle de la difficulté scolaire parmi laquelle nous privilégions deux grandes orientations.

L'approche socio-didactique

Nous l'empruntons à l'équipe ESCOL-Paris 8, et plus particulièrement aux récents ouvrages : celui de S. Bonnéry (2007) et celui de E. Bautier et P. Rayou, (2009).

D'une façon générale, le rapport au savoir et à l'école des élèves issus de milieux défavorisés constitue un obstacle pour les apprentissages scolaires. Pour nombre de ces jeunes, l'école ne représente pas un lieu d'apprentissage spécifique, avec ses règles, ses codes, ses pratiques langagières différentes de celles en vigueur dans la famille ou avec les copains. De la même façon, le savoir scolaire ne constitue pas un enjeu susceptible de mobiliser leur attention et leur énergie ; il a tout au plus une valeur utilitaire pour passer dans la classe supérieure, obtenir un examen… ou acheter la paix sociale avec les enseignants et avec les parents.

De plus, la notion de "malentendu socio-cognitif" nous semble particulièrement éclairante pour comprendre les mécanismes mêmes qui font de l'école, à son corps défendant, un lieu de co-construction de l'échec scolaire. En effet, les décalages sont parfois énormes entre les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves et les représentations que ceux-ci se font de ce que leur demande l'école. S. Bonnéry oppose les élèves "en difficultés" à ceux qu'il n'hésite pas à qualifier d'"initiés". Car l'école exige des élèves ce qu'elle ne leur enseigne pas : les postures cognitives adéquates à l'appropriation des savoirs ne fait pas l'objet d'un apprentissage spécifique. De plus, l'école renvoie le plus souvent à l'extérieur de ses murs et confie aux familles les nécessaires temps de consolidation des savoirs abordés en classe. Tous les élèves ne sont donc pas également à même de tirer profit des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles on les place. Parmi ceux-ci, certains se contentent des "signes extérieurs de l'étude" : ils accomplissent scrupuleusement les tâches demandées par le professeur, mais sans réelle mobilisation de l'activité cognitive… et passent à côté du savoir en jeu dans la situation.

A un certain niveau, les "malentendus" peuvent se transformer en incompréhension profonde et durable entre l'enseignant et l'élève et déboucher sur des "attitudes de résistance" aux apprentissages scolaires et à l'école, dans laquelle l'élève "en difficultés" devient un élève "difficile", un "décrocheur" potentiel.

Des approches psychologiques

Bien au-delà des théories du "don" et de la longue liste des "manques" imputées par les enseignants pour expliquer le manque de réussite de leurs élèves, S. Boimare part du constat que 15 % des élèves d'une classe d'âge sont réfractaires à toute entreprise pour leur faire acquérir les savoirs scolaires, à commencer par les "fondamentaux". Car ces élèves, intelligents, sont

dans l'"empêchement de penser". Le rapport de ces élèves à l'apprendre se caractérise par l'absence de concentration, les manifestations de "curiosités particulières" de type primaire, la pauvreté du langage et la mise en place de stratégies de contournement. A propos de ces dernières, S. Boimare relève le conformisme de pensée, l'association immédiate, le besoin de certitudes.

E. Yanni complète l'analyse à partir de ce qu'elle nomme l'"instant d'apprendre", très perturbant pour les élèves. C'est un moment de déstabilisation, de confusion, où l'individu se sent menacé par le flottement, l'incertitude, le doute qui l'envahissent. Pour cette catégorie d'élèves, ce moment de suspension du jugement est insupportable et la cause de leur incapacité à rentrer dans les apprentissages scolaires.

Mais il faut aussi mentionner l'importance croissante accordée à la confiance en soi et à l'estime de soi dans l'implication des élèves dans les apprentissages. Dans un petit ouvrage récent, A. Tarpinian, animateur du *Collectif Ecole : changer de cap* (2011), invite les enseignants à prendre davantage en compte ces notions : "L'école gagnerait à mieux comprendre en quoi elle stimule ou bloque l'estime de soi et la confiance de l'élève dans ses capacités intellectuelles. Sans perdre de vue la multiplicité des facteurs en jeu, poser les problèmes de l'école sous cet angle permet de comprendre les causes profondes de l'échec scolaire, de la désocialisation manifeste qu'ils génèrent, mais aussi des souffrances muettes qui peuvent perturber toute une vie et, mieux, de comprendre les conditions de la réussite au sens plein du terme". Ainsi que le souligne l'auteur, ces notions d'estime de soi et de confiance en soi, tout comme celle de motivation, renvoient à des processus complexes, difficilement programmables. Mais elles ont le mérite d'attirer l'attention sur l'indispensable prise en considération de l'élève comme personne. Et l'auteur d'interroger la notion même de réussite : "la réussite scolaire telle que nous la valorisons ne va-t-elle pas en sens contraire de la réussite humaine ?" (p. 8)

2.3. Notre problématique proprement dite

Il nous a donc semblé souhaitable de travailler avec nos petits groupes d'élèves le triple rapport à l'école, au savoir et à l'apprendre. Aujourd'hui, il nous apparaît plus clairement que deux conditions sont nécessaires pour que l'entreprise de transmission du savoir confiée à l'école ait quelques chances d'aboutir auprès du plus grand nombre :

- il faut que la volonté de transmission du système éducatif rencontre l'envie des élèves d'acquérir les savoirs scolaires : c'est toute la question du sens de l'école et du savoir pour les élèves ;
- il faut que ces mêmes élèves disposent des outils intellectuels indispensables pour répondre aux exigences cognitives du travail et de l'apprentissage scolaires, afin de tirer profit de ce qui se dit et se fait dans ce monde spécifique.

