

COMMENT L'ÉCOLE AMPLIFIE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET MIGRATOIRES ?

Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école

ÉLISABETH BAUTIER

Université Paris 8

Équipe Circeft-Escol bautier@wanadoo.fr



 **cnesco**
 conseil national
 d'évaluation
 du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre de son rapport scientifique : **comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?**

Certains passages de ce texte ont pour base les premiers éléments de recherches publiés en 2006 dans la revue *Recherches et formation* n°51, ces premières analyses ont été par la suite consolidées, approfondies et étendues par les nouvelles recherches et les évolutions des pratiques.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Octobre 2015
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération
75015 Paris

Table des matières

Résumé	6
Introduction	11
I Comprendre la genèse des inégalités au sein de l'école	14
1 De quel élève est-il question ici ?	15
2 Quel regard sur les pratiques enseignantes ?	15
II L'actualité des doxas de l'École aujourd'hui : le cadre du travail des enseignants et des élèves	17
1 Une évolution curriculaire importante : une École qui, dans les pratiques en œuvre, privilégie la construction de raisonnements et la compréhension de savoirs et de leur élaboration plus que leur transmission et mémorisation.	17
2 Une conséquence et un indice des changements curriculaire : les supports de travail scolaires contemporains.	18
3 La conception de l'élève dans la classe : un élève autonome en connivence avec les présupposés scolaires, un élève dont la socialisation familiale a construit cette connivence	19
4 Une conception de l'apprentissage qui (sur)valorise l'activité et les échanges entre élèves et entre élèves et enseignants dans la classe	20
5 Des discours enseignants qui régulent plus qu'ils n'enseignent	21
III Quelles difficultés pour les élèves face à ces pratiques de classe ?	22
1 L'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations scolaires	23
2 Le registre de l'activité cognitive et langagière investi par l'élève	24
Conclusion	26
Bibliographie	27

Résumé

Partant du constat de la corrélation statistique entre origine sociale, parcours et résultats scolaires notamment démontré par Bourdieu et Passeron, le rapport passe en revue les recherches¹ portant sur la compréhension des "processus de construction" des difficultés des élèves de milieux populaires dans la classe elle-même, à travers les pratiques de classe au quotidien.

Le rapport présente synthétiquement des résultats issus d'analyses qui relèvent simultanément d'une sociologie des apprentissages, d'une sociologie du langage et d'approches plus cognitives en relation avec les précédentes. L'exposé repose sur la synthèse des analyses de centaines d'heures d'observations (enregistrées et transcrites) de plus d'une centaine de classes, des travaux écrits d'élèves (cahiers, classeurs, fiches ou tableaux photographiés) tout au long du cursus scolaire dans des établissements implantés dans des quartiers et régions très différents sur le plan sociologique. Cette méthodologie a fait apparaître des pratiques enseignantes récurrentes de la maternelle à la seconde qui ont été mis en relation avec les difficultés des élèves à bénéficier des situations d'apprentissage mises en œuvre dans les classes.

Ces pratiques dominantes peuvent être considérées comme les conséquences des évolutions du système éducatif au double niveau des curricula et des contenus de formation qui irriguent les pratiques et les conceptions qui les sous-tendent.

Comprendre la genèse des inégalités au sein de l'école

Afin d'identifier les sources d'inégalité dans les pratiques de classe, la première partie du rapport se concentre sur le cadre de travail de l'élève en difficulté pour repérer ce qui fait potentiellement obstacle à sa mise en activité intellectuelle.

Cette approche des pratiques de classes dominantes est centrée sur les apprentissages différenciés des élèves : les observations des difficultés permettent de saisir comment et pourquoi certaines pratiques creusent les écarts ou, à tout le moins, ne les évitent pas. Ainsi, le mode de présentation de ce qu'il s'agit d'apprendre, construire une situation de travail, utiliser le langage, organiser le temps de classe sont autant de pratiques récurrentes qui conduisent les élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et du travail engagé.

Par exemple, une pratique récurrente des enseignants, qui accroît les inégalités, consiste à solliciter différemment les élèves : les plus en difficultés le sont généralement sur le registre de tâches à exécuter, de recherche d'informations ou de questions fermés, alors que d'autres sont sollicités sur un registre d'activité intellectuelle engageant plus de mobilisation de savoirs.

