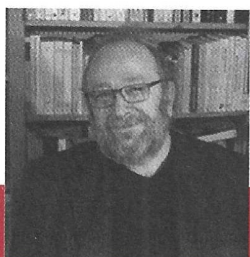


L'AIDE SPÉCIALISÉE : UN ENJEU POLITIQUE POUR LA DÉMOCRATISATION DE LA RÉUSSITE



Paul DEVIN

Inspecteur de l'Éducation nationale,
Président de l'Institut de recherches de la FSU

En exergue de son article paru en 1964 dans « L'École et la nation¹ », article qui affirmait que les « dons » n'existaient pas, Lucien Sève citait les propos de Christian Fouchet, alors ministre de l'Éducation nationale qui condamnait l'école unique « parce qu'elle aboutirait à un magma d'où les élèves bien doués ne ressortiraient jamais ». Longtemps, l'affirmation d'un destin scolaire naturel, inscrit dans les prédispositions biologiques, enferma les « mauvais élèves » dans la perspective inéluctable d'un tel ordre des choses. L'essentiel était de permettre l'émergence des élèves les plus doués qui constitueraient l'élite nécessaire à la prospérité du pays. Rendre possible que certains de ces élèves puissent être issus de classes populaires suffisait à garantir une « égalité des chances ». Pour le reste, l'école n'aurait pas d'autre responsabilité que de scolariser tant bien que mal, inscrivant l'échec dans les limites des capacités de chacun.

La sociologie critique, à partir des années 1960, n'a cessé de montrer les liens entre origine sociale et réussite scolaire. Nous disposons donc désormais de plus d'un demi-siècle de recherches, y compris dans leurs évolutions et leur diversité, pour ne plus pouvoir céder aux sirènes des explications naturalisantes. Pourtant, c'est loin d'être le cas : alors que la rhétorique des discours affirme l'égalité, les projets politiques ne cessent de réduire les moyens nécessaires à combattre les difficultés d'apprentissage et bien des

représentations continuent à admettre que la volonté de démocratisation des savoirs procède d'une générosité idéaliste voire d'un coupable renoncement aux exigences scolaires.

Le pessimisme de la sociologie ?

En février 2020, interrogé par le Figaro², le ministre de l'Éducation nationale condamnait Bourdieu en l'accusant d'un « pessimisme de principe » voire d'une « délectation morose » « à lire la société à travers le seul prisme des inégalités ». Et le ministre d'affirmer la responsabilité de ce discours sociologique dans la construction de représentations qui empêchent les élèves de se penser capables de réussir ! Insupportable paradoxe qui tente de rendre responsables ceux qui mettent en évidence les inégalités en les accusant de les produire !

C'est peu connaître Bourdieu que de lui faire le reproche d'un déterminisme résigné, lui qui affirmait que c'est justement en analysant les « régularités sociales » qu'on peut les combattre à condition qu'on en fasse le choix³. Le constat des inégalités n'a rien de pessimiste s'il nourrit la détermination politique d'une lutte contre elles. Mais force est de constater qu'une telle détermination est loin d'être la motivation majeure des politiques éducatives néolibérales et ce malgré leurs tentatives de réassurance discursive qui ne cessent de proclamer les perspectives de la réussite de tous. Limitons-nous à un exemple. En 2008, Nicolas Sarkozy lançait les « cordées de la réussite », dispositifs interministériels dont le but est de permettre à des lycéens issus de milieux sociaux modestes d'accéder à des études supérieures et notamment aux grandes écoles. L'ambition d'un tel projet n'est pas celle d'une démocratisation générale de l'accès aux savoirs mais seulement celle de permettre à quelques bons élèves, issus de milieux populaires, de dépasser leurs propres

autocensures. Pourtant, même une telle perspective d'égalité des chances, si restreinte qu'elle ne cherche qu'à soutenir le parcours d'une élite méritante et réduite en l'extrayant de son milieu scolaire, n'a eu aucun effet réel sur la composition sociologique des grandes écoles dont une étude récente a montré l'incapacité à faire preuve de mixité sociale⁴. Par contre, à grand renfort de mises en scène médiatiques, on entretient l'illusion d'un progrès.

