

**Pour une école de l'exigence intellectuelle**  
**Changer de paradigme pédagogique**  
**JP Terrail**

**Notes de lecture réalisées par Margaux Osenda**

**Chapitre 1 : Une pédagogie de l'adaptation au manque**

*Quelques citations*

*« La réforme des pratiques d'enseignement propre à l'école unique est née sous les auspices d'une théorie du déficit des ressources linguistiques et culturelles dont disposent les enfants des classes populaires. Elle s'annonce d'emblée porteuse d'une pédagogie dont les thèmes les plus récurrents sont redevables au souci de compenser le manque, d'une pédagogie de l'adaptation au déficit. » p22*

*« L'écrit lui-même sera abordé en traitant les énoncés comme autant de messages porteurs d'informations et comme transcrivant de « l'oral réalisé ou potentiel », en mettant donc entre parenthèses les dimensions proprement littéraires ou réflexives de la langue écrite, considérées comme hors d'attente pour ce public » p23*

*« Les orientations essentielles de la rénovation pédagogique, qui exercent leur hégémonie dans notre système éducatif depuis un demi-siècle, apparaissent ainsi marquées par un souci d'adaptation aux élèves d'origine populaire essentiellement appréhendé par l'insuffisance de leurs ressources intellectuelles. » p24*

***« (...) les constats récurrents des chercheurs soulignent combien la mise en scène ludique et concrète de la quête des savoirs tend à envahir la totalité des séquences d'enseignement au détriment de l'appropriation des savoirs, comme si elle était à elle-même sa propre fin ».*** P29

***« Si les activités censées favoriser l'accès au savoir visé peuvent se révéler peu opérantes, ce n'est pas seulement parce qu'elles n'y conduisent pas par elles-mêmes, ce peut être aussi parce qu'elles lui font obstacle. »*** P33 (en lien avec les débats sur la monnaie)

*« (...) les maîtres absorbés par la conduite de la classe, ont du mal à mesurer l'écart entre le savoir visé et les connaissances rencontrées par les élèves dans le dispositif d'enseignement »* P35

***« Cet oral même, qui, pour être en phase avec les pratiques familières de certains élèves et leur permettre de participer à la classe, risque aussi dans le même temps de les induire en erreur sur le registre de travail à convoquer »*** E. Bautier « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires » citée p 38 par Terrail

***« La prise en compte de cette différence entre objet réel et objet de connaissance (construit dans une perspective disciplinaire donnée) permet de mesurer l'exigence du travail enseignant qui reste à faire lorsque, les élèves ayant été mis en activité langagière, il s'agit de les conduire à l'appropriation des savoirs »*** P39

*« La propension d'une majorité d'enseignants à modérer l'ambition intellectuelle de leurs objectifs face aux élèves jugés faibles, et donc plus largement face aux publics populaires, est une constante de nos sociétés, attestée par une diversité d'enquêtes menées des années 1950 à aujourd'hui en France, aux Etats-Unis, en Grande Bretagne »* P43

*« Dans la dernière période, différentes recherches menées en France ont montré, en s'appuyant sur des observations très précises, comment cette propension à s'adapter par le bas aux ressources jugées faibles d'une partie des publics scolaires induisait des ambitions et des pratiques différentes non seulement d'un établissement ou d'une classe à l'autre mais également au sein de la même classe, selon les élèves ou les groupes d'élèves. »* P44.

=> renvoi à la thèse du contrat didactique différentiel qui se traduit notamment par une différenciation active et passive

