

## Tous capables !... Une provocation salutaire

Jacques Bernardin, GFEN

La récente période électorale nous a confrontés à des options éducatives radicalement opposées :

- uniforme, autorité renforcée et sélection précoce d'un côté, sur fond de mérite et d'excellence (où on constate pièce en main que le « choc des savoirs » emprunte au programme de l'extrême-droite) ;
- de l'autre, réussite de tous, démocratisation de l'accès au savoir, à la culture et émancipation intellectuelle, sur fond de principe d'éducabilité, du « tous capables d'apprendre et de progresser ».

Quel constat peut-on faire ? Les votes ont révélé qu'une part très importante de la population partage l'idée d'une école sélective, pliée aux besoins de l'économie dans un horizon professionnel bipolarisé. Si on n'est guère étonné que le patronat et les cadres partagent une vision réactionnaire de l'éducation, soutiennent l'idée d'une plus vive sélection qu'ils savent à l'avantage de leurs enfants, il faut s'inquiéter d'une montée de cette idée dans le corps enseignant<sup>1</sup> mais aussi d'un plébiscite de cette vision rétrograde dans les milieux populaires qui en seront les premières victimes.

Face à la pauvreté et à la précarité (9 millions de personnes, près de 14 % de la population), l'école pour avoir un métier est une option qu'on peut comprendre comme étant prioritaire voire vitale. Et l'on finit par choisir ce à quoi on vous a contraint : les scolarités courtes et les voies professionnelles ont la préférence des milieux populaires, au-delà même des résultats scolaires, comme en témoignent les choix d'orientation. Sur la base de sa propre histoire ou l'exemple des proches, l'idéologie des dons perdure, couplée au fatalisme incorporé (« *pour des gens comme nous, faut pas rêver* »).

Et pourtant, l'espérance des parents reste vive de voir ses enfants « s'en sortir », s'émanciper des contraintes qui oppriment et restreignent l'horizon des possibilités. L'expérience scolaire ne cesse de renouveler l'espoir à cet égard, d'une génération à l'autre et de l'aîné au cadet. Négative, elle renforce l'esprit fataliste et nourrit le ressentiment à l'égard d'une Ecole qui ne tient pas ses promesses ; positive, par le biais de la trajectoire de l'enfant, elle revalorise la famille qui en devient supporter, rompant avec les répétitions assignant au déclassement.

Dans ce contexte, ferrailer sur l'éducabilité - dont notre « tous capables ! » est l'emblème radical - engage l'avenir de l'Ecole et invite à l'audace prospective. Repenser l'éducation, les finalités, les structures, l'attribution des moyens mais aussi les pratiques de l'école publique pour en dynamiser le fonctionnement et en restaurer l'image : tel est l'objectif du collectif inter-associatif « Riposte » constitué nationalement en début d'année, qui a le projet d'un Grenelle alternatif fin septembre.

Le GFEN y a sa place, pour contribuer à l'analyse critique de l'existant et projeter des alternatives. Si le « tous capables » est de plus en plus partagé, la question des pratiques pour y parvenir et en témoigner est posée face à une dégradation continue des résultats. Que changer pour que tout change... tout en restant à portée de main si l'on veut que cela « fasse système » ? Mais n'allons pas trop vite.

Notre aspiration à la réussite des élèves est souvent contrariée par les conditions concrètes d'exercice du métier. Commençons par un rapide tour d'horizon de ce qui infléchit les pratiques enseignantes.

---

<sup>1</sup> Un professeur sur cinq a voté en faveur du Rassemblement national au 1er tour des législatives. C'est six fois plus qu'il y a 15 ans. (Enquête Ipsos et Cevipof / Centre de recherches politiques de Sciences Po - juillet 2024).

## **Une profession peu aidée**

Si chacun reste finalement comptable de son style, de la façon d'investir son métier, certains éléments préparent et encadrent les pratiques professionnelles, voire les contraignent : la formation initiale, les textes officiels prescriptifs, le contexte de travail et la formation continue. Au risque de forcer le trait, dressons un inventaire des éléments pouvant peser sur les conduites enseignantes.

### ***La formation initiale***

Elle est souvent étroitement disciplinaire (dans bon nombre d'INSPE, parmi les parents pauvres : philosophie de l'éducation, psychologie, sociologie...), ce qui est propice à maintenir des « œillères didactiques » à l'égard de la question sociale et des finalités éducatives d'arrière-plan.

Par ailleurs, elle repose sur un modèle implicite d'élève-type (celui qui ne pose pas problème...), ne préparant pas à la réalité des classes, à faire face à la diversité des élèves. « (...) 22 % des enseignants s'estiment bien préparés à **la gestion des classes et du comportement des élèves** contre 53 % en moyenne dans l'OCDE » ; « 37 % des enseignants se sentent bien ou très bien préparés en **pédagogie générale**, contre 70 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (p. 105)<sup>2</sup>.

