

Master Première Année

**« Éducation et Métiers de l'enseignement
du premier degré »**

**TD Approches institutionnelles,
psychologiques et sociologiques de l'école et de l'enfant**

Fascicule

**EC2.2. APPROCHES PSYCHOLOGIQUES ET SOCIOLOGIQUES DE L'ENFANT ET DES
APPRENTISSAGES**

IUFM de l'académie de Créteil

Université Paris-Est Créteil

INTRODUCTION

J-Y. ROCHEX, « démocratisation quantitative », « démocratisation qualitative », « démocratisation ségrégative »,

A. HUSSENET, Les « théories dominantes de l'échec scolaire »

L'ÉCOLE DE LA REPRODUCTION

La Ligue de l'Enseignement, présentation de « L'inégalité des chances selon Pierre BOURDIEU »

V. TROGER, « Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée »

H. BOILLOT, « Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu »

ACTEURS ET STRATEGIE

V. TROGER, L'échec de la démocratisation comme « *effet pervers* de l'accumulation de décisions individuelles »

Y. ASSOGBA, Les inégalités scolaires comme « résultat d'une sorte de calcul économique auquel se livreraient les adolescents et leur famille »

R. BOUDON, F. BOURRICAUD, Une « analyse de type stratégique du comportement des acteurs »

EFFET PYGMALION, EFFET MAÎTRE, EFFET CLASSE, EFFET ETABLISSEMENT

J-P. TERRAIL, « Effets symboliques : le poids des attentes d'autrui »

R. ROSENTHAL, L. JACOBSON, « L'effet Pygmalion »

J-P. TERRAIL, « L'adaptation spontanée des pratiques d'enseignement »

S. BONERY, Effet de leurre des « adaptations » : « l'écart social avec ce qu'ils doivent apprendre n'est pas signifié explicitement aux élèves de milieux populaires »

G. CHAUCHEAU, La variation du « temps d'apprentissage réel » selon les maîtres et les écoles.

. BIANCO, P. BRESSOUX, L'effet maître

P. BRESSOUX, « Effet maître : qu'est-ce qui fait la différence ? »

INÉGALITÉS, CULTURE ÉCRITE ET LANGAGE

B. LAHIRE,

A. Extraits de *Culture écrite et inégalités scolaires*.

T1. « Forme scolaire » et « rapport scriptural-scolaire au langage et au monde »

T2. La question de l'« échec scolaire » : « Il n'y a pas de handicap (ni d'aptitudes) en soi mais en rapport à des formes sociales particulières ».

T3. « Les élèves qui ne découpent pas (correctement)... pour eux, le langage agit toujours à l'intérieur de situations dans lesquelles il apparaît pas comme tel »

T4. « Ce n'est pas en naturalisant l'acte pédagogique d'apprentissage... que l'on peut contribuer à le comprendre »

T5. « l'illusion ...des apologistes de la « mise en situation » ou du « concret » »

B. Extraits de *L'inscription sociale des dispositions métalingagères*

T6. « Le rapport scriptural-scolaire au langage »

T7. « Raison pratique contre raison scolaire »

E. BAUTIER, J-Y. ROCHEX, « comprendre les médiations langagières par lesquelles se construisent les différences entre élèves »

LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS DANS LA CLASSE.

É. BAUTIER, R. GOIGOUX

T1. « Logique du faire » vs « attitude de secondarisation »

T2. « ils échouent à traiter le langage comme un objet autonome ». Exemple en CP.

T3. « une tâche motivante et ludique qui induit un grave malentendu sur l'enjeu cognitif ». Deuxième exemple.

J-Y. ROCHEX, « les malentendus qui pèsent sur l'interprétation des situations et activités scolaires »

S. BONNÉRY «les malentendus socio-cognitifs »

J-Y. ROCHEX, « *Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe* »

QUELQUES NOTIONS DE SOCIOLOGIE DES APPRENTISSAGES

P. RAYOU, la notion d'« *Inégalités d'apprentissage* »

C. JOIGNEAUX, la notion de « Rapport au savoir »

O. MAULINI, les notions de « Sens du travail scolaire », « Rapport au savoir » et « métier d'élève »

MIXITÉ ET GENRES

M. PEROT, La notion de mixité.

G. FRAISSE, « Le marquage du genre de la personne est partout souligné »

S. DE BEAUVOIR, « On ne naît pas femme, on le devient »

PROLONGEMENTS : PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET / OU SOCIOLOGIE ?

M. DURU-BELLAT : « Si le monde social n'est jamais réductible à sa dimension cognitive... »

Jean-Yves ROCHEX,

Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche (Revue suisse des Sciences de l'Éducation, n° 2, 2002).

Le terme *démocratisation* recouvre, lui aussi, plusieurs acceptions, que l'analyse se doit de distinguer mais perd beaucoup à opposer l'une à l'autre. La première, souvent appelée *démocratisation quantitative*, est particulièrement attentive à l'évolution des taux d'accès de l'ensemble des classes d'âge successives et des différents groupes sociaux qui les composent aux différents niveaux de scolarisation et de certification ; la seconde, souvent nommée *démocratisation qualitative*, s'attache plus particulièrement à l'étude et à l'évaluation des inégalités entre catégories sociales et de leur évolution (Prost, 1986, 2001 ; Rochex, 1991). Ainsi, au premier sens du terme, il y a bien eu démocratisation de notre système éducatif, liée à la généralisation de l'accès au premier cycle du secondaire dans les années 1960-1970, puis à l'élargissement considérable de l'accès au lycée et aux différents types de baccalauréat, depuis le milieu des années 1980 : de nombreux jeunes, issus dans leur grande majorité des classes moyennes et populaires, ont ainsi accédé à des formations et des diplômes, à des savoirs et des compétences, auxquels leurs parents ou leurs aînés n'avaient pu accéder, voire n'auraient même pas imaginé pouvoir accéder. En revanche, force est de constater que les inégalités entre catégories sociales ne se sont pas ou guère réduites, qu'elles n'ont, pour l'essentiel, fait que se déplacer vers l'aval, l'accès au lycée, voire à l'enseignement post-bac jouant aujourd'hui le rôle différenciateur que jouait l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire il y a quelques décennies : en ce deuxième sens, il n'y a guère eu démocratisation. (...)

Dans les décennies 1960-70, le collège n'est en rien devenu moins sélectif au fur et à mesure que les enfants d'origine populaire y entraient plus largement, la sélectivité passant par les orientations précoces vers l'enseignement professionnel court qui a dès lors été de plus en plus perçu comme filière de relégation. Les évolutions structurelles et politiques ayant conduit à supprimer, pour une large part, les orientations précoces avant la quatrième et dernière année du collège, ce processus s'est décalé vers l'aval, et l'ouverture de l'accès au second cycle secondaire est aujourd'hui contrariée par l'orientation dans les différentes filières d'enseignement général ou technologique, dont le recrutement est dès lors de plus en plus socialement différencié. Au lycée, si les filières scientifiques générales n'ont connu qu'une démocratisation toute relative, les filières conduisant en trois ans après le collège à un baccalauréat technologique, en particulier les filières tertiaires, se sont, elles, fortement « prolétarisées », au point d'être aujourd'hui perçues comme filières de relégation au même titre que l'enseignement professionnel court (conduisant à un diplôme d'ouvrier ou employé qualifié en deux ans après la deuxième ou la quatrième classe de collège) il y a deux ou trois décennies.

L'ensemble de ce processus a ainsi pu être caractérisée comme mouvement de « **démocratisation ségrégative** » (Merle, 2000).

Pour autant, ces filières dévalorisées ne sauraient être considérées unilatéralement comme n'étant que filières de relégation. En s'élargissant et en se diversifiant par la création de filières technologiques, puis professionnelles, l'offre scolaire secondaire a produit un important « effet d'offre » (Galland, 1988) permettant à de nombreux jeunes, particulièrement d'origine populaire, d'obtenir un baccalauréat alors qu'ils avaient ou auraient été exclus des filières d'enseignement général, et de renouer, une fois leur diplôme obtenu, avec des ambitions et des aspirations de poursuite d'études auxquelles ils avaient cru devoir renoncer suite aux vicissitudes de leur orientation. (...)

On voit à travers ce trop bref résumé combien la progression réelle des scolarités et l'élévation considérable du niveau de formation des jeunes générations se sont conjuguées avec le maintien et le renouvellement des processus de différenciation sociale, et avec une forte dégradation des conditions d'insertion socio-professionnelles. Le doute a ainsi été jeté sur le sens de l'École, de ce qu'on y apprend et de ce que l'on peut en espérer, sur le sens des mobilisations personnelles et familiales qu'elle requiert (...). Mais si l'élévation générale des niveaux de formation nourrit, voire exacerbe les différences et les ségrégations, en retour, l'expérience et l'ampleur des inégalités réelles nourrit et attise les aspirations et les revendications égalitaires : telle est la contradiction structurelle majeure du système éducatif français, que nous invitent et nous contraignent à penser le double sens du terme *démocratisation* et les données statistiques qu'il recouvre.

André HUSSENET,

Rapport Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire (2004)

Classification des remèdes en fonction des théories dominantes de l'échec scolaire

1. A l'origine les causes de l'échec scolaire sont individuelles : les courants génétique puis psychoaffectif tiennent le haut du pavé

a) *L'échec scolaire s'explique par des déficiences propres à l'individu que les tests psychométriques permettent de révéler.*

Terman écrit en 1917 : « *Il est presque certain que le fait que les enfants des classes supérieures réussissent mieux aux tests provient surtout de la qualité supérieure de ce qu'ils ont reçu à la naissance* ». Le célèbre QI (quotient intellectuel) règne. Les enfants qui ont un QI inférieur à 90 (la moyenne est à 100) éprouvent des difficultés scolaires sérieuses, ceux qui ont un QI inférieur à 70-80 ont des difficultés quasi insurmontables. Cette classification est aussi simple que choquante mais elle a bien fonctionné en France jusque dans les années 70 et elle est loin d'avoir quitté les esprits.

Au demeurant, elle a encore des applications, très présentes aujourd'hui puisque les critères du QI calculé à partir de l'échelle d'intelligence de Wechsler est retenu par les commissions de circonscription et départementales pour l'admission en SEGPA et dans les établissements spécialisés.

b) *Le courant psycho-affectif met en rapport le processus de construction de la personnalité avec le déroulement de la scolarité.*

Cette théorie est sollicitée aujourd'hui pour expliquer les conséquences quelquefois très néfastes des ruptures fortes au moment de l'entrée en maternelle (rupture avec l'univers familial et avec la mère), au moment de l'entrée au CP (avec l'acquisition du statut d'écolier), à l'entrée en 6ème (avec l'insécurité qu'engendre la pré-adolescence), à l'entrée dans le supérieur (avec l'accès à l'autonomie intellectuelle et affective).

L'existence des RASED (réseau d'aide de soutien aux élèves en difficulté) résulte de cette approche théorique. Les classes relais, les mesures contre le décrochage, les préconisations pour l'organisation de l'accueil en 6° s'y réfèrent.

2. La théorie du handicap socio-culturel, très en vogue dans les années 60-70, inspire beaucoup de recherches et d'études encore aujourd'hui. Elle est le modèle explicatif dominant.

L'existence d'une étroite liaison entre les pratiques culturelles d'un milieu social et la scolarité des enfants qui en sont issus rend compte d'une grande partie de l'échec et de la réussite à l'école, **elle justifie les programmes compensatoires**.

Les ZEP (plus du cinquième des collégiens y sont scolarisés), les dispositifs d'aide et de soutien, les études surveillées, dirigées, encadrées, les dispositifs d'aide personnalisé, le tutorat, l'école ouverte, constituent des modalités de traitement de la difficulté scolaire qui entrent dans ce cadre théorique.

3. La sociologie de la reproduction ne considère plus l'enfant lui-même comme handicapé, mais désigne l'école comme institution handicapante, comme organe de reproduction des rapports de classe.

La création du collège unique, le souci de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin (ZEP), la volonté de lutter contre l'idée même de déterminisme social ont à voir avec cet univers de la reproduction.

4. Le rapport au savoir

La mise en évidence, à travers les études de micro-sociologie, du primat du sens que donne l'élève à l'apprentissage et à sa réussite va inspirer toutes sortes de recommandations concernant par exemple le tutorat, l'aide individualisée, les travaux croisés, les itinéraires des découvertes.

5. Le courant interactionniste montre comment l'échec se construit au quotidien à travers l'interaction entre les acteurs (élèves, professeurs, familles...).

Ce cadre théorique conduit à :

- travailler en formation initiale et continuée sur le regard que porte le professeur sur l'élève (l'effet pygmalion désigne le fait que l'élève se comporte conformément à l'attente de l'adulte),
- clarifier les objectifs dans les programmes d'enseignement et à distinguer compétences et performances,
- mettre l'accent sur la liaison de l'école et des familles,
- valoriser le local (projet d'établissement, autonomie) puisque c'est à ce niveau que les interactions ont lieu.

Bien évidemment toutes ces théories cohabitent dans l'esprit de beaucoup à l'école et autour de l'école, structurent l'opinion et inspirent les décideurs plus ou moins explicitement. Mieux vaut les bien connaître et en identifier les influences, notamment durant les périodes de débat susceptibles de féconder des réformes importantes.

L'ÉCOLE DE LA REPRODUCTION

L'inégalité des chances selon Pierre BOURDIEU

Présentation succincte extraite du dossier « L'école peut-elle réaliser l'idéal républicain ? », dossier de septembre 2009 (www.laligue.org)

Jeune sociologue influencé par Durkheim et Marx, Bourdieu donne en 1964 et 1970 deux ouvrages qui lancent le débat. À ses yeux, le système scolaire républicain aggrave les inégalités. C'est d'abord un fait à établir, ce qu'il fait avec « *Les Héritiers* » (Éditions de Minuit, 1964, avec Jean-Claude Passeron), qui montre statistiques à l'appui les inégalités des chances d'accéder à l'enseignement supérieur pour les fils de cadre et les fils d'ouvrier.

Dans « *La Reproduction* » (Éditions de Minuit, 1970), il va plus loin et élabore le concept de « reproduction sociale ». L'école républicaine, conçue selon des principes égalitaires, est à ses yeux un instrument de reproduction sociale, utilisé notamment par les classes dominantes qui ont su développer des stratégies collectives pour maintenir leur position sociale. C'est grâce à leur « capital culturel » (maîtrise de la langue, amour de l'art) et à leur « capital social » (information sur les bonnes filières, carnet d'adresse des parents et capacité éventuelle à les faire admettre dans des institutions prestigieuses) que les enfants des classes dominantes sont à même d'exploiter toutes les ressources de l'école et d'en maîtriser les pièges.

L'école républicaine, explique Bourdieu, se flatte de traiter tous les élèves également, mais en réalité elle valorise les savoir-faire et les types de comportement cultivés par la classe dominante. De surcroît, l'« *habitus* » (autre notion bourdieusienne : l'ensemble des valeurs, des goûts, des conduites) des enfants des classes dominantes est proche de celui des enseignants. L'école n'est pas neutre : elle renforce les inégalités et de surcroît les justifie au moyen de l'alibi du mérite. Elle les rend aussi acceptable pour les classes populaires qui considèrent leur élimination comme normale. Bourdieu propose quelques pistes pour sortir de ce jeu injuste, par exemple de n'interroger les enfants que sur ce qu'on leur a enseigné, et introduire un traitement différencié en fonction de l'origine sociale.

Vincent TROGER,

Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée
In *Sciences Humaines*, n° Spécial n°15, Février 2012

En se fondant sur des analyses statistiques indiscutables, P. Bourdieu et J.-C. Passeron montrent la dimension en partie illusoire du processus de démocratisation de l'école. La surreprésentation des enfants des familles cul-

turellement favorisées dans l'enseignement supérieur, et à l'inverse la sous-représentation des enfants d'origine populaire, indiquent que l'école fonctionne comme une machine de sélection sociale. Alors que la majorité des enfants des milieux à fort « *capital culturel* » accèdent à l'université, les enfants des milieux populaires sont « *sursélectionnés* ». Pour eux, la scolarité, surtout secondaire, s'apparente à un parcours d'obstacles qui les oblige à faire preuve de qualités intellectuelles et psychologiques supérieures à celles de leurs camarades des milieux cultivés. Ces derniers, en revanche, « *héritent* » ces qualités de leur environnement culturel familial et peuvent donc les réinvestir spontanément dans leurs activités scolaires.

Dans *La Reproduction*, les deux sociologues dénoncent notamment la pratique du cours magistral. Le professeur y développe selon eux un discours dont le registre de langue, les références culturelles implicites et les nombreuses digressions témoignent de sa propre culture. Mais un tel discours n'est vraiment compréhensible que par des élèves qui ont bénéficié d'une « *familiarisation insensible* » et antérieure à cette même culture. A l'appui de leur démonstration, les auteurs citent l'exemple, désormais célèbre, du reproche d'être « *trop scolaire* » parfois adressé à certains élèves. Reproche paradoxal dans une institution scolaire, mais qui trahit son fonctionnement implicite : ce qui est transmis scolairement ne suffit pas, la culture authentique consiste à savoir prendre ses distances avec le savoir scolaire et à manifester une aisance linguistique et comportementale qui est la marque de « *distinction* » des classes sociales dominantes. Il y aurait dans les enseignements secondaire et supérieur une « *complicité traditionnelle* » entre les professeurs et les élèves issus des familles cultivées. P. Bourdieu et J.-C. Passeron écrivent ainsi en 1972 : « *Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel* » (...)

