

Des funambules expert·es à l'école

Des talents professionnels se développent au contact des adolescent·es peu intéressé·es par les savoirs scolaires. Plusieurs collègues partagent leurs expériences dans le cadre d'une recherche sur le décrochage scolaire¹.

Quel·e enseignant·e ne vit-il·elle pas certains jours une confrontation avec des élèves qui disent ne pas comprendre, ne pas voir d'intérêt aux tâches proposées ou qui, simplement, souhaitent prioritairement discuter avec leurs ami·es en classe. Ces attitudes fréquentes chez les adolescent·es contraignent les enseignant·es à proposer des aménagements pour que la classe demeure un lieu d'apprentissage. Certes, de l'avis des professionnel·les qui ont participé à la recherche, il n'y a pas de trucs du métier pour résoudre de façon absolue ces situations hautement périlleuses. Pourtant, à leur écoute, quelques enjeux et des pistes de travail émergent.

De la variété avant toute chose

La copie de textes pose problème, le sens n'est pas perçu et l'exercice consiste pour beaucoup d'élèves à noircir sa feuille sans soin, ni précision sous la contrainte. Les enseignant·es disent mettre en œuvre plutôt des temps de travail variés ponctués de discussions parfois hors-sujet ou de francs moments de rires afin de faire baisser la pression. Ces stratégies permettent de mieux revenir en douceur sur les tâches scolaires. Ces ponctuations fondent une ambiance plus chaleureuse et forcent à perdre un temps important pour finalement en gagner. Les enseignant·es insistent sur le fait qu'il faut chercher un point d'équilibre entre une leçon totalement consacrée à du travail scolaire et des moments d'échanges plus informels. Cet équilibre n'est possible que si l'objectif de la leçon est clair et que le maintien du cap reste une priorité. Effectivement, les élèves manifestent un goût évident pour tous les instants où l'oral prend une place importante. Un oral bref en début de leçon pour préciser les attentes, un oral pour débattre et avancer dans le cadre de travaux de groupe, sans oublier toutes les interventions personnalisées que l'enseignant·e adresse au fil de la leçon à l'une ou l'autre, jouent un rôle essentiel pour l'implication des élèves. Les travaux de groupe sont ressentis comme un outil précieux quand ils permettent aux élèves grâce à l'entraide de se confronter à des difficultés plus élevées que ce que proposent les tâches habituelles. Parfois, les élèves, de façon inattendue, font valoir des idées originales qui enrichissent le travail prévu et ils se répartissent les tâches de façon constructive. Pourtant, selon les enseignant·es, la planification de ces travaux n'entraîne pas toujours de meilleurs apprentissages du fait du temps consacré à bavarder sans lien avec le projet. Tout repose sur un canevas précis, des rôles clairs dans l'équipe, une souplesse dans leur attribution et, bien évidemment, sur un sens perçu par les élèves. Là encore, les travaux de groupe n'émergent pas comme un truc ou astuce contribuant à régler



les problèmes d'implication des élèves.

Des leçons types?

Quelle que soit la matière enseignée, une planification prévoyant des mini-séquences dans une séquence longue permet de dresser une liste d'objectifs communicables et atteignables progressivement par les élèves. Les apprentissages s'organisent en mini-étapes avec en début de leçon un rappel de ce qui a été vu parfois par l'enseignant·e, parfois par les élèves, puis la matière du jour est dépliée à l'oral avec l'appui possible du tableau ou de feuilles de route. Ce menu ou cette mise en bouche contribue à donner le cap et à rassurer les élèves. Les consignes s'effectuent élément par élément avec à chaque fois une tâche précise à assigner aux élèves. En fin de période, plusieurs enseignant·es mutualisent ce qui a été vu durant la période. Une planification commune à plusieurs classes s'établit, mais dans la souplesse: «Je prévois des périodes sur un thème en espérant que ça fonctionne, mais je sais que cela peut dépasser donc je garde un peu de délai pour le test avec une marge.» Le choix des supports doit également respecter une grande variété et une concision importante: «Certains supports posent problème. Les textes longs, la mise en page quatre ou cinq colonnes sur une page A4, c'est déjà mal parti!» Quant aux devoirs, plusieurs enseignant·es renoncent à

en donner. Ils et elles constatent que les tâches ne sont pas faites et engendrent une spirale de remarques et punitions. Si des devoirs sont donnés, il s'agit d'exercices expliqués en classe ou de travaux écrits à préparer. Quelques réussites ont marqué l'année scolaire. Selon les enseignant·es interrogé·es, hors du scénario des tâches très compartimentées, certaines activités ont largement retenu l'attention des élèves. «En lisant Anne Frank et en étudiant le nazisme en histoire, les élèves posent plein de questions, ils s'indignent aussi beaucoup de ce qui se passe. Comment on peut être raciste? Comment est-ce qu'on peut empêcher quelqu'un d'entrer dans un magasin parce qu'il est juif?» Cette enseignante se réjouit de moments d'échanges intenses avec la classe en confrontant leur vécu d'adolescent·es avec celui d'autres êtres humains. Un collègue ajoute: «Dans un cours d'allemand, les élèves ont dû faire un poster sur une célébrité qu'ils ont pu choisir, et puis ils m'ont dit que c'était le meilleur cours d'allemand qu'ils avaient eu!»