### ***Les contraintes professionnelles***

Les impondérables (exigences du programme / horaires consacrés aux différentes disciplines ...) poussent à ne pas « perdre du temps » (avec les situations de recherche) et à avancer « malgré tout ». « Au CM2, moins d'un enseignant sur deux propose souvent des activités favorisant la découverte de notions à partir de problèmes (...). En 3<sup>ème</sup>, seuls 38 % déclarent laisser les élèves travailler sur la résolution de problèmes ou viser leur autonomie en les laissant pendant au moins 15 mn sans intervenir collectivement. 86 % des enseignants privilégient le travail individuel, 27% le travail en petits groupes »<sup>3</sup>.

Avec l'actuel cadrage institutionnel, associant pression évaluative, réhabilitation des examens « barrages » et différenciation des parcours (groupes de niveau) et l'esprit qui l'inspire, le « droit » à la sélection redevient légitime. L'ancien jeune ministre de l'éducation, a d'ailleurs déclaré le 5 décembre dernier : « Le taux de réussite au brevet et sans doute aussi au bac diminuera dans les années à venir. J'en ai conscience et je l'assume ».

### ***Solitude d'exercice du métier***

Ajoutons, parmi les éléments qui pèsent, une formation continue limitée (temps insuffisant et contenus peu opératoires, rappel des exigences institutionnelles donnant valeur prescriptive aux repères incitatifs). Selon l'OCDE, « la formation continue échoue souvent à répondre à leurs attentes, d'autant qu'elle est « de qualité variable ».

Faute de collectifs professionnels et sans moyens alternatifs, les enseignants « bottent en touche » : tendance à essentialiser l'origine des difficultés (élève lent, en attente, inattentif, dispersé...) ; logique d'assignation (ex. groupes de niveaux) qui stigmatise les élèves fragiles ; attentes moindres conduisant à une adaptation à la baisse qui confirme les prédictions (« pauvre pédagogie ») et tendance à la médicalisation (avec la multiplication des cas de « troubles de apprentissages », dys...). Se conjuguent.

Contre cette appréhension intellectuellement paresseuse et pédagogiquement défaitiste de la difficulté scolaire, la formule choc du GFEN « tous capables ! » interpelle les esprits assoupis... Elle se

---

<sup>2</sup> OCDE (2024), *Études économiques de l'OCDE : France 2024*, Éditions OCDE, Paris, p. 105.

<https://doi.org/10.1787/a28c2090-fr>

<sup>3</sup> *L'État de l'École 2021*, p. 46 à 48. (Cf. Enquête Praesco - Pratiques enseignantes spécifiques aux contenus)

veut, lorsqu'elle émerge, en rupture avec les théories explicatives dominantes de l'échec scolaire. Prenons le temps d'une archéologie des conceptions qui ont prévalu jusqu'aux années 80 notamment, dont on trouve encore trace encore aujourd'hui...

## L'appréhension des difficultés scolaires ... retour sur quelques jalons historiques

Quelle est l'explication dominante jusqu'aux années 60... et qui ici et là perdure ?

### **La théorie des dons,**

qui renvoie à des aptitudes ou inaptitudes naturelles, dont chacun hériterait par son patrimoine génétique. En 1909, on crée les **classes de perfectionnement** pour les élèves de 6 à 13 ans dits alors « arriérés », « débiles »<sup>4</sup>. Selon un psychologue s'exprimant dans les années 50 : « *ce retard de développement, qui inclut un retard intellectuellement constatable au moyen de tests appropriés, procède d'une déficience ou d'un défaut constitutionnel, c'est-à-dire inscrit dans l'organisme (...). Cet état est considéré comme essentiellement incurable en raison de ses bases organiques* »<sup>5</sup>.

Avec l'extension de la scolarité en 1959 (réforme Berthoin), les classes de perfectionnement se multiplient. Au niveau du collège, les **classes de transition** sont créées en 1961, pour les « *écoliers médiocrement doués et qui accusent un retard scolaire important* ». En parallèle, selon les termes de la circulaire du 17 nov. 1961 : « *Il faut détecter les plus doués, quel que soit l'endroit où ils se trouvent pour leur donner immédiatement les plus larges accès aux enseignements longs.* »<sup>6</sup>.

Théorie relayée jusqu'aux années 80 par l'autorité scientifique de médecins et psychologues :

- Alexis Carrel, médecin français, en 1935 : « *la répartition de la population d'un pays en différentes classes sociales n'est pas l'effet du hasard, ni de conventions sociales. Elle a une base biologique profonde. (...) Ceux qui sont aujourd'hui des prolétaires doivent leur situation à des défauts héréditaires de leur corps et de leur esprit* »<sup>7</sup>.

- En 1971, Herrnstein, psychologue américain, écrit : « *il se peut que la tendance au chômage se transmette par les gènes familiaux avec à peu près la même certitude que les caries dentaires* ». En 1973, le psychologue anglais Eysenk parle de « *reconnaissance de la nature biologique de l'homme et de l'inégalité génétiquement déterminée qui en résulte de façon inévitable* »<sup>8</sup>. En France, le professeur Debray-Ritzen (1978) explique l'échec par « *le caractère héréditaire des facultés intellectuelles* »<sup>9</sup>.