Culture familiale et réussite scolaire

Au centre de l'analyse de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, il y a l'idée que si la sélection sociale s'opère aussi efficacement à l'école, c'est parce que les enseignants ne sont pas conscients de ce qui, dans leurs pratiques professionnelles, produit cette sélection. Selon P. Bourdieu, chaque individu intègre inconsciemment des « *dispositions* », c'est-à-dire des habitudes de comportement, de langage, de jugement, de relation au monde, qui sont propres à sa classe sociale. Cet ensemble de dispositions constitue ce que P. Bourdieu appelle un *habitus*. L'*habitus* est inconscient, il masque à nos propres yeux les « *conditions sociales de production* » de nos comportements et de nos jugements. Par exemple, les enfants des classes moyennes et de la bourgeoisie qui ont réussi à l'école pensent avoir bien travaillé ou être doués, mais se rendent rarement compte, ou très superficiellement, de ce qu'ils doivent à la culture et aux « *dispositions* » scolaires qu'ils ont héritées de leur famille. Les enseignants du secondaire et du supérieur, presque toujours anciens bons élèves, au moins dans leur discipline, sont donc en quelque sorte « *accusés* » par P. Bourdieu d'oublier ce que leur succès doit à leur héritage culturel. Ou bien, s'ils sont d'origine populaire, d'oublier les efforts exception-

nels qu'ils ont dû accomplir pour réussir à effacer les traces de leur culture d'origine. Même si P. Bourdieu a nuancé au cours de sa carrière certains des concepts qu'il a forgés, notamment celui d'*habitus*, il est resté jusqu'au bout fidèle à cette perception très critique du monde enseignant et universitaire. « *Ceux qui sont immergés, pour certains dès la naissance, dans des univers scolaires issus d'un long processus d'autonomisation sont portés à oublier les conditions historiques et sociales d'exception qui rendent possible une vision du monde et des oeuvres culturelles placées sous le signe de l'évidence et du naturel* », écrit-il dans ses *Méditations pascalienues* en 1997.

Hervé BOILLOT,

*Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu*¹

Commençons par rappeler que la critique du système universitaire, et plus généralement scolaire qu'on trouve dans les années 60 et au début des années 70, dans *Les Héritiers* puis *La Reproduction*, s'appuyait, chez Bourdieu et Passeron, sur leurs travaux de recherche sur l'enseignement supérieur, entrepris depuis le début des années 1960 dans le Centre de Sociologie Européenne. Il ressortait de ces études que les fils d'ouvriers constituaient 6% seulement des étudiants. Ces résultats sont interprétés à la lumière d'une théorie de la « *fonction réelle d'un système d'enseignement qui fonctionne de manière à éliminer de l'école, tout au long du cursus scolaire, les enfants des classes populaires et, à un moindre degré, des classes moyennes* »².

Ils vont dès lors n'avoir de cesse d'opposer la science vraie à l'idéologie mystificatrice, idéologie que Bourdieu nomme « *jacobine* » dans une conférence de 1966, qui, en faisant accroire l'école libératrice et le mérite personnel, occulte l'action, la fonction et le fonctionnement réels de l'école. La science sociale remplit ici son rôle critique à l'égard des mythes et des mystifications propres à ce qui est encore appelé une idéologie [...] La sociologie de l'école de Bourdieu et Passeron apporte la preuve de la pertinence d'une lecture du monde social en termes de classes liées entre elles par des rapports économiques et sociaux de domination. Ils étendent l'analyse de classe à l'école, en montrant que sa fonction effective est de perpétuer la domination de classe par ses mécanismes propres, qui échappent d'autant plus à la conscience des agents – et d'abord les professeurs – qu'ils sont eux-mêmes les produits de ce système et qu'ils ont intérêt à sa conservation. [...]

Notion centrale de l'idéologie jacobine, l'idée de don est au centre de la critique sociale qui en est faite, puisqu'elle fait croire que les individus sont triés en fonction de leurs différences natives, alors que les déterminations sociales jouent à plein leur rôle. Pour la science sociale,

¹ Texte de l'intervention au Séminaire « *Bourdieu et l'école : 40 ans après* », organisé par IUFM de Franche-Comté (mars 2008).

² « *L'idéologie jacobine* », Communication à la semaine de la pensée marxiste, 9-15 mars 1966, in *Pierre Bourdieu, Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique*, Éditions Agone, 2001, p. 56.

l'idéologie consiste en effet à faire tenir le produit d'une histoire sociale pour une réalité naturelle.

L'école participe du processus de la domination de classe, à deux niveaux : au niveau réel, en excluant l'immense majorité des enfants des classes populaires de l'accès à l'enseignement supérieur et de ses filières les plus prestigieuses (grandes écoles, filières générales des universités) ; au niveau idéologique ou symbolique, en leur faisant accepter leur propre exclusion et leur propre situation de dominés dans la structure hiérarchique des classes sociales.

Résumée, la thèse de Bourdieu est la suivante : « *L'école consacre les inégalités, c'est-à-dire qu'elle les sanctionne et les légitime. Elle transforme des inégalités de fait en inégalités de mérite* »³. D'autre part, elle a une fonction mystificatrice, en faisant croire à ceux qui sont éliminés par l'école qu'ils le doivent à un défaut de dons individuels, ce qui les empêche de découvrir que « leur destin individuel est un cas particulier d'un destin collectif, celui qui pèse sur tous les membres de leur classe ».

[...] L'action culturelle de l'école apparaît ainsi comme une pièce centrale du dispositif par lequel les classes cultivées – les classes possédantes en matière culturelle – perpétuent et légitiment leur domination, font sanctionner leur capital culturel par les titres et les diplômes scolaires, qui leur permettent d'occuper légitimement les places sociales qu'ils occupent. L'action de l'école peut alors se comprendre comme l'exercice d'une violence symbolique ; l'école n'est plus libératrice, mais aliénante. [...] La réalité sociale de l'inégalité est en quelque sorte consacrée ; elle n'est pas un simple fait, mais elle est le produit d'un verdict. L'école est l'instance sociale de ce verdict. Elle justifie l'inégale distribution des professions, des revenus, des rangs sociaux, en convertissant l'inégale distribution sociale de capital culturel selon les classes en inégalités de mérite apparemment individuelles.

On ne peut donc plus maintenir la position qui consiste à épargner l'école de la critique sociale ; au contraire, cette institution est au cœur de l'exercice de la violence symbolique, et ceci d'autant plus que les enseignants sont inconscients de contribuer à l'exercer. L'école contribue à la reproduction des inégalités sociales par une mystification qui lui est propre : donner l'apparence de la justice et de l'évidence naturelle à l'inégalité des conditions, alors qu'elle met en œuvre les mécanismes qui assurent la domination des possesseurs du capital culturel, et donne aux avantagés un avantage symbolique décisif, celui de la justification de leurs avantages.

Pédagogie rationnelle et idéologie pédagogue

On trouve chez Passeron et Bourdieu des indications qui ont pour but de déjouer la violence symbolique et les mécanismes scolaires de reproduction de l'inégalité sociale. Si c'est le cas, c'est bien parce que, pour eux, la connaissance scientifique des déterminations sociales n'a jamais répondu à l'intention de justifier un quelconque fatalisme social, mais au contraire, de fonder une action qui permette de les contrôler et de les modifier conformément à des fins librement posées. Qui s'est un peu

frotté à la dialectique de la nécessité et de la liberté devrait éviter le « contresens du fatalisme » aussi grossier que fréquent.

En 1985, Bourdieu écrivait : « *Dans La Reproduction, nous ne disions pas que l'école produisait ou reproduisait les inégalités. Nous disions qu'elle « contribuait » à les reproduire, pour une part. C'est cette part qu'il est peut-être possible de contrôler* »⁴. Sur ce point fondamental, qui donne le sens philosophique de la sociologie critique, Bourdieu n'a pas changé. L'analyse des mécanismes proprement scolaires et pédagogiques par lesquels l'école exerce sa violence symbolique permet donc de rendre l'école plus juste, en sachant sur quels leviers appuyer. [...] Pour ne pas faire une lecture idéologique de Bourdieu et Passeron, rappelons que c'est sur leurs travaux scientifiques que se fondaient leurs propositions pédagogiques, et celles-ci, on voudrait maintenant le montrer, n'ont rien à voir ni avec l'idéologie jacobine ni avec l'idéologie contraire, que nous avons nommée pédagogue, qui toutes deux se tiennent par ce qui les oppose et par ce qu'elles opposent, à savoir l'activité pédagogique et l'enseignement d'une culture. On peut le vérifier sur deux points fondamentaux.

Par « *pédagogie réellement rationnelle* », Bourdieu et Passeron ne définissent pas des techniques pédagogiques valant simplement par leur efficacité, mais une « *pédagogie fondée sur une sociologie des inégalités culturelles* ». La rationalité pédagogique est toujours en même temps politique : elle commande que l'école compense les inégalités sociales en donnant les moyens de réussir à l'école à ceux qui ne les ont pas trouvés au sein de l'éducation familiale – et d'abord les moyens linguistiques. La conséquence pratique est donc de renforcer l'action de l'école et l'autonomie de son action. Au contraire, la manière dont la pédagogie a été jouée contre les enseignements traditionnels aboutissait à la conclusion très différente que l'école devait s'ouvrir à son environnement économique, culturel et social. Ce qui s'est trouvé renforcé, ici, ce n'est pas l'action de l'école ni son autonomie, mais au contraire, le poids des déterminations familiales et sociales.

Une autre confusion concerne le statut de la culture scolaire. De ce que la culture scolaire, en tant qu'elle exerçait une violence symbolique, était dite arbitraire dans *La Reproduction* et qu'elle contribuait à reproduire l'inégalité sociale, on a cru atténuer les effets inégalitaires de l'action pédagogique en s'efforçant d'en gommer les aspects scolaires : il fallait au maximum naturaliser les apprentissages en les articulant directement aux besoins et intérêts des individus ainsi qu'aux situations de la vie quotidienne. Là encore, cette confusion et sa conséquence ont moins alimenté une pédagogie du contre-handicap qu'une pédagogie handicapante.

Voilà qui est très loin, en effet, de la pédagogie rationnelle que Bourdieu et Passeron appelaient de leurs vœux. Pour eux, les enseignants ne contribuent jamais tant à la reproduction des inégalités sociales et ne peuvent entre-

³ *Ibid.*, p.60.

⁴ Pierre Bourdieu, « Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », Entretien avec Jean -Pierre Falgas, *La Quinzaine littéraire*, août 1985, n°445, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, op. cit., p. 204-205.

tenir davantage de connivence avec la distinction des classes dominantes que lorsque leur action pédagogique fait la part belle à la culture implicite ou à la part des acquis familiaux, et que leurs jugements dévalorisent tout ce qui est scolaire. C'est alors que la notation, qui fixe la valeur scolaire, se rapproche le plus d'une cotation qui enregistre l'inégale dotation en capital culturel, la convertit en valeur individuelle et la légitime – c'est en cela que consiste la violence symbolique de l'école, dans ses effets de verdict. La dépréciation, à l'école, de ce qui porte la marque d'un travail systématique et laborieux d'apprentissage scolaire, va de pair avec la mystification individualiste et l'effacement des caractéristiques sociales des élèves et des différences entre les classes. [...]

Dans ces conditions, la dénonciation courait le risque fatal que Bourdieu et Passeron entrevoyaient dès la rédaction des *Héritiers* : risque d'un abaissement des exigences formelles du système d'enseignement, risque aussi de transférer purement et simplement le nécessaire relativisme scientifique en relativisme axiologique : « Autre forme de la même abdication, mais plus dangereuse parce qu'elle peut s'armer d'une apparence de logique et se parer des apparences du relativisme sociologique, l'illusion populiste pourrait conduire à revendiquer la promotion à l'ordre de la culture enseignée par l'École des cultures parallèles portées par les classes les plus défavorisées. »⁵

C'est entre abdication culturelle et abstention pédagogique, que doit être frayée la voie de l'école démocratique, et Bourdieu de renvoyer dos-à-dos les idéologues jacobins et les réformateurs pédagogiques, « hier la démagogie superficiellement égalitariste, aujourd'hui le culte de l'effort et les bravos de la Société des agrégés ».⁶

ACTEURS ET STRATEGIE

Vincent TROGER,

Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée
(2^{ème} extrait)

La corrélation entre échec scolaire et milieux populaires se mesure aujourd'hui dès la deuxième année d'école primaire, et dans les filières prestigieuses du supérieur, les enfants des milieux culturellement privilégiés sont toujours largement surreprésentés. Pour autant, ce constat ne valide pas automatiquement l'interprétation de P. Bourdieu et J.-C. Passeron. Ce qui a en fait été principalement critiqué dans leur théorie, c'est sa dimension excessivement déterministe. On leur reproche de broser un tableau de l'école où les *habitus* des acteurs et la « violence symbolique » du système sont tellement déterminants qu'ils semblent ne laisser aucune place au potentiel de résistance ou de stratégie des individus.

⁵ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, 1964, p. 110. De même, ajoutons qu'ils se montraient parfaitement lucides, dans *La Reproduction*, sur le risque que la démocratisation de l'école ne prenne la forme d'une gestion technocratique de l'école.

⁶ Pierre Bourdieu, « Université : les rois sont nus », entretien avec Didier Eribon, *Le Nouvel Observateur*, 2-8 novembre 1984, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, p. 196.

Un des premiers à formuler cette critique de manière élaborée a été le sociologue Raymond Boudon. Partant de l'hypothèse que le fonctionnement d'une société est le résultat de l'agrégation des décisions et des actes quotidiens d'individus rationnels, il propose une interprétation inverse des résultats statistiques observés par P. Bourdieu et J.-C. Passeron. On sait par exemple qu'à résultats scolaires égaux de leurs enfants, les familles populaires acceptent, ou choisissent, beaucoup plus facilement que les familles favorisées une orientation vers des enseignements techniques et professionnels. P. Bourdieu interprète cet écart en termes de rapport de domination : l'*habitus* des familles modestes ne leur donne pas les outils linguistiques et culturels pour contester efficacement les propositions d'orientation du conseil de classe, tandis que ces mêmes propositions sont influencées par les préjugés sociaux inconscients des enseignants. R. Boudon propose, lui, de l'analyser en termes de décision rationnelle. Pour une famille modeste l'orientation vers le technique est moins risquée que vers les filières générales : les études techniques assurent à court terme une insertion professionnelle sans interdire de continuer si les résultats sont bons, alors que les filières générales ne sont rentables qu'à long terme ; en outre, les filières techniques sont de toute façon valorisantes puisqu'elles conduisent à un statut socioprofessionnel qui a toutes les chances d'être supérieur à celui de parents appartenant aux catégories sociales les plus modestes. Pour R. Boudon, l'échec de la démocratisation serait donc plus un « effet pervers » de l'accumulation de décisions individuelles que l'effet de la domination symbolique exercée par les classes sociales favorisées à l'école.

YAO ASSOGBA,

La sociologie de Raymond Boudon, essai de synthèse et applications de l'individualisme méthodologique,
L'Harmattan, 1999

L'examen critique et rigoureux des théories de l'inégalité des chances scolaires permet à Boudon, d'une part, de mettre en relief leur caractère « unifactoriel », c'est-à-dire leur tendance générale à vouloir isoler un seul élément comme facteur générateur d'inégalités sociales devant le système d'enseignement. D'autre part, il relève systématiquement le déterminisme quasi absolu de ces théories qui consiste à attribuer les échecs des enfants des classes défavorisées, par exemple, à la place qu'occupent les parents dans la structure sociale (statut socio-économique ou position sociale), aux valeurs culturelles de l'origine sociale des enfants, au système de valeurs qui caractérisent chaque classe sociale, au langage utilisé dans leur famille respective, etc. Certes, dit Boudon, ces théories rendent compte de certaines formes d'inégalités scolaires comme la variation de la réussite, de l'orientation ou de l'abandon scolaire en fonction de l'origine scolaire, du système de valeurs. Mais certaines inégalités devant l'éducation que l'on continue d'observer, par exemple dans les orientations lorsque la réussite scolaire est égale (entre autres, réussite excellente égale entre les élèves des classes sociales favorisées et défavorisées) ne peuvent pas être expliquées par les théories « unifactorielles et déterministes ».

Boudon propose alors une interprétation interactionniste plus satisfaisante de l'inégalité d'accès à l'enseignement. L'explication consiste à faire de l'inégalité des chances scolaires « le résultat d'une sorte de calcul économique auquel se livreraient les adolescents et leur famille ». Exposée sommairement, cette interprétation postule que « la situation sociale des familles fait qu'elles apprécient différemment les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire ». De ce point de vue, la principale « cause » des inégalités scolaires observées se retrouverait au niveau de la différence dans l'appréciation des risques, des coûts et des avantages des études longues. Ces derniers varient selon les milieux sociaux, les coûts et les risques tendant à croître et les désavantages à décroître au fur et à mesure qu'on descend dans l'échelle des classes sociales. Fidèle à la conception de la théorie de la rationalité de l'acteur, Boudon cherche à mettre ici en évidence le sens des comportements des acteurs sociaux, en recherchant les raisons que ces derniers ont d'agir comme ils le font. Pourquoi, par exemple, les individus issus des classes défavorisées se dirigent-ils moins vers les études supérieures que ceux issus des classes plus favorisées ? Pourquoi ont-ils en moyenne un niveau scolaire plus bas ? Cela tiendrait, dit Boudon, selon l'hypothèse du calcul coûts / risques / avantages, à ce qu'ils tendent à sous-estimer les avantages futurs d'un investissement scolaire, à surestimer les désavantages présents d'un investissement scolaire et tendent, par rapport aux autres classes, à surestimer les risques d'un investissement scolaire. Cette théorie explicative des inégalités scolaires considère donc l'acteur comme étant rationnel ou intentionnel devant l'éducation. Un acteur qui, en fonction de certaines variables (origine sociale, réussite scolaire, âge, sexe), fait des choix et prend des décisions tout au cours de son cheminement scolaire et de sa trajectoire scolaire.

