

Table Ronde -Tous capables, mais de quoi ?

Jacques BERNARDIN, GFEN

Le pari d'éducabilité

Dans les années 20

Croire aux possibilités d'évolution de ceux dont personne n'attend plus rien, c'est un principe d'action pour les pionniers de l'Education Nouvelle, parmi lesquels on trouve beaucoup de médecins qui ont pris en charge des enfants dont tout le monde désespérait, enfants dits « arriérés », qui étaient abandonnés, carencés ou difficiles : Maria Montessori (Italie), Edouard Claparède (Institut JJ Rousseau, Genève), John Dewey (USA), Anton Makarenko (Russie soviétique), Janusz Korczak (Pologne), Ovide Decroly (Belgique) et en France, Henri Wallon, psychologue et neuropsychiatre, auteur d'une thèse sur l'Enfant turbulent en 1925, acteur majeur du GFEN dont il sera président suite à Paul Langevin de 1946 à 1962 ...

1945-60

Wallon accompagnera le travail de Claude-François Unger, membre du BN du GFEN, directrice de l'école du Renouveau à Montmorency, qui a recueilli clandestinement des enfants juifs dont les parents ne reviendront jamais des camps. Comment accepter l'inacceptable ? Dans son ouvrage « *l'adolescent inadapté* » (PUF, 1974), elle développe la notion de « **surcompensation** » pour rendre compte des parcours exceptionnels de ces enfants, qui sont parvenus à retourner le stigmate du traumatisme, là où Boris Cyrulnik parle de *résilience*.

Ce principe d'éducabilité, qui traverse l'éducation Nouvelle, est assis sur une conception dynamique et optimiste de l'humain. Vision humaniste qui a peiné à s'imposer, tant elle bousculait les mentalités fatalistes jusqu'alors dominantes, assises sur la théorie des dons.

1971 : « Doué-non doué »

« La lutte contre l'échec scolaire » est le thème du Congrès du GFEN en 1971, d'où naît l'idée d'un ouvrage pour l'étayer : ce sera l'ouvrage collectif *Doué ou non doué* en 1974, qui sera diffusé à 60.000 exemplaires... Dès 1932, Henri Wallon déclarait : « *Il n'y a pas d'organisme qui soit explicable sans le milieu dans lequel il se développe. Il n'y a pas d'aptitudes que l'on puisse définir sans un objet propre à ces aptitudes. L'enfant ne développe pas d'aptitudes en elles-mêmes. L'enfant, en réalité, dès le moment de sa naissance, s'adapte à son entourage* »¹.

« *Les 'dons' n'existent pas* », poursuit le philosophe Lucien en 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, pour chaque individu, se fait l'essentiel de son 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 diverses².

Des appuis scientifiques : génétique et neurosciences

Le GFEN n'a cessé de croiser recherches pratiques et étayage scientifique. Ce sont d'abord, dans les années 80, les travaux d'Albert Jacquard, polytechnicien du Service génétique de l'INED. Ses ouvrages de vulgarisation ont des titres éloquentes : *Eloge de la différence, Moi et les autres, Inventer l'homme*³. Il dénonce les raisonnements tronqués qui s'habillent des habits de la science pour soutenir des thèses innéistes et fatalistes, argumente sur ce qui fait « *la spécificité de l'être humain (...) l'importance de son pouvoir d'auto création* ».

Plus récemment en 2009, alors que resurgissaient les discours sur les « talents » et « aptitudes », sur 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*⁴. Selon Michel Duyme, directeur de recherche au CNRS (INSERM de

¹ Au congrès de la L.I.E.N. Cité dans GFEN (1974), *L'échec scolaire : Doué ou non doué ?* p. 106.

² Lucien Sève, « Les « dons » n'existent pas », article repris dans *Doué ou non doué*, p. 28-46.

³ Albert Jacquard (1978), *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Seuil ; (1982) *Au péril de la Science*, Seuil ; (1983) *Moi et les Autres*, Seuil...

⁴ GFEN (2009), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute.

Montpellier) qui y contribue : « *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* »⁵. **Plasticité cérébrale** désormais attestée, concept fédérateur des neurosciences qui finit d'invalider la théorie des dons. Conception du développement renvoyant à la centralité des expériences et des interactions du sujet avec son environnement.

Du principe d'éducabilité au « tous capables ! »

Le tournant s'opère dans les années 80. Pourquoi ?

D'une fatalité à l'autre : des dons au déterminisme social

Si les facteurs développementaux se sont substitués aux théories innéistes pour expliquer l'échec, le sentiment de fatalité n'a pas disparu, il s'est déplacé sur l'idée de handicap socio-culturel, remplaçant ainsi « *un fatalisme de l'hérédité par une fatalité de l'héritage* »⁶.

