

# Milieu social et réussite scolaire : quelles corrélations ?

**Patrick Picard**, responsable du Centre Alain Savary (éducation prioritaire - Institut français d'éducation (IFE) jusqu'en 2018, est un passeur-médiateur entre recherches et pratiques professionnelles. En s'attaquant à l'idée reçue, selon laquelle « les enfants de pauvres ne réussissent pas à l'école parce qu'ils ne travaillent pas assez », il met en évidence les corrélations entre les problèmes des élèves et les problèmes des enseignant-e-s. Il apporte un éclairage sur les responsabilités de l'École dans la lutte contre les inégalités.



Tu as commencé ton intervention au colloque en passant un film relatant un projet « Opéra » avec des élèves d'un collège REP de Lyon. On y voyait une terrible incompréhension entre des enseignants et des intervenants extérieurs porteurs d'un projet ambitieux et les élèves qui refusaient purement et simplement d'entrer dans le projet. Pourquoi avoir choisi ce film pour démarrer la séquence ?

Dans ce film réalisé par Christian Lallier, anthropologue, on montre comment les « bonnes intentions »<sup>1</sup> des un-e-s et des autres se fracassent contre le réel : le souhait des bonnes âmes de l'Opéra de vouloir « amener la culture » aux pauvres des banlieues se confronte aux conditions de faisabilité, mais aussi aux normes culturelles fortement corrélées à la catégorie sociale d'appartenance. Les élèves les plus éloignés de la culture dominante s'insurgent contre ce qu'ils considèrent comme une nouvelle « matière », les enseignants se sentent en position dominée lorsque les contraintes de l'Opéra réorganisent leur travail, les intervenants de l'Opéra ne comprennent pas pourquoi leur « bonne volonté » ne suscite par l'enthousiasme, les hiérarchies mettent la pression sur les progrès insuffisants... Le risque est permanent que chacun reporte sur l'autre ses propres incompréhensions, et l'en rende responsable. Pourtant, on voit dans le film que la collaboration peut devenir fructueuse et susciter des apprentissages exigeants, mais au prix de difficultés qui n'ont absolument pas été anticipées par les auteurs du projet.

1. Je ne développe pas ici le fait qu'il puisse également y avoir, derrière les bonnes intentions des réformes annoncées, des intentions malignes de précariser la qualité d'un service ou d'un bien public.

C'est cette sous-estimation des difficultés posées par tout « changement » qui me semble emblématique : chaque métier, chaque groupe social a ses propres normes, ses propres jugements sur ce qui est bon. L'oublier, ou le minimiser, c'est risquer de se heurter à de multiples « résistances ». Dans les changements en cours dans l'éducation comme dans les services publics, il me semble que c'est trop souvent le cas, parce qu'on ne prend pas en compte les difficultés inhérentes au travail à faire, qui sont absolument normales<sup>2</sup>. Pour « sortir de l'inter-incompréhension » dans le travail, on sait que plusieurs conditions doivent être remplies, notamment s'interroger sur ce qui fonde les « critères de qualité » de chaque métier (y compris les élèves), ce qui fait que chacun considère –ou pas– pouvoir faire du « bon travail ».

En tout état de cause, s'interroger sur les conditions de l'amélioration d'un système (ici, la réduction des inégalités d'accès au savoir et à la culture pour les catégories les plus pauvres), c'est avant tout comprendre mieux la nature des difficultés réelles des élèves et des enseignants devant les objectifs d'apprentissage et de réussite.

**Comment peut-on caractériser les élèves les moins performants ?** On dispose désormais de résultats assez solides, même si la « mise en mots » qui est faite par les différentes

2. Et qui ne sont absolument pas spécifiques à l'enseignement, mais présentes dans tous les types d'activités de travail, notamment dans le travail social.

disciplines de recherche est diverse<sup>3</sup>, sur ce qui « fait la différence » entre élèves. Une des manières de l'observer est de chercher à comprendre ce qui différencie « ceux qui réussissent » de « ceux qui échouent ». Certains courants de recherche insistent davantage sur la capacité des élèves à « mobiliser son attention » ou à « identifier les catégories de situations pour agir efficacement », à « savoir utiliser ses connaissances déjà acquises », à échapper au risque de « surcharge cognitive » (avoir trop de préoccupations concomitantes pour une mémoire de travail par définition limitée) du fait du manque d'automatisation des procédures de base. D'autres insistent sur la difficulté à se croire capable de réussir, l'estime de soi étant mise à mal par des expériences négatives, voire même sur le refus de travailler avec une institution dont elle pense qu'elle est en concurrence avec les normes de ses propres appartenances sociales.