Raymond BOUDON et François BOURRICAUD,
Dictionnaire critique de la sociologie, PUF, 1990

Le modèle développé par Boudon repose sur une analyse de type stratégique du comportement des acteurs : en fonction de leur origine sociale, les individus ont en moyenne une réussite scolaire plus ou moins bonne. En même temps, leurs motivations sont affectées par leurs origines sociales : les coûts socio-économiques d'une scolarité supplémentaire tendent à croître à mesure que la classe sociale et plus basse ; en outre, les avantages anticipés d'un supplément de scolarité tendent à être perçus comme d'autant plus faibles que la classe sociale est plus basse (en effet, un individu de la classe basse atteint plus vite le niveau scolaire lui permettant d'espérer un statut social supérieur à celui de sa famille d'origine) ; enfin, le risque encouru à s'engager dans un investissement scolaire varie avec la classe sociale. Les effets culturels de l'origine sociale mais aussi et surtout les différences dans la logique des motivations induites par l'origine sociale ont pour conséquences d'engendrer un inégal investissement scolaire en fonction de l'origine sociale. Étant donné que le système scolaire propose aux individus une suite d'orientations de leur carrière scolaire, il résulte que l'effet des différences de motivations est multiplica-

tif.

EFFET MAÎTRE, EFFET CLASSE, EFFET ETABLISSEMENT

Jean-Pierre TERRAIL,

De l'inégalité scolaire, éditions La Dispute p. 86-87

EFFETS SYMBOLIQUES : LE POIDS DES ATTENTES D'AUTRUI

Si les attentes des enseignants se manifestent d'abord par la façon dont ces derniers gèrent les carrières scolaires, leur impact ségrégatif tient également aux effets qu'elles produisent sur les élèves. Le phénomène a été mis en évidence aux États-Unis par la recherche de Rosenthal et Jacobson, devenue un grand classique de la sociologie de l'éducation. Ces chercheurs ont soumis, en fin d'année scolaire, cinq cents élèves d'une école primaire aux épreuves d'un test d'intelligence. À la rentrée suivante, ils ont communiqué aux enseignants une liste de noms présentés comme ceux des 20 % d'élèves ayant le mieux réussi ces épreuves, alors qu'en réalité ces noms avaient été tirés au hasard. Une seconde série de tests à la fin de l'année a permis alors d'établir ce résultat frappant : les élèves sélectionnés ont réalisé de meilleures performances que les autres. Tout s'est passé comme si la conviction qu'ils étaient meilleurs que les autres s'était transmise des enseignants aux intéressés eux-mêmes.

Rosenthal et Jacobson avancent en ce sens la thèse de l'existence d'un processus efficace d'intériorisation par les élèves des attentes développées à leur égard. Cette suggestion reste cependant un peu vague et Ray C. Rist, estimant que si l'« effet Pygmalion » est bien démontré il est insuffisamment expliqué, plaidera ultérieurement¹⁶ pour un recours à la théorie interactionniste de l'étiquetage telle que Becker l'a exposée dans son ouvrage de référence, *Outsiders*. En décomposant le processus en ses moments simples, celle-ci en éclaire mieux en effet le mode d'efficace. Au départ de la séquence, le maître forme ses attentes ; puis il en rend le contenu manifeste à travers un certain nombre d'attitudes et de comportements. L'élève perçoit ces signes, en réalise progressivement la signification ; puis si ces attitudes persistent, finit par réorganiser son image de soi et adapter son comportement en conséquence.

Robert ROSENTHAL, Lenore JACOBSON,

Pygmalion à l'école – L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Casterman, 1971

(...) Pour nous résumer, disons que grâce à ce qu'il dit, comment et quand il le dit, par les expressions de son visage, par ses gestes et peut-être son contact, le maître a pu communiquer aux enfants du groupe expérimental qu'il espérait une amélioration de leurs performances intellectuelles. Une telle communication, jointe à une modification possible des techniques pédagogiques, peut avoir contribué à l'apprentissage de l'enfant en modifiant la conception qu'il avait de lui-même, la confiance en ses propres possibilités, ses motivations, sa manière d'ap-

prendre et ses aptitudes. (...)

Si les écoles normales se mettaient à enseigner que les préjugés des maîtres sur les performances de leurs élèves peuvent devenir des prophéties qui se réalisent d'elles-mêmes, une nouvelle espérance pourrait naître, à savoir que les enfants sont capables d'apprendre plus qu'on ne le croit. C'est ce que soutiennent de nombreux pédagogues, quoique pour des raisons tout à fait différentes (par exemple, Bruner, 1960). Avec une telle espérance, les maîtres ayant affaire à des élèves désavantagés pourront difficilement dire: «Après tout, que pouvez-vous attendre de ces enfants?» L'homme de la rue peut se permettre d'avoir des opinions et des préjugés sur les enfants mal tenus qui traînent dans une misérable cour d'école. Le maître d'école a besoin d'apprendre que ces mêmes prophéties, si elles sont en lui, peuvent se réaliser; il n'est pas un passant du hasard. Son rôle est peut-être davantage celui d'un Pygmalion à l'école.

Jean-Pierre TERRAIL,

De l'inégalité scolaire, éditions La Dispute p. 258-260

L'ADAPTATION SPONTANÉE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

En 1968, aux États-Unis, William V. Beez réalise une expérience spectaculaire. Il demande à soixante enseignants d'aider chacun un enfant de 6 ans à apprendre en dix minutes une liste de vingt mots ou expressions verbales. La moitié des enfants, tirée aléatoirement, avait été dotée d'un bilan psychologique porté à la connaissance des enseignants participant à l'expérience, et prédisant une adaptation difficile aux exigences scolaires ; l'autre moitié d'un dossier prévoyant à l'inverse une bonne réussite. Résultat : aux supposés «bons» élèves les enseignants ont cherché à apprendre près de deux fois plus de mots qu'aux «faibles» (10,43 vs 5,66); et, de fait, les premiers en ont effectivement appris près de deux fois plus (5,9 vs 3,1)²⁵ Une telle observation est de première importance : elle suggère une autre explication de la relation, mise en évidence par Rosenthal et Jacobson, entre les attentes positives d'un enseignant et la progression effective des élèves concernés. La première, on s'en souvient, réfère à l'efficace symbolique des processus d'étiquetage (ci-dessus). L'expérimentation de Beez donne à penser que la progression des élèves supposés «bons» tiendrait également à ce qu'ils bénéficieraient d'un enseignement différent, plus efficace. Une telle hypothèse, qui pourrait contribuer de façon décisive à l'explication des inégalités scolaires, mérite d'être mise à l'épreuve dans les conditions ordinaires du fonctionnement du système éducatif (et pas seulement dans des conditions expérimentales, et sur un test de pure mémorisation).

La pertinence de cette hypothèse éclairerait l'effet négatif des classes de niveau sur les collégiens et les lycéens les plus faibles. Cet effet a été vérifié par des méthodes statistiques et sur des échantillons importants en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en France. Les résultats sont tout à fait convergents: le regroupement en classes de niveau accroît les écarts entre les bons élèves et les autres, et par voie de conséquence contribue à la production des inégalités sociales. L'enquête de Duru-Bellat et Mingat, on s'en souvient, montre en outre que les effets

d'étiquetage ne suffisent pas à expliquer ce constat, dont on ne peut rendre compte qu'en supposant que si les élèves faibles progressent mieux dans les classes hétérogènes, c'est qu'ils y reçoivent un enseignement plus performant.

Stéphane BONNÉRY,

(extrait de la contribution congrès de l' AISLF, juillet 2004 / Tours)

Individu-jeune, élève du groupe classe et appartenances sociales : construction d'inégalités scolaires entre acculturation, brouillage et résistance

Dans certaines familles les enfants sont éduqués au quotidien d'une façon qui les prépare à être élève, ce n'est généralement pas le cas dans les familles populaires : l'École occulte donc la mise en place d'un travail de transmission de ces "compétences" indispensables à la réussite. L'injonction à "mettre l'enfant au centre" s'est accompagnée d'une raréfaction des marqueurs qui dans l'École signifiaient explicitement la spécificité de ces comportements indispensables pour apprendre dans cette institution. Les marqueurs d'autrefois (blouse...) aujourd'hui obsolètes n'ont pas été remplacés par d'autres, plus actuels : les pédagogies invisibles, véhiculant des valeurs conformes à celles des catégories moyennes et supérieures, rejettent le formalisme, l'explicitation des règles de travail des élèves, préférant laisser "l'enfant" "s'exprimer", "s'épanouir" selon des règles implicites.

Cette injonction recouvre donc une double signification :

- d'une part, elle reflète une norme des classes dominantes : les "enfants" sont conçus comme se comportant quasiment dans leur famille comme des élèves, devant forcément être curieux des apprentissages, pouvant étudier en autonomie... bref avoir à ce point incorporé hors-École les règles de comportement de l'élève qu'il n'est nul besoin d'en faire mention de façon formalisée.

- d'autre part, devant le constat de la non mise en œuvre par les élèves suivis des règles implicites, ceux-ci sont alors souvent vus par les enseignants (certaines de leurs formations encouragent ces conceptions pédagogiques) comme ne pouvant pas "s'épanouir" au travers des apprentissages, de l'effort. Pour que ces élèves aussi se sentent bien à l'École, on les valorise alors autrement que pour leurs acquisitions, pour ce qu'ils sont hors de l'École : c'est un des aspects de l'« adaptation » de la pédagogie. La valorisation des "origines", la référence à la vie du quartier et des familles ont alors une fonction de compensation, mais donc de leurre, de brouillage : ces élèves croient que l'enseignant les "aime bien", les "comprend" et que c'est cette relation "personnalisée" qui explique leurs notes correctes. Ils ne s'inscrivent pas dans la classe en tant qu'élève dont le comportement est régi par une fonction, des exigences pour apprendre, mais en tant qu'enfant, dont la réussite dépend du bon vouloir de la personne enseignante (et non de sa fonction, des critères de la discipline enseignée) : le professeur est en situation de pouvoir, il faut se conformer à ce

qu'il dit. (...)

Face aux élèves de milieux populaires vus sous le registre du "handicap socio-culturel", c.à.d. comme étant "en difficulté", l'École a alors recours à des formes complémentaires, "adaptées" aux supposées "caractéristiques" des populations. Ces "adaptations" participent à un effet de leurre : l'écart social avec ce qu'ils doivent apprendre n'est pas signifié explicitement aux élèves de milieux populaires, l'école élémentaire (voire le collège) masque le nécessaire travail d'acculturation qu'ils doivent réaliser. Ils s'inscrivent ainsi dans la classe comme dans un Nous Tous Apparemment Familier : ils ne perçoivent pas l'altérité sociale entre l'École et ce qu'ils connaissent. Les enseignants les valorisent, les encouragent sur des "signes extérieurs du métier d'élève", c'est-à-dire sur des aspects périphériques de la scolarité pour ne pas les démotiver, pour éviter de leur renvoyer l'image "d'élève en difficulté" au travers de laquelle ils les perçoivent.

C'est d'autant plus facile à l'école primaire où l'élève et l'enseignant sont ensemble toute la journée, toute la semaine : quand le lien de la relation pédagogique est fragilisé par une mauvaise note dans une discipline, ce lien est renforcé quelques heures plus tard par de chaudes félicitations appuyés pour avoir séparé des élèves qui se battaient dans la cour... bref, sur des aspects étrangers à ce sur qui, en dernier lieu, définit les inégalités : les savoirs sont appropriés ou pas. Il y a là un brouillage entre la signification des modes d'inscription sociale dans la classe qui sont suggérés et ceux qui sont réellement nécessaires pour réussir.

Ce n'est qu'au collège et au-delà qu'est renvoyé aux élèves le "verdict", mais sous une forme qui masque au demeurant des processus liés à des rapports sociaux : ils seraient "en difficulté". Les jeunes peuvent s'assigner à cette catégorie sur un registre psychologisant ou sur celui de "caractéristiques" communes aux élèves ainsi désignés.

Gérard CHAUVEAU

Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellences pédagogiques, Retz 2000,

LE TEMPS D'APPRENTISSAGE RÉEL

Les programmes et les instructions officiels sont appliqués de façon très diverse par les enseignants, en particulier pour ce qui concerne le temps alloué à l'enseignement des différentes matières.

Au, CP, le temps effectivement consacré par le maître à l'enseignement de la lecture-écriture peut varier fréquemment du simple au double, et parfois même du simple au triple.

Au sein d'une même ZEP de la région parisienne, la durée hebdomadaire des activités de lecture-écriture au CP varie, selon les déclarations des maîtres, de 40 à 240 mn pour le codage-décodage, de 20 à 120 minutes pour l'écriture (graphie), de 0 à 240 minutes pour la lecture-découverte de textes, de 0 à 120 minutes pour les jeux de lecture, de 0 à 100 minutes pour la lecture d'histoires et de livres par le maître, etc.

Au cours moyen, le temps que le maître consacré à l'enseignement de la lecture semble, là aussi, très variable. Dans certaines classes, la lecture n'est pas programmée à l'emploi du temps ; ce n'est plus un objet d'enseignement. Dans d'autres trois heures par semaine lui sont attribuées.

Au CE2, les écarts dans le temps consacré à l'enseignement du français et des mathématiques vont de 1 à 4 pour le français et de 1 à 3,3 pour les mathématiques.

Certes, on ne saurait apprécier l'efficacité pédagogique des maîtres à partir de ces éléments ; on ne peut établir une relation de cause à effet entre le temps (la durée) et les acquis des élèves. On peut néanmoins supposer que lorsque le temps effectivement consacré par le maître aux apprentissages fondamentaux est faible, les élèves fragiles ou appartenant aux catégories sociales défavorisées progresseront peu.

Maryse BIANCO et Pascal BRESSOUX

Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* De Boeck, 2009

Effet maître : tentative de définition

Les recherches sur les effets-classes et les effets-maîtres sont nées aux USA et se sont surtout développées au cours des années 1960-70, dans le cadre du paradigme processus-produits. Elles ont ensuite subi diverses influences, liées en particulier à l'émergence du cognitivisme. Au fondement des travaux sur les effets-classes et les effets-maîtres se trouve l'idée que les acquisitions des élèves dépendent, au moins pour partie, de ce qui se passe en classe, et en particulier de l'enseignement du maître. Même si les preuves expérimentales d'un effet-classe n'ont été livrées que tardivement (au début des années 1970 ; cf. Hanushek, 1971 ; Veldman & Brophy, 1974), nombre de travaux avaient pointé, dès les années 1960, que certaines pratiques en classe, les modes d'interactions verbales en particulier, produisaient des effets sur les acquisitions des élèves. Il ne fait maintenant plus de doute que les acquisitions des élèves peuvent varier notablement selon la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Les preuves empiriques abondent en ce domaine. Pourtant, nombre de questions demeurent posées en ce qui concerne les causes de ces différences : pratiques enseignantes, caractéristiques morphologiques de la classe, composition du public de classe font encore l'objet de nombreuses recherches.

Pascal BRESSOUX

Comment favoriser les progrès des élèves ?
http://www.scienceshumaines.com/comment-favoriser-les-progres-des-eleves_fr_22079.html

Effet maître : qu'est-ce qui fait la différence ?

Quelles sont les caractéristiques d'une bonne classe ? Quelles sont les pratiques et les attitudes qui font le mieux réussir les élèves ? En étudiant l'effet-classe et

l'effet-maître, les chercheurs apportent quelques jalons sur une question toujours débattue.

La bonne classe, le bon maître, le bon professeur... À entendre les propos des élèves et des parents, qui pourrait nier qu'il existe des différences entre les enseignants, propres à plus ou moins bien faire réussir les élèves ? Il est bien normal alors que les spécialistes se soient penchés sur cette question. Un grand nombre de travaux ont porté sur l'efficacité de l'enseignement, révélant des variations importantes d'acquisitions selon la classe fréquentée. Ces travaux distinguent d'ailleurs des « effets-classe » et des « effets-maître » : tout ce qui se passe dans une classe, en effet, ne relève pas de l'enseignant. Pourtant, ils montrent aussi que l'action du maître est essentielle. (...)

Mais comment cerner ce qui fait qu'un enseignant est plus ou moins efficace ?

Tout d'abord, il faut sortir de l'idée que cette caractéristique est attachée à la personne, que ce serait, en quelque sorte, un trait de sa personnalité. Mais il serait tout aussi vain de chercher dans une méthode spécifique la clé universelle à de meilleurs apprentissages !

Des démarches qui font la différence...

C'est dans l'interaction avec les élèves que l'expérience, le savoir-faire trouveront ou non leur potentiel ; et que certains comportements vont orienter les apprentissages des élèves et vont se révéler, *in fine*, plus ou moins efficaces.