## **Bref Résumé du chapitre**

JP. Terrail débute son premier chapitre en décrivant les enjeux et limites de la rénovation pédagogique des années 1970 afin de comprendre les changements des pratiques enseignantes dans la conduite des apprentissages. Cette rénovation pédagogique est intimement liée aux mutations de la société française. Bernstein et Chamboredon associent l'avènement des nouvelles pédagogies qualifiées d'invisible à la montée des classes moyennes salariées et au rôle joué par les femmes fortement scolarisées, porteuses de nouvelles conceptions pédagogiques. La généralisation de l'accès au collège va mettre en lumière les difficultés rencontrées par une partie des élèves issus majoritairement de milieux populaires. Ces derniers ont beaucoup de mal à entrer dans le langage second, et à acquérir les bases de la culture écrite qui sont des exigences de l'institution scolaire. Dès 1963, une circulaire est promulguée. Elle préconise notamment la conduite d'apprentissages qui partent des intérêts des élèves, de leur expression orale. En 1972, face à la proportion croissante d'élèves en retard à l'issue du CM2, on décide de réformer l'enseignement du français en primaire => réforme de 1972. Ces nouvelles orientations pédagogiques sont élaborées à l'intention des élèves en difficulté afin de satisfaire aux exigences de la « démocratisation scolaire ». Pour les partisans de ces réformes, les élèves de milieux populaires sont en échec du fait de leurs faibles ressources cognitives et culturelles. Selon eux, ces apprenants seraient incapables de manier des « savoirs abstraits » ... Autrement dit, ils sont uniquement appréhendés par l'insuffisance de leurs ressources intellectuelles. Dans cette perspective, il faut donc **adapter** les programmes et les pratiques enseignantes à ces manques présumés. A ce titre Terrail parle d'une « **pédagogie de l'adaptation au déficit** ». On suppose également que, contrairement aux héritiers, les élèves issus de milieux populaires arrivent à l'école avec une faible « appétence pour les savoirs scolaires ». Ainsi, apparaît l'idée qu'il faut transformer les modes d'apprentissage en partant d'activités ludiques et attractives, proches des élèves, faisant une grande place aux « situations motivantes ». Autrement dit on va niveler par le bas les objectifs à atteindre car on suppose que les apprenants en difficultés sont incapables de rentrer dans la culture écrite...

Les promoteurs de la modernisation pédagogique vont mettre en avant la nécessité d'instaurer dans les séquences de cours une « phase de découverte » qui doit précéder la leçon et les exercices. L'idée est d'amener les élèves à comprendre la logique et la nécessité des savoirs visés. C'est pendant cette phase que doit s'effectuer l'essentiel des apprentissages. Pour ces derniers, la phase de découverte doit obligatoirement **être ludique et partir du concret pour motiver et intéresser les élèves** les plus faibles. Ces pratiques sont-elles efficaces ? Non, tous les travaux des chercheurs en science de l'éducation ont montré les méfaits de ces pratiques qui contribuent à creuser les inégalités scolaires. La mise en scène ludique et concrète peut s'avérer être un véritable obstacle aux apprentissages des élèves dans la mesure où :

- Elle détourne l'attention des élèves des objectifs de savoirs visés
- Elle est source de malentendus sociocognitifs
- Elle conduit à une invisibilisation des savoirs visés
- Elle ne met pas l'accent sur ce qu'est la difficulté principale de la séquence
- Elle peut induire l'élève en erreur en l'incitant à se placer sur un autre registre que celui des savoirs visés.
- Elle conduit à une dépréciation des savoirs visés => « pilotage de l'enseignement par les tâches » où on se satisfait de la seule mise en activité quel qu'en soit le bénéfice cognitif
- Elle peut conduire à un « cours dialogué » source d'activisme langagier => cf. travaux de Deauvieux => ouvrage « Enseigner dans le secondaire » / Bautier « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires »

Pour démontrer cela Terrail va prendre plusieurs exemples dont certains sont tirés des recherches de Rochex, Bonnéry, Bautier, Margolinas, Laparra, Deauvieu...

**Un ex tiré des travaux de Bautier :** en moyenne section de maternelle, l'objectif d'une séquence de cours est d'amener les élèves à s'approprier la notion de longueur. Pour motiver les élèves l'enseignante distribue aux élèves une fiche sur laquelle 4 vignettes de taille inégale encadrant chacune un poisson sont représentées. Il est demandé aux élèves de colorier les poissons, de découper les vignettes et de les coller les unes en dessous des autres par ordre croissant de tailles. Ici l'élève est soumis à des tâches très hétérogènes et sans lien direct avec l'objectif visé. En effet, on peut se demander en quoi le fait de colorier les poissons va permettre à l'élève de s'approprier la notion de longueur. Il est inutile de colorier pour comparer les vignettes. Les apprenants, notamment ceux qui sont éloignés de la culture scolaire vont se concentrer sur les différentes tâches : colorier, découper, positionner les vignettes et coller sans percevoir l'objectif qui est de comparer les longueurs des vignettes. Autrement dit, les différentes tâches à accomplir sont de nature à éloigner les élèves des savoirs visés => « *l'exigence perçue par l'élève n'est pas celle de la comparaison des longueurs* ». A travers les différents exemples analysés et en s'appuyant sur les travaux des autres chercheurs, Terrail montre donc les méfaits de certaines pratiques pédagogiques devenues dominantes aujourd'hui.