Sans ces pré-requis en termes, non pas de connaissances, mais de rapport à l'école et au savoir aussi bien que de gestes de l'étude, point de salut scolaire pour les élèves.

Or, comme nous l'avons vu ci-dessus, pour différentes raisons (sociales, culturelles, affectives…), tous les enfants n'entretiennent pas avec l'école la même familiarité, la même proximité. Et ce sont ces différences d'appétence pour les savoirs scolaires et d'appropriation des codes de l'école qui se transforment, le plus souvent, en inégalités d'apprentissage.

La question est donc la suivante : l'école peut-elle devenir son propre recours à ses déficiences en prenant en compte ces inégalités face aux exigences du monde scolaire ? Peut-elle

contribuer à la transmission des préalables qui n'ont pas été acquis dans le milieu familial et qui permettent aux élèves de s'approprier la culture que l'école a pour mission de transmettre ?

Autrement dit, l'école peut-elle se charger, dans une perspective réellement démocratique, de la transmission-acquisition des attitudes et des compétences nécessaires pour permettre aux enfants qui n'en sont pas pourvus, de se constituer en élèves, et mieux encore, en apprenants ?

C'est à cette question que nous avons essayé d'apporter quelques éléments de réponse de façon empirique, exploratoire et constamment tâtonnante.

3. Réalisation

Le dispositif que nous avons mis en place s'est débord appelé "*PourQuoi je suis là ?*", au double sens de : pourquoi je suis à l'école et pour quoi faire ? D'un type de public à un autre, d'une année à l'autre, on retrouve des éléments communs, une architecture globale. Chaque module ou atelier connaît un développement singulier pour tenir compte de la composition et de la dynamique propres à chaque groupe d'élèves. C'est pourquoi, après la présentation du cadrage général, nous avons choisi de montrer deux exemples de cheminements, avant d'essayer de dégager les caractéristiques de la démarche.

3.1. Cadrage général

Les publics concernés

Comme cela figure dans notre lettre de mission, notre dispositif s'adresse aux élèves qui rencontrent des difficultés lors du passage des seuils de rupture : en 6e (entre l'école primaire et le collège) et en 2nde (à l'entrée au lycée général ou professionnel). En effet, le passage d'un degré d'enseignement ou d'un cycle à un autre est souvent l'occasion de révéler des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation au monde scolaire jusque là ignorées des élèves.

En règle générale, les élèves sont désignés, soit par le professeur principal en 6e, soit par les professeurs (lors du conseil intermédiaire ou de classe du 1er trimestre). Les redoublants de 2nde sont automatiquement inscrits dans le module qui leur est destiné.

Le cadre institutionnel

Au début, dans tous les cas, la mise en place de notre dispositif a été le fruit d'arrangements locaux et nous devons ici remercier les collègues et les chefs d'établissement qui ont dispensé certains élèves de cours… ou leur ont demandé de venir pendant une heure libre. On imagine aisément que cette formule n'est pas sans inconvénients et que ces contraintes ont pu entraîner des réactions négatives chez quelques élèves. Dans un second temps, notre dispositif a été intégré à l'accompagnement personnalisé aussi bien en LP qu'en LEGT. Dans ce nouveau cadre institutionnel, nous nous calons sur l'organisation de l'établissement, c'est-à-dire sur des séquences hebdomadaires d'une ou deux heures, pendant 5 ou 8 semaines en général. [2]

Le cadre pédagogique

Quel que soit le contexte, afin de permettre l'expression la plus libre possible des élèves, nous leur garantissons l'anonymat des propos en instaurant le cadre habituel des séances d'analyse ou d'échanges de pratiques avec des enseignants en formation : liberté de parole,

[2] Avec des élèves d'une classe de 6e, nous sommes allés, à titre tout à fait exceptionnel, jusqu'à 21 séances. (Voir notre article *Pourquoi je suis là ?* dans les Cahiers Pédagogiques, n° 480, mars 2010, Dossier "Travailler avec les élèves en difficultés") ; jusqu'à douze semaines avec d'autres élèves de 6e, l'année suivante.

respect des autres (non jugement, non conflictualité), prise de parole à tour de rôle avec, toutefois, un droit de veto en cas de dérive. Il faut préciser que ce droit n'a guère été utilisé. Pour marquer la rupture avec les cours "ordinaires" et faciliter les échanges dans le groupe, les tables sont disposées en carré.

Des rituels permettent d'installer la situation à chaque séance : celle-ci s'ouvre par un rappel de la fois précédente ; en fin d'heure, nous essayons de garder un temps pour permettre à chaque élève de noter, dans son dossier, ce qu'il retient de la séance. En fin de module, chaque élève est également invité à rédiger un bilan individuel sur une fiche conçue à cet effet.

Note méthodologique

Nous intervenons en co-animation, ce qui permet à l'un de nous de prendre le maximum de notes et de consigner ainsi, aussi fidèlement que possible, les propos des élèves et le déroulement de la séance dans un journal de bord. C'est à partir de ces matériaux que nous présentons maintenant deux modules sans souci d'exhaustivité.