L'explication des différences d'efficacité entre les enseignants est d'abord à rechercher dans les différences entre les pratiques. Prenons par exemple la manière dont est géré, selon les enseignants, le temps de la classe. Dans certaines classes élémentaires, on fait trois fois plus de mathématiques que dans d'autres classes. En français, le rapport peut être encore plus grand (3).

De même, le temps effectivement disponible pour le travail varie de manière très sensible. Dans certaines classes, le temps est optimisé : installation et mise en route rapides, peu de pertes de temps dans les changements d'activité, périodes de non-travail minimisées, etc. Ces manières bien différentes de gérer le temps scolaire ne sont pas sans lien avec les acquisitions des élèves.

Un autre exemple porte sur la démarche d'enseignement utilisée par chacun. De nombreux travaux ont montré que les élèves bénéficient d'une démarche très structurée, fortement guidée par l'enseignant, où la notion à enseigner est clairement explicitée, où l'on procède par petites étapes selon un rythme de leçon soutenu, en s'assurant à chaque nouvelle étape que les étapes précédentes sont maîtrisées, où l'on procède à des révisions régulières... Ce type de démarche n'est pas à proprement parler une « méthode ». Elle est souvent désignée sous l'appellation d'« enseignement direct », ou « enseignement explicite ». Nombreux sont les travaux qui ont montré son efficacité dans l'enseignement des disciplines comme la lecture, les mathématiques ou les sciences, notamment pour les élèves en difficulté (4).

Une exigence forte amène un niveau plus élevé

Il a été aussi montré que les enseignants qui ont des at-

tentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres : c'est le fameux effet Pygmalion, isolé dans les années 1960 par deux chercheurs américains (5). »

NOTES

(3) Pascal Bressoux *et al.*, « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, n° 126, 1999.

(4) Jere E. Brophy et Thomas L. Good, « Teacher behavior and student achievement », in Merlin C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., Macmillan, 1986.

(5) Robert Rosenthal et Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Bernard LAHIRE,

Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire », PUL, 1993.

T1. L'école comme espace et organisation du temps spécifique, les pratiques scolaires séparées des autres pratiques sociales (les pratiques d'exercice du métier en particulier), sont liées à l'existence de savoirs objectivés. L'existence de savoirs détachés des pratiques, et qui s'autonomisent progressivement par rapport à ces pratiques (ils s'organisent selon une logique propre – logique scripturale – qui n'est plus celle de la pratique : systématisation, formalisation, généralisation, voire même théorisation), nécessite un lieu et une activité d'appropriation spécifiques (p.32)

La pédagogie des relations d'enseignement-apprentissage ne peut se comprendre sans la prise en compte du processus de scripturalisation des activités. Par scripturalisation, il faut entendre le double travail de mise en écriture d'une pratique afin de constituer un savoir explicite (qui apparaît désormais comme tel), qui a sa propre cohérence, sa propre logique interne et d'objectivation des phases, des séquences, des moyens, des matériaux, etc. nécessaires à son apprentissage : codification des savoirs et de la relation sociale d'apprentissage. Les formes scolaires (ou pédagogiques) de relations sociales sont indissociables du travail scriptural qui convertit des schèmes pratiques, des compétences culturelles diffusées en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents, systématisés » (p. 35).

L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques, etc. C'est tout un *rapport au langage et au monde* que les pédagogues entendent inculquer aux élèves à travers les multiples pratiques langagières (orales ou écrites) engendrées dans les formes sociales scripturales-scolaires : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite. L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente, conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions. La forme scolaire de relations sociales est la forme sociale constitutive de ce que l'on peut appeler un *rapport scriptural-scolaire au langage et au monde*. » (p. 39).

Le rapport scripteur-narrateur / lecteur, la position d'exotopie du scripteur, la clôture d'un tout de sens co-

hérent et explicite impliquent un certain type de rapport au langage. Pour réaliser un récit relativement explicite, le narrateur doit prendre conscience de son activité langagière et de l'économie interne qui unit les différents éléments du texte. Il doit prendre conscience du langage en tant que tel pour produire un petit univers autonome de sens. Le langage écrit contraint l'enfant "à prendre conscience du processus même de la parole", c'est-à-dire à se détacher de son langage et surtout à sortir de l'usage qu'il en fait dans des situations de communication au sein desquelles celui-ci est fondu dans les actes, actions (...) Ce type de construction que constitue le récit scolairement acceptable nécessite *un rapport réflexif au langage* ce qui s'acquiert, notamment, dans les micro-pratiques, répétées d'écriture. (p. 257 et p. 267).

T2. Le problème social qui a été cristallisé socialement, historiquement sous le nom d' "échec scolaire" est, dans des conditions institutionnelles déterminées, la façon dont apparaît une contradiction entre la forme sociale scripturale-scolaire caractérisée par un rapport scriptural – scolaire au monde et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral – pratique au monde. Dans la logique d'ensemble de la formation sociale, les formes sociales scripturales sont dominantes et les formes sociales orales sont dominées. L' "échec scolaire" effectif, qui touche prioritairement des enfants de classes populaires, provient de ce que ces enfants ne parviennent pas à maîtriser, *dans un rapport de domination*, des formes de relations sociales particulières, à savoir des formes sociales scripturales et, par conséquent, le type de rapport au langage et au monde qui les caractérisent (rapport scriptural au langage et au monde). Cette non-maîtrise de formes sociales est aussi le signe d'une résistance et d'un rejet "objectifs" (dans la mesure où ils ne sont pas forcément volontaires et intentionnels) qui se fondent sur un type de rapport au langage et au monde différent, à savoir un rapport oral-pratique au langage et au monde, formé au sein de formes sociales orales (caractérisées par leur faible degré d'objectivation). (p.52)

L'hypothèse d'un déficit, d'une privation était au fondement des politiques sociales et éducatives concernant les « pauvres et les minorités » aux États-Unis dans les années 1960. Elle consistait à penser que les difficultés scolaires des enfants de milieux populaires étaient liées à un environnement culturellement pauvre et, en particulier, pauvre en stimulations verbales et que ses enfants ne savaient « pas former de concepts ni communiquer des pensées logiques ». En France, dans la même période, le « Plan d'instruction Rouchette », par exemple, introduisait largement les notions de « déficit socioculturel », de « déficit de langage » à propos des enfants de « milieux socioculturels défavorisés » et assignait à l'école la tâche de palier ces « déficits ».

Parler de « privation », de « déficit », de « handicap », ce serait reproduire dans la théorie un geste social qui caractérise le fonctionnement de l'école. Le jugement, la notation à partir de normes scolaires, des performances scolaires des élèves amènent logiquement à faire apparaître des manques, des lacunes qu'il faut combler, compensée par un travail scolaire supplémentaire, accru (des exercices et des leçons appropriées).

Le sociologue doit, au contraire, montrer qu'il n'y a pas de handicap (ni d'aptitudes) *en soi* mais en rapport à des *formes sociales particulières*. Notre hypothèse insiste bien sur ce point : l'« échec scolaire » effectif est le produit d'une non maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination, de formes de relations sociales particulières. Il ne s'agit pas d'une non maîtrise « de sa vie » ou « de son environnement » en général, mais d'une non-maîtrise de formes sociales dominantes spécifiques. En posant le problème en ces termes, on se met, du même coup, en position de comprendre pourquoi, d'un certain point de vue (scolaire), on ne peut voir chez les enfants en « échec scolaire » que handicap, manque, privation, déficit.

Hors de l'école, des tests psychologiques (scolaire ou propre aux chercheurs) ou des situations formelles d'entretiens, les enfants considérés « a-verbaux » s'avèrent tout à fait prolixes en « paroles ». C'est tout le mérite c'est tout le mérite scientifique de William Labov que d'avoir montré et expliqué ces faits. Dès lors que les enfants noirs des ghettos considérés comme « a-verbaux » se retrouve au sein du groupe des pairs, ils prouvent leurs compétences langagières. Tout oppose l'enfant en situation scolaire, en situation de tests ou d'entretien « quasi muet, stupide, ignorant, bredouillant » et au sein du groupe des pairs. Tout cela c'est clair fort bien si l'on considère que, dans les deux cas, l'enfant n'est pas placé dans les mêmes formes de relations sociales. Dans le premier cas, l'enfant « manque », en effet, de compétences pour interagir adéquatement avec l'enseignant, le psychologue scolaire ou le chercheur qui font tout le constat (et/ou la « mesure ») de ce « manque », dans le second cas au contraire, l'enfant a appris à interagir avec les membres du groupe des pairs : à lancer une « vanne » ou à y répondre, à enchaîner vanne sur vanne, à produire un récit particulier, à utiliser la syntaxe de l'anglais d'une certaine façon, etc. Si les tests (scolaire, psychologique...) produisent de si mauvais résultats, c'est parce qu'il mesure, en fait, la faible maîtrise ou la non maîtrise par les enfants des ghettos de certaines formes de relations sociales. *Ils mesurent le produit d'une interaction et non d'une aptitude, une compétence et, en l'occurrence, un handicap, un déficit en-soi.* (p. 59)

T.3 Les élèves qui ne découpent pas (correctement) semble indiquer que pour eux la fonction du langage réside dans son efficace pratique au sein de situations où il est ignoré comme tel. Ce qui compte pour eux, ce sont les situations d'énonciation où le langage agit et où l'on agit par le langage (agir étant à prendre au sens large du terme et non au sens plus restreint que lui ont donné les pragmaticiens, c'est-à-dire autant au sens d'informer, d'émouvoir, de faire peur, de commenter que de juger, promettre, condamner, etc.) et non le langage en tant que tel (*per se*) détaché de situation de production du sens dans les multiples échanges verbaux. C'est seulement lorsque l'on croit que tout sujet parlant parle avec des « mots », c'est-à-dire lorsque le lettré (enseignant ou linguiste) met dans la tête des élèves ce que lui-même a dans la tête du fait de ses propres pratiques langagières (et, en particulier, de ses pratiques d'écriture), que l'on peut penser à une pathologie du langage. Si, en effet, on

pense que chaque « mot » renvoie à un signifié, alors les élèves qui écrivent « sé té arrivé » (« c'était arrivé ») ou « se maine » (« semaine »), ne peuvent être perçus que comme des cas pathologiques (« si ils écrivent « il faut qu'il arrive », celui qui écrit « il faut qui » plus loin « l'arrive » l-apostrophe, ça prouve qu'il n'a pas compris la phrase » ; « si on n'a pas le découpage correct c'est que le sens n'a pas été saisi hein »).

Or, comme nous l'avons vérifié au cours d'interaction avec les élèves, écrire des « mots » attachés ou les tronçonner en plusieurs morceaux n'empêche pas la compréhension. Et ceci ne peut s'expliquer que si l'on fait l'hypothèse que, pour eux, le langage agit toujours à l'intérieur de situations dans lesquelles il n'apparaît pas comme tel et que, par conséquent, l'idée d'unité de sens, d'association entre un signifiant et un signifié n'a pour eux guère de sens. Ces élèves ne vivent pas socialement des situations qui nécessiteraient la prise de conscience répétée et fréquente des éléments du langage, ils ne vivent pas les mêmes jeux de langage (au sens de Ludwig Wittgenstein) que ceux que suppose et développe l'école. L'insensibilité au découpage « correct » est l'indice d'un rapport au langage et au monde, et non l'indice d'une mal-compréhension en soi. (p.111)

T.4 Alors que les apprentissages scolaires de la lecture et de l'écriture sont perçus socialement comme des apprentissages scolaires « de base », les premiers degrés d'une instruction allant du simple au complexe (le b-a ba), il apparaît, à l'observation et à l'analyse des pratiques scolaires de la lecture et de l'écriture, que, loin de constituer le degré le plus « simple » d'instruction, ces apprentissages engagent aucune disposition socialement constituée à l'égard du langage et sont d'emblée *constitutifs* de différences au sein de la population scolaire. Les forts taux de redoublement au cours préparatoire enregistrent la difficulté éprouvée par les élèves (surtout de milieu populaires) face à ces « premiers » apprentissages.

Il faut donc saisir (par une reconstruction mentale que rend possible la construction sociologique de la situation scolaire) la spécificité des actes qui consistent à faire manipuler à de jeunes élèves (au moins à partir de l'âge de 6 ans) des lettres, des mots, des phrases, à jouer avec les sons ou avec les mots, à déchiffrer des signes graphiques, à les composer et à les décomposer, à expliciter le « sens » des énoncés écrits (mots, phrases, textes), etc. Ce n'est donc pas en naturalisant l'acte pédagogique d'apprentissage, c'est-à-dire en oubliant les contraintes spécifiques de cet acte, contraintes indissociablement techniques et sociales reconstruites par le sociologue, que l'on peut contribuer à le comprendre et à agir le plus efficacement possible sur lui. (p.125).

T5. On peut dire qu'entre le maître et l'élève, et à travers les exercices scolaires, le langage a un statut très particulier. Il est construit et exploré comme un univers autonome et cohérent. En ce sens, les exercices scolaires considérés nécessitent chez l'élève un rapport au langage et au monde très particulier, que l'on peut définir avec P. Bourdieu comme une attitude du comprendre pour comprendre opposer au comprendre pour agir, supposant la

« neutralisation des fonctions inscrites dans l'usage ordinaire du langage », en précisant toutefois qu'il n'existe pas d'usage ordinaire du langage mais des usages sociaux différenciés du langage. Le rapport scriptural-scolaire au langage et le rapport caractéristique d'une forme sociale particulière.

À l'école, à travers les multiples exercices cités, l'élève manipule des propositions qui « n'appartiennent à personne pas plus qu'elles ne s'adressent à quelqu'un » et qui nécessitent, par là-même, une attitude non-responsive-active-appréciative-évaluative. Pourquoi passer d'une forme syntaxique à une autre ? Pourquoi chercher le contraire des mots ou des homonymes ? Pourquoi changer le temps d'un verbe ou remplacer un complément circonstanciel par un autre ? Ces opérations ne sont pas « conduites » par la logique globale d'une situation sociale dans des formes sociales orales mais sont guidées et ne trouvent leur sens que dans la forme sociale-scripturale-scolaire qui rend possible l'existence d'un univers autonome de langage. (...)

On comprend mieux, par conséquent, l'illusion (sociologiquement compréhensible) des apologistes de la « mise en situation » ou du « concret » et on peut faire, du même coup, la critique « sociologique » de *la critique de l'artificiel*. Même si l'enseignant part d'une conversation qualifiée de « spontanée », d'un « dialogue libre », son travail consistera à introduire le groupe, la forme syntaxique, le mot, etc., qu'il entend étudier, c'est-à-dire à faire travailler systématiquement par des exercices le point considéré, à nommer explicitement la catégorie considérée, puis à faire appliquer un savoir explicite. (...) De même, faute d'une analyse des pratiques scolaires, on peut être amené à penser, par exemple, que faire manipuler des mots sur des étiquettes est plus « concret » que les faire manipuler « oralement ». Cette pratique de découpage avec des ciseaux, de collage de différentes étiquettes pour construire des phrases, de déplacements des différentes étiquettes... est, pour cette raison, conseillé dans les petites classes : « avec des enfants jeunes, ce découpage devra être effectif, Manuel. De là l'usage des étiquettes et de l'idée du cahier de travaux pratiques ». Or, c'est seulement par une série de confusions entre concret, manuel, pratique... que l'on peut penser qu'une telle pratique et concrète : bien au contraire, c'est tout un rapport formel au langage qui est inscrit dans ces découpages et manipulations d'étiquettes.(p.137-139)

Bernard LAHIRE

L'inscription sociale des dispositions métalangagières,
art. paru in Repères n° 9/1994

T6. L'enseignement d'une langue écrite codifiée, fixée n'est possible que par le travail scriptural sur les pratiques langagières opéré par des grammairiens et des professeurs. L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques... Or, il faut revenir sur ce qui est devenu une évidence culturelle : l'école est le lieu de **l'enseignement** de la langue. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves : une maîtrise symbolique, seconde,

"par principes" ou "raisonnée", comme disent souvent les pédagogues des XVIIIe et XIXe siècles, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage. Par les techniques de l'exercice (d'application, de révision) et de la correction, l'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente conduite parfois selon des métalangages, des règles, des définitions. La forme scolaire d'apprentissage est constitutive de dispositions métalangagières, d'un rapport réflexif, distancié au langage (**rapport scriptural-scolaire au langage**).

Le rapport scriptural-scolaire au langage

Des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture à ceux de la production de textes, l'école vise à faire entrer les élèves dans un univers de langage spécifique. Le langage étant objectivé, mis à distance, les élèves vont apprendre à le considérer de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes : phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc. Alors que, dans des productions orales de sens en situation, l'enfant use de ces différentes structures sans le savoir, sans en être conscient, parce qu'il est pris dans une situation d'interaction, dans un sens mouvant qu'il contribue lui-même à produire, on lui demande désormais non plus de s'orienter vers le tout complexe d'une situation interactive, mais d'être comme hors-jeu par rapport à ses jeux de langage ordinaires et de considérer uniquement les différents rapports syntagmatiques et paradigmatiques qui structurent le langage. Il est invité à adopter, par là même, une attitude réflexive à son égard.