- Idée dépassée ? Pas si sûr ! Dans une tribune de *l'Express* de mai 2018, un certain Laurent Alexandre, à la fois chirurgien, énarque et entrepreneur décomplexé soutient cet avis : « *Ce n'est pas parce qu'il y a des livres dans les bibliothèques des bourgeois que leurs enfants sont de bons lecteurs, c'est parce qu'ils ont reçu un bon patrimoine génétique* ». Et il poursuit : « *En moyenne, les personnes les plus défavorisées socialement sont aussi les plus désavantagées génétiquement* ».

Heureusement, un contre-feu argumentaire s'est développé depuis le début du siècle dernier.

---

<sup>4</sup> Cf. DORISON C. (2006), « Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité », *Le Français Aujourd'hui*, N° 152, Armand Colin.

<sup>5</sup> DOLL E. A. (1946, 1952 pour la traduction), *L'Enfant arriéré*, dans L. CARMICHAEL (dir.), *Manuel de psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, Tome III, ch. 17, p. 1338-1397 (cité par R. Perron, repris par C. Dorison).

<sup>6</sup> GFEN (1974), *L'échec scolaire : « Doué ou non doué ? »*, Editions sociales, p. 91-92.

<sup>7</sup> CARREL Alexis (1935), *L'Homme, cet inconnu*, Plon (il a soutenu des thèses eugénistes et des liens avec Pétain).

<sup>8</sup> EYSENCK H.J. (1973), *L'inégalité de l'Homme (The Inequality of man)*, Londres, Temple Smith).

<sup>9</sup> DEBRAY-RITZEN P. (1978), *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*, Paris, Albin Michel. Citations qui sont extraites de SCHIFF M. (1982), *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire*, Paris, Seuil.

Dès 1932, Henri Wallon déclare au Congrès de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle : « *Il n'y a pas d'organisme qui soit explicable sans le milieu dans lequel il se développe. (...) L'enfant, en réalité, dès le moment de sa naissance, s'adapte à son entourage* ».

« *Les 'dons' n'existent pas* », soutient le philosophe Lucien Sève en octobre 1964 : « *la diversité des aptitudes intellectuelles n'est pas du tout la **conséquence fatale** de la diversité des données biologiques et, (...) bien que ces données biologiques aient naturellement une certaine incidence sur le développement psychique, **ce sont les conditions sociales de ce développement qui décident de tout*** ». En effet, si les progrès de l'espèce se fixent pour l'animal dans un *patrimoine biologique*, chez l'homme ils se fixent dans un *patrimoine social* à partir duquel se fait l'essentiel du développement. C'est dire « *le rôle décisif de cette appropriation sociale* » (du langage, de la culture...) qui s'opère initialement dans des conditions socio-familiales très diverses<sup>10</sup>. Parallèlement, les sociologues Bourdieu et Passeron révèlent la corrélation entre origine sociale et devenir scolaire<sup>11</sup>. Le GFEN se fera relai de ces arguments dans l'ouvrage *Doué-non doué*.

De 1965 à 1975, des psychanalystes<sup>12</sup> et des psychiatres<sup>13</sup> critiquent le concept de débilité organique, soutenant que l'état de développement résulte d'un processus, et font valoir des suivis d'enfants d'Institut Médico-pédagogique pour attester de l'**éducabilité** des sujets.

On remanie alors les conceptions anciennes, insistant désormais sur le rôle du milieu éducatif, familial mais aussi scolaire. Les élèves ne sont plus jugés « incurables », mais « inadaptés ». Pour mieux adapter l'école à la diversité des élèves, on crée en 1970 les **classes d'adaptation** et les **GAPP** (Groupes d'Aide Psychopédagogique), qui doivent faire « *priorité aux actions de prévention et d'adaptation* ». En 1972, aux 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> pratiques succèdent les **CPPN** et **CPA** (Classes Préprofessionnelles de Niveau et Préparatoires à l'Apprentissage), où l'on préconise un « *enseignement individualisé* », une « *pédagogie active et concrète, avec des activités manuelles* ».

### **Le handicap socio-culturel**

Désormais, au couple doué/non-doué succède le couple concret/abstrait. On parle d'« *adolescents qui, peu enclins à un enseignement **conceptuel**, tirent un meilleur profit d'une formation à caractère **pratique*** ». Devinez qui va « bénéficier » ? En 1974, plus de 80 % des élèves du technique court ou en classes préprofessionnelles sont de milieux populaires.

1975-77 voit la mise en place du collège unique. Mais si le collège est unique, les enfants sont différents. Pour René Haby (1975), il y a des « **inégalités d'aptitudes, d'origine sociale ou non** », et il faut donc « *adapter la pédagogie à la variété des esprits et des capacités* ». Variété des aptitudes « *D'où la nécessité, tant pour des raisons de justice sociale que pour ne laisser en friche aucun talent potentiel, de demander à l'école de compenser les **handicaps socio-culturels liés au milieu d'origine*** »<sup>14</sup>.