3.2. "PourQuoi je suis là ?" avec une classe de 6e

Huit élèves de 6e d'un collège classé "zone violence", le lundi matin, de 8 h à 9 h, pendant 12 séances, de février à juin. Ces élèves ont été désignés en accord avec la collègue de français, suite à la rédaction et à l'analyse de "bilans de savoirs".

D'entrée, les élèves nous font part de leur rapport à l'école : une seule dit avoir bien envie d'y venir ; pour les autres, "*ça dépend, des fois oui et des fois non", "j'ai du mal à me lever le matin", "c'est dur après les vacances"*; pour l'un d'eux, c'est carrément non, à cause du grand nombre de retenues depuis la rentrée.

D'un rapport utilitaire à l'école et au savoir…

Nous soumettons au groupe un article de journal sur le travail des enfants au Malawi. *"On peut dire qu'on a de la chance !"*, s'exclame une élève. Les autres sont surtout interpellés par la dureté des conditions de travail et l'insignifiance des salaires versés à des enfants de 5 ans. Suit un récapitulatif de ce que les élèves ont appris à l'école primaire puis au collège depuis la rentrée de septembre. Très vite se pose la question de l'utilité de ce qu'on apprend au collège. Nous invitons les élèves à interroger chaque professeur à ce sujet : *"Il nous répond qu'on doit faire ce qu'il nous demande de faire"*.

La 4e séance est consacrée au visionnement d'un reportage sur une école primaire en Equateur [3]. Dans un premier temps, les élèves dressent la liste des ressemblances et des différences avec ce qu'ils vivent au quotidien. Lors du second passage de la vidéo, l'attention est focalisée sur les contenus d'enseignement. Là-bas, les élèves apprennent à obtenir de l'eau potable, à parler l'espagnol, à cultiver le jardin… Tous savoirs en lien direct avec une utilité pratique et immédiate que ne manquent pas de relever nos jeunes collégiens.

"Et vous, qu'avez-vous appris à l'école la semaine dernière ?" Les réponses fusent ; toutes les disciplines y passent et la liste s'allonge. *"Et à quoi ça sert d'apprendre tout ça ?"* Les saltos, en EPS, ça sert à être souple, à être en forme, à frimer. Les math, ça sert si on veut être architecte ; ça sert aussi *"pour faire une terrasse avec des angles droits… dans le bâtiment"*.

[3] extrait de la série "Montre-moi ton école"

… à la mise en doute de l'utilité des savoirs scolaires…

La fois suivante, changement de questionnement pour essayer de dépasser le rapport utilitaire au savoir : *"Au collège, est-ce que vous apprenez des choses qui ne servent à rien ?"*. Les élèves ont des avis tranchés sur la question : *"En SVT, ça nous sert à rien d'étudier les animaux", "en technologie, ça ne sert à rien d'étudier les voitures, sauf si on veut être mécanicien", "en musique ça ne sert pas à tout le monde parce que quelques élèves ne veulent pas faire de la musique plus tard". "Et aussi en informatique, ça ne sert pas beaucoup à la vie quotidienne, ça sert que à des intellos, pour en savoir plus sur les ordinateurs"*. Une élève manifeste son désaccord : *"L'ordinateur ça sert à quelque chose, par exemple pour faire un exposé… y a toutes les réponses dans Wikipedia"*.Nous demandons alors aux élèves si ce qu'on apprend à l'école c'est pour maintenant ou pour plus tard. Certains invoquent aussitôt le métier envisagé : vendeuse dans un magasin de vêtements, footballeur ; les autres ne savent pas.

- *"Le français, ça sert…*
- *Ça sert à rien !*
- *Si, à écrire, à parler.*
- *Moi, je sais parler.*
- *Ça sert à écrire… Si on veut écrire une lettre pour avoir du travail".*

Le collège apparaît ainsi comme une longue période d'attente entre l'école primaire (où on apprend à lire, écrire, compter) et la perspective de l'apprentissage d'un métier et de l'entrée dans la vie active. Pour ces élèves, le collège n'est pas un lieu d'apprentissages spécifique. Et quand nous leur demandons, *in fine* : *"Si vous pouviez ne pas venir à l'école, vous ne viendriez pas ?"*, il ne s'en trouve qu'une pour s'offusquer et affirmer qu'elle aime bien venir à l'école. Les autres souhaitent la quitter le plus rapidement possible. Et nous sortons de là, complètement plombés.

… et à la découverte du plaisir d'apprendre

La séance suivante, nous essayons d'aller à l'encontre de la pente dominante dans le groupe : nous proposons une réflexion à partir de l'entrée suivante : "Cette fois-là, c'était bien…" [à l'école]. Chacun évoque une situation précise et les échanges vont bon train. Pour essayer de conclure, nous demandons aux élèves de compléter la formule :"A l'école, c'est bien quand…"

- *"Comme en EPS, quand on est en équipe*
- *Quand on travaille en groupe* (et l'élève accompagne sa réponse d'un geste circulaire pour désigner le groupe dans lequel il se trouve*).*
- *Quand on apprend quelque chose de nouveau".*

Dans la foulée, nous invitons les élèves à faire le point chaque soir sur ce qu'ils ont appris de nouveau dans la journée, à l'école. Quand nous rencontrons ensuite la collègue qui vient de retrouver les élèves de notre petit groupe dans sa classe, elle nous fait part de l'excitation de certains d'entre eux : *"Madame, madame, vous croyez qu'on apprend tous les jours quelque chose de nouveau ?"* Comme si, jusque-là, ces élèves n'avaient jamais pris conscience de ce qui nous apparaît à nous, enseignants, comme la première des évidences scolaires !