1. Il s'agit principalement des recherches de l'équipe de recherche EScol (puis Circeft-Escol), 1987 ; et du réseau inter-universitaire et pluridisciplinaire de recherche RESEIDA créé en 2001.

Ainsi, les recherches et leurs résultats permettent-elles d'identifier des manières de faire qui participent d'une inadéquation des pratiques d'enseignement aux caractéristiques et aux dispositions des élèves les moins performants, le plus souvent issus de milieux populaires.

L'actualité des doxas de l'école aujourd'hui : le cadre du travail des enseignants et des élèves

La seconde partie analyse une évolution curriculaire importante, qui a mené à privilégier, dans les pratiques scolaires, la construction de raisonnements ainsi que la compréhension des savoirs et de leur élaboration plus que leur transmission et mémorisation. Or, cet objectif de "construction de savoirs par les élèves", correspondant à une "élévation du niveau d'exigence intellectuelle" en vient parfois à masquer des modes d'apprentissage comme l'automatisation d'un certain nombre de savoirs et de procédures fondamentales qui s'acquièrent dans la récurrence et la systématisme, ce qui pénalise les élèves qui n'ont pas d'autres lieux pour apprendre ce que l'École tend à considérer comme des évidences et des savoirs partagés par tous.

En outre, ces changements curriculaire ont conduit à la complexification des supports de travail scolaires, nécessairement productrice d'inégalités sociales, notamment parce qu'ils supposent pour apprendre à travers eux des capacités partagées hautement littératiées qui ne font pas l'objet d'enseignement. De même, une autonomie à la fois comportementale et intellectuelle, supposée plus qu'enseignée, est de plus en plus requise, notamment dès la maternelle où les enfants sont censés pouvoir utiliser les affichages pour répondre aux sollicitations des enseignants alors que leur identification et compréhension ne relèvent pas de l'évidence partagée. De même, la quasi disparition d'un discours d'enseignement, auquel s'est peu à peu substitué un discours régulateur de l'enseignant, est une autre pratique ordinaire susceptible de faire obstacle aux apprentissages d'une partie des élèves.

Quelles difficultés pour les élèves face à ces pratiques de classe ?

La dernière partie analyse deux causes de difficultés des élèves, en particulier de ceux issus de milieux populaires.

La première relève de l'identification des objets d'apprentissage ainsi que des enjeux cognitifs des tâches et situations scolaires. En effet, tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée, les moins performants réduisant souvent la visée de ces tâches à leur seule effectuation. Ainsi, ces élèves sont peu familiarisés avec l'écrit et ses usages d'élaborations par un travail de la langue qui sont paradoxalement ceux dans lesquels se construisent les savoirs et qui ne font pas l'objet d'enseignement.

La deuxième source de difficulté est liée à la précédente : les élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir se situent sur un registre de travail immédiat, sans que le travail transforme, déplace, reconfigure les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages. Les élèves pénalisés sont alors ceux qui sont peu habitués, hors de l'école, à construire des significations générales à partir de situations spécifiques auxquelles ils sont confrontés. Pour ces élèves, la référence au quotidien, aux expériences et aux connaissances non scolaires, peut constituer une source de difficulté. Ce constat souligne l'importance du choix des dispositifs pédagogiques et didactiques, dès la maternelle, afin d'éviter la construction chez les élèves d'une socialisation scolaire qui les empêche d'apprendre.

Conclusion

Les recherches présentées dans le rapport permettent d'identifier les raisons pour lesquelles les manières de faire classe et de penser les apprentissages ne permettent pas à tous les élèves de s'appropriier ces derniers. Ces pratiques dominantes reposent sur l'idée que tous les élèves sont en mesure de faire tout ce qui est implicitement demandé pour apprendre sans un enseignement, un apprentissage systématique qui viserait à donner aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire les ressources nécessaires à leurs apprentissages ; et sans lequel l'École contribue à accroître les inégalités.

Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école

Introduction

Les travaux, connus sous le nom de "sociologie de la reproduction", conduits, en particulier, par Bourdieu et Passeron en France, ont permis de mettre au jour la composante sociale des inégalités scolaires dans une perspective macro-sociologique, c'est-à-dire par corrélation statistique entre origine sociale, parcours et résultats scolaires. Ces différents travaux ont été et sont toujours de grande importance ; ces corrélations statistiques sont toujours d'actualité, comme le mettent en évidence les évaluations nationales et internationales et les écarts entre les résultats des établissements en ZEP (ou REP) et ceux des autres. De même, les notions développées par Bourdieu, comme celle d'"écart culturel" (entre les évidences de l'école et les réponses possibles des élèves de milieux populaires, comme le fait que l'école exige ce qu'elle n'enseigne pas...), ne sont pas remises en cause par les travaux dont il sera ici question.

D'autres travaux en sociologie de l'éducation traitent des inégalités territoriales, liées aux ségrégations ou aux politiques locales et d'autonomie des établissements (Ben Ayed, 2009 ; Broccolichi, 2009 ; Combaz, 2007 ; Van Zanten, 2001), ou des écarts de réussite scolaire en relation avec des caractéristiques sociales (Duru Bellat, 2002). Ce qui fait l'originalité relative de notre propos, c'est sa centration sur des recherches qui mettent l'accent non sur l'existence, désormais avérée, des inégalités sociales ou des difficultés des élèves de milieux populaires, mais sur la compréhension des "processus de construction" de ces difficultés dans la classe elle-même, à travers les pratiques de classe au quotidien. De plus, à la différence des travaux relevant des courants conflictualistes et de l'école de la Reproduction, nous ne nous intéressons pas ici aux inégalités nées des normes construites par la seule valorisation, sociale et ce faisant arbitraire, de tel ou tel savoir, de telles ou telles formes langagières ou linguistiques. Nous portons attention, en revanche, aux normes liées aux objets de savoir et aux formes scolaires de travail, certes également socialement construites mais comportant des dimensions de développement des sujets propres à leur émancipation, propres à leur fournir des habitudes langagières et cognitives leur permettant de s'approprier des savoirs et de comprendre le monde (Bautier et Rochex, 1998), propres donc à faire diminuer les inégalités lorsqu'elles sont satisfaites.

Les recherches dont les résultats sont exposés ci-après, ont principalement été celles de l'équipe de recherche EScol (puis Circeft-Escol) dont les travaux sont conduits depuis 1987, et du réseau interuniversitaire et pluridisciplinaire de recherche RESEIDA créée en 2001. Les références théoriques de ces travaux sont plurielles parce que sont plurielles les composantes de l'activité scolaire des élèves dont il s'agit de rendre raison. On trouvera donc ci-après la présentation synthétique des résultats issus d'analyses qui relèvent simultanément d'une sociologie des apprentissages, d'une sociologie du langage et d'approches plus

cognitives en relation avec les précédentes. Il est à noter que c'est justement cette pluralité de cadres théoriques qui permet de comprendre les difficultés persistantes des élèves qui ne relèvent donc pas de "simples" dispositifs de remédiation ou d'accompagnement, même personnalisé.

En effet, ces recherches ne font pas porter sur les caractéristiques individuelles et cognitives des élèves (encore moins sur les pratiques d'un enseignant) la responsabilité de leurs difficultés, mais conçoivent ces dernières en interaction avec les cadres de travail qui sont construits pour les élèves et par eux, par l'école et les pratiques scolaires et enseignantes. C'est aussi parce que l'on peut constater que l'École, loin de réduire les écarts entre élèves, semble généralement les accroître et ce, dès la maternelle², qu'il est urgent de comprendre le rôle que jouent les pratiques scolaires, alors même que les enseignants ont le sentiment de s'épuiser à faire ce qui est préconisé pour aider les élèves, y compris dans une perspective de pédagogie différenciée, mais qui se révèle plutôt différenciatrice, par manque de formation et de connaissances concernant les obstacles rencontrés par nombre d'élèves, de milieux populaires en particulier.