Pour Michel Brossard, professeur en psychologie du développement, si l'idéologie des dons relève de la préhistoire de la psychologie, « (...) évoquer le '*milieu*' comme facteur explicatif ultime, ce qui serait en rester à une psychologie sommaire du conditionnement culturel, substituer un mot (*milieu*) à un autre (*hérédité*), remplacer un **fatalisme de l'hérédité** par une **fatalité de l'héritage** ».

---

<sup>10</sup> SEVE L (1974), « Les « dons » n'existent pas », *Doué ou non doué*, p. 28-46 (passages cités, p. 30 et 40-41).

<sup>11</sup> BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers*, Ed. de Minuit (cité p. 47 de l'ouvrage précédent).

<sup>12</sup> MANNONI M. (1965), « La débilité en question », *Esprit*, n° spécial « l'Enfance handicapée », p. 665-683.

<sup>13</sup> MISES R. (1975), *L'Enfant déficient mental*, Paris, PUF

<sup>14</sup> HABY R. (1975), *Pour une modernisation du système éducatif*, La documentation française.

C'est toujours expliquer les difficultés scolaires par des causalités externes, d'ordre sociologique après avoir été génétiques, exonérant le système scolaire de ses responsabilités, en évitant d'interroger les facteurs pédagogiques pouvant y contribuer. Serait-ce plaider pour davantage de soutien ?

### ***Les limites de la pédagogie de soutien***

L'effet démocratisant du collège unique étant à la peine, le ministère propose de développer le soutien pour les élèves en difficulté, mais les résultats peinent à convaincre. Ce qui conduit le GFEN à produire en 1977 un livre intitulé « *pédagogie de soutien ou soutien à la pédagogie* », argumentant des limites à n'intervenir que dans les marges, par des actions supplétives et dans une visée compensatoire, sans rien modifier à l'ordinaire des pratiques en amont.

Qu'en est-il des dispositifs spécialisés ? Les GAPP vont être déstabilisés par l'étude d'Alain Mingat (de l'IREDU) en 1990, qui montre qu'à difficultés équivalentes, les élèves qui n'en n'avaient pas bénéficié... avaient davantage progressé !<sup>15</sup>

Depuis les années 2005, la multiplication des dispositifs d'aide mis en place (Projet Personnalisé de Réussite Educative [août 2005] ; Dispositifs d'Aide personnalisée [2008], etc.), sur fond d'arasement des moyens dévolus aux RASED, n'a pas prouvé son efficacité. Selon le rapport de l'IGEN paru fin 2010 sur l'ensemble des dispositifs d'aide, de l'école au lycée<sup>16</sup>, « *la plus-value des séances d'aide n'est que rarement identifiable* » (p.87). Au-delà, on pensait que le fait de « voir de plus près » les fragilités de élèves contribuerait à modifier les pratiques professorales. Qu'en dit le rapport ? « *L'expérience de plus de dix ans des modules et de l'aide individualisée ne semble pas avoir eu d'effets significatifs sur les pratiques des professeurs, démunis sur les stratégies et démarches d'aide aux élèves. On peut même craindre que l'existence de ces modalités d'intervention juxtaposées aux cours et dédiées à des aides ou accompagnements n'ait conduit qu'à externaliser la prise en charge des difficultés* » (p. 23).

On sait qui paye le prix fort d'un tel fonctionnement, coûteux en temps et en énergie pour les professionnels : les diverses évaluations ne cessent de confirmer certes un tassement continu des résultats comparativement à d'autres pays, mais surtout un accroissement des écarts, socialement différenciés. Face à la désespérance à l'égard des élèves avec qui on pense avoir tout essayé, le « tous capables » fait provocation, affole l'esprit par son audace...

### **Tous capables : une provocation...**

La formule a des amonts historiques. Elle fait suite au principe d'éducabilité soutenu par les pionniers de l'éducation nouvelle, souvent médecins qui ont pris en charge des enfants dont tout le monde

---

<sup>15</sup> MINGAT A. (1991), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue Française de sociologie* XXXII, pp. 515-549.

<sup>16</sup> BOUYSSSE Viviane, DESBUISSONS Ghislaine, VOGLER Jean (dir.), *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport N ° 2010-114, IGEN-IGAENR, octobre 2010. « (...) on repère des **faiblesses comparables à celles d'un cours habituel** : choix didactiques pas toujours adaptés ; consignes plus ou moins confuses ; attentes du maître peu claires pour les élèves (...); usage de « fiches d'activités » qui ancrent l'élève dans une pratique rituelle, souvent dépourvue de sens ; recours à des questions fermées n'appelant que des réponses courtes ; peu ou pas d'échanges entre les élèves ; absence de mise en relation des éléments de la séance qui permettrait de synthétiser, de reformuler, de comprendre ce qui a été fait et comment on l'a fait » (p. 87).

désespérait, enfants dits « arriérés » ou difficiles, jugés inéducables. Parmi les plus influents, on trouve Maria Montessori (Italie), Edouard Claparède (neurologue, Suisse), Janusz Korczak (pédiatre, Pologne), Ovide Decroly (médecin et psychologue, Belgique) et en France, Henri Wallon (psychologue et neuropsychiatre, auteur d'une thèse sur l'Enfant turbulent en 1925).