La fois suivante, nous collectons au tableau les apprentissages retenus au cours de la semaine écoulée. Une fois le tour de table terminé, nous posons la question : *Alors, est-ce que, à l'école, on apprend tous les jours quelque chose de nouveau ?"*. La réponse est unanimement oui. Et un élève d'ajouter : *"On apprend même plusieurs choses nouvelles chaque jour"*. Nous ne pouvons alors nous empêcher de nous exclamer : *"Alors, vous êtes tous des intellos !"* Et là, moment de stupeur dans le groupe : *"Quoi ? !..."*

Comme la fois précédente, c'est la collègue qui récupère nos élèves l'heure suivante qui nous informe du retour auprès d'elle. Ils sont arrivés dans sa salle tout sourire. Le même élève que la semaine passée lui annonce : *"Madame, on est tous des intellos !"*. Et, quand la collègue lui demande ce qu'est un "intello", il lui répond : *"C'est quelqu'un qui pense"*.

Il ne nous restait plus qu'à conduire, pour terminer l'année, une réflexion sur ce qu'est un "intello". Pour l'un des binômes qui a formulé par écrit ses critères, c'est quelqu'un qui travaille tout le temps; qui porte des lunettes, qui a toujours 20/20, qui ne joue pas souvent (à son ordinateur), qui répond toujours aux questions difficiles, qui est toujours sage (il ne fout pas le bordel). Et, au bas de cette liste, écrit en gros : "*Un intello ne ressemble pas forcément à nos descriptions*".

Dernière pirouette de nos élèves cependant : ils ont du mal à se reconnaître comme "intellos" et à dire ce qui les gêne. Une réponse saisie au vol nous fait comprendre que c'est la peur de la réaction des autres. Il n'est donc pas si facile que ça de s'autoriser à modifier son rapport à l'école et au savoir… et à réussir.

3.3. "Prendre un nouveau départ" ou "Réussir son redoublement" en classe de 2nde générale

Un groupe de 14 élèves désignés par le chef d'établissement, dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, à raison d'une heure hebdomadaire, pendant 5 semaines, jusqu'aux congés de la Toussaint. L'intitulé de ce module fait explicitement référence à l'ouvrage de A. Jaligot et G. Wiel : *Construire des stratégies de nouveau départ* (2004), dans lequel les auteurs affirment : "Pas de nouveau départ s'il n'y a pas une relation nouvelle avec le passé de l'école et le sentiment réel de tourner une page, de s'engager dans un chemin de nouveauté" (p. 47).

D'abord liquider le passif scolaire…

Il s'agit de permettre aux élèves de s'exprimer aussi librement que possible sur leur vécu scolaire, d'abord avec le photolangage : chacun choisit deux photos et argumente son choix. La première évoque la façon dont a été vécue la première année de 2nde : *"J'allais en classe comme si je dormais ; si je dormais pas, j'attendais", "je n'ai pas travaillé, j'avais pas le niveau, j'aurais dû redoubler la 3e"*. L'autre illustre la façon d'envisager le redoublement.

Chaque élève est invité à compléter une fiche "état des lieux" pour indiquer à la fois ses points forts et ses points faibles et ses perspectives d'orientation à la fin de l'année de 2nde. Nous étudions ensuite avec les élèves la typologie des lycéens selon A. Barrère avant de leur demander de se positionner entre le "fumiste" et le "forçat"[4]. Avec les conséquences pratiques qui s'imposent pour espérer réussir : le premier doit travailler plus alors que le second doit envisager de travailler autrement.

Ce que nous cherchons, dans un premier temps, au travers de ces différents supports, c'est d'amener les élèves à plus de lucidité dans le regard qu'ils portent sur leur situation scolaire… et sur eux-mêmes.

[4] Le "fumiste" ne travaille pas et ne réussit pas ; le "forçat ne réussit pas non plus, alors qu'il travaille, mais sans avoir "la maîtrise des codes du travail scolaire". Il faut souligner qu'à l'usage, nous avons ôté les termes utilisés par A. Barrère car celui de "fumiste" a une connotation stigmatisante

… avant d'envisager la suite de l'année…

La 3e séance est consacrée à une réflexion en petits groupes puis à une mise en commun à partir du questionnement : "Qu'est-ce que travailler en 2nde ? Que demande-t-on de différent par rapport à la 3e ?":

- *"Il faut moins dépendre du prof"*
- *"ici, le prof fait son cours"*
- *"on nous demande de travaille par nous-mêmes"*
- *"il faut savoir commencer à travailler seul"*
- *"faire preuve de volonté"*

En conclusion, les élèves insistent sur les notions de maturité et d'autonomie. Un tableau récapitulatif des attitudes dont doit faire preuve un élève de 2nde permet à chacun de se positionner par rapport aux attentes des enseignants.

Au début de la séance suivante, des élèves font spontanément part de leurs réactions :

- *"C'est le statut de redoublant qui est difficile à assumer… le statut psycho"*
- *"Je me considère pas comme un 2nde… dans ma tête, j'ai une mentalité de 1ère… La maturité est là…"*

A la suite de l'étude de deux parcours de redoublants, le premier de ces deux élèves souligne que le déclic provient de la personne elle-même.

