

Jean Marc Monteil
Pascal Huguet

Réussir ou échouer à l'école :
une question de contexte ?

Presses universitaires de Grenoble

La réussite et l'échec scolaires sont au cœur de la préoccupation des parents, des enseignants et des élèves. Comment favoriser la première et éviter le second ? Quelles que soient les époques, cette question court les salles de professeurs, taraude les différents responsables de l'éducation nationale et in fine alimente de manière récurrente le débat public. Si ce livre ne prétend évidemment pas y répondre, il marque néanmoins l'ambition de fournir quelques pistes pour l'action. En effet, les sciences du comportement offrent aujourd'hui un ensemble de résultats susceptibles de présenter sous un jour nouveau les conséquences de certains actes pédagogiques parmi les plus ordinaires : présenter une tâche, évaluer une performance, donner une note, émettre publiquement une appréciation, faire réaliser un travail en groupe, etc. Apparemment simples, ces actes sont pourtant en mesure de tenir un rôle important, voire décisif dans l'histoire intellectuelle et affective des élèves. Si dans la pratique de la classe leur tonalité est majoritairement positive ils peuvent être appréciés dans une perspective favorable au développement scolaire. La réalité risque d'être tout autre s'ils sont frappés d'une tonalité négative. Or, la diversité sociale et cognitive d'une classe, la densité des échanges, les cultures font qu'il est parfois difficile de distinguer ce qui est favorable de ce qui ne l'est pas pour l'estime de soi et le progrès des élèves. L'importance de la subjectivité dans la vie pédagogique engendre parfois des perceptions contradictoires d'un même comportement. Certains voient, par exemple, dans le désengagement d'un élève d'une tâche son refus d'apprendre tandis que d'autres trouvent dans cette attitude la confirmation d'une présentation déficiente. À des moments divers les uns et les autres peuvent avoir également raison. La réalité est complexe : ce qui vaut pour les uns ne vaut pas pour les autres, ce qui convient dans une situation ne convient pas dans une autre. De plus l'enseignant, l'élève ou le parent est toujours menacé par une lecture rétrospective de l'école alors que

les conduites sociales d'aujourd'hui, qu'on le regrette ou qu'on s'en réjouisse, entretiennent des rapports assez lointains avec celles d'hier. Néanmoins, enseigner et apprendre ou éduquer et former relève toujours d'un ensemble de comportements et de conditions dont la science n'a cessé de s'occuper. Aussi trouvera-t-on dans ce livre quelques éléments issus de recherches expérimentales susceptibles de nourrir, même modestement, une réflexion qui associe les performances scolaires à la fois aux conditions de leur réalisation et à l'histoire de leurs auteurs.

Pour introduire

Des zones d'éducation prioritaire aux zones sensibles, de l'affirmation de lieux d'excellence au succès des dérogations à la carte scolaire, jamais sans doute l'école n'a produit autant de territoires et d'espaces distincts. Au point que la possibilité d'accéder ensemble au savoir apparaît comme un des défis les plus cruciaux de notre temps. Comment penser les multiples différences afin de mieux les prendre en compte ? Comment traiter les inégalités générées par une telle réalité ? Comment réfuter les discours idéologiquement saturés qui, transformant les différences en hétérogénéité, inspirent les comportements d'exclusion ? Comment dépasser les oppositions simplificatrices et leurs cortèges de surenchères supposées savantes étalées à longueur de colonnes dans les grands quotidiens ou hebdomadaires ? Toutes ces questions traduisent, sans l'épuiser, le décalage manifeste entre une ambition très largement proclamée à l'égalité des chances et des pratiques qui rendent ce but le plus souvent inaccessible en raison d'une représentation encore trop figée de la réussite scolaire.

Plutôt que d'épouser le discours d'une dégradation lente et continue des performances à l'école en alimentant l'idée d'une inéluctable « communautarisation scolaire », mieux vaudrait admettre, pour la prendre en compte, la variété des itinéraires des élèves. Sauf à l'inscrire dans des démarches et résultats scientifiques solidement étayés, le lecteur pourrait, à juste titre, trouver qu'une telle proposition vient grossir le cortège de celles qu'implicitement nous dénonçons. C'est la raison même pour laquelle ce livre a pour objet principal d'offrir un ensemble d'éléments issus de la science et susceptibles de suggérer des pratiques pédagogiques plus

informées et donc mieux maîtrisées. En effet, il en est des pratiques pédagogiques comme des pratiques médicales. Ni les unes ni les autres ne sont des pratiques scientifiques, mais ni les unes ni les autres ne doivent leur éventuelle efficacité à l'idée qu'elles pourraient ne relever que d'un art, fût-il majeur. C'est pourquoi l'actualisation permanente des connaissances scientifiques doit être au cœur des préoccupations collectives en matière d'éducation et de santé.