Emergeant dans les années 80, le « tous capables ! » se base sur des défis pédagogiques relevés, que les travaux scientifiques viendront étayer. Rappelons rapidement ces points d'appui.

### **La preuve par la pratique**

#### L'expérience du XX<sup>ème</sup> arrondissement de Paris

Robert Gloton, IEN élève de Wallon et qui lui-même deviendra président du GFEN, conduit une expérience de 1962 à 1971 dans le 20<sup>ème</sup> arr., alors quartier au recrutement populaire où près de 60 % des élèves de CM2 ont redoublé d'un à trois ans. Le challenge : éradiquer l'échec scolaire, permettre une scolarité sans redoublement, avec les mêmes exigences quant aux programmes<sup>17</sup>.

L'expérience va concerner de 33 à 40 classes, avec des enseignants volontaires. Si aucune compétence technique particulière n'est requise, « *trois qualités sont indispensables : l'optimisme pédagogique, le postulat que chez tout enfant les ressources personnelles sont considérables, qu'on ne doit jamais désespérer de celui qui a été jugé par d'autres irrécupérable et ne jamais le traiter comme tel ; un minimum d'imagination créatrice, chacun étant chaque jour poussé à inventer, sur la base des options générales ; l'esprit d'équipe (...)* », la mise en commun des problèmes et des solutions imaginées, sur le plan matériel comme pédagogique<sup>18</sup>.

L'expérience dure 9 ans. Tous les élèves entrent en 6<sup>ème</sup> sans redoubler, plus de 90 % réussissent le BEPC « à l'heure ». Les proviseurs de lycée reconnaissent que les élèves du groupe du 20<sup>ème</sup> - outre leur curiosité, leur goût d'apprendre et de comprendre - sont parmi les meilleurs en français et en mathématiques. Toutefois, certains professeurs trouvent que ces élèves, habitués à débattre, ont trop de franc-parler... Mais preuve est faite que l'échec scolaire n'est pas une fatalité.

#### L'expérience du Tchad

En 1971, Henri Bassis, directeur d'école dans le 20<sup>ème</sup>, a l'opportunité avec sa femme Odette de reprendre un projet de coopération en panne, avec 60 classes expérimentales dans le sud du Tchad. Ce qui a réussi pour les enfants du 20<sup>ème</sup> est-il applicable dans un contexte africain, avec des enfants de culture si différente, dans un pays des plus démunis, avec 45 à 80 élèves par classe et des enseignants n'ayant que le Certificat d'études primaires et au maximum le BEPC ?

Sur la base de ce qu'ils engagent, avec l'équipe franco-tchadienne qu'ils constituent et forment sur place, des transformations s'opèrent. Alerté, le Directeur général de l'Enseignement du Tchad demande à voir les classes, seul... De retour, il convoque l'équipe et déclare : « *Voilà ce qu'il nous faut ! Le travail en équipes, je veux le voir dans tout le Tchad* ». Une vaste expérience de formation-transformation des maîtres va alors être conduite sur l'ensemble du territoire, de 1971 à 1975<sup>19</sup>. Pour justifier la fin à l'expérience, un responsable de la coopération dira à l'équipe : « *Vous êtes dangereux, vous leur apprenez à penser !* »

Au principe de ces expériences, une transformation des modalités d'apprentissage. Ce qu'on appellera **démarche d'auto-socio-construction des savoirs** sera formalisée dans l'ouvrage collectif du GFEN :

---

<sup>17</sup> Cf. GLOTON R. (1970), *A la recherche de l'école de demain. Le groupe expérimental du XX<sup>ème</sup> arrondissement de Paris*, Cahiers de Pédagogie Moderne. 43, Armand Colin

<sup>18</sup> GLOTON R. (1979), *Au pays des enfants masqués*, Casterman, p. 202-218 (passage cité : p. 209).

<sup>19</sup> BASSIS H. (1978), *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Casterman.

*Quelles pratiques pour une autre école ? Le savoir aussi, ça se construit !*<sup>20</sup> Il faudra attendre le second tirage pour que l'éditeur accepte le bandeau : **TOUS CAPABLES !** Bernard Charlot fournit une contribution conclusive au titre évocateur : « *Je serai ouvrir comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ?* », amorçant les travaux qu'il dépliera sur **le rapport au savoir**. Nous y reviendrons.

## Les appuis scientifiques

### Les neurosciences

Ce sont d'abord, dans les années 80, les travaux d'Albert Jacquard, polytechnicien du Service génétique de l'INED avec lequel nous allons mener de nombreuses initiatives (soirées, débats publics). Ses ouvrages démontent les contre-vérités, dénoncent les raisonnements tronqués, argumentent sur ce qui fait « *la spécificité de l'être humain (...) l'importance de son pouvoir d'auto création* »<sup>21</sup>.