Dit autrement, certaines difficultés trouveraient leur origine dans la relation entre un groupe social et une institution comme l'école, d'autres dans le fonctionnement interne des sujets. Selon les époques et les idéologies dominantes, c'est souvent l'une des deux facettes qui prend le pas sur l'autre. Pourtant, les grandes théories sur le développement psychologique des sujets montrent que les deux dimensions sont intrinsèquement liées chez l'humain : c'est la qualité des interactions sociales qui structurent ce qui va devenir les compétences individuelles d'un sujet.

3. Et également prise dans des rapports de force entre disciplines de recherche... et de plus en plus ces temps-ci...



« C'est la qualité des interactions sociales qui structurent ce qui va devenir les compétences individuelles d'un sujet. »

Tu as introduit deux notions peu utilisées dans la communauté des profs d'EPS, à savoir la *secondarisation* et les *malentendus*? En quoi ces notions sont-elles te semblent -elles prometteuses pour l'école en général et aussi pour l'EPS? Ces deux concepts sont à la fois différents et très liés. La « **secondarisation** » est un concept forgé au cours du XX<sup>e</sup> siècle, qui définit précisément la spécificité des apprentissages de type scolaire, qui ne se confondent pas avec les apprentissages du quotidien : on peut apprendre à faire du vélo ou à utiliser un terminal numérique par de multiples modalités « informelles », mais pour construire la notion de verbe, le concept de royauté, la numération décimale, ou entrer dans les codes culturels du VTT ou de la danse contemporaine, il est nécessaire de parvenir, au terme d'un processus d'apprentissage long et difficile, à la maîtrise de concepts, de vocabulaire spécifique, de regard sur le monde qui a

leur tour vont donner au sujet un pouvoir d'action « raisonné », un regard sur le monde « mis en discipline » qui concourt à sa liberté.

Parce que ces apprentissages sont longs et difficiles (on prend les objets de la culture comme « objet d'étude » et non « objet de communication »), ils nécessitent des formes particulières, même si le monde scolaire se réinvente sans cesse au gré des avancées scientifiques et technologiques. C'est ce qui peut susciter chez les élèves des « malentendus », lorsqu'ils confondent les moyens de l'école (la répétition, l'étude, la mise en mots, les échanges sur les situations) pour les buts d'apprentissage. Ils risquent alors<sup>4</sup> de

4. Voir notamment Jacques Bernardin *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*.

De Boeck, 2013 et Stéphane Bonnery *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007

confondre la « normativité » de l'école, qui exige des manières de faire éloignées de celles des catégories populaires, pour une « normalisation » des comportements, comme si c'était la docilité qui était la condition de l'apprentissage. Ils risquent aussi de ne pas comprendre l'écart entre ce qui se passe en classe et leurs « vécus » du « sport » hors l'école.

Si on prend l'exemple dans le domaine de l'EPS, les perceptions des élèves peuvent être très contradictoires, surtout par comparaison avec des disciplines « proches » dans la vie réelle : la situation de gymnastique risque d'apparaître comme anxiogène, celle de danse trop exposante, ou celle de sports collectifs trop socialement genrée. Les « efforts à réaliser » seront parfois vécus par certains comme la condition de l'émancipation, quand d'autres y verront une insupportable pression contre leur « identité »... Evidemment, depuis plusieurs décennies, la discipline EPS transforme ses pratiques pour en tenir compte : travail didactique permettant de poser des problèmes adaptés ayant du sens pour les élèves ; centration sur les

processus d'apprentissages autant que les résultats; évolution des modalités d'évaluation; synthèses partagées avec les élèves... Mais les questions posées aux enseignants sont loin de faire l'unanimité en leur sein...