Face à la démocratisation quantitative se pose la question de savoir « comment faire face aux publics hétérogènes ? ». Certains dont **Louis Legrand** ont mis en avant la nécessité de mettre en place une « pédagogie différenciée ». Les doctrines de la « différenciation pédagogique » font l'objet dans les années 1980/1990 de publications nombreuses qui eurent un fort retentissement. Dans la pratique cela va se traduire par de la « discrimination positive » ex : recommandation de Savary en 1981 et mise en place des ZEP. Ces doctrines vont également avoir un fort impact sur les pratiques enseignantes => les enseignants vont adapter leurs objectifs et leurs activités en fonction des élèves qu'ils ont en face. « **En France, dans une enquête nationale de 1995, une forte majorité des professeurs du secondaire indique qu'avec une classe faible ils ne s'attendent pas à pouvoir traiter tout le programme, et, plus significatif encore qu'enseigner dans une classe difficile les amène à remettre en cause les contenus de la discipline** ».

Dans les classes cela (la pédagogie différenciée) se traduit concrètement par l'instauration d'un **contrat didactique différentiel** qui conduit au fait que des élèves d'une même classe ne vont pas être confrontés aux mêmes savoirs. Deux processus sont à l'œuvre : la **différenciation active** : on confronte les élèves à des tâches différentes et la **différenciation passive** : on va être « indifférent aux différences » et considérer certains savoirs comme étant des acquis pour les élèves => ce sont des « évidences ». Pour illustrer cela Terrail reprend des exemples tirés de plusieurs recherches. (Cf. notes formation Rochex)

## **Chapitre 2 : La pédagogie renouvelée, emprise et crise**

### *Quelques citations*

« *La formation des compétences recommandée pour les élèves en échec est en totale conformité avec ces principes : elle s'appuie sur le même présupposé d'un déficit cognitif de jeunes essentiellement issus des classes populaires ; elle vise des objectifs adaptés à ce déficit par le renoncement à un enseignement trop abstrait (...)* ». P50

« *Les politiques du « socle commun » marquent l'entrée en crise du paradigme pédagogique dominant. Mais elles n'offrent aucune perspective de sortie de crise. Gérer l'échec n'est pas le supprimer, (...)* » P50

« (...) « le **paradigme déficitariste** » conjugue la conviction de l'insuffisance des ressources intellectuelles et des capacités d'abstraction des enfants des classes populaires, et celle, puisée dans le patrimoine des pédagogies nouvelles, selon laquelle il est possible de compenser ce déficit par une conduite des apprentissages individualisée, motivante, et contextualisant les savoirs de façon concrète et familière. » P54

« *Toutes les recherches comparatives (...) qui ont été menées sur la variation des pratiques d'enseignement en fonction des publics scolaires ont pu mettre en évidence leur lien à l'appartenance sociale de ces publics ;*

et le recours très majoritaire, avec les publics populaires à une **démarche compensatoire** qui privilégie le ludique, le familier et l'évitement de l'abstraction ». P55

« Le risque est grand – et dans la plupart de nos observations avéré- que l'intention d'enseigner du professeur ne soit plus déterminée en termes de savoirs, mais en termes de situations et de tâches, l'effectuation et l'enchaînement de ces tâches (...) étant censés conduire par eux même à un apprentissage » P 60. Extrait de l'ouvrage « La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche Bernsteinienne » de Rochex et Crinon.

### **Bref résumé du chapitre**

La révolution induite par la pédagogie renouvelée a conduit à l'imposition de pratiques jugées comme allant de soi dans le système éducatif (doxa). Or, soumises aux faits ces pratiques innovantes, ludiques, concrètes, proches des élèves se révèlent inefficaces (cf. travaux convergents des chercheurs en science de l'éducation). Depuis le milieu des années 1990, on constate une stagnation des acquis cognitifs des élèves et un écart croissant entre ces acquis et l'allongement des parcours scolaires. Cette stagnation c'est par la suite transformer en dégradation. Les acquis des apprenants les plus en difficulté sont plus faibles qu'auparavant et l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles se creuse. Face à ce constat, le discours des experts et des politiques a mis en arrière-plan la question de l'égalité des chances au profit d'une nouvelle préoccupation : celle des compétences. => émergence de la thématique du « socle commun » qui revient selon Terrail à « prendre acte de l'échec de masse et des inégalités scolaires ».