En se plaçant dans une telle position par rapport au langage, l'élève découvre un monde de relations tout à fait inédit. Les divers exercices scolaires le forcent à saisir les différents éléments du langage comme les parties d'un système complexe de relations qu'il ignorait jusque-là. La dé-contextualisation des éléments du langage opérée à l'école est bien une re-contextualisation dans de nouveaux contextes (paradigmes et systèmes de relations entre les éléments des différents paradigmes) qui ne sont pas plus "artificiels" que les contextes "ordinaires". Contrairement à ce que l'on peut parfois penser, les exercices scolaires ont bien un sens, mais ils n'engagent pas le sens que met en œuvre celui qui comprend un énoncé au cours d'un échange verbal et au sein d'une situation particulière. Les exercices scolaires trouvent leur sens dans le cadre des systèmes de classements grammaticaux, orthographiques, sémantiques, de l'ordre de la conjugaison ou du vocabulaire. Les mots, les groupes de mots, les phrases n'ont de sens que par rapport à un système plus large, par rapport à des paradigmes dans lesquels ils occupent une place virtuelle. Toute proposition, tout groupe de mots, tout mot entrent dans des relations virtuelles multiples avec d'autres propositions, mots, groupes de mots, et sont des points de croisements localisables à partir de multiples coordonnées.

Ainsi par exemple, le verbe conjugué "manges" est défini par le fait qu'il est un verbe par rapport à l'ensemble des catégories possibles (adjectif, sujet, déterminant...), un verbe du premier groupe. (vs 2e et 3e groupes) dont l'infinitif est "manger" et le participe passé "mangé", conjugué au temps présent (vs imparfait, futur,...), au mode indicatif (vs subjonctif, impératif), à la deuxième

personne du singulier (vs je, il-elle, nous, vous, ils-elles). Mais il est aussi, du point de vue de l'orthographe, en rapport avec les mots en "an" (vs "en") et des mots en "ge" (vs "je"), du point de vue du vocabulaire en rapport avec le champ sémantique des verbes désignant l'action de se nourrir (manger, dîner, déjeuner, se nourrir...) avec les mots de la même famille (mangeoire, immangeable...), etc. Et pour tous les éléments du langage, c'est le même processus qui est à l'œuvre : reconnaître et/ou classer en masculin et en féminin, classer ensemble des mots et donner leur point commun, classer ensemble les mots de la même famille, les mots synonymes, reconnaître une lettre, une syllabe, une catégorie grammaticale, une structure de phrase, classer les verbes qui ont la même terminaison ou qui sont conjugués au même temps, qui appartiennent au même groupe...

T7. « Raison pratique contre raison scolaire »

Les raisons de l'"échec"

L'objectivation écrite entraîne donc une série de transformations conjointes en matière de rapport au langage et au monde, de mode de connaissance (savoir incorporé vs savoir objectivé), de mode de régulation des activités (régularité pratique des habitus vs règles et normes explicites) et de mode d'apprentissage (mimesis vs forme scolaire), et l'on peut se demander si l'inégale réussite scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux ne met pas fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture et si les dispositions "méta" (le rapport scriptural-scolaire au langage), socialement constituées au sein de ces formes objectivées de culture, ne sont pas au centre des processus d'"échecs" scolaires. (...)

L'observation in situ, trois années durant, de la vie scolaire livre un cas particulièrement frappant de confrontation contradictoire entre **raison scripturale-scolaire** et **raison orale-pratique**. Chaque analyse particulière (concernant la lecture et l'écriture, la grammaire-conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression orale et l'expression écrite) nous a permis de valider l'hypothèse selon laquelle le rapport au langage, socialement constitué, était au centre de l'"échec scolaire". L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle. Or, les élèves qui "échouent" ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situations possibles), c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés.

Dans chaque domaine, les comportements des élèves les plus faibles scolairement sont les comportements de ceux qui ne parviennent pas à prendre le langage comme un objet étudiable (en lui-même et pour lui-même), à le mettre à distance. Pour dresser un tableau un peu caricatural de l'élève "en échec", on peut dire qu'il s'agit d'un

élève ayant des difficultés à analyser la chaîne sonore lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, qui a des problèmes de compréhension en lecture, qui connaît par la suite de grandes difficultés dans le domaine de l'analyse grammaticale et se réapproprie pragmatiquement les demandes grammaticales, qui parvient difficilement à maîtriser métalinguistiquement des mots du vocabulaire qu'il utilise pourtant fort bien en situation de communication, qui commet de nombreuses fautes d'orthographe (surtout en matière d'accords), qui possède une expression orale où prédomine l'implicite, le geste, les mimiques, les postures, les intonations, et qui apparaît donc comme "pauvre" aux yeux de l'instituteur privilégiant l'explicite (la richesse lexicale et syntaxique), et, enfin, qui produit des textes extrêmement implicites et apparemment incohérents car ne se centrant pas sur la forme textuelle (juxtaposition plutôt qu'organisation textuelle des "idées"...).

Ce qui sous-tend l'ensemble de ces manifestations de l'"échec scolaire" effectif, c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. Les élèves n'échouent donc pas parce qu'ils n'auraient pas l'esprit assez "abstrait" ou parce qu'ils seraient trop "concrets", mais parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis à vis du langage et du même coup à repérer les "bons" contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage.

La signification sociopolitique des inégalités scolaires.

Mais, nous l'avons souligné, les dispositions "méta" ne sont pas seulement des dispositions **cognitives**. Elles sont aussi, dans des univers sociaux différenciés et hiérarchisés, des dispositions qu'on pourrait qualifier de socio-politiques. En effet, le langage étant fondamentalement lié aux formes que prennent les relations entre les êtres sociaux, la maîtrise symbolique du langage, la capacité à adopter des dispositions métalangagières, peut impliquer, dans certains univers sociaux, la maîtrise symbolique de ceux qui maîtrisent le langage sur le mode pratique. Sans jouer sur les mots, il faut rappeler qu'être au niveau "méta", c'est englober, dépasser et, d'une certaine façon, être "au-dessus de". Or, le regard objectivant, qui sait regarder de haut, avec distance, n'est pas qu'un regard de connaissance : il engage tout un rapport au monde social.

Elisabeth BAUTIER, Jean-Yves ROCHEX

L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?, 1998

Parmi les différentes pratiques langagières, les activités d'écriture constituent un usage du langage central à partir de la classe de seconde dans la constitution et la mise en forme scolaire des savoirs, dans la construction de l'élève comme lycéen, de son rapport – épistémique et identitaire – au savoir, dans la façon dont il va être lui-même producteur de discours et de connaissances. Non seulement l'écrit favorise les opérations discursives et cognitives de mise à distance et d'autoréflexivité, mais il est nécessaire au travail cognitif inhérent à l'élaboration-

appropriation des connaissances scolaires : le travail de l'écriture n'est jamais seulement travail de la langue et de la mise en forme linguistique, il est *simultanément* travail du dit et du dire. (...)

C'est donc en étudiant ce que les élèves font du et avec le langage que l'on peut comprendre les médiations langagières par lesquelles se construisent les différences entre élèves. C'est dans cette perspective que nous avons abordé l'étude des productions des élèves ; il s'agit de tenter de comprendre comment, pour des adolescents, souvent en difficultés scolaires, le langage, c'est-à-dire un ensemble de pratiques socio-culturelles, cognitives, affectives dans lesquelles se jouent l'élaboration des savoirs, de l'identité du sujet et de son rapport au monde, est source de difficultés. (p.56 et p.144).

Élisabeth BAUTIER, Roland GOIGOUX

Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle (Revue Française de Pédagogie, n° 148, juillet-août-septembre 2004, 89-100 - extraits)

T1. CONVERGENCE DES RECHERCHES SUR LES ÉLÈVES

L'un des points de convergence des recherches [...] porte sur les difficultés éprouvées par certains élèves pour identifier les *enjeux cognitifs* des tâches scolaires ; les moins performants d'entre eux réduisent souvent leur visée à une *réalisation de la tâche* dans laquelle elle s'épuise. Le plus souvent enfermés dans une *logique du faire* et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre. C'est pourquoi ces élèves ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, ou, à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent et les appliquent, sans analyse préalable, à toutes les situations. Pour comprendre en effet qu'un problème à résoudre ressemble à d'autres problèmes déjà traités auparavant, il faut que l'élève soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut au préalable qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique. Nous nommons « *attitude de secondarisation* », cette attitude que certains élèves ont des difficultés à adopter : inhérente au processus de scolarisation, elle apparaît centrale dans les processus de différenciation. À l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait.

Cette notion de « *secondarisation* » des activités scolaires, qui implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité, nous semble en mesure de rendre raison de l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires. La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de

construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires.

De même, pour certains élèves, les savoirs peuvent être assimilés aux savoirs d'action scolaire, ponctuels (et de fait évalués à ce titre : *répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en ordre des images, participer aux échanges verbaux*), et n'incluent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre. Le fait que la constitution des savoirs renvoie toujours à des questions posées au-delà de soi et de la situation immédiate par une culture et des hommes qui les ont précédés est aujourd'hui une dimension du sens de l'école difficile à appréhender pour les élèves qui évaluent les savoirs à l'aune d'une vérité ou d'une utilité qui leur est extérieure. Cette constitution des objets de l'action scolaire en savoirs partagés collectivement [...] fait partie de manières d'être, secondarisées, au savoir. [...]

T2. DE L'IMPLICITE À L'EXPLICITE : LE PROCESSUS DE SECONDARISATION

Selon nous, les élèves des milieux populaires ont besoin que l'école les aide à construire dans ce domaine ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit à la maison, c'est-à-dire une théorisation du langage que la langue écrite va rendre possible et nécessaire. Tous en effet ne bénéficient pas des mêmes interactions dans leur milieu familial et tous n'en font pas le même traitement : si certains d'entre eux ont une maîtrise symbolique, consciente et réflexive du langage (un « *rapport scriptural au monde* » ; Lahire, 1993), d'autres en revanche n'en ont encore qu'une maîtrise pratique et pré-réflexive.

[...] Les recherches [...] montrent qu'à l'entrée au cours préparatoire certains élèves ne savent pas relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières. Ils ne savent pas non plus interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle à propos de la langue. En résumé, ils échouent à traiter le langage comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement phonologique. Or pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, il faut pouvoir s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule. Et c'est précisément cette compétence qui fait défaut aux élèves qui, dans leur milieu familial et à l'école maternelle, ont trop rarement eu l'occasion de traiter des situations qui favorisent son développement.

Exemple : un jour du mois de septembre, dans un cours préparatoire

La maîtresse : « *pouvez-vous me proposer des mots où*

l'on entend le son [a] ? »

– Karen : « *Papa* »

– La maîtresse : « *Oui* »

– Farid : « *Maman* »

– La maîtresse : « *Bien* »

– Kevin : « *Tonton* »

Pour interpréter l'erreur de Kevin (et s'interroger rétrospectivement sur la réponse de Farid), on peut faire l'hypothèse que cet élève traite le problème par analogie avec d'autres situations habituelles à l'école maternelle (et dans la vie quotidienne) où la proximité sémantique, par association, est pertinente. Kevin ne parvient pas à réaliser un traitement exclusif de la dimension phonologique. En d'autres termes, il lui est très difficile de dis-socier la dimension phonologique du langage de ses autres dimensions (sémantiques et affectives).

T3. UN EXEMPLE D'ÉCHEC DU PROCESSUS DE SECONDARISATION AU COURS PRÉPARATOIRE

[*CONTEXTE. L'exemple qu'expose E. Bautier ci-dessous est le suivant. La maîtresse veut étudier le phonème [u] (le son 'OU') ; mais elle souhaite que les élèves le découvrent à travers une situation ludique : elle « scénarise » donc la situation d'apprentissage en proposant une histoire de loup qui choisit à l'entrée de la maison d'une poule les animaux qui peuvent passer et ceux qui ne le peuvent pas ; les élèves proposeront des animaux, la maîtresse acceptera ceux qui contiennent le phonème [u] et rejettera les autres ; elle ne donne pas dès le départ le critère de sélection puisque les élèves ont justement à le découvrir en faisant très attention aux « sons »... le but est évidemment de développer leur conscience phonologique et d'aiguiser leur discrimination auditive*]

L'exemple que nous développons donc ici est celui d'une tâche motivante et ludique qui induit un grave malentendu sur l'enjeu cognitif de la tâche et qui, par conséquent, fait obstacle aux apprentissages. Pour introduire l'étude d'un phonème, l'institutrice observée a recours à un problème dont l'habillage détourne l'attention des élèves de l'objet visé : les enfants privilégient les aspects sémantiques de la situation au détriment des aspects phonologiques qui constituent pourtant la cible de l'enseignement. Ce malentendu s'installe dans les 10 premières minutes de la séance d'étude du phonème [u] (OU) qui se déroule au début du mois de décembre dans une classe comportant une minorité d'élèves de milieux populaires.

Exploitant l'univers animalier d'un album étudié par ailleurs, la maîtresse construit sa séquence hebdomadaire d'étude du code graphophonologique en la présentant ainsi : « tous les animaux du village veulent aller chez la poule // pourquoi ? // pour faire la soupe aux cailloux / mais le loup a peur qu'il y ait trop de monde / le loup ne veut pas tout le monde / il va choisir les animaux qu'il va laisser rentrer // chez la poule ».

Un élève l'interrompt : « ça devrait être la poule qui choisirait parce que c'est la maison de la poule ». La maîtresse acquiesce : « oui mais c'est le loup qui décide

aujourd'hui // vous me proposez des animaux qui viennent frapper chez la poule et moi je fais le loup // et je dis si je le veux ou si je ne le veux pas ». Les enfants proposent alors des noms d'animaux que la maîtresse accepte ou rejette en grondant comme si elle était le loup. Après avoir laissé fuser les premières propositions (tigre, éléphant, lézard, biche, cochon, coq, anaconda géant, serpent, rhinocéros, canard, coq, dinosaure, etc.), elle accepte « les poussins ». « Parce que c'est petit » commente un élève.

La maîtresse précise alors sa consigne : « on s'arrête // si vous n'écoutez pas le nom des animaux vous n'allez pas comprendre comment le loup les choisit. Écoutez bien, je crois qu'il faut bien écouter. »

Après de nouveaux échecs puis un second succès (« souris »), un élève propose « rat ». Ce phénomène d'association sémantique se répète à plusieurs reprises au cours de la phase 1 : après « grenouille », un élève suggère « crapaud », après « loup » un autre propose « renard », etc.

Après 5 minutes de cette recherche au cours de laquelle le loup accepte « souris, poussin, ours, loup, poule et mouton » et rejette une trentaine d'autres propositions, la maîtresse répète les noms retenus en accentuant le phonème [u] (c'est-à-dire en le prolongeant et en augmentant son niveau sonore) puis en le faisant accentuer par tous les élèves. Elle incite l'un d'entre eux, qui a découvert la règle de tri, à la formuler publiquement. Elle la reformule puis suggère de continuer le jeu « en ne proposant que des animaux où on entend [u] ». Elle invite ensuite un élève à prendre sa place pour valider ou invalider les propositions de ses camarades (il prend le rôle du loup). Une majorité d'élèves respecte la consigne mais six ou sept d'entre eux, les moins performants dans l'apprentissage de la lecture, continuent de proposer des réponses erronées (chien, renard) par association sémantique : après l'acceptation de « pou », par exemple, un élève propose « puce ». La maîtresse fait alors de nouveau référence à la règle phonologique pour inciter l'enfant à corriger sa proposition.

Dans cet épisode, comme pour tous les autres aspects de la recherche, l'objectif était non seulement d'identifier les sources potentielles de difficultés des élèves mais de comprendre les raisons qui poussaient les enseignants à agir comme ils le faisaient. Ces raisons peuvent être de plusieurs ordres : didactiques (conceptions de la lecture et de son apprentissage), pédagogiques, y compris « l'adaptation » des enseignants à leurs élèves (conceptions générales de l'enseignement et de l'apprentissage, de la relation pédagogique, influences de la prescription ou des doxas partagées⁷, de la composition sociale de la

⁷ *Doxas partagées* : allusion ici aux « opinions » pédagogiques en vogue chez les enseignants et souvent prescrites par l'Institution (Inspecteurs, conseillers pédagogiques, IUFM, etc.). La Doxa se caractérise ici par le « souci de rendre les activités attractives grâce à un habillage ludique ou de relier l'étude de la langue au contenu narratif du texte étudié, au nom du « sens des apprentissages » que le morcellement des tâches menacerait » (E. Bautier).

Éléments dans cet exemple de cette doxa :

1. « Favoriser l'activité des élèves » : « ce qui compte avant

classe et des représentations qu'en ont les enseignants, etc.).

Ainsi dans l'exemple rapporté, la persistance de réponses fondées sur des critères sémantiques et non phonologiques atteste du malentendu qui s'établit entre la maîtresse et certains élèves sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par la tâche (trouver comment le loup choisit ses invités). C'est souvent le cas lorsqu'un enseignant cherche à attirer l'attention des écoliers en usant d'une situation ludique ou d'un matériel attrayant : certains élèves sont perturbés par l'habillage du problème proposé et s'égarer dans le traitement de contenus non pertinents par rapport à l'objectif. Particulièrement sensibles aux traits de surface des tâches, ils ont du mal à inhiber les informations inappropriées. Dans cette séquence, la plupart des élèves, suffisamment flexibles, découvrent progressivement la règle de tri (proposer des noms d'animaux qui comportent le son [u]), mais d'autres restent obnubilés par la question du sens, superbement mise en scène par la maîtresse. Autrement dit, ils ne reconnaissent pas l'exercice de « chasse au son » qui leur est pourtant familier et se perdent dans un jeu de devinette sans fin qui ne leur apporte rien sur le plan phonologique.