L'exposé repose sur la synthèse des analyses de centaines d'heures d'observations (enregistrées et transcrites) de plus d'une centaine de classes, des travaux écrits d'élèves (cahiers, classeurs, fiches ou tableaux photographiés) tout au long du cursus scolaire dans des établissements implantés dans des quartiers très différents sur le plan sociologique ainsi que dans des régions très différentes, pour éviter les effets d'académie ou de circonscription. Nous n'avons pas établi de résultats statistiques traitant de très grands nombres de classes ou d'élèves préférant asseoir la consistance de nos résultats sur l'hétérogénéité des lieux et des niveaux scolaires et l'ampleur des observations dans les différentes classes. Cette démarche a néanmoins permis de produire une grande récurrence des résultats tout en maintenant une finesse des analyses qualitatives. Ces résultats peuvent ainsi du fait de cette récurrence être qualifiés de significatifs même s'ils ne sont pas représentatifs au sens statistique du terme. Cette méthodologie a en effet permis de faire apparaître des régularités et des récurrences dans les pratiques enseignantes de la maternelle à la seconde (les classes à examen fonctionnent quelque peu différemment car visant prioritairement les acquisitions des savoirs des programmes et la préparation des épreuves de l'examen). Ces pratiques, que l'on peut considérer comme dominantes et qui ne dépendent donc pas de la qualité des enseignants, ont pu être mises en relation avec les difficultés des élèves à bénéficier des situations d'apprentissage mises en œuvre dans les classes.

Un phénomène important a pu être mis en évidence : les difficultés des élèves se construisent à partir d'une pluralité de pratiques ayant des origines hétérogènes (sur lesquelles nous revenons ci-après) mais qui se cumulent et participent des mêmes conséquences négatives pour une partie des élèves qui voient ainsi leurs difficultés s'aggraver plus que se résoudre. Sans doute nous faut-il ici lever une ambiguïté potentielle : pour les élèves, il s'agit moins de difficultés d'apprentissage (au sens où ces derniers ne comprendraient pas certaines notions ou objets du programme) que de difficultés à entrer dans les apprentissages scolaires ou plus précisément à apprendre dans les situations de travail qui leur sont proposées ou auxquelles ils sont confrontés. Nombre d'élèves passent à côté des apprentissages scolaires, sans s'en rendre compte dans la mesure où ils "font ce qu'on leur demande de faire". Ils peuvent même avoir des notes moyennes ou plus, ce qui entretient une forme de leurre ; ils découvrent dans la deuxième partie du collège qu'ils ne sont pas

2. En attestent les évaluations nationales, mais aussi le suivi des élèves d'une classe à l'autre, pour lesquels il y a rarement "rattrapage" des acquis non effectués, comme il n'y a guère de changement de "postures" intellectuelles et langagières puisqu'on peut retrouver les mêmes caractéristiques socio cognitives de la maternelle à la fin du second degré et même au-delà. Ce qui signifie qu'avec les pratiques actuelles, l'École ne permet pas aux élèves de changer.

les élèves que l'école "attend" et sont alors réellement en difficultés étant donné les manques accumulés depuis plusieurs années.

L'objectif est ici d'analyser en quoi les pratiques scolaires dominantes et récurrentes actuellement (et non la pratique de l'enseignant à tel ou tel moment) peuvent participer des difficultés scolaires et des difficultés d'apprentissage des élèves, et peuvent donc conduire à ce que ces derniers ne bénéficient pas des situations mises en place dans la classe. Les difficultés sont pensées autant en termes d'écart aux attentes de l'institution que participant d'habitudes scolaires et cognitives des élèves construites dans le cadre même de l'école par le biais des formes de travail et d'échanges proposées, en relation avec les interprétations que les élèves font de ces situations (Bautier, 2005a).