Par la suite Terrail explique que le développement de la « rénovation pédagogique » est intimement lié aux mutations de la société (essor du capitalisme et des classes moyennes + impact du travail des femmes). Autrement dit le changement social va être à l'origine de l'essor et de l'imposition de nouvelles pratiques enseignantes => « De ce point de vue la rénovation pédagogique peut être considérée comme un *aggiornamento* de l'école, une adaptation inévitable aux transformations d'ensemble de la vie sociale ». Cela va conduire à l'imposition de ce que Terrail appelle « le paradigme déficitariste » auquel le monde éducatif va adhérer. Progressivement dans les formations des maîtres, l'accent va être mis sur la nécessité et l'importance de l'entrée dans les savoirs par la réalisation autonome de tâches... Dans la pratique cela va conduire à détourner les enseignants de la transmission des savoirs aux élèves les plus faibles, avec lesquels on doit s'en tenir à l'exécution matérielles de tâches => différenciation active. La différenciation pédagogique relève à la fois des pratiques enseignantes et de l'environnement institutionnel (ex manuels). Pour Terrail, afin que la démocratisation quantitative s'accompagne d'une démocratisation qualitative, il faut impérativement dépasser le paradigme déficitariste pour entrer dans le paradigme de l'exigence de l'exigence.

### **Chapitre 3 : Justification du paradigme de l'exigence**

#### *Quelques citations*

« Face à l'arrivée au collège d'élèves dotés d'acquis élémentaires insuffisants, l'entreprise de rénovation pédagogique des années 1960-1970 ne s'était déjà pas spécialement embarrassée d'interroger précisément les conditions réelles de leurs apprentissages inaboutis. (...) **Si ces élèves assimilent difficilement les savoirs abstraits, c'est tout simplement parce que les capacités d'abstraction leur font défaut. S'ils renâclent devant les tâches qu'on leur impose, c'est qu'ils ne disposent pas d'une appétence naturelle pour le savoir.** (...) La situation de notre système éducatif appelle autre chose que ces rhétoriques répétitives et intellectuellement paresseuses » P70

« **Un véritable examen critique de la thèse du handicap socio-culturel implique, si l'on préfère, un renversement de point de vue : la question n'étant plus de savoir ce que les enfants du peuple n'ont pas, comparés aux « héritiers », mais ce qu'ils ont, ce que sont en réalité leurs ressources propres** ». P72

« *Tous les enfants partagent le fait humain du langage. (...) la compétence linguistique, maîtrise du code de la langue suffisante pour assurer les interactions de la vie quotidienne, apprendre des nouveaux mots et former des phrases, est pour chaque humain une acquisition quasi universelle* » P73

« *Distinguer, dès lors, des « esprits abstraits » faits pour les études savantes, et des « esprits concrets » d'emblée destinés au marché du travail n'a pas le moindre sens : l'aptitude à la pensée abstraite est un universel humain, comme l'est le langage* » P74

« *Le langage oral fournit déjà par lui-même les outils essentiels de la pensée humaine que sont l'abstraction, l'analyse réflexive et le raisonnement logique. Tous les enfants entrent au CP munis de cet outillage mental. C'est ce qui peut donner sens à la formule de Jacotot.* » P75.

« *A cet âge (autour de 6 ans) de l'entrée initiale dans la culture écrite, la disposition d'un outillage mental communément partagé peut relativement contrebalancer le différentiel des dispositions et des connaissances acquises jusque-là. Mais c'est de moins en moins le cas quand on avance dans le cursus.* » P77

**En référence aux travaux de Bourdieu :** « *L'école est porteuse d'exigences qu'elle ne donne pas par elle-même les moyens de satisfaire ; la réussite scolaire, dès lors, est largement réservée aux « héritiers », qui trouvent ces moyens dans leur milieu familial* » P79.