Et les cours de français?

Un volet important de la recherche portait sur l'enseignement du français. Carole rapporte les propos d'un élève: «Je comprends pas ce que je lis, ça fait plus sens quoi.» Cette enseignante ajoute: «Pour moi quand l'école ne fait plus sens, ben tu n'y es plus, enfin t'es ailleurs!» Cette collègue pointe une difficulté qu'elle affronte au quotidien: permettre aux élèves de s'inscrire dans une culture de l'écrit alors même qu'ils disposent d'outils très fragiles pour comprendre ou produire des textes. Les tranches de lecture à la maison très brèves, les temps importants de lecture à haute voix en classe, les questionnaires pour contrôler les devoirs et la compréhension, aucun moyen ne semble bien fonctionner quand les élèves ne voient pas un sens à la lecture. L'attitude passive communément observée change lorsqu'un projet de lecture sans résumé, ni questionnaire est proposé. Ou encore, lorsque la lecture porte sur un thème qui touche directement l'élève, la migration, par exemple, ou des thèmes liés à l'actualité brûlante. Ou encore lorsque la vie de personnages charismatiques, comme Nelson Mandela, est évoquée tout en travaillant le vocabulaire en amont. Dans ces cas, l'animation des leçons demande moins d'énergie aux enseignant·es et l'implication des élèves se manifeste. L'angoisse de la feuille blanche tétanise certain·es élèves qui ne se lancent pas dans l'écriture de textes imaginatifs à moins que l'enseignant·e ne s'installe à côté d'eux. Que faire? Renoncer à faire écrire les élèves en difficulté scolaire? Les collègues interrogé·es privilégient des tâches d'écriture brève avec un fort guidage grâce aux

consignes et en simplifiant les compétences attendues. Plutôt que de demander aux élèves de rédiger une nouvelle policière, il sera proposé de rédiger une description de l'enquêteur ou un fait divers relatant le méfait commis. Délivrer l'écriture de l'obligation d'une orthographe parfaite fonctionne bien, de l'avis des enseignant·es, pour décomplexer les élèves. De même écrire à partir de listes de mots co-construites ou du croquis d'une situation contribue à diminuer cette angoisse de la page blanche souvent observée.

Agir en funambule

Les pratiques décrites par les enseignant·es se révèlent finalement toutes au cœur du métier quel que soit l'âge des élèves. Cependant, le public des adolescent·es aiguisé sans doute le besoin de déployer toute une gamme d'outils pour prévenir la passivité. Au départ, il y a, en effet, l'écart constaté entre l'univers de l'enseignant·e et celui de l'élève. «Il faut que les élèves identifient leurs expériences et fassent des liens, mais le problème c'est que comme ils ont tellement peu de centres d'intérêt et tellement peu de connaissances de ce qui les entoure, c'est difficile de leur donner des représentations. On essaie toujours d'imager les choses, mais des fois même les images qu'on donne, ils ne les comprennent pas, parce qu'ils ne les vivent pas», constate un enseignant. Quand l'élève s'absente de la scène scolaire, l'enseignant·e se trouve dans une position très inconfortable: «le roi est nu!» Certes, mais cette quête de sens exprimée par les élèves et cet intérêt porté à des thématiques essentielles et identitaires relient les acteurs et actrices de l'école. Si l'on considère aussi que l'oral est vecteur d'apprentissages qui, eux-mêmes, développent des centres d'intérêt et que le relationnel fonctionne grâce aux talents de transmission et d'improvisation des enseignant·es, une rencontre devrait être possible, non?

La position du funambule semble appropriée pour caractériser le travail au quotidien des enseignant·es tant sont nombreux les dilemmes à affronter pour réussir à faire travailler les élèves. Parmi ces derniers, deux émergent particulièrement: s'agit-il d'individualiser les parcours de ces élèves en délicatesse avec l'école ou de favoriser un travail sur des objectifs d'apprentissage fondamentaux communs? S'agit-il de privilégier le curriculum disciplinaire ou des apprentissages sociaux? •

¹ De 2016 à 2018, des élèves, des enseignant·es et les équipes de direction de deux établissements scolaires vaudois ont été interrogés pour mieux comprendre la réalité des élèves en difficulté.