Par contre, la réflexion menée pour essayer de mieux cerner les attitudes et compétences nécessaires pour réussir sa 2nde n'aboutit pas à des propositions suffisamment claires. Entre les injonctions réitérées des enseignants et les bonnes résolutions de type déclaratif que les élèves se sentent obligés d'énoncer, tout le discours sur les compétences transversales reste dans l'implicite et laisse les élèves démunis devant les gestes transversaux de l'étude. Il y a là une source intarissable de malentendus entre les élèves et les enseignants.

Lors du bilan réalisé à la fin de ce cycle d'accompagnement personnalisé, 4 élèves de ce groupe souhaitent poursuivre la réflexion dans le cadre du cycle 3, en janvier-février; à raison de 5 séances de deux heures hebdomadaires.

… et de mieux se situer par rapport aux "codes du travail scolaire".

Les objectifs de ce nouveau module sont clairement affichés : permettre aux élèves de mieux apprendre en classe de 2nde et de mieux déterminer leurs perspectives d'orientation en fonction de leurs performances et de leur rapport à l'école, au savoir et à l'apprendre. Le format de deux heures nous autorise à structurer chaque séance en 3 temps, de la façon suivante :

- un "*Quoi de neuf ?*" pour inviter les élèves à faire part librement de leur vécu scolaire au cours de la semaine écoulée ;
- un "échange de pratiques" (la partie principale de la séance) au cours duquel les élèves sont amenés à aborder des aspects de leur expérience du travail et des apprentissages scolaires, selon un protocole bien précis et toujours à partir de situations singulières et contextualitées ;
- enfin, une pause "fil rouge" : chacun note par écrit ce qu'il retient de la séance.

C'est ainsi que sont abordées, dans les échanges de pratiques, les thématiques suivantes :

- le rapport au savoir, avec l'évocation d'un cours récent dans lequel les élèves ont eu l'impression d'avoir appris beaucoup de choses ;
- les difficultés à réaliser un travail demandé en dehors de la classe ;
- l'implication en classe, à partir de l'entrée suivante : "*Récemment, vous avez fourni des efforts pour participer dans un cours dans une matière qui vous pose habituellement problème…*"
- la question du sens des disciplines scolaires, notamment de l'histoire (à la suite des difficultés exprimées par deux élèves dans cette discipline).

En appui ou dans le prolongement des échanges de pratiques proprement dits, nous avons le souci de sensibiliser les élèves aux attentes des enseignants et de l'institution et de les amener à se positionner par rapport à elles. Avec le secret espoir de contribuer, sinon à dissiper, au moins à pointer les "malentendus" qui empêchent encore certains élèves d'adopter une posture d'apprenant. Ainsi, dans l'avant-dernière séance, un échange s'engage spontanément autour de ce que "participer en classe" veut dire :

- *"Participer c'est prendre le risque de se faire contredire"*
- *"Donner la réponse, ça sert à rien"*
- *"Donner la réponse, c'est prétentieux… D'un autre côté, c'est bien, ça participe dans l'image qu'on donne au prof"*
- *"Je viens de me rendre compte que je participe si je connais les réponses… Mais je sais toujours pas plus comment participer si j'ai jamais entendu les réponses aux questions…"*

3.4. Retour réflexif sur le dispositif mis en œuvre

Au-delà de la singularité irréductible de chacun de cette bonne vingtaine de modules que nous avons conduits depuis décembre 2008, il nous semble possible de dégager un certain nombre d'éléments favorables à l'évolution du rapport des élèves "en difficultés" au savoir et à l'école et à l'adoption d'une posture d'apprenant.

Ecouter les élèves et prendre au sérieux leur parole

C'est la condition *sine qua non* pour créer le climat de confiance nécessaire aux échanges au sein du groupe. C'est parce que nous essayons d'être à l'écoute du groupe qu'aucun module ne reproduit le déroulement d'un autre. Chaque séance est préparée à partir de la prise en compte des objectifs généraux et spécifiques du dispositif et de ce qui s'est fait et dit dans la séance précédente, pour être au plus près des réactions, des questionnements des élèves.

Mais, comme le soulignent bien G. Levesque et G. Wiel (2009) "*vivre l'expérience d'être écouté signifie d'abord que je parle à la première personne*" (p. 31). Ecouter les élèves, c'est donc mettre en place les conditions de l'émergence d'une parole authentiquement personnelle. Les clauses de non-jugement et de garantie de l'anonymat prennent ici tout leur sens. Une telle exigence suppose aussi, pour les animateurs du dispositif, un véritable travail sur soi pour se garder d'intervenir trop vite, pour respecter les propos des élèves aussi bien que les silences, mais aussi pour amener les élèves à expliciter le plus possible leur témoignage, leur point de vue.

Favoriser les échanges entre pairs

Là, peut-être encore plus qu'ailleurs, le recours à la médiation sociale nous semble particulièrement pertinent dans le processus de remise en cause, par les élèves, de leurs représentations de l'école, du savoir, de l'apprendre et la découverte, puis l'appropriation de démarches, de méthodes de travail ou de gestes cognitifs.