L'éducation n'échappe pas à cette tendance. Le poids du regard porté sur les élèves a bien plus d'incidences qu'on n'imagine. C'est ce que les travaux en psychologie sociale de Rosenthal et Jacobson dans les années 70 sur *l'effet Pygmalion*⁷ ont montré. Contestés, ils ont été soumis au débat critique à travers de multiples recherches, évoquées dans une note de synthèse parue en 2003 dans la *Revue Française de Pédagogie*. Ces recherches confirment l'importance des attentes professorales, qui se traduisent par des modifications inconscientes du comportement qui participent à l'« **autoréalisation des prophéties** »⁸. Un dossier *Veille et analyse* de l'Ifé (2011) portant sur les effets des pratiques

⁵ M. Duyme, C. Capron (2009), « Handicap, performances intellectuelles et inégalités scolaires », *Ibidem*, p. 45

⁶ Michel Brossard (1974), « Diversité culturelle, inégalités de développement », in *L'échec scolaire...*, p. 239.

⁷ Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson (1971), *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman.

⁸ David Trouilloud, Philippe Sarrazin (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.

pédagogiques sur les apprentissages fait abondamment référence aux incidences des « *attentes fortes à l'égard des élèves* »⁹.

Parmi tous les facteurs déterminant les attentes professorales, les stéréotypes sociaux dominent. Les idéologies sont tenaces. Comme le disait Einstein : « *Il est plus difficile de désagréger un préjugé qu'un atome* »...

Un coup de pistolet dans le concert

Se substituant à la sagesse humaniste du « principe d'éducabilité », le « tous capables ! » est davantage porteur de radicalité, est un **défi pédagogique à résonance sociale**. A l'époque, il vient percuter le concept d'égalité des chances, ne promettant la réussite qu'aux plus « méritants » des pauvres pour inciter à penser une démocratisation non pas restreinte mais élargie, que l'école doit rendre accessible à chacun des élèves, de quelque origine qu'il soit.

Rappelons qu'en 75-77, le collège unique vient parachever l'ouverture du secondaire en l'unifiant. Changement structurel qu'on a cru suffisant pour démocratiser, oubliant d'interroger les pratiques pédagogiques, héritière des traditions élitistes du passé. Devant les difficultés, on met en place la « pédagogie de soutien », dans une conception supplétive ou réparatrice d'un ordinaire inchangé. En 1977, le GFEN publie *Réussir à l'école : Pédagogie de soutien ou soutien à la pédagogie*¹⁰, appelant à s'attaquer au cœur des démarches d'apprentissage.

Dans le cadre de la scolarité ordinaire, deux expériences ont confirmé la non fatalité de l'échec et étayé l'idée du « Tous capables »...

- L'expérience du XXème 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^e arr., alors quartier au recrutement populaire où près de 60 % des élèves de CM2 ont redoublé de un à trois ans. Le challenge : éradiquer l'échec scolaire, permettre

⁹ Annie Feyfant, « 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).

¹⁰ GFEN (coll.), *Réussir à l'école : pédagogie de soutien ou soutien à la pédagogie*, Editions sociales, 1977.

une scolarité sans redoublement, avec les mêmes exigences quant aux programmes¹¹. L'expérience va concerner de 33 à 40 classes et durera 9 ans. Tous les élèves entrent en 6^e sans redoubler, plus de 90 % réussissent le BEPC « à l'heure ». Les proviseurs de lycée reconnaissent que les élèves du groupe du 20^{ème} - outre leur curiosité, leur goût d'apprendre et de comprendre - sont parmi les meilleurs en français et en mathématiques. Toutefois, les professeurs trouvent que ces élèves, habitués à débattre, ont trop de franc-parler...

- L'expérience du Tchad

En 1971, Henri Bassis, directeur d'école dans le 20^e a l'opportunité avec sa femme Odette de reprendre un projet de coopération en panne, avec 60 classes expérimentales dans le sud du Tchad, pays des plus démunis, avec 45 à 80 élèves par classe et des enseignants ayant tout au plus le Brevet. Sur la base de ce qu'ils engagent, avec l'équipe qu'ils constituent sur place, des transformations s'opèrent. Alerté, le Directeur général de l'Enseignement du Tchad s'inquiète et demande à voir les classes... 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 1975¹². Démonstration sera faite, à grande échelle, que l'échec n'est pas fatal.

Au principe de ces réussites : une transformation des modalités d'apprentissage, de nature à permettre l'engagement intellectuel de chacun et la compréhension partagée. Basée sur le double apport de Piaget et de Wallon pour la psychogenèse de la connaissance, de Bachelard pour la notion de rupture épistémologique, ce qui s'appelait originellement « méthode d'observation », va devenir **démarche d'auto-socio-construction des savoirs**, formalisée dans l'ouvrage *Quelles pratiques pour une autre école ? Le savoir aussi, ça se construit* !¹³ . 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 ses travaux sur **le rapport au savoir**.

Signification du « Tous capables ! »...

Un slogan qui dérange l'opinion commune

¹¹ Cf. Robert Gloton, (1970), *A la recherche de l'école de demain. Le groupe expérimental du XX^e arrondissement de Paris*, Cahiers de Pédagogie Moderne. 43, Armand Colin

¹² Henri Bassis (1978), *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Casterman.

