

Réussir ses apprentissages à l'école et au collège

Présentation du dossier

Gérard CHAUX

Chercheur associé, INRP-Cresas¹

José SEKNADJÉ-ASKÉNAZI

Professeur au Cnefei

La tentation est grande, lorsqu'on présente une œuvre commune, de revenir sur chaque détail de son élaboration et de son architecture, pour en reconstruire la logique. Nous résisterons pourtant ici à la tentation, tant il est nécessaire de laisser la parole aux auteurs qui ont accepté, le temps de ce dossier, de partager le questionnement. On pourra lire leurs contributions sur deux axes. Le premier est *problématique*. Le second permettrait d'explorer les champs couverts sous un angle plus *thématique*.

Sur le versant problématique, remarquons d'abord que la difficulté est la chose la plus normale, la plus courante si l'on est en face de véritables apprentissages. Pour aller au-delà de l'état présent de ses connaissances, et affronter l'exigence scolaire, l'élève opère de véritables dépassements, qui ne sont pas sans nécessiter effort. La question de l'affrontement à la difficulté est en même temps et constitutivement – non pas par accident –

celle de la réussite. S'impose alors de spécifier à la fois les contextes facilitateurs de la confrontation avec l'étrangeté de savoirs nouveaux, et les moyens d'appréhender une connaissance qui serait devenue redoutable, parce que vécue comme trop exigeante pour qu'on puisse espérer l'atteindre grâce à un enseignement « normal ». Ce qu'il s'agit de définir – tel est le premier enjeu de ce dossier – ce sont les seuils à partir desquels une pédagogie spécifique doit être mise en place afin de permettre à l'élève arrêté de reprendre son chemin. On voit que le parti choisi ici est de considérer que la difficulté d'apprentissage devenue *anormale* n'est pas affaire de *nature*, mais de *degré*. Ce n'est pas la difficulté qui inhibe l'apprentissage. C'est *trop* de difficulté – ou des difficultés *trop nombreuses*.

Soulignons ensuite justement qu'un des choix de ce dossier est d'insister sur le nécessaire respect de la complexité des

1. Centre de recherches sur l'éducation spéciale et l'adaptation scolaire.

6

connaissances à acquérir. On n'apprend pas simplement des choses complexes, et s'agissant de la majorité des compétences culturelles, l'élève aborde contenus cognitifs dont les dimensions s'entrecroisent en de multiples endroits. Imaginer que l'accès à la nébuleuse des savoirs en lecture-écriture pourrait s'appuyer sur la quasi-seule considération d'un *code*, d'une *combinatoire*, ou d'un *projet*, voilà par exemple une des mythologies que les essais qu'on trouvera réunis ici s'efforcent de déconstruire. Il est en vérité question pour l'apprenant de gérer une *simultanéité* d'opérations mentales, là où trop de discours prétendument facilitateurs feignent de considérer qu'on pourrait se façonner une compétence par accumulation linéaire d'opérations d'identification forcées. Qu'il faille instrumentaliser certains savoirs de base, les automatiser pour libérer le champ de l'attention face à la nouveauté de ce qu'il s'agit de comprendre, qui serait singulier dans l'apprentissage ou la tâche d'aujourd'hui, c'est non pas l'aboutissement, mais la condition de la réussite, laquelle suppose que les références intégrées puissent être utilisées au gré des besoins. Faciliter n'est donc pas simplifier, c'est au contraire mettre à disposition les outils nécessaires, et faire comprendre la manière adaptée de les mobiliser. Apprendre à apprendre suppose d'acquérir les étayages, la manière de s'en servir, la connaissance des moyens d'en combiner l'usage.

Aider l'élève, particulièrement quand son effort se voit empêché, constitue donc une tâche exigeante, et exaltante. Le troisième choix problématique qui a guidé les auteurs rassemblés ici a donc consisté à argumenter la rupture avec ces « discours mous » qui, au nom des meilleures intentions, réservent à l'aide

aux élèves en difficulté les volontés charitables. Sont bien plutôt nécessaires, c'est la thèse qu'on tâche de légitimer et dont on tente de montrer l'efficace, des *excellences* et des méthodologies rigoureuses. Une pédagogie de l'efficacité se « paie » d'une véritable réflexion didactique, d'une sérieuse considération des caractéristiques de l'apprenant, d'un « bricolage » savant et incessant pour trouver la manière de réconcilier *ce savoir-là* avec *cet apprenant-là*. Il n'y a de pédagogie effective, soutenons-nous, et ce aussi bien à la maternelle qu'au collège, que si le métier d'enseignement se voit pris au sérieux.

Qui implique donc, quatrième et peut-être principale composante du questionnement présenté ici, que face à l'élève au moins momentanément devenu incapable de rentrer dans la logique du maître, ce soit le maître qui se décentre, pour d'une part tenter d'approcher la logique de l'élève, la partager s'agissant de l'ajustement pédagogique à effectuer, pour d'autre part aménager sa façon de procéder, afin de la rendre accessible. Faciliter n'est ni simplifier exagérément, ni faire « bonne œuvre » : faciliter c'est rendre possible l'intersubjectivité dans l'apprentissage, de telle sorte que chaque fois que sur son chemin l'apprenant arrête où ralentisse son pas l'enseignant, qu'il soit « tout venant » ou spécialisé, rappelle les objectifs prochains du parcours, dans une langue qui puisse être comprise, et en proposant des moyens qui permettent la lecture de la carte des apprentissages. Il lui appartient certes de connaître le parcours, il est tout aussi nécessaire qu'il guide sur ce parcours. Et l'explique, pour qu'un temps prochain l'apprenant puisse ouvrir son propre chemin.

Nous avons, en résumé, tenté de nous situer le plus possible du côté de l'apprenant. Tel est le sens du titre choisi : Réussir ses apprentissages, à l'école et au collège.

...Mais on pourra aussi, nous l'avons dit, feuilleter ce dossier à partir d'une grille plus thématifiée :

- les conditions de la réussite, s'agissant de la transversalité des apprentissages et de l'acquisition des fondamentaux (**Gérard Chauveau, Éliane Rogovas-Chauveau**) ;
- la mission et les dispositifs de la maternelle, concernant un enseignement qui doit mener tous les élèves au seuil des

savoirs culturels (**Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour, Marianne Hardy et Brigitte Belmont, Christine Passerieux**) ;

- les points d'appui et les facilitations pédagogiques (**André Inizan, Rémi Brissiaud, José Seknadjé-Askénazi, Jacques Bernardin, Jean-Michel Zakhartchouk**) ;
- l'accès à l'autonomie face aux savoirs, et les positionnements de l'adolescence (**Danièle Manesse, Roland Goigoux, Jean-Yves Rochex, Jean-Marie Besse**).

Si sur certains des points abordés dans ce dossier vous souhaitez continuer le dialogue engagé avec nous, n'hésitez pas : nrais@cnefei.fr...