On peut toujours fustiger les propos de la sociologie critique, vouloir leur opposer le positivisme d'un discours qui ne cesse de proclamer la réussite de tous..., la réalité n'en reste pas moins celle d'une incapacité des politiques scolaires à rompre avec des inégalités qui reproduisent, de génération en génération, les positions sociales et les dominations qu'elles engendrent.

Du « don » au « bien-être » : le renoncement à l'égalité perdue

Si nous renonçons aux limites de la prédisposition intellectuelle biologique et au déterminisme d'un déficit, il devient possible d'affirmer la capacité de toutes et tous et donc d'inscrire la responsabilité de donner réalité au projet de démocratisation de la réussite scolaire dans les choix politiques et les organisations pédagogiques. Pourtant, plus d'un demi-siècle après l'affirmation de Lucien Sève, l'idée même du don est loin d'avoir disparu des représentations. Il a sans doute été renoncé aux formulations les plus radicales, à l'aune de celles de Pierre Debray-Ritzen qui affirmait l'inscription de l'échec scolaire dans les seules dispositions héréditaires des intelligences individuelles⁵. Mais la résurgence de l'idée d'une éducation visant l'épanouissement individuel vient conforter à nouveau la représentation d'une réussite fondée sur le développement de dispositions naturelles.

La valorisation de l'épanouissement personnel, le mythe des intelligences multiples qui prédétermineraient les capacités à résoudre certains types de problèmes, les prétendues dispositions individuelles pour l'activité manuelle, l'interprétation pathologisante des difficultés d'apprentissages perçues comme des troubles catégorisables... tout converge pour que la réussite scolaire continue à être pensée à l'aune de l'individu et de ses prédispositions et non comme la résultante d'une volonté politique et d'une action publique.

Le paradigme d'une positivité opposée à la défiance comme nécessité de croissance économique défendu par quelques économistes ultralibéraux⁶ a désormais sa variation scolaire : le rapport du colloque scientifique tenu lors du Grenelle de l'Éducation affirme que ce n'est pas tant la quantité d'éducation qui importe que l'amélioration du bien-être des élèves. L'ambition d'une telle école se centre sur des compétences socio-comportementales dont on nous explique qu'elles sont plus importantes pour obtenir un bon salaire que les compétences en littérature et numératie⁷.

La polysémie de la notion de « bien-être » ne doit pas nous leurrer. Refuser que le bien-être puisse constituer la finalité de l'école ne se confond en rien avec un mépris des qualités relationnelles nécessaires à la pédagogie, pas plus qu'il ne néglige les attentions déterminées nécessaires à la qualité d'une vie scolaire épargnée par les mépris, les harcèlements, les violences. Mais il ne peut être question d'admettre que l'ambition du bonheur de l'élève vienne se substituer à celle de son émancipation intellectuelle et sociale.

Un modèle socio-comportemental et ses enjeux économiques

Dans une école centrée sur le bien-être, la bienveillance des acteurs pourrait paraître comme capable d'offrir les meilleures conditions au développement. Tout serait affaire de comportement, de motivation, de confiance en soi, ... Car l'échec scolaire serait la conséquence « d'un déficit de compétences socio-comportementales⁸ ». A lire vite, nous pourrions croire qu'une



telle affirmation pourrait converger avec les fondements de la rééducation et la volonté d'aider à la construction d'une estime de soi favorable à la réussite des apprentissages telle que l'aide spécialisée à dominante rééducative la vise. Mais nous sommes bien obligés de constater que cette affirmation croissante de l'enjeu socio-comportemental est loin d'aller de pair avec le développement et la valorisation de la rééducation, ne serait-ce qu'en termes de moyens qui y sont consacrés ! C'est que le modèle socio-comportemental en question est d'une toute autre nature.