Jean-Yves ROCHEX

Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, Revue suisse des Sciences de l'Éducation, n° 2, 2002

(...) « **L'opacité et les malentendus** qui pèsent sur l'interprétation des situations et activités scolaires conduisent fréquemment les élèves à ne pas ou à ne guère pouvoir percevoir celles-ci autrement que comme succession ou juxtaposition hétéroclite de tâches et d'exercices parcellaires, d'obligations formalistes et de rituels, dont la signification s'épuise dans leur effectuation ou leur observance, et qu'ils ne peuvent parler ou décrire autrement que de manière extérieure à ce qui en fait la logique propre au-delà de leur forme strictement scolaire, comme

tout, c'est que les élèves agissent, qu'ils manipulent, qu'ils parlent et qu'ils cherchent. Leur degré d'engagement dans les tâches est le critère de qualité (et de régulation) retenu par les maîtres : il faut que les élèves soient attentifs ou, au moins, intéressés ; bref, qu'ils participent. Le contenu réel de leur activité intellectuelle, parfois difficilement accessible, semble avoir moins d'importance que le fait de rester engagé dans une tâche. » (E. Bautier).

2. « **Construire une motivation suffisante** » : La motivation est considérée comme la condition première de l'activité enfantine, qu'elle soit intrinsèque (propre à l'objet enseigné) ou extrinsèque (seulement dépendante du contexte psycho-social). Les maîtres s'efforcent donc de choisir des scénarios susceptibles de la créer, c'est-à-dire d'engager les élèves dans le travail et de les y maintenir. Dans cette perspective, les situations initiales problématiques (cf. le jeu du loup) sont particulièrement valorisées. » (E. Bautier).

[REMARQUE : il ne s'agit évidemment pas de critiquer ces deux intentions mais d'interroger la manière de les comprendre (quand on veut que les élèves soient « en activité » de quelle activité parle-t-on ?) et de les mettre en œuvre (la manière de motiver ou de mettre en activité ou favorise-t-elle véritablement les apprentissages cognitifs ?)].

si, dans une logique étroitement behavioriste, il suffisait d'effectuer les tâches et de se conformer aux rituels pour que l'apprentissage s'effectue. Malentendus et opacité quant à la nature du travail intellectuel requis pour apprendre qui vont souvent de pair avec ce qu'Anne Barrière décrit chez les lycéens comme croyance en « l'équivalent-travail », c'est-à-dire en un postulat de transparence et de proportionnalité de la réussite par rapport à la quantité de travail fourni (pour réussir, il faut et il suffit de travailler, et l'on doit réussir d'autant mieux que l'on travaille plus).

Ainsi trouve-t-on, aux différents niveaux du système éducatif, nombre d'élèves mobilisés voire très mobilisés pour réussir à l'école tout en demeurant peu efficaces du point de vue de l'appropriation des savoirs. **Croyant faire ce qu'il est requis en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires, sans pour autant être à même de mobiliser l'activité intellectuelle pertinente** pour un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quitte avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite. Est-il nécessaire de préciser que, si tel est rarement le cas, désillusion et sentiment d'injustice, rancœur et ressentiment sont, eux, bien souvent au rendez vous ?

À l'autre pôle, celui de la réussite et de l'appropriation effective des savoirs et des modes de travail intellectuel, les élèves perçoivent peu ou prou qu'il existe une unité et une spécificité des savoirs et des domaines d'apprentissage qui transcende la succession et la juxtaposition des tâches et exercices. Ils peuvent dès lors donner à leur activité un sens cognitif et culturel qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de routines ou d'exigences comportementales ou disciplinaires. Leurs conduites en classe et les propos par lesquels ils les commentent font preuve d'une autonomie relative par rapport au travail, aux consignes et à la personne de l'enseignant et par rapport aux rituels de la classe. S'ils ne sont pas nécessairement plus disciplinés ou plus travailleurs que leurs pairs plus en difficulté, l'activité qu'ils parviennent à mettre en œuvre dans et hors la classe apparaît en revanche plus pertinente. »»

Stéphane BONNÉRY,

Université Paris 8 / équipe ESCOL

Construction d'inégalités sur le registre socio-cognitif de la confrontation à l'École (*présentation de ses travaux lors d'un séminaire national de mathématiques*)

Les travaux précédents d'ESCOL ont mis en évidence des **malentendus socio-cognitifs** : souvent, les élèves de milieux populaires croient que le fait de travailler, de résoudre des tâches scolaires, est ce qu'on attend d'eux ; or, il y a différentes façons d'accomplir les mêmes tâches. En effet, les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'ont appris hors de l'École, que ces tâches scolaires, si elles sont importantes, ne le sont que parce qu'elles constituent un moyen de construire un savoir, de le consolider ou d'évaluer son acquisition. Mais nombre d'élèves ne partagent pas ces évidences. Ils sont dans des **logiques de conformation** : ils cherchent, en "obéissant" étroitement à la consigne, à parvenir au résultat conforme de l'exercice, sans imagi-

ner que ce qui est sollicité par l'École, c'est que cette résolution de tâche soit l'occasion de mobiliser une posture intellectuelle de construction de savoir, de mise en lien de la tâche avec des exercices précédents et des leçons formalisées, de décontextualiser / recontextualiser dans différentes tâches le savoir abordé, etc. **Mais le malentendu n'est pas que du côté de l'élève.** L'École (les enseignants, les programmes, les façons de faire dominantes, les manuels...) à laquelle il se confronte suscite elle-aussi le malentendu. Les enseignants, en voyant s'activer l'élève sur des tâches premières, pensent que la tâche prescrite ne peut que conduire l'apprenant à mettre en œuvre la posture intellectuelle sollicitée, secondarisée. Ils n'imaginent pas qu'il puisse être dans des logiques de conformation : appliquer les consignes "au pied de la lettre", résoudre des tâches les unes après les autres sans se poser la question de la finalité de la série de tâches... Ces malentendus socio-cognitifs reposent sur des évidences différentes qui ne sont pas partagées.

Un élève peut arriver à résoudre des tâches sans pour autant comprendre.

[...] En 6^{ème} (des exemples similaires existent en CM2), l'enseignant mène une séquence de travail sur les contes de fées, comme c'est prévu par le programme d'enseigner les « lois d'un genre » d'œuvre (la plupart des professeurs prennent cet exemple du conte). Au cours des semaines où ce travail se déroule, les élèves lisent différents contes. Au fur et à mesure de chaque lecture, le professeur fait inscrire dans un "tableau de synthèse", en faisant ranger les éléments identifiés lors de la lecture dans les colonnes : "situation initiale", "quête", "héros", etc. Au-delà de la **tâche "première"** de classement des éléments d'un conte particulier, **l'objectif scolaire** est d'induire une activité "secondarisée" de classement, afin de faire maîtriser les lois du genre, les éléments "structurants" du conte (les titres des colonnes du tableau). Or, **les élèves suivis ne perçoivent que la tâche "visible"** consistant à recopier et/ou mémoriser quel élément particulier identifié dans l'histoire est à ranger dans telle colonne du tableau pour se conformer à la commande du professeur. **Ils n'identifient pas l'activité "invisible" de secondarisation de la tâche de classement**, visant à faire "construire" les critères de distinction entre les catégories génériques des éléments structurant du conte, à identifier les lois de ce genre littéraire spécifique qu'ils retrouveront dans toutes leurs lectures de contes.

Focalisés sur la tâche prescrite, ces élèves ne font pas le lien avec les explications généralisantes (orales) de l'enseignant. De leur côté, le malentendu porte sur l'évidence qu'on sollicite l'exécution des tâches visibles. Du côté des enseignants, le malentendu réside sur l'évidence selon laquelle l'engagement dans la tâche préalable doit "suffire" à construire les savoirs, à secondariser cette tâche.

Dans la classe de Bassekou, plusieurs contes ont donc été étudiés en classe, dont certains sont tirés des "mille-et-une nuits", choix de l'enseignant dans une logique d'adaptation, pensant intéresser davantage les élèves avec un objet de confrontation qu'il pense être plus proche de leur supposée "culture d'origine". Dans l'un de ces contes apparaît un personnage, "le prince", qui est

le héros. Lors du contrôle, pour vérifier que les élèves ont acquis cette disposition à repérer les éléments structurant la loi du genre "conte", les élèves ont affaire à une histoire qui leur est inconnue, courte, à partir de laquelle ils doivent remplir le même type de tableau que celui effectué en cours. Première difficulté : Bassekou est tout aussi surpris qu'en S.V.T d'être ainsi interrogé sur quelque chose qu'il pense ne pas avoir étudié. Comble de malchance, dans ce nouveau conte figure un personnage qui est un prince, mais qui cette fois-ci n'est pas le "héros" mais un "méchant". L'extrait d'entretien a lieu "à chaud" à la sortie du contrôle, Bassekou ne sait pas encore que la seule réponse qu'il croit avoir juste est fausse... :

« Le prince... bon le prince, on l'avait vu en classe, même si c'est pas la même histoire on l'a vu, le prince, c'est dans le tableau des "héros" il faut l'écrire Monsieur D. il a dit. Mais après, les autres, on les avait pas vus, moi "la quête" j'sais pas c'est quoi, "la quête", ça c'est pas le même. Quand on l'a vu, c'est facile, mais quand on l'a pas vu on peut pas savoir la réponse qu'elle est bonne. [- Question : Et à ton avis, les élèves qui ont su le faire, comment ils ont fait ?] Ben ils connaissaient, peut-être ils la connaissaient, l'histoire, peut-être ils savaient c'est quoi les réponses. [... - Question : Dans le conte que vous aviez vu en classe, avant le contrôle, comment tu avais su que le héros c'était le prince ?] C'est Monsieur D. C'est lui il a dit le prince c'est le héros. [Question : Mais pourquoi il a dit ça ?] [silence] J'sais pas, c'est lui le prof. C'est lui il dit les bonnes réponses. »

Cette dernière remarque symbolise toute la logique de conformation : le travail de l'élève n'est pas pour lui de s'approprier des savoirs mais d'obéir à la volonté de l'enseignant.

Jean-Yves ROCHEX

L'Humanité des débats, L'entretien, 13 Janvier 2012

Entretien réalisé par Laurent Mouloud

Quels phénomènes avez-vous mis au jour ?

Jean-Yves Rochex. Nos observations nous ont permis de mettre au jour deux grandes logiques de « différenciation », dont nous donnons de nombreux exemples dans l'ouvrage. La première relève d'une différenciation que l'on peut qualifier de « passive », qui rejoint ce que Bourdieu et Passeron appelaient « la pédagogie de l'abstention pédagogique ». On l'observe quand les situations et les pratiques mises en œuvre par les enseignants présupposent des élèves qu'ils puissent tous effectuer un certain nombre d'activités sans que celles-ci leur aient été enseignées, ou sans que l'on ait attiré explicitement leur attention sur la nécessité de les mettre en œuvre : mettre en relation différentes situations ou informations, tirer des enseignements à partir des tâches que l'on vient d'effectuer, se situer dans un registre de langage et de vocabulaire spécifiques... Or, tous les élèves ne sont pas à même de décrypter ces exigences implicites. Ceux qui y sont familiarisés en dehors de la

classe parviennent, par exemple, à percevoir les enjeux de savoirs qu'il peut y avoir au-delà de la succession des tâches demandées par l'enseignant, ou encore à reconnaître qu'il y a, entre différentes tâches, des traits ou des principes communs qui relèvent de la spécificité des disciplines et des contenus d'apprentissage. D'autres élèves, au contraire, de par leur environnement ou leur scolarisation antérieure, ne sont pas familiarisés à ce type de mises en relation et ne peuvent décrypter ce qui est implicitement attendu d'eux. On se retrouve avec, d'un côté, certains enfants dont on attend des choses qui ne leur sont finalement guère enseignées et, de l'autre, des enseignants qui ne sont pas forcément conscients qu'il soit nécessaire de le faire...

Quel est le second type de processus de différenciation des élèves ?

Jean-Yves Rochex. C'est un processus de différenciation « active », même s'il se produit, évidemment, à l'insu de l'enseignant. Il relève du souci de prendre en considération les différences et les difficultés que l'on perçoit chez les élèves et d'« adapter » les tâches, les exigences, les supports de travail ou les modalités d'aide qu'on leur propose. Intention louable évidemment mais qui, quand elle ne se fonde pas sur une analyse et une prise en charge de ce qui fait difficulté d'apprentissage pour les élèves, conduit fréquemment à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'effort, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir. La récurrence de tels phénomènes sur l'année nous permet de dire que les « bons » élèves et les élèves « en difficulté » – qui appartiennent souvent à des milieux sociaux différents – se voient proposer et fréquentent des univers de travail et de savoir très différents, et inégalement producteurs d'apprentissages, qui ne peuvent que conduire à des trajectoires scolaires profondément inégalitaires, et que ces processus de différenciation et d'adaptation « par le bas » se produisent le plus souvent à l'insu des élèves, et même des enseignants.

Comment comprendre cela ?

Jean-Yves Rochex. Sans doute à la fois parce que les enjeux de savoir et les difficultés propres aux apprentissages ne sont pas toujours aussi explicites qu'il serait souhaitable pour les enseignants. Mais aussi parce que ceux-ci ont le souci que leurs élèves, y compris ceux qui sont le plus en difficulté, puissent réussir un certain nombre de tâches et ne pas se décourager ou se démotiver. Mais ce souci de réussite dans la réalisation des tâches peut s'exercer au détriment de l'apprentissage des plus démunis et leurrer les uns et les autres sur ce qui se passe dans et au-delà de la classe. Par ailleurs, dans leurs représentations des élèves et de leurs conditions de vie et d'apprentissage, comme dans leur choix des modes de faire la classe, les enseignants s'inscrivent, comme n'importe quel acteur social, dans des rapports sociaux et des évolutions idéologiques qui ne relèvent pas seulement d'eux. Il en est d'ailleurs de même quant au choix des manuels, fichiers et autres outils qu'ils utilisent, dont la conception prend bien souvent comme modèle l'enfant de classe moyenne, c'est-à-dire celui qui, avant même d'entrer à l'école, en possède déjà pour partie les codes.

Codes que sa famille peut continuer à construire et à expliciter tout au long de sa scolarité. Mais tel n'est pas le cas dans la majorité des familles populaires. D'où la nécessité que l'école et ses professionnels travaillent à débusquer le caractère socialement opaque ou implicite de son fonctionnement et de ses exigences ; s'ils ne le font pas, on ne voit pas qui le ferait à leur place. Et on ne peut pas compter sur le seul accompagnement hors temps scolaire pour le faire.

La manière de «faire la classe» aujourd'hui participe-t-elle de ce processus d'inégalités ?

Jean-Yves Rochex. Pour une part. Il faut sans doute y voir pour partie un effet des vulgates mal maîtrisées des discours ou des travaux insistant sur la nécessaire « activité » de l'élève pour apprendre. Mais il y a activité et activité. Et ces vulgates mal maîtrisées nous semblent contribuer à ce que la conduite et l'organisation de la classe se déportent de plus en plus vers les « tâches » au détriment des enjeux de savoirs censés résulter de la réalisation de ces tâches. Ce glissement de l'activité intellectuelle vers des activités à faible enjeu cognitif nuit en priorité à ceux qui n'ont pas d'autres endroits d'apprentissage que l'école. Autre évolution notable : le souci de faciliter la tâche aux élèves, de la rendre plus attractive, de s'inspirer de situations de la vie quotidienne, qui peut conduire à rabattre le travail et le langage propres à l'étude sur ceux de l'expérience ordinaire. De même peut-on observer l'importance des usages peu exigeants du langage, restreints à la communication ordinaire dans la classe ou à des fonctions de restitution et de réponse à des questions fermées, au détriment de sa fonction d'élaboration et des exigences d'écriture longue. Ce sont ceux qui sont le moins entraînés et disposés à écrire et à user du langage d'élaboration à qui l'on demande le moins de le faire ! Encore une fois, plutôt que de s'affronter à ce qui fait difficulté, on propose des tâches avec un enjeu intellectuel réduit. Tout cela peut contribuer à produire des « fausses réussites » qui leurrent les élèves et leurs familles, jusqu'au jour où le leurre se dévoile (en général au passage école-collège ou collège-lycée), ce qui suscite souvent du ressentiment, voire de la violence à l'égard de l'école.

Le constat de Bourdieu qui parlait, à propos de l'école, d'un système « indifférent aux différences » est-il toujours d'actualité ?

Jean-Yves Rochex. Il est de bon ton de dire que ce constat serait dépassé, que désormais on fait de la pédagogie « différenciée », de la « personnalisation », etc. Mais nos travaux montrent au contraire que cette thèse est loin d'être obsolète, même s'il convient de la complexifier. Il y a, certes, aujourd'hui un souci plus grand de prendre en compte les différences entre élèves. Mais cette volonté peut, à l'encontre des intentions des enseignants ou des affichages politiques, conduire non pas à résorber ces inégalités mais à les entériner, voire à les accroître.

Que penser alors du discours très à la mode sur la « personnalisation » des parcours scolaire ?