Pour nous, il est d'abord important que l'élève découvre qu'il n'est pas seul à connaître des difficultés dans le monde scolaire, et que ces difficultés sont de diverses natures. Quand le groupe est suffisamment "contenant", il permet à chacun de se sentir à l'aise, d'occuper sa place.

Ensuite, lorsque les interactions entre élèves prennent le relais des échanges duels prof-élève, l'animateur du dispositif peut se mettre en retrait et se contenter de réguler la circulation de la parole. Il est alors mieux à même d'écouter ce qui se dit dans le groupe et de laisser les élèves s'exprimer plus librement. Lui et sa parole accèdent ainsi à un autre statut, ce qui le met à l'abri de discours de type injonctif, normatif ou moralisateur. Il n'est plus là pour "donner des leçons", dire "ce qu'il faut faire". Par contre, lorsqu'il (re)prend la parole, celle-ci n'en a que plus de poids auprès des élèves.

Recourir à des formes de médiation/triangulation

Il n'est pas toujours aisé d'amener des élèves "en difficultés" à prendre la parole pour s'exprimer sur ce qui leur pose problème à l'école. Il n'est pas aisé non plus de se regarder en face ou en face-à-face lorsqu'on est en échec scolaire et qu'on ne sait pas comment faire pour s'en sortir. D'où la nécessité de recourir à des supports variés de médiation pour amorcer la réflexion et les échanges.

Nous avons déjà évoqué le visionnement, avec les élèves de 6^{e}, d'un documentaire sur l'école en tous points éloignée de la leur. Avec des groupes d'élèves de 2nde, surtout de LP, nous utilisons volontiers le film de Laurent Cantet, *Entre les murs*, notamment pour comparer l'image que l'"héroïne", Esmeralda, donne d'elle-même en tant que déléguée de classe et celle qu'elle donne lors du bilan de fin d'année en évoquant une lecture personnelle, celle de "La République" de Platon: Pour les élèves, dans le premier extrait, "*elle met le feu entre le prof et les élèves*", "*elle fait la maligne*", "*elle est insolente*"; dans le second, ils reconnaissent qu'"*elle est intelligente, qu'elle n'est pas inculte*", *le prof est impressionné, il est bouche bée*".

Nous utilisons également des témoignages d'élèves que nous avons interviewés pour l'intérêt de leur parcours et/ou de leur expérience scolaire : un élève perturbateur qui a radicalement changé d'attitude suite à un "déclic", des élèves de 2nde dont le redoublement s'est avéré positif, un autre qui, au bout de sa deuxième 2nde, a fait le choix de la voie professionnelle pour rejoindre une section de BTS, un autre encore qui, après un parcours linéaire en LP et une brillante réussite au BTS déplore son manque d'investissement en français tout au long de sa scolarité et son manque de maîtrise de la langue… Lors de l'étude de ces témoignages, les élèves sont amenés à la fois à se reconnaître –au moins partiellement- dans ces élèves, à se positionner par rapport à ces parcours et par rapport à leur propre projet de formation.

Développer la réflexivité des élèves

On l'a compris : dans toute la mesure du possible, nous nous refusons aussi bien à tenir à nos élèves des propos de type moralisateur quant à leur comportement, qu'à leur délivrer des cours de méthodologie en matière d'apprentissage. L'élaboration de compétences transversales, l'appropriation de gestes de l'étude, le changement de regard sur le travail scolaire nous semblent

passer aussi par l'adoption, comme chez les enseignants, d'une "posture réflexive" à deux niveaux.

D'abord, proposer aux élèves de faire retour sur leur vécu scolaire pour partir des difficultés rencontrées… ou des réussites enregistrées. C'est ainsi que nous pouvons amorcer ce "feed back" avec de questions ouvertes sur la façon de travailler ou de se situer par rapport à tel profil d'élève. Mais, dans toute la mesure du possible, nous privilégions les échanges de pratiques, à partir d'un questionnement précis sur une situation récemment rencontrée par les élèves, en classe ou hors de la classe, à propos de l'implication dans un cours ou de la réalisation d'un travail personnel. C'est en partant de la verbalisation de leur propre expérience et de la confrontation avec celle des autres que les élèves peuvent prendre conscience des savoirs en jeu dans tel cours ou tel exercice, des processus d'apprentissage mis en œuvre, de la façon de travailler et d'apprendre… ou tout simplement de se mettre au travail.

Nous essayons également de développer la réflexivité des élèves en instaurant la pause "fil rouge" de fin d'heure. Il n'est pas jusqu'au "Quoi de neuf ?" qui ne soit susceptible de contribuer, lui aussi, au développement de cette attitude, en invitant les élèves à faire retour sur ce que la semaine écoulée leur a apporté sur le plan scolaire. A la question rituelle de début de séance, la première réponse qui vient est souvent "rien", ce qui souligne bien la difficulté de l'école à faire trace, à faire sens, c'est-à-dire à transmettre pour nos élèves "en difficultés".

4. Effets

Tenter d'évaluer les retombées, de repérer les effets d'une telle entreprise n'est pas chose aisée. Nous en avons pourtant ressenti très tôt le besoin, ainsi que celui d'un regard extérieur sur l'ensemble de notre démarche. Les contacts pris ici ou là n'ont hélas pas abouti. Nous nous contenterons donc de formuler quelques constats et quelques interrogations après trois années de tâtonnements.