En 2009, alors que resurgissaient – sous le mandat Sarkozy - les discours sur les « talents » et « aptitudes », faisant l'apologie du mérite individuel et de l'excellence, le GFEN coordonne un nouvel ouvrage : *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*<sup>22</sup>. Michel Duyme, directeur de recherche à l'INSERM, en rend compte et affirme : « *Il est maintenant bien établi qu'un environnement enrichi facilite non seulement les apprentissages mais développe les interconnexions synaptiques du système nerveux central. Les apprentissages transforment biologiquement le cerveau* »<sup>23</sup>.

Epigénétique et **plasticité cérébrale** sont désormais des acquis partagés dans les neurosciences. Cela renvoie à une conception dynamique du développement faisant la part belle aux incidences des expériences et des interactions, bien sûr dès la petite enfance... mais aussi tout au long de la vie. Ce qui ouvre de belles perspectives !

### La psychologie sociale

Cernant les interactions éducatives, les travaux de Rosenthal et Jacobson dans les années 70 sur **l'effet Pygmalion**<sup>24</sup> attestent de l'importance des attentes professorales à l'égard de celui qui apprend, attentes qui se traduisent par des modifications inconscientes du comportement et de la conduite de classe, qui participent à l'« **autoréalisation des prophéties** », confirmant en boucle le regard porté sur l'élève<sup>25</sup>. Un dossier de l'Ifé (2011) portant sur les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages fait abondamment référence aux incidences des « *attentes fortes à l'égard des élèves* »<sup>26</sup>. Il apparaît que c'est l'origine sociale des élèves qui influence majoritairement les attentes. Autrement dit, l'idée de handicap socio-culturel continue de peser dans les mentalités...

### La sociologie

Il est maintenant bien établi que, sans exclusive mais en tendance, ce sont les élèves de milieux populaires qui peinent face aux exigences scolaires, renvoyant aux incidences de la prime socialisation, croisée avec l'expérience scolaire. La sociologie critique avait révélé des corrélations entre origine sociale et devenir scolaire. A partir des années 80, des approches plus ethnographiques vont s'attacher à étudier de plus près les médiations qui pourraient l'expliquer. Dans les années 90, sur la base d'une critique de ces travaux, certes centrés sur les interactions en classe mais oubliant parfois les apprentissages en jeu alors que c'est une composante majeure des échanges, d'autres recherches vont creuser les facteurs subjectifs pouvant rendre compte des conduites différenciées des élèves.

---

<sup>20</sup> GFEN (1982), *Quelles pratiques pour une autre école ? Le savoir aussi, ça se construit !* Casterman.

<sup>21</sup> JACQUARD A. (1984), *Inventer l'homme*, éditions Complexe (coll. Le Genre humain), p. 167.

<sup>22</sup> GFEN (2009), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute.

<sup>23</sup> DUYME M. et CAPRON C. (2009), « Handicap, performances intellectuelles et inégalités scolaires », *Ibid.* p. 45

<sup>24</sup> ROSENTHAL R.A. et JACOBSON L. (1971), *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman.

<sup>25</sup> TROUILLOU D. et SARRAZIN P. (2003), « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (Note de synthèse), *Revue Française de Pédagogie* N°145, oct.-nov.-déc. 2003, p. 89-119.

<sup>26</sup> FEYFANT A. (2011), « Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages », *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n°65, septembre 2011, Ifé-ENS de Lyon (notamment p. 7 à 10).

Pourquoi investir l'école, la scolarité ? Quel sens a pour moi cette discipline ou tel contenu ? Quelle conception de l'apprentissage règle mon attitude en classe et à l'égard du travail personnel ? Ensemble de mobiles, de posture et de moyens d'apprendre socialement différenciés, mais sans automatisme cependant, invitant à considérer les cas atypiques qui « échappent à leur destin ». C'est ce qui est au cœur des travaux de l'équipe Escol sur le **rapport au savoir**, que vous avez déjà abordés.

### **... une provocation salutaire**

Quels sont les destinataires potentiels de cette formule ?

- L'élève qui manque de confiance en lui et recherche dans le regard des adultes, chez lui comme à l'école, la confirmation de ses possibilités de dépassement ;
- Les parents qui, sur cette base, peuvent soutenir et accompagner d'autres ambitions ;
- Les enseignants, car elle relance un rapport exploratoire et conquérant au métier ;
- L'institution scolaire, qui peut en faire un principe institutionnalisé (cf. Loi d'orientation)

### **Tous capables, mais de quoi... jusqu'où ?**

La formule consacrée de la loi d'orientation stipule « *tous capables d'apprendre et de progresser* », ce qui actualise le principe d'éducabilité avancé par l'éducation nouvelle, justifiant le regard positif sur les potentialités de chacun des élèves à aller au-delà de ce qu'il sait et peut réaliser aujourd'hui.

Est-ce à entendre comme une vision angélique abolissant la réalité, entretenant le sentiment de toute puissance pédagogique ? Bien plutôt incitation à sortir du sentiment d'incapacité et d'impuissance qui alimente le renoncement, à oser relancer les dés au seul risque de se dépasser, toute expérience réussie pouvant potentiellement en appeler d'autres, modifier le rapport à l'apprentissage et redynamiser le développement.