A propos de « **l'effet manuel** » : « *il apparaît que la contribution du manuel à la qualité des apprentissages est au moins aussi importante, en tout cas du même ordre de grandeur, que celle du capital culturel des parents, pourtant considéré jusqu'ici par la tradition sociologique comme le facteur essentiel de la réussite scolaire* ». P85 => en lien avec les travaux de Deauvieau de 2013

Lahire cité p87 : « *Les discours qui condamnent l'austérité des règles, la sécheresse des techniques, l'aridité des procédés mécaniques, la rigidité des principes et des consignes clairement énoncées et enseignées... ont des présupposés et des conséquences élitistes. Car, au programme d'austérité, on substitue la liberté de l'élève, qui est, pour une grande partie d'entre eux, la liberté de perdre pied et de couler.* »

### **Bref résumé du chapitre**

« Tous capables » tel est la base du paradigme de l'exigence intellectuelle. Terrail adhère à la thèse de « l'éducabilité universelle ». Contrairement aux partisans du paradigme déficitariste qui tourne cette idée forte en dérision, Terrail va montrer en s'appuyant notamment sur les travaux des fondateurs de la linguistique moderne (Saussure, Jakobson et Benveniste) que ce principe doit être pris au sérieux et que c'est un non-sens de distinguer parmi les élèves, les « esprits abstraits » des « esprits concrets » car **tout le monde est capable d'abstraction**. Pour justifier l'éducabilité universelle, Terrail opère un renversement de la thèse du handicap socioculturel et explique qu'il ne faut pas appréhender les élèves à travers leur présumé manque de ressources culturelles mais à travers les ressources dont ils disposent. Ainsi il explique que le langage est un fait partagé par tous les humains et que « *c'est l'ampleur des ressources de la langue et l'usage qui en est fait qui différencient les milieux socioculturels* ».

Quels sont les résultats des travaux des chercheurs en linguistique modernes permettant de justifier la thèse de l'égalité des intelligences ?

- 1) **Le registre de l'abstraction :** « *Apprendre à parler, c'est apprendre à se familiariser avec le maniement des abstractions linguistiques et se doter, par suite, d'une capacité de pensée abstraite* ». Autrement dit, dès lors qu'on apprend à parler, on apprend les différentes significations des mots (concepts) et leur représentation, et au fur et à mesure qu'on développe notre capacité à parler on développe une certaine perception du monde (abstraite) à laquelle on va se confronter. (Cela fait notamment référence à la distinction établie par Saussure entre : le **signifiant** (aspect matériel ; image acoustique) et le **signifié** (aspect conceptuel) => forment le

signe. A partir de cette distinction on voit que le couple signifiant/signifié est arbitraire, repose sur des conventions et nécessite donc une certaine capacité d'abstraction pour être maîtrisé). Par conséquent les enfants entrent dans l'abstraction dès lors qu'ils ont recours au langage.

- 2) **Le registre de la pensée réfléchie** : « *Le langage peut se prendre lui-même pour objet, les langues offrent la possibilité de se penser elle-même* ». Le langage invite à la réflexivité. Apprendre à parler c'est apprendre à former des phrases qui vont décrire et ou interroger une réalité du monde. Autrement dit, apprendre à parler conduit à s'interroger sur les catégories du langage et leur rapport à la réalité ce qui implique une mise à distance des objets du monde et de « la pensée réfléchie ».
- 3) **Le registre du raisonnement logique** : le fait de formuler des phrases permet de décrire et d'interroger les objets du monde. Par conséquent, cela permet également de faire des liens entre ces objets du monde. On peut faire des « *relations de simple consécution : après la pluie le soleil* » et des liens de causalité « *la rivière a grossi parce que la pluie est tombée* ». Par conséquent, **apprendre à parler c'est également apprendre à raisonner**, à faire des liens entre les objets... dès le plus jeune âge, les enfants apprennent à manier des connecteurs logiques en apprenant à parler.

Ces trois registres sont intimement liés.

Ainsi à travers ces travaux on ne peut que constater que « *le langage oral fournit déjà par lui-même les outils essentiels de la pensée humaine que sont la capacité d'abstraction, d'analyse réflexive et le raisonnement logique* ». Comme tous les enfants arrivent au CP avec ce même « outillage mental » de base, ils sont tous capables d'abstraction, de réflexivité et de raisonnement ce qui démontre la justesse de la formule « tous capables » et la nécessité de faire preuve des mêmes exigences vis à vis de tous les élèves indépendamment de leur origine sociale. C'est un non-sens d'envisager des apprentissages abstraits pour les « héritiers » et des apprentissages concrets pour les enfants en difficultés. Cet outillage comprend ce dont l'école a besoin pour amener les élèves à entrer dans la culture écrite. Si elle n'y arrive pas cela ne peut s'expliquer par un manque de ressources culturelles mais par la pertinence des dispositifs pédagogiques mis en place. Autrement dit, on doit se demander si l'institution scolaire donne aux élèves les (mêmes) moyens nécessaires pour atteindre les objectifs visés.

