

Conclusion : de l'échec scolaire... vers la réussite

Echec scolaire : le soin ou les moyens ?

Deux types d'approche dominent les représentations de l'échec scolaire même si ces représentations sont souvent largement inconscientes et que bien des chercheurs en ont depuis longtemps fait justice (1). La première fait peser tout le poids de l'échec sur des carences psycho-affectives liées aux carences éducatives des parents ou sur les déficiences de l'enfant - et une série de rôles et d'étiquettes dévalorisantes sont à disposition : cancre, débile, déficient intellectuel léger... La seconde, bardée d'une excellente bonne conscience de gauche, rend responsable l'ensemble d'un macro-système socio-politique, la société capitaliste, ou, de manière plus restreinte l'organisation déficiente de l'entreprise "Education Nationale" et son chronique "manque de moyens". Les stratégies possibles sont alors limitées : placement, soutien ou "réadaptation" dans le premier cas, lutte pour l'obtention de moyens supplémentaires ou lutte politique "révolutionnaire" dans le second cas. Autrement dit la solution serait toujours "ailleurs que dans la classe", et le problème est évité par un déplacement dans l'espace (celui de la rééducation ou de la famille), dans le temps (mythe révolutionnaire) ou par une dilution des responsabilités dans la mégastucture ministérielle et bureaucratique.

Il est bien évident que l'approche écartant les responsabilités personnelles n'est pas fautive en

soi : il y a des enfants gravement perturbés sur le plan psychologique qui peuvent avoir besoin d'un suivi très particulier (que ce suivi doive se faire ou non dans des structures spéciales est une autre question). Mais c'est sa généralisation qui est perverse. Difficile d'appliquer un tel modèle à tous les "mauvais" élèves lorsqu'on sait justement - et depuis longtemps - que ceux-ci appartiennent plutôt aux couches sociales du prolétariat et du sous-prolétariat, et que l'école contribue donc à réaliser la séparation entre les classes sociales, en séparant l'élite et le "peuple". Mais il n'y a pas non plus à sombrer dans le fatalisme inverse du "handicap socio-culturel" qui intériorise chez l'enseignant l'échec scolaire en tant qu'"échec de l'école" (2). Les processus à l'œuvre doivent au moins être repérés et connus : l'échec scolaire est construit, il n'est pas donné et la mise à jour, par un approche systémique : des interactions enseignants-enseignés, famille-école, milieu social-apprentissages est une nécessité : c'est sur elles que l'on peut agir ici et maintenant, c'est elles qui sont transformables et peuvent précisément apporter des variations dans un système qui n'est pas si monolithique que cela.

Des enfants dévalorisés

Ce qui est remarquable dans l'ensemble des

1 : Cf. par exemple : CRESAS, "L'échec scolaire n'est pas une fatalité", Paris, ESF 1981 et l'excellent article de Gérard Chauveau "L'insuccès scolaire : le rôle des rapports sociaux et culturels", dont nous nous inspirons largement.

2 : Gérard Chauveau, loc. cit. : "Un snobisme radical envahit le champ éducatif et se contente de répéter depuis des années, avec

complaisance ou masochisme suivant le cas que l'école a pour fonction la sélection sociale et la reproduction des classes ou qu'elle effectue un travail de destruction complète de l'individu. Après avoir connu pendant au moins 3/4 de siècle le mythe de l'école libératrice assistera-t-on au mythe inversé de l'école élémentaire destructrice-reproductrice ?"

témoignages retenus dans ce dossier c'est la constante notation d'une dévalorisation/autodévalorisation des jeunes en difficultés ; les élèves arrivant en Lycée professionnel prononcent eux-mêmes leur sentence : "**Je suis nul**", "**On est ici parce qu'on est bête**", l'attitude face au travail oscille entre le désintéret et le découragement, le manque de confiance et l'instabilité, voire la violence. Il y a intériorisation des notations négatives accolées souvent depuis l'entrée à l'école (1), et ces notations négatives concernent en majorité les enfants du prolétariat et du sous-prolétariat, en particulier les enfants d'immigrés.

Doit-on encore rappeler qu'un enfant d'origine maghrébine a 3 fois plus de chances qu'un autre de "bénéficiaire" d'une orientation dans le cycle spécialisé ? Cette intériorisation de l'échec ne touche pas que les enfants des classes populaires, elle touche aussi leurs parents.