¹³ GFEN (1982), *Quelles pratiques pour une autre école ? Le savoir aussi, ça se construit !* Casterman.

C'est une interpellation de toutes les visions fatalistes qui conduisent au renoncement, formule qui invite à l'audace. Interpellation adressée tout à la fois :

- à la politique éducative et à l'idéologie qui l'inspire (après les dons, les « talents, aptitudes et formes d'excellence », ou bien encore les « intelligences multiples »...);
- à l'opinion publique, et d'abord aux élèves et aux parents de milieux populaires, victime d'une intériorisation de leur domination (plus prompts à l'auto-dévalorisation, à avoir de moindres ambitions par « *intériorisation subjective de probabilités objectives* », à accepter et intégrer le sens de sa place...);
- aux enseignants, pour les appeler à explorer – individuellement et collectivement – d'autres voies pour faire progresser et réussir les élèves, **tous** les élèves. A porter leurs actes à la hauteur de leurs intentions démocratiques...

Une conception dynamique du développement

Au vu de l'histoire, les hommes n'ont qu'une capacité native : celle de **surmonter leurs handicaps**, d'accroître leurs pouvoirs en surmontant les obstacles et en faisant reculer les limites de leur condition. Il faut donc penser le « tous capables » non pas comme donnée de nature mais comme **conquête**, acte de **rupture avec les fatalités** intériorisées, avec l'auto limitation des possibles... Invitation à sortir du sentiment d'impuissance, à oser le dépassement de soi, à s'étonner de capacités insoupçonnées : c'est à l'éducation d'en favoriser les conditions.

La place de l'expérience

Se sentir réellement « capable » nécessite de l'avoir éprouvé et pas seulement de l'avoir entendu : c'est dire l'importance de **vivre** des défis, des expériences fortes pour s'en persuader intimement, physiquement et émotionnellement.

Réussir ce dont on ne s'imaginait pas être capable, telle est le challenge : chaque **victoire sur soi** en appelle d'autres, étapes graduées d'élargissement des possibilités, de transformation de l'horizon d'attentes. Encore faut-il accepter, une première fois, de se risquer...

Si l'enjeu est que chacun se « sente capable... », c'est de la conjugaison des apports de tous que cela se nourrit et se renforce. Autrement dit, c'est à travers des apprentissages vécus comme **conquêtes collectives** que le « Tous capables » prend forme, aventure solidaire d'un collectif s'inscrivant – par ces conquêtes – dans la dynamique émancipatrice de l'humanité.

(...)

Répondre aux faux procès...

Singulière position que celle qui consiste à affirmer que le GFEN brade les contenus. S'il fut une période où, face à un enseignement très majoritairement descendant, nous avons mis en avant **l'importance de l'activité de l'élève** et le **processus de construction**, celui-ci n'opère jamais à vide, mais reste au service de l'appropriation d'un contenu qui en constitue l'enjeu.

On ne saurait nous accuser de ce qu'il est convenu d'appeler la « doxa constructiviste », consistant à imaginer que les enfants devant construire, les enseignants doivent s'abstenir, conception d'une « **pédagogie active** » aux **petits pieds** et mal digérée, par l'intermédiaire de cours indigestes. La réalité, c'est que les acteurs de l'éducation nouvelle n'ont jamais eu place dans la formation officielle, si ce n'est sur de strapontins. Le constructivisme (et plus encore le socioconstructivisme), on en parle mais on le pratique peu dans les centres de formation...

Le GFEN n'a jamais défendu une conception puérocentrée de l'école. Il s'agit moins, selon nous, de mettre « l'enfant au centre », que de se centrer sur le **rapport de l'élève au savoir**. La question de l'épanouissement et du bonheur de l'enfant, sans être négligeable, est moins une condition qu'une conséquence de son positionnement scolaire, du sentiment de maîtrise que les situations pédagogiques vécues lui permettent de développer.

Les élèves sont sévères dans leurs jugements des professeurs qui sont laxistes ou complaisants, et ils ont raison, car cette facilité les assigne à résidence. **L'exigence à leur égard** est signe de respect, dès lors qu'elle tend à les faire progresser, sans stigmatisation. Elle se légitime par l'exigence de l'enseignant **à l'égard du contenu travaillé** : à quelle question ce savoir, cette technique répond-il ? Quelles étapes en ont jalonné la genèse ? Quels déplacements faire opérer aux élèves et par l'intermédiaire de quelles étapes ?

Faute de travail suffisant sur cette réappropriation épistémologique, l'enseignant peine à préparer son enseignement, mais il est aussi démuni pour la conduite de classe. Face aux questions et difficultés des élèves, il réduit ses apports à des aides procédurales visant la réalisation de la tâche, sans pouvoir étayer l'appropriation conceptuelle de ce qui en est l'enjeu.