Ces pratiques dominantes peuvent être considérées comme les conséquences des évolutions du système éducatif au double niveau des curricula et des contenus de formation qui irriguent les pratiques et les conceptions qui les sous-tendent. On décrira ici ces évolutions du point de vue de ce qui, dans leur mise en œuvre, contribue à brouiller les enjeux d'apprentissage des tâches proposées, conduisant certains élèves à les méconnaître. La description portera également sur ce qu'elles supposent d'acquis langagiers et cognitifs mais qui dans la réalité d'une grande partie des élèves ne le sont pas. En effet, ces acquis supposés sont ceux qui sont issus d'une socialisation non scolaire construite dans les milieux fortement scolarisés, milieux sociaux où la distinction entre parents d'élève et parents d'enfant est peu sensible, ceux qui véhiculent (dans leur mode de socialisation) les valeurs dominantes d'autonomie, de raisonnements cognitifs, d'exploration et d'élaboration des savoirs, plus que de restitution, par exemple³. Tout semble se passer comme si les pratiques enseignantes, plus largement les pratiques scolaires dominantes avaient comme destinataire l'élève de ces milieux, modèle d'élève socialement construit (Bonnéry, 2015, 2007 ; Prévôt et Chamboredon, 1973). Certes, les enseignants de l'éducation prioritaire, au sens large, savent que leurs élèves ne sont pas ceux là, cependant, les pratiques didactiques et pédagogiques préconisées par l'encadrement et la formation, les documents de travail diffusés étant les mêmes partout et les obstacles qu'ils représentent ne faisant qu'exceptionnellement partie de la formation, la solution trop souvent adoptée est celle d'un affaiblissement des exigences pour les élèves éloignés de ces "pré-requis".

Les évolutions dont nous traitons touchent de manière quasi simultanée

- la conception de l'élève (et l'objectif de son autonomie, considérée comme une nécessité évidente) ;
- la conception de l'apprentissage (constitution et évolution des théories d'apprentissage et des didactiques) ;
- la nature de l'organisation du temps didactique dans la classe qui découle de ce qui précède (échange collectif préparatoire sur le thème de la leçon, activité individuelle ou de groupe à partir de documents, mise en commun et... dans le peu de temps qui reste, institutionnalisation rapide du savoir visé) ;
- la conception des objectifs curriculaires qui se manifeste par l'affaiblissement des savoirs disciplinaires en tant qu'objectifs de l'enseignement, ou de l'École, au profit des objectifs concernant les modes de raisonnement et la familiarité avec la culture écrite ;
- la nature des supports de travail qui en découle ;
- la place même de l'enseignant et la nature du discours pédagogique et du discours de la classe qui ont évolué à leur tour vers un discours beaucoup moins transmissif, du fait des changements précédents.

3. Les nouveaux programmes de 2015 ne semblent pas échapper à ce modèle sous-jacent.

On peut ajouter à cette liste de conceptions et préconisations qui structurent les pratiques, les préconisations d'une pédagogie différenciée allant de pair avec une aide de plus en plus individualisée ou un accompagnement personnalisé, selon les termes institutionnels, et qui, par manque de formation des enseignants dans ce domaine, sont souvent des pratiques différenciatrices.

Comme cette liste le met en évidence, la plupart de ces évolutions renvoient à des préconisations institutionnelles et des orientations de la formation initiale qui se trouvent souvent réduites à des doxas dans les pratiques ordinaires. Des doxas sans doute, plus que des pratiques élaborées visant des objectifs d'apprentissage, parce qu'elles sont peu sous-tendues dans la formation par des justifications théoriques ou par la réalité sociologique des obstacles que ces évolutions construisent pour les élèves qui n'ont que l'école pour y apprendre. Ces évolutions, en effet, se sont construites en correspondance, certes de façon non consciente et volontaire, avec l'élève "idéal", évoqué précédemment, qui est celui dont les parents ont été longuement scolarisés.

Il ne s'agit nullement dans les développements qui suivent de dénoncer des orientations permettant sans doute de construire l'élève puis l'adulte qui peut comprendre la complexité du monde dans lequel il vit et qui maîtrise les analyses de documents ainsi que les modes de pensée de ce même monde. Il s'agit, en revanche, de mettre l'accent sur les conditions conduisant des élèves à passer à côté des situations d'apprentissage qui leur sont proposées parce que elles leur sont opaques, incompréhensibles dans leurs objectifs ou tellement affaiblies dans leurs exigences (devant les difficultés de ces élèves) qu'elles ne visent plus les objectifs initiaux. Si ces nouveaux savoirs, ces nouveaux dispositifs d'apprentissage sont nécessaires dans les sociétés contemporaines pour former les enfants et adultes qui y vivent, ils doivent être également démocratisés et démocratisants ; ce n'est pas actuellement le cas.