Néanmoins, multidimensionnel et donc très vaste, le domaine de l'éducation et de la formation ne peut s'appréhender dans le seul espace d'un livre. En effet, en soi, l'acte d'enseigner, comme celui d'apprendre, mobilise un tel nombre de processus généraux et spécifiques que la synthèse des travaux qui s'attachent à les identifier, les décrire et les caractériser relève d'une démarche de type plus encyclopédique que factuelle. Aussi s'agira-t-il ici d'une *contribution* visant, à travers quelques exemples seulement, à favoriser, dans la pratique ordinaire des professionnels de la formation, tel ou tel arrangement de l'environnement pédagogique susceptible de conduire à un meilleur traitement de l'information ou à l'adoption du comportement d'enseignement le plus adapté aux circonstances observées.

Enseigner et apprendre ou plus largement éduquer et former (Monteil, 1989) sont des actions réalisées le plus souvent dans des espaces collectifs qui génèrent, réclament et mettent en œuvre des interactions entre enseignants et enseignés et entre enseignés eux-mêmes. C'est donc aussi une scène sociale qu'il s'agit d'organiser afin de permettre aux différents acteurs concernés de se livrer efficacement aux exercices cognitifs dont les fondements sont le plus généralement déterminés par des programmes ou de grandes orientations disciplinaires. Dans cette perspective, les sciences du comportement offrent un ensemble de repères pertinents.

Un peu plus avant

Deux principes fondamentaux orientent habituellement la démarche scientifique lorsqu'elle s'attache à l'étude des performances

intellectuelles. Le premier définit l'existence d'un individu doté de propriétés cognitives universelles et, simultanément, celle d'objets dotés de propriétés intrinsèques. Le second traite les performances intellectuelles comme le résultat de l'application, par la personne, de ses propriétés universelles aux caractéristiques propres de l'objet. C'est pourquoi, le plus généralement, les opérations de la recherche scientifique en ce domaine consistent typiquement à mettre en place les conditions d'une observation (par simulation ou expérimentation) de la mise en œuvre de ces propriétés lors du traitement de l'objet par l'individu. Dans ce cadre, le contexte de traitement est soit totalement négligé, soit appréhendé du seul point de vue des caractéristiques de l'objet à traiter.

En reprenant un ensemble de travaux fondé sur un parcours de recherche d'une vingtaine d'années dans le domaine de la régulation sociale des productions cognitives (*cf.* Monteil, 1980, 1985, 1989, 1992a, 1993a, 1993b, 1998; Monteil & Huguet, 1993a, 1993b, 1999, 2001a, 2001b pour quelques références de base), ce livre propose des arguments empiriques en faveur d'une prise en compte du contexte (qui correspond à la fois à l'état interne et à l'environnement du sujet) pour comprendre mieux les performances scolaires. Il ne s'agit nullement de minimiser l'importance à accorder aux propriétés cognitives des individus et aux caractéristiques des objets à traiter. Pour autant, le parti pris est bien celui d'admettre que les activités intellectuelles et leurs produits peuvent dépendre, et parfois de façon majeure, du rapport que la personne entretient, en fonction de son expérience (ou histoire) personnelle, avec la situation dans laquelle elle se trouve et la nature de la tâche qu'elle accomplit. Ce rapport, plus que le produit direct de la situation, naît d'expériences personnelles antérieures activées en mémoire par certains des éléments liés à l'une et à l'autre. Ces expériences participent ainsi à la création d'un contexte fondé pour partie sur la connaissance de soi (ou «contexte cognitif de soi», Monteil, 1998). En effet, si l'on veut bien admettre (au moins à titre d'hypothèse pour l'instant) la possibilité de relations de compatibilité (ou de congruence) ou d'incompatibilité (ou d'incongruence) entre l'expérience antérieure

des individus (telle qu'elle est mise en mémoire) et la situation actuelle qui leur est faite (par exemple une évaluation positive ou une comparaison défavorable avec autrui lors de la réalisation d'une tâche) on comprendra aisément que ces relations sont en soi créatrices d'un contexte en quelque sorte interne à l'individu. C'est pourquoi on ne saurait entendre ici, et tout au long de ce livre, le contexte comme un simple « environnement externe », même si ce dernier s'avère évidemment déterminant de l'élaboration du précédent.