Jean-Yves Rochex. Les enfants sont certes tous différents mais je dirais, de manière provocatrice, que les élèves ne le sont pas... Une différenciation des appren-

tissages qui contribue effectivement à réduire les inégalités n'est pas à chercher d'abord dans les particularités individuelles infinies des enfants, sur lesquels on a d'ailleurs beaucoup de préjugés et de fantasmes, mais bien plus dans l'analyse des objets de savoir et des obstacles socio-cognitifs que leur appropriation rencontre. Nos recherches montrent ainsi qu'une large part des difficultés de certains enfants se joue dans leur aptitude à construire une posture d'étude face à leur expérience quotidienne. Ce qui est outil d'action dans la vie ou l'expérience ordinaire doit être à l'école objet de redescription, d'analyse, devenir objet de pensée. Ce qui suppose le « loisir » de suspendre le cours de l'expérience ordinaire, pour instaurer le temps et l'espace de l'étude, loisir étant utilisé ici au sens étymologique, du mot grec « skholé » qui est à l'origine de notre mot école. C'est la construction de cette posture d'étude qui fait le plus souvent problème pour les élèves en difficulté. Les modalités seraient bien sûr à spécifier selon les disciplines, les niveaux d'enseignement et les univers culturels des élèves. À l'inverse d'une telle orientation, la thématique aujourd'hui dominante de la « personnalisation » marque, malheureusement, le retour d'une idéologie très individualiste, voire « innéiste », mettant en avant la « diversité » des soi-disant « talents » – on n'ose plus parler de « dons » – des élèves, ou de leurs « potentiels », voire de leurs « rythmes » ou intérêts. Sous prétexte de personnalisation, revient en force une idéologie méritocratique et l'idée selon laquelle il faudrait que le système éducatif s'adapte au « potentiel » supposé de chaque élève, « potentiel » qui serait quasiment un fait de nature et non pas une construction sociale et scolaire. En décembre 2010, sur France Inter, Luc Chatel a eu ces mots très éclairants : « Personnaliser, ça veut dire quoi, ça veut dire que dans une classe aujourd'hui, vous avez à détecter les cinq élèves qui ont du potentiel et qui doivent aller loin, qu'on doit porter le plus loin possible dans le système éducatif. Moi je crois en l'école de l'excellence, je crois au mérite républicain. » Cette conception méritocratique et individualiste de « l'égalité des chances » est tout le contraire d'une politique de lutte contre les inégalités scolaires. On en voit les effets dans la reconfiguration en cours (mais initiée avec Ségolène Royal) de la politique d'éducation prioritaire visant « l'excellence » pour les élèves « à potentiel » et instaurant le renoncement ou des mesures sécuritaires pour les autres. C'est elle également qui sous-tend les discours ou les projets mettant en cause le collège unique au nom d'une « diversification » des parcours ou des filières dont on sait qu'elle épousera étroitement les inégalités sociales et scolaires. Si le souci des personnes que sont les élèves est évidemment nécessaire, il ne doit pas conduire à penser l'apprentissage sur le mode individuel et à méconnaître que, bien pensés, les échanges et le travail collectif entre élèves de différents niveaux sont sources d'apprentissage et de progrès pour tous. L'enjeu est donc moins d'individualiser, et encore moins de constituer des classes ou groupes de niveaux, mais bien plus de parvenir, selon les mots de Wallon, à constituer chaque classe « en un groupe où, dans l'ordre même des études, tous soient responsables de chacun et où chacun ait des responsabilités particulières ».

Les enseignants sont-ils suffisamment sensibilisés à

ces processus d'inégalité ?

Jean-Yves Rochex. Non, et c'est un enjeu d'autant plus important que les réformes récentes ont été très néfastes pour la formation professionnelle des enseignants. Or, cette formation devrait bien davantage qu'aujourd'hui porter sur la manière dont les inégalités scolaires se créent autour des contenus d'apprentissage et des pratiques pédagogiques. Espérons que notre ouvrage puisse attirer la vigilance sur ces questions centrales. Mais celles-ci ne se limitent pas à la formation des enseignants. Elles renvoient d'abord à des enjeux politiques. Il est urgent de mettre au cœur de la réflexion et de la volonté politiques non pas les seules thématiques de l'innovation ou de la modernisation du système scolaire, lesquelles sont le plus souvent pensées sur le modèle des classes moyennes, mais bien l'objectif d'une réelle démocratisation permettant l'accès aux savoirs pour tous, et notamment les plus démunis.

Patrick RAYOU

Inégalités d'apprentissage, in *Les 100 mots de l'éducation*. Sous la direction de Patrick Rayou et d'Agnès Van Zanten. PUF – 2011

Inégalités d'apprentissage. Malgré l'ouverture progressive du collège, puis du lycée et de l'université aux enfants des classes populaires, l'école reproduit largement, voire aggrave, les inégalités sociales. L'idée selon laquelle l'accès de la grande majorité d'une classe d'âge à des scolarités longues suffirait pour créer, à chaque génération, de la mobilité sociale a fait long feu. Elle négligeait trop la nature même des apprentissages scolaires liés à des savoirs historiquement construits et mis en œuvre pour d'autres élèves.

Apprendre à l'école requièrent en effet des postures spécifiques auxquels prépare de façon différentielle les diverses modalités de socialisation familiale. Les inégalités d'apprentissage sont donc, pour une large part, liées à la manière dont les enfants sont préparés à devenir des élèves. De nombreux travaux montrent désormais que, loin de se construire tardivement dans le cursus, ces inégalités sont à l'œuvre dès l'école primaire et dessine des trajectoires scolaires de plus en plus irréversibles.

L'école ne se contente pas d'enregistrer ces effets des inégalités sociales. Différentes enquêtes montrent qu'elle contribue très bien à la réussite d'une moitié de ses élèves, mais peine à faire progresser les autres. Elle peut en effet ne pas prendre la mesure de ce qu'elle demande de remaniements intellectuels et identitaires aux élèves les plus éloignés de ses modes d'apprendre. Paradoxalement, les enseignants les mieux disposés à leur égard en arrivent parfois, pour les ménager, à leur masquer les exigences curriculaires réelles en leur proposant des objets de travail dont la proximité apparente avec leur expérience quotidienne ne les aide pas à acquérir les gestes de l'étude.

Christophe JOIGNEAUX

Rapport au savoir, in *Les 100 mots de l'éducation*. dir. Patrick Rayou et Agnès Van Zanten. PUF – 2011

Rapport au savoir. La notion de rapport au savoir peut être définie comme une « relation de sens entre un individu et les processus et les produits de savoir ». Elle vise ainsi à mettre en relation des individus et les différents états du savoir, du plus objectivé, tel qu'il peut se manifester dans des programmes (« les produits de savoir »), aux opérations par lesquelles ces individus se l'approprient (« les processus de savoir »).

Cette relation a souvent été appréhendée sociologiquement, pour reconstituer le sens que les élèves ou les enseignants donnent au savoir lorsque ces derniers sont transposés pour être enseignés à l'école. La diversité des rapports au savoir scolaire permet en effet de mieux comprendre les chèvres et l'inégalité scolaires. Mais cette relation peut aussi être étudiée cliniquement pour cerner le processus de construction de différents rapports au savoir dès les premières années de la vie sociale.

Si ces deux types d'approche du rapport au savoir, à dominante psychanalytique ou sociologique, sont plutôt restés indépendants, ils ont été motivés par une volonté commune d'étudier le sens que les individus donnent à leurs expériences sans pour autant perdre de vue la complexité des relations sociales qui en sont le substrat. C'est ce qui fait leur originalité par rapport aux approches qui ont tendance à privilégier l'individu en l'excluant des contextes sociaux dans lesquels il vit, ou inversement à oublier que les déterminations sociales ne peuvent se reproduire sans les actions des individus qui sont impliqués.

Olivier MAULINI

Rapport au savoir, métier d'élève
et sens du travail scolaire 2009

1. Le sens du travail scolaire

Un chevalier errant rentrait chez lui. Au détour du chemin, le voilà dans une carrière à ciel ouvert où travaillent plusieurs centaines d'ouvriers. Au premier qu'il croise, il demande : « Que fais-tu là, brave homme ? » « Tu le vois, je casse des cailloux » lui répond l'intéressé en maugréant. Au second, il demande à nouveau : « Que fais-tu, mon ami ? » « Je travaille pour nourrir ma famille, cela n'a rien d'étonnant. » Il voit alors un troisième, à qui il pose la même question : « Et toi, que fais-tu ici ? » « Je bâtis une cathédrale ! » répond l'homme en souriant.

Ces trois carriers font le même travail, mais on peut dire qu'ils lui donnent un sens différent. Les psychologues utilisent ce concept pour signifier le degré de concordance entre le *but des actions humaines* et les *mobiles de l'activité* à laquelle ces actions se réfèrent. Casser une pierre est une action : elle est très aliénante si le mobile de l'activité (le concassage de la carrière) est simplement de passer le temps (comme on peut le faire dans un pénitencier). La même action gagne en crédit si elle s'inscrit dans le projet de nourrir sa famille. Elle peut devenir pleine de sens si l'on a le sentiment de contribuer à une grande oeuvre, même modestement. On peut donc élargir la question : lorsqu'ils travaillent à l'école, quels sont les

élèves qui ont le sentiment d'être au bain, et ceux qui s'émerveillent au contraire de ce qu'ils produisent, eux seuls ou collectivement ?

En classe, chercher un mot dans le dictionnaire est une action. Le fait-on parce qu'il faut le faire ? Parce que cela permet d'apprendre le français qui aidera à trouver un beau métier ? Parce que la classe écrit un roman qu'elle sera fière de publier ? À exercice constant, sens différents. Pas seulement lorsque les activités changent, mais aussi – dans la même activité – parce que tous les élèves ne l'interprètent pas de la même façon. Comme le dit Perrenoud (1995, p. 162), le sens n'advient pas mécaniquement. « Il se construit, il n'est pas donné d'avance. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation. »¹ Les élèves ont un rapport subjectif au travail qu'ils doivent faire. Ils ne vivent pas tous de la même façon le *métier* qu'ils doivent assumer.

2. Le métier d'élève

Le concept de *métier d'élève* a été élaboré par les sociologues pour signifier deux choses principalement : 1. À l'école, un travail est à faire ; il y a donc des opérations à réaliser, un engagement subjectif nécessaire, des règles à respecter, des compétences à avoir pour répondre aux attentes du maître-contremaître. 2. L'élève n'est bien sûr pas un travailleur comme un autre : il ne touche pas de salaire, puisqu'il ne vient pas en classe pour produire des richesses, mais pour se *produire lui-même*, en apprenant ce qui lui permettra de grandir et de développer son intelligence.

Cette deuxième caractéristique n'invalide pas le concept, mais lui donne la valeur d'une métaphore paradoxale : l'élève n'est pas un salarié, mais il tire sa subsistance de sa condition d'écolier. (...) L'idée évoque une situation objective, pas une *norme* qu'il faudrait admettre ou imposer. DUBET & MARTUCELLI (1996, pp. 86-87) disent par exemple : « L'école est à la fois l'apprentissage d'une règle impersonnelle et d'une vie collective, et celui d'une compétition latente entre tous les élèves. (...) Cette pression est d'autant plus forte que les écoliers commencent à croire fortement à l'idée selon laquelle la réussite sanctionne le travail : à effort égal, réussite égale. (...) Tout est affaire de volonté et de travail : 'En faisant des efforts, on peut réussir... Si t'as pas la volonté, tu peux pas réussir...' (...) Mais, comme c'est toujours le cas dans ce type d'affirmation, le point obscur reste le cas des élèves 'qui travaillent et qui ont des mauvaises notes, ils sont complètement démoralisés'. » À quoi CHARLOT, BAUTIER & ROCHEX (1992, pp. 206-211) ajoutent : « L'optimisme des élèves en difficultés : (...) puisqu'ils font ce que l'on dit de faire, un niveau des gestes, cependant, davantage qu'au niveau des activités cognitives qui, elles, ne se laissent ni voir, ni aisément expliquer, ils sont ou plutôt seront forcément de bons élèves. Comme ils ont le sentiment de bien faire, de faire ce qu'il faut, ce qu'ils ont à faire, ils savent forcément tout ce qu'il y a à apprendre ou le sauront. (...) Apprendre, c'est satisfaire aux exigences de l'école, mais (...) le savoir n'a pas d'existence concrète au présent. »

Il est donc essentiel de considérer le concept de métier d'élève, non comme une *prescription* à suivre, mais

comme la description *critique* de ce qui peut se passer dans l'esprit et le comportement des enfants socialisés à et *par* l'école (et de leur enseignants, de leurs parents, etc.). La recherche et l'expérience des praticiens montrent par exemple que les élèves en difficulté sont ceux qui prennent la rhétorique du travail et de l'effort le plus au sérieux. « *Travaille plus ! Fais un effort ! Fais tes devoirs ! Donne-toi de la peine ! etc.* » Ces conseils des adultes ne sont pourtant guère productifs pour les enfants qui ne comprennent pas ce qu'ils doivent apprendre, qui ne trouvent pas de sens aux savoirs enseignés, qui persistent dans des stratégies qui ont échoué. Il faudrait les aider, non à faire *plus sérieusement* leur métier, mais à le faire *autrement*. Par exemple en cherchant comment *s'organisent* les tables de multiplication ou le vocabulaire allemand plutôt qu'en mémorisant, sans en comprendre les règles sous-jacentes, des séries de calculs ou des listes de mots.

Là où les élèves en difficulté pensent à travailler, les autres cherchent surtout à apprendre. Là où les premiers voient des tâches à effectuer, les seconds débusquent les savoirs à s'approprier. Le rapport au métier d'élève, le sens que l'on trouve (ou non) au travail scolaire, dépend donc en majeure partie, de rapports au *savoir* différenciés.

3. Le rapport au savoir

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet ou un groupe entretient avec le savoir au singulier, les savoirs en général, voire – pour certains auteurs – avec tout ce qui a trait au-x savoir-s ou à l'acte d'apprendre (connaître, comprendre, étudier, faire usage des savoirs, etc.).

Le rapport au savoir est décisif dans le destin scolaire des élèves. D'abord parce que le rapport que valorise l'école est plus ou moins présent dans la société, ce qui est une source potentielle d'inégalité. Ensuite parce que cette inégalité devient réelle si l'institution *attend* des élèves un certain rapport au savoir, plus qu'elle ne les aide effectivement et explicitement à y accéder.

Selon **Develay** (1996, pp. 55-56), par exemple, « on pourrait distinguer aux deux extrêmes d'un gradient, des familles dans lesquelles le rapport au savoir est un rapport d'usage et des familles dans lesquelles il est un rapport de distinction. Dans les premières, le savoir permet de faire. On cherche à savoir pour agir. Dans les secondes, le savoir permet de se distinguer. On cherche à savoir pour montrer que l'on sait. » Les philosophes s'affrontent encore pour savoir quelle face serait décisive : la face *opératoire* du savoir, celle qui sert à *résoudre des problèmes* (le concept de virus permet de combattre les virus) ; sa face *discursive*, là où l'on *pose plutôt les questions* qui mettent les vérités des autres en discussion (« tu veux soigner mon virus, mais n'est-ce pas une bactérie ? »). À défaut d'arbitrer leur différend, notons que le primat de l'action (le savoir dont on use) et celui du langage (le savoir dont on débat) peuvent cohabiter et/ou être en conflit dans la société. (...)

Quelles sont les dimensions du rapport au savoir qui peuvent varier ? **Charlot, Bautier & Rochex** (op.cit.) en identifient au moins cinq :

Variable	Elèves en difficulté	Bons élèves
----------	----------------------	-------------

Accès au savoir	Accès au savoir médiatisé par les activités, les tâches, le rôle de l'enseignant, etc. (« <i>la maîtresse est cool...</i> »)	Accès direct au savoir (« <i>les maths, c'est cool...</i> »)
Sens des apprentissages	Rapport d'évidence aux savoirs enseignés (« <i>il faut apprendre ça pour avoir un bon métier...</i> »)	Interrogation sur le sens des disciplines, leur fonction, leur but (« <i>la grammaire, c'est pour comprendre la langue...</i> »)
Autonomie de pensée	Réalisation des normes et des rituels scolaires (« <i>il faut courir pour s'échauffer...</i> »)	Activités cognitives autonomes (« <i>je m'échauffe en courant...</i> »)
Travail scolaire	Confusion entre objectifs et exercices (« <i>il faut remplir les trous...</i> »)	Distinction des objectifs et des exercices (« <i>il faut accorder les verbes avec les sujets...</i> »)
Incorporation du savoir	Rapport au savoir extérieur (« <i>l'histoire, c'est du passé...</i> »)	Rapport au savoir intérieur (« <i>l'histoire, cela m'aide à comprendre l'actualité</i> »)

PROLONGEMENTS ET DÉBATS

Marie DURU-BELLAT

Le développement cognitif, un objet sociologique ?, article paru dans le dossier *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social* paru en 2007 (Sciences humaines éditions) et coordonné par Marie Duru-Bellat et Martine Fournier

(...) La sociologie française élude la question de l'intelligence et des inégalités sociales (...); en même temps, certains sociologues, notamment Bernard Lahire, sèment actuellement des jalons pour dépasser cette méfiance profonde par rapport à ces questions et développer une véritable sociologie du développement cognitif, dont les enjeux sont effectivement essentiels.

La sociologie et son réflexe atavique « anti QI » ou « anti don »...

(...) Depuis ses débuts, a toujours été par principe méfiante par rapport à la psychologie, dès lors qu'il s'agissait de promouvoir une explication sociale des conduites. C'est encore vrai aujourd'hui, et cette méfiance s'est étendue, notamment chez les sociologues français, aux neurosciences ou à la sociobiologie; au spectre de la « psychologisation » des phénomènes sociaux vient s'ajouter celui de la « biologisation » de comportements qui, aux yeux des sociologues, sont évidemment et avant tout « socialement construits ». (...)