Les travaux de Laparra et Margolinas viennent appuyer ce fait. En effet, lors de leurs recherches, elles ont constaté que lorsque les élèves sont tous placés dans la même situation, c'est-à-dire confrontés aux mêmes savoirs (pas de différenciation active) on n'observe entre eux très peu de différences, c'est-à-dire qu'ils se heurtent aux mêmes problèmes, commettent les mêmes erreurs, les surmontent ou échouent pareillement. Il faut donc rompre avec la pédagogie de l'adaptation qui hiérarchise les exigences en fonction des élèves. Tous les travaux convergent vers le constat qu'elle creuse et crée des inégalités.

Passer du paradigme déficitariste à celui de l'exigence nécessite des transformations d'ensemble des procédures pédagogiques. Il faut donner à tous les élèves les moyens de répondre aux exigences de l'école. Cela conduit notamment à une réflexion sur ce qui est fait à l'école en termes d'apprentissage et sur ce qui n'est pas fait (mais pourtant exigé à l'école). Terrail comme l'immense majorité des chercheurs part du principe que l'apprentissage des concepts, « *le moment de la compréhension et de la conceptualisation* » doit s'effectuer en classe et non à la maison (on voit ici que c'est aux antipodes de la pédagogie inversée). Les devoirs donnés à la maison ne doivent être que des exercices d'entraînement et de mémorisation (d'où l'importance pour l'enseignant de s'interroger sur la pertinence du travail qu'il donne à faire à la maison). Autrement dit, « *une école démocratique doit considérer à sa charge l'entièreté de l'éducation scolaire* ».

Comprendre l'échec scolaire, c'est également s'intéresser aux supports pédagogiques (manuels) mis à la disposition des élèves. Les études réalisées à ce sujet sont assez marquantes. Par exemple, J. Deauvieu qui a étudié 4 manuels de lecture en CP a montré que selon le manuel choisi, la progression des élèves et notamment des plus faibles était très différente. L'utilisation du manuel le plus efficace réduisait les écarts de réussite entre les plus faibles et les plus forts. De ces travaux il ressort le constat majeur que les manuels ont un impact considérable sur la réussite scolaire, impact qui est **du même ordre de grandeur que l'influence du capital culturel des parents**. Et sans surprise, Deauvieu constate que le manuel le plus

efficient est celui qui est le plus exigeant en termes de contenus et de méthode. Faire preuve d'exigence intellectuelle envers chaque élève est donc un puissant moyen de limiter et réduire les écarts entre les apprenants. Cela implique notamment de veiller à ce que les élèves particulièrement éloignés de la culture scolaire puissent s'approprier les ressources conceptuelles que les « héritiers » peuvent trouver dans leur milieu familial.

#### Chapitre 4 : Sur la mise en œuvre du nouveau paradigme.

*Quelques citations*

« La rupture avec le paradigme déficitariste porte d'abord sur la conception de l'adaptation pédagogique et se joue dans le passage d'une adaptation aux manques à une prise d'appui sur les ressources. » P96.

« Si les enfants des classes populaires disposent d'un outillage mental les autorisant, tout autant que les autres à affronter la complexité et l'abstraction de la culture écrite, encore faut-il être particulièrement attentif cependant à la façon dont on les invite à s'en servir (...) ». P96/97.

« Un apprentissage que l'on n'a pas eu l'occasion d'affronter ne peut être réalisé ; et l'on ne saurait en surmonter les difficultés si l'on n'a pas accès aux concepts, aux éléments théoriques, aux techniques indispensables. » p97

Astolfi cité P98 : ces élèves « **ont besoin de comprendre ce qu'il faut savoir, de savoir ce qu'il y a à comprendre, (...) de moments où les savoirs en jeu peuvent être identifiés, de moments où ce qui a été identifié peut-être nommé, suivant le fonctionnement propre au langage de chaque discipline** » citation extraite de l'ouvrage : « La saveur des savoirs »

« Le rôle de l'école doit être non de diffuser des informations utiles, ni de forger des convictions, si citoyennes soient-elles, mais, comme le souhaitaient les lumières, de fournir des principes de déchiffrement et d'intelligibilité des savoirs. » P98

« Une pédagogie de la réussite pour tous implique un abandon résolu de toute délégation des apprentissages, en tout ou en partie aux familles ». P99.