C'est une des raisons pour lesquelles on s'attachera d'abord à saisir précisément le lien entre les événements et environnements sociaux et les performances cognitives individuelles. On s'efforcera, ensuite, d'illustrer comment certains de ces environnements sociaux parmi les plus quotidiens, comme ceux qui impliquent la présence d'autrui et la comparaison sociale à l'école, influencent, et souvent de façon surprenante, les performances. Cette partie, constituée de faits issus de recherches expérimentales (réalisées en laboratoire ou dans des conditions offrant les garanties du laboratoire), soulignera clairement, en rapport avec la présence d'autrui, l'importance de l'histoire personnelle (majoritairement rapportée dans cet ouvrage à la dimension scolaire) dans la réalisation des productions intellectuelles.

Issus de nos propres études et de travaux conduits par d'autres dans des champs connexes, ces faits seront à l'origine de propositions visant à esquisser les contours « d'une pédagogie des environnements » d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, l'organisation rhétorique des propos tenus est élaborée à partir de la présentation fidèle, mais évidemment résumée, le plus souvent chronologique, de travaux et résultats expérimentaux. Ainsi le lecteur sera-t-il en situation de mettre ses pas dans les pas du chercheur, d'en fustiger les errements, d'en réfuter les certitudes commodes ou encore d'en réviser les interprétations.

Un peu d'attention

Si l'expérience pratique de la classe demeure et doit demeurer le fondement même de la professionnalité des maîtres, connaître, par exemple, les effets de la comparaison sociale, de la distribution des sanctions, du travail en groupe sur les acquisitions et performances intellectuelles, ne saurait être indifférent pour qui souhaite installer les meilleures conditions de leur réalisation. Or, même si elle ne s'y réduit pas, l'école s'inscrit nécessairement dans des objectifs cognitifs. L'atteinte de ces objectifs réclame, et pas seulement pour les individus soumis originellement à des handicaps culturels ou sociaux, d'accorder une attention particulière aux environnements ou contextes de travail pour en mesurer les effets.

La convergence des travaux réalisés dans le domaine de la cognition (pour employer un terme générique désignant l'ensemble des activités mentales et les produits de ces activités) indique assez nettement que le traitement efficace de l'information réclame la mobilisation d'une quantité d'attention d'autant plus importante que la tâche est complexe et peu familière. En des termes plus savants, moins la familiarité à l'objet et à son environnement est grande, plus le contrôle et la consommation d'attention sont importants. On comprendra ainsi aisément que tout ce qui concourt à diminuer les « coûts attentionnels » liés à l'environnement ou au contexte de la tâche contribue à la qualité et donc à l'efficacité de son traitement. Mais l'environnement de cette tâche n'est pas réductible à la seule façon de la présenter ou à la situation dans laquelle se trouve celui qui la réalise (présence d'un autrui connu ou inconnu, plus ou moins performant que soi,

plus ou moins coopératif, etc.), il tient aussi à l'état psychologique de l'acteur. État psychologique qui dépend certes des éléments précédents, mais aussi d'autres liés à la propre histoire de l'individu (échecs ou réussites passées, comparaisons antérieures favorables ou défavorables) et qui peuvent entrer, cognitivement et/ou émotionnellement, en résonance avec la situation présente et générer un surcoût ou un allègement d'attention susceptibles de rendre plus ou moins efficace le traitement cognitif en cours. En termes plus académiques, on pourrait indiquer ici que des éléments récupérés en mémoire sur la base des indices fournis par certaines occurrences de situation ou de contexte sont susceptibles de faciliter ou d'inhiber les performances. Bref, la « machine cognitive », dont mémoire et attention sont deux composantes fonctionnelles majeures, s'avère très sensible aux conditions dans lesquelles elle opère et cela d'autant qu'elle possède la mémoire de cette sensibilité et donc celle de sa propre histoire.