4.1. "Ça ne marche pas toujours"

Il nous faut tout d'abord reconnaître que tous les groupes n'entrent pas volontiers dans ce que nous leur proposons, quel que soit le niveau concerné. Ainsi, avec des élèves de 6^{e}, nous avons dû abandonner au bout de 6 séances sur les 8 initialement prévues. Dans un autre collège classé en ZEP, nous ne sommes allés jusqu'au terme de notre engagement que grâce à notre obstination, mais au prix de déceptions répétées. Dans les deux cas, il nous a fallu revenir à une disposition classique des tables et à des déplacements autoritaires d'élèves. C'est d'ailleurs avec ces élèves, qui refusaient obstinément d'entrer dans les réflexions proposées que nous avons découvert la pertinence de la notion d'"empêchement de penser" grâce à S. Boimare.

En lycée professionnel, dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, un groupe de 8 élèves de 2nde Bac Pro désignés par les professeurs principaux s'est d'emblée opposé à notre projet de les faire réfléchir sur le sens de leur présence en lycée professionnel et dans notre module.

> *- C'est pourri ce qu'on fait dans ce module !*
> *- C'est le système scolaire qui fait qu'on est comme ça !*
> *- Dès qu'on n'est pas comme les autres, on nous met à part !*
> *- Ceux qui ont des bonnes notes, ils vont visiter Mulhouse ; mais nous, les cas soc, on fait rien d'intéressant*

En 2nde générale, rien n'est jamais venu s'opposer frontalement au bon déroulement des séances, si ce n'est, parfois, le manque d'enthousiasme et l'apathie généralisée du groupe, au point de gêner les quelques bonnes volontés.

4.2. Le point de vue des élèves sur le dispositif

Comme nous l'avons dit plus haut (partie 2.1), à la fin de chaque module, nous demandons aux élèves de procéder à un bilan individuel écrit, à l'aide d'une fiche qui comprenant systématiquement les items suivants[5] : *ce que j'ai apprécié, ce que je n'ai pas apprécié, ce que je retiens, je voudrais encore dire que…* D'une façon générale, les élèves, tous niveaux confondus, déclarent apprécier les conditions dans lesquelles se déroulent les séances. Très majoritairement, ils évoquent l'écoute dont ils ont bénéficié (de la part des camarades aussi bien que des animateurs), la liberté de parole dans le respect du non-jugement. Dans les échanges qui s'installent parfois spontanément à la suite de la rédaction des bilans, certains soulignent le fait d'avoir pu s'exprimer pour la première fois aussi librement sur leur vécu scolaire.

Soyons plus précis en revenant aux appréciations portées par les élèves des modules présentés dans la 3e partie de cette contribution. Les élèves de 6e sont encore partagés sur la fonction de l'école :

> - "*L'école ne sert pas forcément à apprendre le métier qu'on veut faire"*
> - *"Je comprends plus car l'école sert à avoir un bon avenir"*
> - *"J'avais dit que pour moi ça me servait à avoir un beau boulot et d'être un peu plus intelligente (avoir quelque chose dans la tête)"*

Au terme de leur cheminement; les 5 redoublants de 2nde qui sont allés au bout des deux modules font part de ce qu'ils retiennent :

> - *"Il est important d'apprendre pour nous et non pour les autres et on apprend toujours, même si on ne s'en rend pas compte tout de suite"*
> - *"L'histoire sert quand même à quelque chose"*
> - *"Il faut que je* [illisible*] un peu plus pendant les cours et que je sois plus attentif en classe"*
> - *"Les profs ont une réelle influence sur les résultats de l'élève"*
> - *"Je détiens les clés de ma réussite".*

4.3. Les effets sur la scolarité des élèves

Dans une intervention sur l'accompagnement personnalisé pour les personnels des établissements du second degré de Mulhouse, en février 2011, F. Clerc s'est montrée très circonspecte sur la question de l'évaluation des retombées d'un tel dispositif pour les élèves qui en bénéficient. Par ailleurs, lorsque le proviseur d'un LEGT a accepté de nous confier, pour la première fois, la prise en charge de petits groupes d'élèves "en difficultés", il nous a clairement affirmé que, pour lui, un seul succès suffisait à justifier l'intérêt de notre initiative.

Pour notre part, il nous semble plus facile d'identifier les élèves qui ne semblent pas tirer profit de notre module (parce qu'ils s'ennuient, n'obtiennent pas de meilleurs résultats, ou encore n'obtiennent pas l'orientation souhaitée à l'issue du redoublement de la classe de 2nde) que ceux qui en retirent quelque profit que ce soit. En effet, dans le faisceau d'éléments qui intera-

[5] A chaque fois, d'autres items tiennent compte de la spécificité du module.

gissent sur l'évolution positive d'un élève, comment savoir ce qui est du ressort du temps passé ensemble ? Concernant le groupe des 6 redoublants que nous avons retrouvés dans le cycle 3 de l'AP, le bilan est le suivant : un élève a quitté le groupe pour aller effectuer un stage dans un LP, trois autres ont obtenu l'affectation souhaitée en classe de 1ère, les deux derniers ont dû revoir leur projet, non par manque de capacités intellectuelles, mais par refus de se soumettre aux contraintes scolaires (notamment, pour des raisons d'ordre essentiellement familial).