« **Entendre en ce sens l'erreur ou l'incompréhension comme une question posée par l'élève et qu'il lui revient de décrypter est un moyen irremplaçable, pour le maître, d'améliorer son activité professionnelle.** » P 102

« Nous avons observé précédemment que bien des activités et des tâches aujourd'hui proposées aux élèves, parce que leurs concepteurs s'inquiètent prioritairement de leur caractère concret et ludique, n'ont rien à voir en réalité avec l'objectif cognitif de la séquence, quand elles ne contribuent pas à le rendre difficilement accessible. » P104

« Tout enseignement véritable est contraint d'introduire les élèves à des questionnements et des problématiques dont l'intérêt pour eux n'est jamais acquis d'avance, et comporte inévitablement en ce sens une part d'imposition ». P105

« Le plaisir d'apprendre et de comprendre est la seule motivation, intrinsèque à l'acte d'apprentissage, sur laquelle une pédagogie de l'exigence puisse s'appuyer ». P106

« **Le constructivisme pédagogique doit chaque fois que nécessaire laisser la place, sous forme d'intervention magistrale, au « constructivisme épistémologique » qui met l'accent sur les modes de questionnement et d'investigation de chaque discipline : l'intervention du maître, ici, visant à mettre en rapport les connaissances dont l'élève a besoin avec le questionnement qu'il est invité à s'approprier.** » P107

« Trop souvent aujourd'hui laissée dans l'incertitude, l'intégration finale du savoir visé suppose donc un cadrage plus précis de leur cheminement intellectuel » P108

« « La mise en activité » des élèves sous forme de cours dialogué ne saurait se dispenser d'un cadrage précis des échanges, qui les ramènent constamment à l'objectif cognitif de la séance et à son explicitation réflexive. » P111.

« Il y a toutes raisons, cependant, de penser qu'en réalité l'impact des apprentissages cognitifs sur le comportement des élèves en classe est tout à fait décisif : car aucun élève n'ignore qu'il est là pour apprendre » P116

« Par leur transmutation en inégalités scolaires, les inégalités sociales se donnent comme l'irrécusable résultante des mérites individuels » P126

### **Bref résumé du chapitre**

Comment rompre avec le paradigme déficitariste et entrer dans le paradigme de l'exigence intellectuelle ? A cette question Terrail répond qu'il faut s'appuyer sur les ressources des élèves **et les confronter aux mêmes savoirs, à l'abstraction, aux théories...** Autrement dit, il faut abandonner le nivellement par le bas en matière d'exigence. S'adapter aux manques conduit bien souvent les enseignants à omettre les modalités de l'apprentissage et la façon dont ils ont appris et compris. Le rôle de l'école va être de faire entrer les élèves dans le langage second et cela nécessite une « élémentation des savoirs » (Astolfi). Autrement dit, il faut désigner les savoirs, en montrer les enjeux et la genèse, il faut montrer leur forme d'ensemble (structuration des savoirs et cumulativité) et « le principe des objets théoriques ». Cela nécessite que les apprentissages s'effectuent en classe et non dans la famille. Cela nous invite à réfléchir sur le travail que l'on donne à faire à la maison. Pour Terrail comme pour de nombreux chercheurs en science de l'éducation (équipe ESCOL, C. Félix...), l'apprentissage et la compréhension des concepts, mécanismes et théories doit se faire en classe. Le travail à la maison doit prendre la forme d'un simple entraînement et d'une incorporation de savoirs acquis en classe. Cela permet de voir quelles sont les difficultés des élèves et de pouvoir y remédier en classe. Dès lors que les difficultés d'apprentissage ne sont plus renvoyées aux familles, la question qui se pose légitimement est celle de savoir comment les gérer en classe ? JP. Terrail explique que « les ratés de l'apprentissage doivent être tenus pour un processus intellectuel normal, dont il convient d'explorer les mécanismes ». Autrement dit, il faut sans cesse s'efforcer d'analyser les « erreurs » des élèves ce qui implique donc de s'intéresser au cheminement intellectuel qui a conduit les apprenants à commettre ces erreurs (cela nécessite d'admettre qu'il n'y a pas d'erreur bête en soi => « L'erreur ou l'incompréhension sont l'indice d'un obstacle intellectuel »). Cela nécessite également de s'interroger sur la pertinence du dispositif pédagogique mis en place. Une fois qu'on a compris pourquoi les élèves n'ont pas compris (identification de « l'erreur »), il faut trouver les moyens efficaces de remédier aux obstacles qui empêchent l'accès aux savoirs visés. On voit ici la distance avec les recommandations du paradigme déficitariste.