Considérer les performances intellectuelles comme essentiellement dépendantes des propriétés cognitives des individus relève d'une opinion sinon d'une conviction très largement partagée, y compris chez ceux qui au quotidien sont chargés de les faire produire. La conséquence la plus visible de cette conviction est le manque d'attention portée à la nature et à la qualité du rapport qu'entretient par exemple un élève avec les conditions de la réalisation de sa performance. De nature sociale, ce rapport n'est pas seulement le produit de la situation en tant que telle, mais il est aussi lié à des facteurs personnels en relation avec des expériences antérieures dans des domaines semblables ou similaires et à la qualité des interactions, présentes et passées, avec les pairs ou encore avec les maîtres. Par ailleurs, lieu privilégié d'acquisition et d'expression de connaissances, la classe présente toutes les caractéristiques d'un espace de comparaison. En effet, l'incertitude des élèves à l'égard des critères de réussite liés aux apprentissages scolaires (dont la nature et la complexité changent au fil du temps), le fait que les performances et efforts accomplis par chacun sont le plus souvent suivis d'évaluations positives ou négatives de la part de l'enseignant et la présence d'autres élèves

conduisent presque inévitablement à de la comparaison sociale (forcée ou libre, choisie ou contrainte selon les situations rencontrées). D'autant que l'activité consistant à comparer ses propres performances avec celles d'autrui émerge parfois en dépit de la mise en place, par les maîtres, de stratégies destinées à l'éliminer.

De là l'intérêt de présenter, comme nous allons le faire, les effets de la comparaison sociale sur l'attention et les performances cognitives. Ce qui nous conduira, par exemple, à relativiser l'idée selon laquelle la compétition interpersonnelle, étroitement liée à la visibilité et à la comparaison, conduit nécessairement à l'amélioration des performances. Même pour de bons élèves, la compétition produit, comme nous le verrons, un double effet : positif ou négatif selon la nature des événements passés, activés par les conditions de l'apprentissage actuel ou par la situation de performance. Ce sont des résultats de cette nature qui nous ont d'ailleurs amenés à considérer dans nos travaux la signification de la comparaison comme étroitement dépendante de l'histoire scolaire ou académique des élèves. Cela d'autant que la comparaison sociale et son utilisation commencent très tôt chez l'enfant.

Aussi rien ne s'oppose à ce que les expériences actuelles de comparaison sociale fassent, y compris à des niveaux précoces du développement intellectuel, l'objet d'une mise en mémoire. Il suffit ensuite que les conditions soient favorables au souvenir de situations d'échec ou de réussite pour que s'exprime une dynamique attentionnelle particulière plus ou moins coûteuse. C'est pourquoi il convient d'envisager que les performances scolaires puissent, très tôt dans le développement cognitif des personnes, dépendre à la fois des situations actuelles et passées de comparaison sociale.

Ainsi faut-il installer un fond de décor minimal pour faciliter la lecture des résultats observés dans nos recherches. En effet, les influences de situations (de comparaison sociale, d'évaluation, etc.) sur les performances scolaires doivent, au-delà de leur simple constat, livrer au moins une part des mécanismes qui les fondent. Sans cela le profit de leur connaissance demeurerait trop factuel.

Pour ce faire, il est donc indispensable, même brièvement, de présenter quelques éléments de savoirs scientifiques touchant à l'émotion, à l'attention et à la mémoire. Autant de processus impliqués ou susceptibles de l'être dans l'activité intellectuelle et singulièrement lorsque cette dernière s'exerce dans un cadre ou la présence des autres, réelle ou symbolique (comme dans les espaces virtuels attachés à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication), génère de la comparaison, notamment à partir des évaluations dont les productions des élèves font très légitimement l'objet.

Cet ouvrage étant destiné à esquisser un environnement favorable pour l'action en milieu scolaire, on ne saurait s'engager dans une revue critique de la littérature attachée aux relations que peuvent entretenir, par exemple, l'émotion, l'attention et la mémoire (parce qu'elle implique plusieurs centaines d'articles spécialisés, cette revue serait d'ailleurs impossible à consigner dans l'espace de notre ouvrage). C'est pourquoi il s'agira d'en retenir seulement quelques éléments essentiels pour situer, partiellement certes, mais convenablement, les résultats présentés au lecteur.

Issus de la recherche expérimentale en laboratoire ou de situations aménagées de telle sorte qu'elles permettent un contrôle scientifique rigoureux, ces résultats ne sont pas toujours directement liés à l'étude des comportements scolaires. En effet, les travaux qui les sous-tendent sont principalement destinés à étudier certains phénomènes pour eux-mêmes et à en déterminer les mécanismes (ainsi en est-il par exemple de l'influence de la présence d'autrui ou de la comparaison sociale sur l'attention ou la vigilance). Néanmoins, ici, comme dans d'autres sciences (la biologie par exemple pour prendre un autre domaine des sciences du vivant), la recherche dite fondamentale offre des repères pour agir. Aussi peut-on en utiliser les fruits tout en prenant la précaution d'indiquer au lecteur que les pratiques demeurent le cœur de l'expertise et que la science représente seulement une ressource parmi d'autres.