**Tu es formateur d'enseignants, et pour toi le lien entre les problèmes des élèves et les problèmes des enseignants est évident. Pourquoi?** Le risque est grand que les enseignants passent beaucoup d'énergie à chercher leurs clés au mauvais endroit, s'ils ne sont pas amenés à observer collectivement la nature des problèmes d'apprentissages des élèves, et notamment ces malentendus dans la secondarisation scolaire. En effet, les enseignants, eux aussi, rencontrent de nombreuses difficultés pour faire ce qu'on leur demande de faire, notamment cette injonction paradoxale de la «réussite de tous» dans une société et un système de plus en plus socialement et géographiquement ségrégué. Ils risquent soit de renoncer à cette ambition, soit de s'épuiser dans une foule de pistes inefficaces, d'autant plus que les discours creux sur les «innovations» fleurissent sans le moindre égard pour la faisabilité de ce qu'on prône. C'est pour cela que je pense, parfois à l'inverse de certains discours médiatiques, que la formation doit être beaucoup plus largement centrée sur l'observation collective des difficultés ordinaires que rencontrent les élèves et les enseignant-e-s dans la classe, et sur l'étude exigeante de l'efficacité des gestes professionnels que réalisent ceux qui travaillent. Le rôle de formateurs compétents est fondamental pour mettre en mots les observations, les confronter aux modèles de recherche disponibles, pour que justement les professionnels puissent avoir eux aussi accès à des conceptualisations qui leur permettent de réajuster leur action en connaissance de cause.

**Dans un contexte où les enseignants sont soumis sans arrêt à des injonctions (et les profs d'EPS n'y échappent pas), tu plaides pour le développement de controverses professionnelles pour se réapproprier le métier. Qu'entends-tu par là ?**

Je vais illustrer avec un exemple vécu dans un atelier de votre congrès. J'ai assisté à deux présentations centrées sur la danse contemporaine, avec des présupposés radicalement différents<sup>5</sup>: un enseignant expliquait comment il s'interdisait toute

**«La formation doit être beaucoup plus largement centrée sur l'observation collective des difficultés ordinaires que rencontrent les élèves et les enseignant-e-s dans la classe, et sur l'étude exigeante de l'efficacité des gestes professionnels que réalisent ceux qui travaillent.»**



DIDIER SABIC

modélisation préalable des pratiques gestuelles des élèves, tout apport culturel pour favoriser leur engagement et leur créativité; l'autre au contraire insistait sur la nécessité de nourrir les situations d'apprentissage par des apports et exercices structurés, toujours dans le but de favoriser l'engagement et la créativité...

Une première manière de considérer la situation pourrait être, pour un formateur, de chercher qui a raison ou tort. Mais il me semble qu'il faut aller plus loin: dans l'approche développée par chacun des deux enseignants, il me semble au contraire identifier ce que j'appelle un dilemme, une tension, peut-être même une contradiction à laquelle chaque enseignant-e est sans cesse confronté-e sans pouvoir la résoudre, mais en faisant des équilibres différents selon les contextes<sup>6</sup>: faut-il développer des situations exploratoires libres, au risque de laisser démunis ceux qui ne possèdent pas les rudiments de la «grammaire» de l'activité, ou au contraire nourrir l'activité de l'élève par la transmission d'éléments de la culture disciplinaire, oser favoriser dans un premier temps une imitation qui sera ensuite dépassée? Dans le cadre scolaire, on retrouve cette tension entre «situations-problèmes» et «outillage procédural» en production d'écrit, en géographie, en problèmes mathématiques ou en arts plastiques...

Il me semble donc très efficace, en formation, non pas de prescrire ou marginaliser telle approche, comme on le voit parfois, mais de développer la controverse professionnelle, au sein du métier, sur les avantages et inconvénients de chaque approche, en fonction des contextes, de l'expérience, du moment dans la séquence d'apprentissage... Lorsqu'on développe ces approches en formation (qui sont exigeantes pour l'humilité du formateur...), on voit de développer un engagement plus grand des formés, chacun n'étant pas sommé en creux d'être catégorisé comme «innovateur» ou «résistant», mais trouvant sa place dans une histoire du métier dont chaque collectif réinvente la capacité à faire face aux nouveaux problèmes auxquels il est confronté. C'est, selon moi, la définition qu'Yves Clot donne de la santé au travail, c'est-à-dire la capacité à développer son pouvoir d'action, dans la discussion professionnelle avec les autres, et avec l'appui de la formation<sup>7</sup> et de la recherche, dans leurs différentes dimensions. ♦ **Entretien réalisé par Claire Pontais**

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

5. En m'excusant ici pour la manière dont je caricature leur propos beaucoup plus riche que ce que j'en dis ici.

6. Sur cette question on se référera utilement au travail remarquable de Roche et Gal-Petitfaux à [http://uv2s.cerimes.fr/media/s1302/co/module\\_INTERVENIR\\_EN\\_EPS.html](http://uv2s.cerimes.fr/media/s1302/co/module_INTERVENIR_EN_EPS.html)

7. Voir le guide «concevoir des formations pour faire réussir les élèves du Centre Alain-Savary» <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formationen>