Les parents qui possèdent le pouvoir, qui sont élus au conseil d'établissement, qui sont "délégués des parents d'élèves" sont presque toujours issus des élites sociales. Ce n'est pas, chez les autres parents, signe de "désintéret" ou d'incapacité éducative, mais coupure entre classes sociales, qui traduit un sentiment d'infériorité et une déculturation totale où la "culture technologique" est immolée sur l'autel de la "vraie" culture, scolastique et coupée des

1 : Exagération ? Certainement pas, ainsi D. Zimmerman a montré, dans une enquête rigoureuse et dérangement que les qualificatifs montrant l'attrance des enseignants vis à vis de leurs élèves sont attribués en moyenne à 80% des enfants de cadres, 60% des enfants d'ouvriers et moins de 50% des enfants d'immigrés et ce dès la maternelle. C'est dur à entendre, mais c'est bon à savoir. (cf. D. Zimmerman "Un langage non-verbal de classe in Revue Française de Pédagogie, n° 44 1978 et aussi " La sélection non-verbale à l'école, ESF, 1982, un ouvrage indispensable s'il en est). On ne peut évidemment faire l'impassé ici sur les expériences de Rosenthal et Jacobson relatées in "Pygmalion à l'école, trad. française, Casterman, 1971). Sur le processus de l'autodévalorisation cf aussi Liliane Lurçat "La maternelle, une école différente ?" Cerf, 1976. Sur la sélection non-verbale voir les deux livres clefs de Claude Pujade Renaud : "Le corps de l'élève dans la classe" et "Le corps de l'enseignant dans la classe", tous deux chez ESF.

réalités d'une culture "populaire". Les réactions possibles dans une situation qui nie l'élève en échec en tant qu'individu porteur d'une culture et d'une valeur propre privilégieront deux attitudes : la fuite, dans la passivité et la sinistrose et l'agressivité, précipitant les réactions de rejet de l'insupportable car insupportable. Les rôles négatifs du cancre, de l'idiot et de l'incapable se transmutent narcissiquement dans les rôles plus acceptables du chahuteur, du je-m-en-foutiste ou au contraire dans un hyperconformisme fusionnel (1) tout aussi négatif.

De même, en privilégiant la parole des "bons élèves" et en la valorisant par un système de notation (2) l'école traditionnelle renforce dans la vie quotidienne de la classe les hiérarchies sociales. Bref, il y a une conjonction des représentations mentales dévalorisantes, des attitudes non-verbales, des pratiques éducatives moyennes et d'une véritable "suraliénation" des enfants issus des classes populaires. Est-ce une raison de plus pour sombrer dans le fatalisme, l'angoisse, la culpabilité ? Certainement pas, mais cela a des implications stratégiques pour la réussite - et nous ne séparons pas ici a priori réussite scolaire et réussite existentielle, même si l'une peut aller sans l'autre.

1 : Nous pensions en premier lieu aux travaux de l'école de Palo Alto sur les rôles négatifs en tant qu'interaction dysfonctionnelle. Mais la neurobiologie est aussi instructive :

Lorsque l'action "répond à un stimulus nociceptif douloureux, elle se résoudra dans la fuite, l'évitement. Si la fuite est impossible, elle provoquera l'agressivité défensive, la lutte" (H. Laborit, Eloge de la fuite, Paris 1976 p. 21).

"Sur la violence élève-maître et ses réactions de base cf. E. Debarbieux", Fuir, Fusionner, agréser, communication aux Rencontres transdisciplinaires sur l'espace, Pau, 1988, à paraître in Violence dans la salle de classe, ESF, parution prévue septembre 90).

2 : Entre autres : le partage entre le fondamental (le beau langage, les mathématiques pures) et le négligeable (le technologique, le travail "manuel"), par exemple, est également opérant dans le partage social. D. Zimmerman (La sélection non-verbale à l'école, op. cit. p. 123 passim) a montré comment les appréciations des livrets scolaires permettent de repérer cette sélection à l'œuvre : à résultats EGAUX les appréciations de TOUS les enseignants privilégient les enfants "favorisés" au détriment des enfants d'ouvriers français ou d'ouvriers d'immigrés.