Expérience singulière qui fait écho aux capacités anthropologiques de l'humain dont la grande Histoire témoigne, capacité de surmonter ses handicaps, de contourner les obstacles, d'inventer des outils – matériels, conceptuels et culturels – pour décupler ses pouvoirs de compréhension et d'action, dépasser ses « handicaps natifs » et accroître sa maîtrise du monde.

... virtualité dont certaines histoires singulières témoignent tout autant. Ainsi Philippe Croizon, ancien ouvrier métallurgiste, privé de ses bras et jambes après une électrocution en 1994, qui a traversé la Manche à la nage en 2010 ou Nicolas Moineau, déficient visuel, devenu champion du monde d'escalade handisport en septembre 2012. Bien d'autres cas peuvent être cités, dans cette période de jeux para-olympiques. On peut trouver le pendant de ces exploits dans des exemples édifiants de parcours académiques, montrant qu'on peut puiser des forces dans la surcompensation (des enfants de la maison du Renouveau rescapés de la Shoah à Annie Ernaux, Edouard Louis ou Chantal Jacquet), par des défis successivement relevés ou grâce au regard qu'un jour, quelqu'un a posé sur soi.

### **Imaginer des pratiques « à la hauteur »**

Le drame, c'est qu'on a parfois tendance – au prétexte d'aider les élèves – à amoindrir l'enjeu des tâches, à réduire le temps de recherche, à étayer à l'excès : autant de facilitations qui évitent la confrontation à la complexité, renforcent leur dépendance à notre égard et les confirment dans leur sentiment d'insuffisance personnelle. D'où cette idée contre-intuitive de ne pas s'y laisser piéger et de contribuer, par le type de situations comme par leur conduite, d'émoustiller les intelligences.

### La nature des situations

C'est ce qui explique notre goût pour les **situations-défis**, les **situations de recherche** faisant place à l'exploration, d'une complexité telle que personne n'a d'emblée la solution, mais dont les composantes cependant laissent penser à chacun que « c'est jouable ». Situations qui invitent chacun à mobiliser l'ensemble de ses ressources, scolaires ou extra-scolaires, et à composer avec les autres, sans comparaison ni esprit de compétition, mais dans l'appui mutuel faisant bénéfice en retour pour chacun. Tout défi relevé renforce l'estime de soi, l'envie de poursuivre. Encore faut-il – en langues – avoir à dire et à comprendre...

Quels peuvent en être les supports ? Les situations immersives, reproduisant les conditions d'échange de celui qui est plongé dans un pays étranger dont il ne maîtrise pas ou trop peu la langue, devant alors faire feu de tout bois : appui sur la langue native, éléments contextuels, gestuelle, toute une palette de non verbal suppléant et accompagnant les premiers essais linguistiques. Les œuvres culturelles (littéraires, plastiques, musicales...) qui n'ont pas de frontières, un écho émotionnel universel et constituent des appuis pour l'échange (descriptif et interprétatif). Au-delà des objets culturels, c'est la curiosité, l'ouverture au monde que l'on développe et un certain rapport à l'altérité qui s'exerce.

Paradoxe de situations ouvertes où le ressenti de manque fait appel à en savoir davantage, où l'inconfort de ne pas tout comprendre appelle à investir les ressources et à écouter les autres. Où il nous faut faire le deuil d'une mobilisation intellectuelle préalable des élèves, pour en faire l'enjeu de la situation : **créer le besoin de savoir**, en quelque sorte.

Autrement dit, s'il ne s'agit pas de se priver de tout ce qui peut **motiver** l'intérêt des élèves (support, caractère de la situation, habillage de la tâche, etc.), cela ne suffit pas à les concentrer durablement sur son véritable enjeu. Au-delà de la motivation, c'est la **mobilisation cognitive** qui nous importe. Faire en sorte que les élèves soient suffisamment « pris au jeu » pour l'investir pleinement et jusqu'à son terme, sans se tromper d'objet.

Encore faut-il que nous-mêmes l'ayons préalablement cerné, lors de la préparation du cours ! Rappelons les remarques du rapport de l'IGEN sur les dispositifs d'aide, trouvant leurs « **faiblesses comparables à celles d'un cours habituel** : *choix didactiques pas toujours adaptés ; consignes plus ou moins confuses ; attentes du maître peu claires pour les élèves (...)* » (p. 87). Préparer la séance est une chose, la mener au mieux en est une autre, méritant aussi la plus grande attention.

### La conduite de l'activité

Au moment clé de l'adolescence, l'identité est en construction. Si les élèves cherchent à se mettre à l'épreuve avec des conduites à risque parfois, pour éprouver leur(s) limite(s) et savoir jusqu'où ils sont capables d'aller (psychiquement, le défi est donc à leur portée), ils sont aussi fragiles, doutent et sont sensibles à ce que les autres leur renvoient. Si les enseignants, substitués aux figures parentales, sont observés et écoutés avec attention, le regard des pairs prend une place inédite.