Quant à savoir si tel de nos modules aura permis à l'un ou l'autre élève de modifier profondément et durablement le comportement et les compétences requises pour tirer profit du temps consacré à l'école…

4.4. Limites et potentialités du dispositif

Outre les limites évoquées ci-dessus, il importe de souligner celles qui tiennent au cadre même de notre prise en charge de petits groupes d'élèves "en difficultés". Celui-ci se révèle, en effet, vite étriqué d'un double point de vue. D'une part –et surtout depuis que notre dispositif est intégré à l'accompagnement personnalisé en lycée- les modules sont limités dans leur durée. D'autre part, le manque d'articulation avec ce que les élèves vivent dans les cours "ordinaires" confine notre module à la marge et peut être source d'incompréhension, voire de discordance pour les élèves. Dans les deux cas, le cadre institutionnel de nos interventions obère la prise en compte de l'élève dans la globalité de sa personne et de son parcours scolaire.

Par ailleurs, les options prises dès le début dans la composition des groupes dont nous avons la charge peuvent également s'avérer préjudiciables au bon fonctionnement du dispositif et à l'implication des élèves :

- la désignation des élèves par les enseignants et/ou la direction de l'établissement peut être mal vécue par les élèves. Même lorsque cela se passe bien –comme ce fut le cas avec l'un de nos premiers modules en 6e- le regroupement peut être à tout moment vécu comme discriminatoire et stigmatisant : lors d'une séance plus tendue que les autres, les élèves les plus virulents nous ont accusés de les prendre pour des Segpa et pour des "mongols" ;
- la question de la supposée homogénéité des groupes mérite également d'être interrogée : au lieu de mettre ensemble les élèves repérés "en difficultés", ne serait-il pas plus judicieux d'envisager des groupes hétérogènes ? Le retour sur le vécu scolaire pourrait y gagner par la confrontation entre des expériences de natures très diverses ;
- la mise en présence d'élèves venant de plusieurs classes différentes, dans le cadre de l'AP, peut aussi gêner les échanges et la liberté de parole entre personnes qui ne se connaissent pas. Des groupes issus de la même classe nous permettraient de mettre en place des échanges et des réflexions plus contextualisées, en prise directe avec les leçons et les devoirs du moment.

La prise en charge de petits groupes d'élèves "en difficultés" à la périphérie du système scolaire ne va pas de soi. Les tensions identifiées par M. Paul (2004) pour définir la posture spécifique de l'accompagnement se doublent ici de celles liées au cadre institutionnel dans lequel il s'inscrit. Entre souci de résultats à court terme et perspectives à long terme, enjeux de socialisation et enjeux d'autonomisation, prise en charge collective et prise en compte de la personne, dimension anthropologique de l'accompagnement et caractère singulier de chaque situation d'intervention, notre dispositif se propose de (re)créer du lien entre les élèves, les enseignants et les savoirs scolaires.

Autrement dit, il cherche à permettre aux élèves "en difficultés" de donner du sens (M. Develay, 1994) aux disciplines et au travail scolaires, c'est-à-dire à créer les conditions de l'appropriation des gestes et de la posture nécessaires pour acquérir les connaissances et les savoirs transmis par les enseignants. A ce titre, de tels dispositifs nous semblent avoir toute leur place dans une double perspective de démocratisation de l'accès à la culture scolaire et de recomposition du travail éducatif (M. Tardif et L. Levasseur, 2010).

En l'absence de toute évolution significative de la "forme scolaire" (G. Vincent, 1996) et de la professionnalité enseignante, il ne s'agit donc pas –pour reprendre la devise de la politique de discrimination positive qui a présidé à la mise en place de l'éducation prioritaire- de demander à l'école de "donner **plus** à ceux qui ont **moins**", mais bien de permettre d'acquérir **ailleurs** et **autrement** ce qui, pour une proportion importante d'élèves, n'a pas été transmis dans la famille ou dans les débuts de la scolarité.

Jean-Pierre BOURREAU et Michèle SANCHEZ
chargés d'une mission d'accompagnement des personnels
dans la prise en charge des élèves en difficultés
dans les établissements mulhousiens du 2nd degré

BIBLIOGRAPHIE

BARRERE A., (2003,) *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, PUR Le sens social

BAUTIER E.et RAYOU P., (2009), *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF Education et Société

BAUDELOT C. et ESTALBET R., (2009) *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Le Seuil

BOIMARE S., (,2008) *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod

BONNERY . (2007), *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute L'enjeu scolaire,

CAHUC P., CARCILLO S., GALLAND O., ZILSBERBERG A., (2011) *La machine à trier, Comment la France divise sa jeunesse*, Eyrolles

Collectif Ecole : Changer de cap (2011), coordination : A.Tarpinian, *Donner toute sa chance à l'école : treize transformations nécessaires et possibles*, Chronique Sociale

CLERC F., (2011),

DEVELAY M. (1996), *Donner du sens à l'école*, ESF Editeur

JALOGOT A. et WIEL G., (2004), *Construire des stratégies de nouveau départ*, Chronique sociale

LEVESQUE G.et WIEL G., (2009), *Penser et pratiquer l'accompagnement – Accompagnement et modernité ; de la naissance à la fin de vie*, Chronique sociale

TARDIF M. et LEVASSEUR L. (2010), *La division du travail éducatif*, PUF

VINCENT G., (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* ? Presses universitaires de Lyon

YANNI E., (2001) *Comprendre et aider les élèves en difficulté*, ESF

VAN ZANTEN A., (2001), *L'école de la périphérie*, PUF