Des stratégies pour la réussite

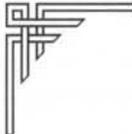
La mode est à la didactique des disciplines. C'est d'elle que l'establishment pédagogique attend les solutions contre l'échec scolaire. Or, sans nier l'importance de telles recherches, ce qui vient d'être dit démontre que stratégiquement ne sont premières ni la didactique des disciplines ni les "méthodes d'apprentissage". Ce qui doit, et ce qui peut être d'abord transformé, et qui transformera d'ailleurs les démarches d'accès au pouvoir-savoir, ce sont les interactions entre les partenaires de l'éducation : apprenants, enseignants, parents. La modernité encore inouïe de la coopération et de l'expression libre s'imposent ici : combien cela paraît banal pourtant de dire qu'il faut partir du vécu de l'enfant, qu'il exprimera ou non dans le langage ! Mais c'est plus facile à dire qu'à faire : l'expression libre et la coopération ne signifient pas simplement l'aimable anarchie d'une non-directivité débridée ni la confiance béate en une

spontanéité qu'il suffit de délivrer.

La non-directivité laisse le pouvoir aux enfants qui en disposent d'avance, par leur statut social ou dégénère en tentatives hégémoniques de tyranneaux en herbe. De même il y aurait quelque naïveté à croire qu'il suffit de laisser dire pour faire dire. Il ne suffit pas de laisser faire pour faire être.

Ce n'est pas non plus une simple question "d'amour" ou de "vocation" : une formation à la dynamique des groupes, la pratique de la conduite de réunions, la mise en place d'outils variés ont certainement plus d'effets positifs qu'un quelconque désir fusionnel et ravageur. Placer l'enfant en situation de réussite suppose de ne pas le laisser démuni devant la feuille vierge et le "texte libre obligatoire", de lui fournir les moyens conceptuels et techniques de son expression.

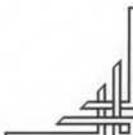
Ces moyens sont des outils d'apprentissages (la programmation autocorrective par le fichier ou



Réussir sa vie



S'accepter
Recherche de communications
Etre passionné par quelque chose
Evoluer, progresser, progresser dans sa propre connaissance
Se maintenir en bonne santé
Désirer
Ne pas être à la charge de
Fixer ses buts, choisir sa vie
Surmonter les obstacles
Avoir un métier
Aimer
Etre reconnu "unique"
Risquer quelque chose de soi
S'intégrer
Nourrir une relation affective avec l'environnement
Agir sur le monde, sur l'environnement
Tirer satisfaction de ce que l'on réalise, de ce qu'on apporte aux autres
Réaliser son unité
Etre curieux
Oser prendre son temps
Avoir un idéal
Etre à l'écoute des autres
Maîtriser l'emballement, avoir la tête froide
Trouver ses moyens d'expression
Laisser des traces
Equilibre moi/extérieur
Autonomie optimale



le logiciel par exemple), d'expression (le journal scolaire, la correspondance), de communication (en disposant d'une véritable palette par les multisupports de la correspondance : la télématique, la vidéo autant que la lettre ou le voyage-échange) et de coopération :

Il convient de remplacer l'école de la compétition gagnée ou perdue d'avance par une école de l'entraide, de remplacer la hantise de la "copie" sur le voisin par la socialisation des apprentissages en mettant au même niveau d'importance - et cela est une vraie

préparation au monde du travail - les réalisations soi disant conceptuelles et soi-disant manuelles (comme si les processus mentaux mis en jeu pour la construction d'une cabane ou d'un four solaire n'étaient pas aussi complexes que la répétition/récitation de l'exercice grammatical !). A ces seules conditions sera restauré et reconnu le fondamental désir d'apprendre.

Eric Debarbieux



Ecole lieu de vie :

possibilité de vivre avec les autres, de se parler, de communiquer,
de traduire émotions sentiments et angoisses.
possibilité de chercher et de découvrir
possibilité de confrontation entre lui et autrui
permettre la traduction des sentiments
permettre l'insertion dans le groupe
permettre les expériences concrètes
permettre le plaisir et sa recherche
permettre les interrogations des enfants sur leur propre condition
permettre les demandes
rendre curieux, donner le désir de connaître
encourager, valoriser les échanges
permettre la critique, valoriser et permettre l'esprit critique un lieu riche et varié

Ecole, lieu de droit

droit au respect et prise en compte d'autrui
droit à l'erreur
droit de ne rien faire
droit à un projet personnel
droit à un "style" de travail personnel
droit d'évoluer

Ecole, lieu de travail

fournir des outils, des techniques
fournir des savoirs, des connaissances, des compétences
donner le maximum de moyens pour comprendre le monde
bâtir des projets
construire des savoirs
faire agir le monde
donner des apprentissages
donner des moyens d'expression, d'autonomie, de production.