Tout d'abord du fait de l'affirmation d'une finalité de l'éducation qui est celle du « *bénéfice économique individuel* » : l'éducation multiplie les opportunités économiques, permettant l'insertion dans l'emploi et favorisant des revenus élevés. L'efficacité de l'éducation, et des investissements qui lui sont attribués, se mesure en taux de rendement pour l'individu⁹. Clairement, la vertu émancipatrice de l'éducation n'est pas au programme sauf à croire qu'elle se

confondrait avec le pouvoir d'achat !

Mais plus encore, c'est dans la manière même avec laquelle ce modèle se traduit dans les pratiques pédagogiques que se creuse l'écart avec l'aide spécialisée. C'est qu'il ne postule pas seulement que, pour réussir, l'apprenant doit être convaincu de ses capacités de progrès (« growth mindset ») mais qu'il affirme le vecteur comportemental de cette conviction, essentiellement centré sur l'effort et l'engagement, dans une affirmation de la responsabilité individuelle, de l'implication de chacun dans son développement personnel. Or la réalité des difficultés scolaires ne peut se résumer à un déficit de motivation. Entendons-nous bien, nous ne nierons évidemment pas l'existence de facteurs motivationnels... mais quelle culture commune l'école serait-elle capable de construire, si la perception de ses buts ne s'inscrivait que dans une motivation du « *bénéfice économique individuel* » ? Alors même qu'on ne cesse d'interroger la capacité de l'école à construire les valeurs républicaines et démocra-

tiques, cela constituerait d'évidence un terrible paradoxe !

Pourtant, l'obsession d'une réduction constante des moyens de l'action publique a fini par se satisfaire de l'idéologie du développement personnel. Dès lors que les attitudes comportementales au sein du fonctionnement ordinaire de la classe peuvent être considérées comme suffisantes à porter le développement personnel de chaque élève, l'aide spécialisée peut apparaître comme une intervention inutilement coûteuse. Et comme qui veut noyer son chien l'accuse de la rage, on pourra même lui imputer inefficacité voire malveillance du fait de prétendus risques ségrégatifs et stigmatisants. D'ailleurs, une étude¹⁰ avait tenté de montrer que les RASED produisaient de l'échec scolaire même si les corrélations mises en évidence étaient loin de constituer les causalités supposées par les auteurs¹¹.

Rationalisation de l'aide ?

A ces dispositifs jugés coûteux, on oppose désormais la procédure d'une évaluation standardisée capable de déterminer les besoins de l'élève et les stratégies capables de le faire progresser. Le traitement informatisé des résultats serait capable d'identifier les besoins, de constituer des groupes et de choisir les exercices adéquats à la résolution des difficultés et fondés sur la recherche. Une telle simplification outrancière de la résolution des problèmes d'apprentissage suppose une croyance fantasmagique dans une vérité de laboratoire que la réalité quotidienne de la classe et de ses élèves est loin de confirmer. Car un tel modèle suppose d'écarter les aspects les plus complexes des apprentissages pour les compartimenter en compétences isolées et indépendantes. Cela suppose aussi de considérer que le constat d'une compétence non acquise suffit à savoir comment la traiter, sans analyse réelle des fondements de la difficulté c'est-à-dire au seul vu de la production de l'élève et non à l'observation de ses processus d'apprentissage. Enfin, cela suppose qu'on accorde un degré de confiance aux résultats que pourtant plusieurs travaux ont montré fragiles du fait d'erreurs et d'approximation¹².

Quelle conception de l'aide se profile-t-elle derrière une telle vision ?