La perception de soi se jouant dans le regard des autres, chacun évite les épreuves stigmatisantes, craint la moquerie, les situations où on risque de « perdre la face ». D'où l'importance, pour libérer la parole et permettre l'engagement, la prise de risque en classe, de l'accueil des propositions et du sort accordé à l'erreur, à la pensée qui trébuche, bifurque ou déraile... Je ne peux m'engager que si l'espace est sécurisé, que si je suis pris au sérieux, dans une écoute empreinte d'empathie.

Dans l'échange avec les pairs, réglé par l'enjeu de la séance, l'explicitation et l'argumentation sont des principes qui permettent de dépasser les opinions affirmées pour aller vers l'élaboration conjointe de significations partagées.

Les temps réflexifs - pour faire le point sur ce qu'on a découvert, compris et appris - sont des indicateurs du cheminement intellectuel, contribuent au sentiment de progresser, levant le doute que certains peuvent encore avoir sur leurs capacités à évoluer vers la maîtrise.

Ces deux derniers points font partie des faiblesses constatées par l'IGEN en 2010 : « (...) *peu ou pas d'échanges entre les élèves ; absence de mise en relation des éléments de la séance qui permettrait de synthétiser, de reformuler, de comprendre ce qui a été fait et comment on l'a fait* » (p. 87).

## Conclusion

### **Un « Tous capables » sous condition**

Le « tous capables » est donc moins un donné qu'un **construit**, patiemment **au gré des activités**, sans pour autant se priver de moments forts (démarches ou conduites de projets) où s'accroissent les choses. L'expérience témoigne de possibilités inédites, invitant à l'audace.

Si ce « tous capables » est nécessairement incarné par chacun, c'est **dans une dynamique collective** qu'il peut s'éprouver et se conforter. Tous capables, oui, mais ensemble.

### **Un choix de paradigme pédagogique**

La période qui s'ouvre est propice à relancer le débat sur l'éducation. Depuis bientôt 10 ans (2017), le « pédagogisme », dont le constructivisme est l'instrument majeur, est critiqué, rejeté avec dédain. On nous explique – sous l'autorité de neurosciences impériales – que l'enseignement direct, piloté par un contrôle évaluatif serré associé à la mise en place de groupes de niveaux et/ou d'aide personnalisée ad hoc était seul capable d'améliorer les résultats.

Des éléments non négligeables viennent contrarier ces certitudes. Là où ces pratiques ont été mises en œuvre, concernant l'apprentissage de la lecture, les résultats sont décevants. Ainsi cette expérimentation menée avec plusieurs centaines d'élèves de CP en REP, dans trois départements de l'académie de Lyon, dont les résultats sont présentés par Edouard Gentaz, professeur de psychologie du développement à l'université de Genève. « *Cette intervention menée pendant une année scolaire combinait des séances centrées sur le décodage de mots, avec des exercices de déchiffrage fondés sur les correspondances graphème-phonème, et la compréhension orale et écrite de phrases et de courts textes. (...) Les effets de cette intervention spécifique sur les progrès en lecture de ces élèves ont été comparés à ceux d'élèves de classes témoins, dans lesquelles on demandait aux enseignants de ne pas changer leurs pratiques pédagogiques.* ». Quels en sont les résultats ? « *Notre hypothèse était que les élèves (...) allaient tous progresser, mais que l'amplitude du progrès serait plus importante pour les classes tests. **Les résultats nous ont donné tort.** Le programme mis en place n'a pas permis de faire davantage progresser en lecture les enfants du groupe test (académie de Lyon) que ceux des groupes témoins (académie de Lyon et niveau national). C'est la conclusion de l'analyse quantitative des scores obtenus aux évaluations conduites par les chercheurs du CNRS et celles réalisées par la DEPP* »<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> GENTAZ E. (2018), « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle », *La Recherche*, n°539, décembre 2018.

Tout récemment, l'OCDE a publié une étude<sup>28</sup> intégrant un chapitre intitulé « Améliorer les résultats dans le domaine de l'éducation » où elle critique le discours officiel actuel et fait la promotion d'approches fondées sur l'activation cognitive, qui ont « *des effets positifs sur l'apprentissage, les attitudes et la motivation des élèves* ». On y lit : « *Les approches constructivistes se concentrent sur l'activation cognitive et favorisent le développement de la pensée analytique et critique, du processus de raisonnement, de l'auto-investigation, de la collaboration entre pairs et de la résolution de problèmes* ». Elles considèrent les étudiants « *comme des participants actifs dans le processus d'acquisition des connaissances et consiste en des pratiques capables de mettre les étudiants au défi de les motiver et de stimuler des compétences telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la prise de décision* ». Comparativement, « *les pratiques basées sur l'enseignement magistral, la mémorisation et la répétition* » semblent plus adaptées « *à des tâches répétitives* ».

Voilà de quoi relancer le débat !

---

<sup>28</sup> OCDE (2024), *Études économiques de l'OCDE : France 2024*, Éditions OCDE, Paris (citations : p. 104-105).