Par la suite, JP. Terrail revient sur la question de la phase de découverte et explique que le principe de cette phase est de « **confronter les élèves au problème avant de les confronter à la solution** ». Néanmoins, pour être efficace, cette phase de sensibilisation doit **cadrer** les élèves et ne pas dériver vers un cours dialogué dans lequel « laisser la parole aux élèves » et les « mettre en activité » devient une fin en soi au détriment des savoirs visés. Cela renvoie notamment aux méfaits de « l'activisme langagier » qui conduit souvent à une forte irruption du débat social dans la classe et pose inévitablement la question du **statut des savoirs** échangés en classe. Pour être pertinente, la phase de découverte doit engager les élèves dans une véritable réflexion intellectuelle. Il faut confronter les élèves à une situation problème qui les appelle à réfléchir et qui leur montre (dans certains cas) que leurs systèmes de représentations sociales en l'état actuel ne leur permettent pas de résoudre le problème. Autrement dit, dans le paradigme de l'exigence intellectuelle, la mise en activité des élèves « vise à les faire penser et non plus à les appâter, elle les appelle à réfléchir et non plus à se distraire ». Toute la difficulté va être de donner à tous les élèves les outils de la réussite. Pour



Terrail la mise en activité des élèves sous forme de cours dialogué doit s'accompagner d'un **cadre fort et précis** des échanges pour mener les élèves aux objectifs de savoirs qui doivent eux-mêmes être explicités. Par la suite, Terrail rend compte des méfaits de la mise en concurrence des élèves. Cette dernière conduit à une gestion des flux « *dont l'instrument principal est l'orientation par l'échec* » => redoublement, réorientation contrainte/forcée... qui s'opère en fonction des notes obtenues. Or de nombreux travaux ont montré l'inefficacité des redoublements comme moyen de surmonter les difficultés scolaires. Pour Terrail, ces moyens institutionnels (redoublement, classe d'adaptation...) mis en place par l'institution scolaire ne sont pas des solutions adéquates car les difficultés des élèves sont d'ordre intellectuelles et doivent donc être traitées sur le plan pédagogique et didactique. Autrement dit, il faut gérer la difficulté intellectuelle par des moyens proprement intellectuels et non par la mauvaise note et l'exclusion => cela implique une transformation importante du système éducatif dans son ensemble et un changement radical dans la façon de faire face à l'échec scolaire. La mise en œuvre d'une pédagogie de l'exigence doit pour Terrail, s'accompagner de la mise en place d'un « *parcours commun exclusivement dédié à la formation de tous les élèves et débarrassé de tous ce qui ne prend sens qu'au regard des exigences de la sélection* » => redoublement, classe de niveau, note... Autrement dit, pour Terrail, l'entrée dans le paradigme de l'exigence intellectuelle nécessite de mettre en place une « école commune » qui accueille tous les élèves « *à la seule fin de les conduire ensemble jusqu'au terme de l'appropriation d'une culture commune* » qui doit être de haut niveau. Il faut basculer d'une logique de concurrence sélective à une logique de tronc commun.

## **Conclusion**

### *Une dernière citation*

Astolfi cité p 135 : « ***sans cadres théoriques nous restons prisonniers de nos perceptions, de nos intuitions, des traditions, des biais de notre expérience personnelle, mais aussi des représentations sociales et des pièges du langage. La théorie nous libère de notre naïveté, de nos évidences, de notre innocence. Elle introduit du doute systématique, du questionnement critique, une remise en cause incessante. Et finalement de la pensée en mouvement... là où régnait de la certitude tranquille.*** »