Le dispositif mis en œuvre s'affirme comme une application de l'approche dite « réponse à l'intervention » théorisée dans les années 2000 par deux chercheurs de l'Université de Vanderbilt¹³ et diffusée aux États-Unis et au Canada. L'aide y est conçue comme une réponse précoce à des besoins constatés à partir de la mesure des compétences. Nous ne nierons évidemment pas l'intérêt de pouvoir organiser les apprentissages dans la classe en prenant en compte les besoins évalués et cela de manière à prévenir l'échec. Mais peut-on se limiter à cerner les difficultés par une mesure des acquis et à les résoudre par la mise en œuvre d'un protocole standardisé, quand bien même prétend-il se fonder sur les données probantes de la recherche ? Parfois, c'est le cas dans la méthode développée par Agir pour l'école, le principe est poussé à outrance, contraignant l'élève à la répétition de l'exercice jusqu'à ce qu'il le réussisse, au mépris des exigences motivationnelles par ailleurs jugées fondamentales. Car force est de constater que le « bien-être » requis par les discours est loin de caractériser ces méthodologies qui confrontent sans cesse l'élève à son échec et sous-entendent son pouvoir de le résoudre aux conditions de son effort. Sans aller jusqu'à de tels excès et de telles incohérences, l'aide peut-elle se confondre avec un protocole de traitement compétence par compétence ? Qui pourrait croire qu'une difficulté persistante à construire une relation entre phonème et graphème pourrait se résoudre par le seul entraînement récursif basé sur la répétition du même exercice ? La difficulté à apprendre n'est pas une simple somme de problèmes cognitifs ponctuels, listés par une évaluation. Et c'est bien ici que se justifie une forme d'aide sans doute plus difficile à rationaliser mais disponible à la diversité des difficultés rencontrées et à la variété de leurs inscriptions personnelles. Les raisons d'un empêchement à apprendre sont multiples : la manière avec laquelle l'élève perçoit sa propre capacité, des conflits culturels entre ses conceptions spontanées et les savoirs scolaires et parfois l'acti-

tivité scolaire elle-même, à son insu. Tout cela ne peut se cerner par la seule évaluation de compétences fragmentées et force est de constater que cela constitue des obstacles autrement résistants que ceux liés à une difficulté ponctuelle centrée sur un objectif de compétence particulier.

Défendre l'aide spécialisée

L'aide spécialisée au sein des RASED fait un tout autre pari, celui d'accepter la nature plurielle des difficultés et donc des tentatives de résolution. Les champs de la didactique, de la pédagogie, de la psychopédagogie, de la psychologie s'y trouvent confrontés à la recherche d'une réduction des difficultés. Et au risque de déplaire à ceux qui défendent une conception techniciste de la spécialisation, ce n'est pas tant la maîtrise de procédures de traitement de la difficulté qui fait la vertu de l'aide spécialisée que sa capacité à faire naître une dynamique humaine d'aide, une relation sociale autour de la volonté partagée de dépasser les difficultés d'apprentissage, une construction collective de combat pour la réussite scolaire. Cette aide ne relève pas d'une méthodologie préconstruite et standardisée mais d'une expérience continue, persévérante, incertaine dont la seule permanence absolue est la détermination collective à faire de la démocratisation de l'accès aux savoirs la finalité majeure de l'action de l'école. Tout cela ne se limite pas à une simple attitude empathique : les compétences professionnelles, celles de la didactique et de la pédagogie, sont indispensables mais elles cherchent à construire la pertinence d'une réponse complexe plutôt qu'à se satisfaire d'une procédure normée.

C'est la singularité des situations de difficulté, l'impossibilité à affirmer une causalité univoque circonscrite par un diagnostic qui nous contraignent à concevoir l'aide dans les termes d'une interaction et non dans ceux d'une représentation procédurale qui serait fondée sur quelques prétendues évidences neurocognitives.