Cette attitude est certes inhérente à l'affirmation de la sociologie comme science autonome, mais elle est aussi très chargée de connotations militantes. Dans leur analyse du système d'enseignement, P.Bourdieu et J.-C.Passeron, dans « Les Héritiers » (1964), entendent dénoncer « la logique d'un système qui... ne peut recon-

naître d'autres inégalités que celles qui tiennent aux dons individuels », par une « cécité aux inégalités sociales » évidemment idéologique. (...) La dénonciation reste (...) entachée d'ambivalence. Bourdieu et Passeron (1964) l'expriment sans ambages : « il n'est pas dans notre intention, en soulignant la fonction idéologique que remplit dans certaines conditions le recours à l'idée de l'inégalité des dons, de contester l'inégalité naturelle des aptitudes humaines, étant entendu qu'on ne voit pas de raison pour que les hasards de la génétique ne distribuent pas également ces dons inégaux entre les différentes classes sociales. Mais (...) leur conclusion est sans appel : « tant qu'on n'a pas exploré toutes les voies par où agissent les facteurs sociaux d'inégalité et qu'on n'a pas épuisé tous les moyens pédagogiques d'en surmonter l'efficacité, il vaut mieux douter trop que trop peu ». Là encore, Terrail⁸ est très proche de cette position : il rejette la thèse du « handicap socio-culturel » comme fixiste pour affirmer (...) que dès lors que tous les enfants parviennent, quel que soit leur milieu social, à apprendre à parler, ils sont « tous capables », dit-il, d'accéder à l'abstraction et à la pensée logique.

Différences face à un arbitraire ou inégalités ?

Les sociologues sont de fait pris dans une contradiction. D'un côté, ils défendent comme une évidence que le fonctionnement (et donc le développement) cognitif est social, (...) tout en dénonçant par ailleurs le fait que les scores de QI varient systématiquement selon les milieux sociaux. De l'autre, ils ne peuvent pas ne pas admettre, même s'ils sont quelque peu paralysés par le spectre d'une sociologie du déficit (...), que dès lors que les enfants évoluent dans des environnements familiaux très inégaux en termes de ressources culturelles et matérielles, leur développement intellectuel va s'en trouver inégal. Les inégalités qui apparaissent alors, à l'aune des tests de QI notamment, ne peuvent être balayées d'un revers de main comme relevant d'un pur artefact; car elles expriment, certes non sans biais (comme toute mesure), de réelles inégalités de développement cognitif. Les enfants sont donc réellement inégaux (« égaux en droit, inégaux en fait » disaient d'ailleurs Bourdieu et Passeron); mais constater cela n'équivaut en aucun cas à « accuser » leurs familles ni à justifier les inégalités sociales, puisque précisément ces inégalités constatées chez les enfants résultent des conditions de vie inégales que leur réserve la société.

Différence ou handicap ?

Comme le perçoivent bien tous ceux qui s'intéressent de près à l'école, de Bourdieu à Terrail, l'école confronte les enfants à des attentes très précises. Elle entend apprendre aux enfants à expliciter, à généraliser, elle entend les orienter vers des significations universalistes. Et par rapport à ces attentes, les enfants qui ont l'habitude, chez eux, d'explicitier les significations, seront forcément plus à l'aise. Les travaux de B.Lahire (notamment "Culture écrite et inégalités scolaires", 1993) illustrent bien que le rapport au langage participe d'une vision du monde, qui peut entrer en conflit avec celle véhiculée par la culture

⁸ Terrail J.-P., 2004, Ecole. L'enjeu démocratique. Paris, La Dispute.

scolaire. Ainsi, les enfants de milieu populaire sont en échec parce qu'ils n'arrivent pas à détacher le langage de son sens, d'adopter un regard détaché, "méta", sur le langage, à le considérer comme un objet, alors que c'est ce qui est exigé à l'école⁹. Leur échec n'est pas seulement un problème technique, c'est leur vision du monde, leur identité, qui est en jeu. Mais c'est aussi un vrai handicap.

Reste à savoir si ce handicap porte uniquement (ce qui est déjà beaucoup) sur la capacité à s'insérer dans les communications qui forment la texture de la vie en classe et le support des apprentissages, ou s'il dénote des handicaps proprement cognitifs. Comme le spécifie E. Bautier, la question se pose ainsi : « tous les usages du langage se valent-ils quand il s'agit des mobilisations cognitivo-langagières nécessaires aux appropriations des savoirs, en particulier des savoirs scolaires ? » ; et au terme d'une synthèse très complète, elle poursuit : « les recherches concernant la prégnance de l'écriture et du rapport à la langue comme objet conduisent à répondre par la négative ». Tous les langages ne se valent donc pas.

Certes, les débats (...) invitent à se méfier du caractère par trop global du terme de handicap socio-culturel ou de handicap socio-linguistique. Mais, tout en se méfiant également d'une dérive déficitaire ethnocentriste, il faut admettre le besoin urgent de repérer les difficultés spécifiques, langagières mais aussi plus fondamentalement cognitives, que rencontrent certains enfants, sans les intégrer dans un handicap global qui ferait croire à l'absence générale, chez eux, de potentialités. Mais la sociologie (ou la socio-linguistique) ne peuvent « botter en touche » en arguant du caractère éminemment social du langage et donc de toutes les différenciations afférentes, pour conclure (comme le résume E. Bautier) : « les productions langagières, parce qu'elles sont des pratiques sociales, ne renvoient pas à des caractéristiques intrinsèques aux locuteurs, mais au rapport social que ces locuteurs entretiennent, simultanément, au langage certes, mais aussi à la situation et à ses enjeux ». (...)

La sociologie comme science cognitive...

(...) Il faut accepter d'aller plus loin et explorer des questions de prime abord (encore) plus psychologiques telles que : comment la socialisation cognitive et linguistique rend les enfants capables de penser de telle ou telle manière ? Concrètement, quelles sont les formes de socialisation qui rendent les enfants les plus capables de manifester ces « fonctions mentales supérieures » dont parle Vygotsky ou de code linguistique élaboré dont parle Bernstein ? Bref, l'analyse ne peut s'arrêter au constat de consonances ou de dissonances entre modèles familiaux et exigences des tâches et de la vie scolaires (ce que Bourdieu et Passeron appelaient l'« inégale distance » entre culture familiale et univers scolaire), car dans ce cas tout n'est que différence et arbitraire et la sociologie se résume à une critique sans fin des biais sociaux des programmes et des évaluations scolaires, ainsi que des tests, évidemment. Il faut aller plus loin, et explorer les

⁹ C'est le cas par exemple quand on demande aux enfants de rapprocher des mots sur la base de leurs caractéristiques phonologiques en ne tenant pas compte de leur sens.

conséquences psychiques de la socialisation telle qu'elle prend place dans une société où elle revêt des modalités diversifiées selon les groupes sociaux. (...)

On peut, avec B. Lahire, juger qu'il est urgent de développer cette sociologie cognitive (ou cette sociologie du développement cognitif) à une époque où les sciences cognitives tendent à mobiliser la scène scientifique (et même pédagogique) sur ces questions. Les sciences sociales, fidèles à leur vocation de « dénaturiser » les phénomènes humains (pour les « défataliser », disait Bourdieu), doivent rappeler que « le monde social n'est jamais réductible à sa dimension cognitive et que toute la vérité du cognitif ne réside pas dans l'ordre cognitif ».

Michelle PERROT,

Mixité, in *Le guide républicain*, Delagrave 2004

Mixité

La mixité scolaire est, en France comme ailleurs, un fait récent : à peine un demi-siècle (1957, 1959)¹. Auparavant, la séparation des sexes était la règle. Cette séparation repose sur une représentation forte de la différence des sexes. Hommes et femmes n'ayant ni la même nature, ni la même fonction, les garçons et les filles doivent recevoir une formation distincte et appropriée. Il faut instruire les premiers des savoirs de tous ordres susceptibles de les préparer à leurs rôles futurs et éduquer les secondes en vue de leur vocation maternelle et ménagère. Pendant longtemps l'instruction fut considérée comme inutile, voire néfaste, pour les filles qu'elle détournait de leurs devoirs et inclinait à la rêverie. C'est pourquoi les féministes, dès la fin du XIX^e siècle, revendiquaient la « co-éducation des sexes », garantie d'un accès plus égalitaire au savoir. La mixité revêt au moins trois dimensions : les programmes, l'espace, le corps enseignant, qui n'évoluent pas au même rythme. La mixité des programmes fut réalisée par la III^e République. Les lois Ferry rendirent l'école primaire gratuite, laïque, obligatoire pour les deux sexes, dans des écoles séparées, mais avec les mêmes contenus pour le même certificat d'études. Créés par la loi Paul Bert (1880), les lycées de filles eurent d'abord des programmes propres, excluant le latin, et comportant des travaux manuels ; mais en 1924, l'unité fut réalisée par le baccalauréat unique, ouvrant ainsi aux filles l'université, où en 1939, les étudiantes formaient près d'un tiers des effectifs.

La mixité du corps enseignant se réalisa très diversement selon les niveaux : dès 1938, les institutrices représentaient la moitié des maîtres du primaire ; tandis qu'à la Sorbonne, en lettres, la première femme professeur le fut en 1947 (Marie-Jeanne Dury). La mixité spatiale, c'était le risque d'une promiscuité indécente, voire dangereuse, surtout à l'époque de l'adolescence. D'où la résistance qu'elle suscita. Taxée d'immoralisme par ses adversaires, la République l'évita longtemps, l'aménageant au mieux dans les classes uniques des écoles de village et admettant parcimonieusement les filles dans les classes préparatoires aux grandes écoles après la Seconde Guerre mondiale. Mais bientôt, s'amorce le changement : à l'école primaire par une circulaire de 1957 ; à tous les degrés de l'enseignement par la réforme Haby de 1975.

Ces mesures ne visent pas d'ailleurs à promouvoir l'égalité des sexes, à la différence de l'ouverture concomitante des concours et des grandes écoles aux filles. Elles s'affirment avant tout comme un principe de gestion des flux et des moyens. Mais elles ont changé la physionomie des établissements et, à terme, le fonctionnement de l'institution scolaire, ainsi devenue le lieu privilégié de la rencontre des sexes. Des interrogations ont surgi, qui sont aujourd'hui les nôtres, quant aux effets de la mixité. Celle de la réussite comparée des filles et des garçons ; celle des orientations respectives des uns et des autres, qui demeurent fortement sexuées. Les filles persistent à éviter les filières scientifiques ou industrielles pour se concentrer en lettres, STT ou SMS. On a pu parler de la « fausse réussite scolaire des filles » qui, bien que plus performantes que leurs compagnons, n'en tirent pas les bénéfices sociaux qu'elles pourraient attendre. Au sein de la mixité, perdue une École des filles (Marie Duru-Bellat, 1990) dévalorisée. La question de « l'égalité des chances » est devenue un point nodal des sciences de l'éducation. De leur côté, les garçons semblent déstabilisés par la concurrence de leurs consoeurs, au point que certains voudraient protéger leur identité menacée...

Bien d'autres fissures ont craquelé le vernis d'une mixité à laquelle on n'avait sans doute pas vraiment réfléchi : la conscience du caractère sexué des programmes (ainsi le silence de l'histoire sur les femmes) et parfois des méthodes ; la compétition sportive où la virilité prend une revanche qui annonce les tensions du stade ; la question de l'éducation sexuelle, rendue plus aiguë par l'apparition fulgurante du sida ; celle de la violence qui, de la cour de récréation aux abords des établissements, prend souvent les filles pour cible. Comme si les corps devenaient soudain plus présents de leur rencontre. Et peut-être, au-delà des affirmations et des manipulations de l'intégrisme religieux, y a-t-il parfois de la part de quelques jeunes filles, le désir de rendre invisible ce corps menacé. D'où la complexité de la question du voile. Toutes ces questions, et bien d'autres, se posent dans l'espace mixte de l'école, du primaire au lycée, comme elles se posent dans la société tout entière où la mixité est devenue la norme. On peut s'interroger sur le rôle propre de l'école comme apprentissage de l'Autre sexuel, comme lieu d'adaptation à de nouvelles cultures où la différence des sexes ne s'envisage pas forcément de la même manière. En dépit des difficultés, la mixité paraît un acquis, susceptible d'aménagements éventuels, mais à préserver comme une expérience, collective et individuelle, irremplaçable.

Geneviève FRAISSE,

Le mélange des sexes, Gallimard jeunesse, 2006

Le marquage du genre de la personne est partout souligné, dans la famille, dans la rue, dans les professions, dans les espaces de loisirs. Seule l'école tente de rester neutre, d'ignorer la différence sexuelle. On a vu que cette neutralité est un discours et une croyance. C'est un discours parce que mettre les deux sexes ensemble est

une règle de l'école, une réglementation. C'est une croyance parce que tout le monde espère que cette règle est une promesse d'égalité des chances entre filles et garçons. L'organisation de l'école est mixte. Ce point de départ devrait aussi être un point d'arrivée ; pourquoi pas la même mixité dans les professions, les espaces publics, la vie privée ?

Evidemment on remarque que l'école est une exception dans la vie sociale, le seul lieu où on imagine gommer les différentes appartenances. Oui, cela est certain, l'école est un espace rare, un espace qui fait le pari de la neutralité. Cependant ce neutre revendiqué n'est jamais vérifié dans les faits, et l'école reproduit, voire fabrique et aiguisé les différences. Et ces différences se traduisent la plupart du temps par des inégalités et des discriminations.

Simone de BEAUVOIR,

Le Deuxième sexe, Tome 2: L'expérience vécue.

Gallimard, 1949, pp. 13-48.

On ne naît pas femme : on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. Seule la médiation d'autrui peut constituer un individu comme un *Autre*. En tant qu'il existe pour soi l'enfant ne saurait se saisir comme sexuellement différencié.[...]

Jusqu'à douze ans la fillette est aussi robuste que ses frères, elle manifeste les mêmes capacités intellectuelles ; il n'y a aucun domaine où il lui soit interdit de rivaliser avec eux. Si, bien avant la puberté, et parfois même dès sa toute petite enfance, elle nous apparaît déjà comme sexuellement spécifiée, ce n'est pas que de mystérieux instincts immédiatement la vouent à la passivité, à la coquetterie, à la maternité : c'est que l'intervention d'autrui dans la vie de l'enfant est presque originelle et que dès ses premières années sa vocation lui est impérieusement insufflée. [...]

A travers compliments et gronderies, à travers les images et les mots, elle découvre le sens des mots « jolie » et « laide » ; elle sait bientôt que pour plaire il faut être « jolie comme une image » ; elle cherche à ressembler à une image, elle se déguise, elle se regarde dans les glaces, elle se compare aux princesses et aux fées des contes. (...) Ce narcissisme apparaît si précocement chez la fillette, il jouera dans sa vie de femme un rôle si primordial qu'on le considère volontiers comme émanant d'un mystérieux instinct féminin.

Mais nous venons de voir qu'en vérité ce n'est pas un destin anatomique qui lui dicte son attitude. En vérité, l'influence de l'éducation et de l'entourage est ici immense. (...) Ainsi, la passivité qui caractérisera essentiellement la femme « féminine » est un trait qui se développe en elle dès ses premières années. Mais il est faux de prétendre que c'est là une donnée biologique ; en vérité, c'est un destin qui lui est imposé par ses éducateurs et par la société.

L'immense chance du garçon, c'est que sa manière

d'exister pour autrui l'encouragement à se poser pour soi.[...]
La fillette constate que le soin des enfants revient à la mère, on le lui enseigne ; récits entendus, livres lus, toute sa petite expérience le confirme ; on l'encourage à s'enchanter de ces richesses futures, on lui donne des poupées pour qu'elles prennent d'ores et déjà un aspect tangible. Sa « vocation » lui est impérieusement dictée. Du fait que l'enfant lui apparaît comme son lot, du fait aussi qu'elle s'intéresse à ses « intérieurs » plus que le garçon : la petite fille est particulièrement curieuse du mystère de la procréation ; elle cesse vite de croire que les bébés naissent dans les choux ou sont apportés par les cigognes ; surtout dans les cas où la mère lui donne des frères ou des sœurs, elle apprend bientôt que les nourrissons se forment dans le ventre maternel. [...] Outre cette espérance que concrétise le jeu de la poupée, la vie ménagère fournit aussi à la fillette des possibilités d'affirmation de soi. Une grande partie du travail domestique peut être accomplie par un très jeune enfant ; on en dispense d'ordinaire le garçon ; mais on permet, on demande même à sa sœur, de balayer, épousseter, éplucher les légumes, laver un nouveau-né, surveiller le pot-au-feu.[...] Qu'il soit ambitieux, étourdi ou timide, c'est vers un avenir ouvert que s'élançait le jeune garçon ; il sera marin ou ingénieur, il restera aux champs ou il partira pour la ville, il verra le monde, il deviendra riche ; il se sent libre en face d'un avenir où l'attendent des chances imprévues. La fillette sera épouse, mère, grand-mère ; elle tiendra sa maison exactement comme le fait sa mère, elle soignera ses enfants comme elle a été soignée : elle a douze ans et déjà son histoire est inscrite au ciel ; elle la découvrira jour après jour sans jamais la faire ; elle est curieuse mais effrayée quand elle évoque cette vie dont toutes les étapes sont d'avance prévues et vers laquelle l'achemine inéluctablement chaque journée.