Au gré des réformes, différentes conceptions de l'aide ont été successivement privilégiées. Elles donnent lieu à chaque fois à des hiérarchisations qualitatives qui méprisent systéma-

Quelle approche de la difficulté scolaire dans l'école d'aujourd'hui ?

tiquement ce qu'une réforme précédente avait encensé quelques années auparavant. Tour à tour l'aide, la remédiation, la différenciation, l'étayage, l'accompagnement ont constitué les formes cautionnées par l'institution, sous des argumentations pédagogiques qui masquent mal des volontés parfois d'une toute autre nature. La quasi-sacralisation actuelle du terme d'accompagnement qui garantirait, par son usage, une éthique du partage et serait fondée sur une symétrie relationnelle procède d'une volonté trompeuse. Jamais par exemple, il n'a été tant parlé d'accompagnement des enseignants que dans cette période qui se caractérise par l'autoritarisme des consignes. Et on perçoit clairement combien la valorisation de l'accompagnement est parfois bien opportune pour donner l'illusion d'une attention constante aux élèves dans un contexte de réduction de moyens.

Au contraire de ces doxas successives, il nous faut défendre une vision plurielle de l'aide pour qu'elle soit, à la fois ou tour à tour, remédiation, étayage, soutien et accompagnement. Il y a dans ce choix, notre raison majeure de défendre l'aide spécialisée, qui plutôt que de vouloir imposer une logique ou une autre, se consacre à fédérer les volontés de démocratiser la réussite scolaire, sous des formes variées inscrites dans la diversité des difficultés rencontrées et dans la nature singulière des relations interpersonnelles pensées pour les dépasser.

Aux visions technocrates qui défendent des algorithmes de diagnostic et de remédiation dans une certitude scientifique prétendument établie, ces relations d'aide n'opposent aucune prétention à faire la preuve randomisée de leurs effets mais elles s'inscrivent dans la richesse d'une expérience qui depuis plus d'un demi-siècle a témoigné de ses capacités à aider les élèves... parfois avec un exceptionnel succès, parfois sans parvenir à ses buts, souvent dans l'engagement de progrès réels. Et quand bien même restera-t-elle incertaine de ses effets, faisons le choix de la réalité d'une aide humaine et plurielle plutôt que de se laisser leurrer par des promesses sur des stratégies dont on peut légitimement douter qu'elles soient guidées par une réelle volonté de démocratisation de la réussite scolaire. ■



- 1 Lucien SÈVE, *Les dons n'existent pas*, L'École et la Nation, 1964 republié dans *Lucien Sève et l'éducation*, Carnets Rouges, janvier 2021
- 2 Marie-Estelle PECH, *Bac, lecture, neurosciences : Jean-Michel Blanquer enfonce le clou*, Le Figaro, 04/02/2020
- 3 Pierre BOURDIEU, *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique*, Marseille, 2002, p. 243
- 4 Cécile BONNEAU, Pauline CHAROUSSET, Julien GRENET, Georgia THEBAULT, *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ? rapport IPP n°30*, janvier 2021
- 5 Pierre DEBRAY-RITZEN, *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*, 1978
- 6 Yann ALGAN, Pierre CAHUC, *La société de défiance*, CEPREMAP, 2007
- 7 Yann ALGAN, *Quels professeurs au XXI^e siècle ?* Colloque CSEN du 1^{er} décembre 2020, p.44
- 8 Yann ALGAN, *Quels professeurs au XXI^e siècle ?* Colloque CSEN du 1^{er} décembre 2020, p.31-32

- 9 Claudio MONTENEGRO, Harry PATRINOS, *Comparable Estimates of Returns to Schooling Around the World*, WorldBankGroup, septembre 2014
- 10 Claire BONNARD, Jean-François GIRET, Céline SAUVAGEOT, *Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?* IREDU, Université de Bourgogne-Franche-Comté, février 2017
- 11 Paul DEVIN, *Une étude à charge contre les RASED*, Médiapart, 18 février 2017
- 12 IGÉSR, *Les évaluations nationales du second degré en sixième et seconde*, juin 2020
- 13 Douglas FUCHS et Lynn FUCHS, *Introduction to response to intervention: what, why and how valid is it ?* Reading Research Quarterly, vol.41, n°1, janvier 2006, p.93-99