Nous nous proposons, ci-après, de présenter ces évolutions dans leurs caractéristiques qui, mises en relation avec ce que l'on peut observer des difficultés récurrentes et stables des élèves de milieux populaires ainsi qu'avec les savoirs construits par une sociologie des apprentissages et une sociologie du langage (Bernstein, Bautier, Lahire), permettent de mettre au jour les obstacles que ces évolutions présentent pour ces élèves. Dans la mesure où les enseignants ne sont pas formés à la connaissance de ces obstacles et qu'il est préconisé de mettre en œuvre ces évolutions sans qu'ils puissent dès lors étayer les élèves dans leurs apprentissages, les écarts d'apprentissage se creusent, les inégalités sociales de réussite s'accroissent.

I Comprendre la genèse des inégalités au sein de l'école

Pour identifier les sources d'inégalités dans les pratiques de classe, les recherches sont tenues de prendre en charge l'hétérogénéité constitutive des processus scolaires (du travail du maître comme de celui des élèves) toujours simultanément sociologiques, cognitifs, institutionnels, didactiques, socio-historiques, subjectifs. Le point de vue qui est développé ci-après peut être rapidement résumé ainsi : il s'agit de privilégier l'étude du cadre de travail de l'élève et particulièrement sa nature. Celle-ci peut s'apparenter à une exécution minimale, à la seule application d'une procédure ou relever d'un travail d'élaboration et de compréhension d'un niveau d'activité intellectuelle et d'apprentissage supérieur. Ce qui conduit à prendre en considération ce qui fait potentiellement obstacle à la mise en activité intellectuelle des élèves tout en conservant la "dimension sociologique", c'est-à-dire en prenant en compte les travaux existants en sociologie des apprentissages et du langage qui ont mis au jour ce qui peut faire difficulté pour les élèves des

milieux populaires.

1 De quel élève est-il question ici ?

Il s'agit bien ici d'élèves ordinaires en difficultés (et non en grande difficulté) scolaires continues parce qu'ils ne partagent pas les évidences cognitives et langagières de l'École, et qui dès lors ne s'inscrivent pas dans les dynamiques d'apprentissage qui leur permettraient d'en comprendre les enjeux, en particulier dans la perspective d'une scolarité longue. Il ne s'agit donc pas de difficultés ponctuelles dans l'appropriation de telle ou telle notion ou de telle ou telle procédure. Il s'agit de manières de faire de l'élève avec les objets scolaires, dans les situations de travail proposées, manières de faire qui font obstacle à la construction des savoirs, à leur cumul, leur organisation, leur articulation, mais qui font obstacle à ces apprentissages du fait des situations scolaires telles qu'elles leur sont proposées actuellement. Plus précisément, il est question des modes d'être au langage, à l'apprendre, à l'école, dans les situations scolaires auxquelles les pratiques scolaires et enseignantes le confrontent, et qui ne permettent pas à l'élève d'identifier les objets de savoir et ce faisant, d'acquérir les savoirs eux-mêmes, ni les habitudes intellectuelles et langagières nécessaires⁴.

En résumé, les recherches en référence tentent ainsi de rendre raison de la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès au(x) savoir(s) comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les caractéristiques et les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves (lesquelles sont liées à leurs modes de socialisation), d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces exigences (parce que relevant de l'évidence socialement située des attendus de la part des enseignants et de l'École), comme des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre, et, enfin, des dispositifs d'enseignement liés à des choix de support de travail, des conceptions de l'élève et de ce que nécessitent les apprentissages et le travail scolaires (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2015).

2 Quel regard sur les pratiques enseignantes ?

Nous l'avons dit, les recherches dont il question sur les pratiques scolaires et enseignantes portent sur l'existence des récurrences, des cumuls et des cohérences des formes de travail qui constituent une véritable socialisation scolaire des élèves et leur donnent des habitudes de travail, de langage et d'activité de réflexion. C'est cette cohérence, ce sont ces récurrences qui, cumulées, peuvent expliquer que les élèves passent "sans s'en rendre compte" à côté des apprentissages. De la même manière que cette conception élimine toute causalité unique aux difficultés, ce ne peut être une seule forme de travail, une manière de faire ponctuelle qui pourrait produire les difficultés durables observées.

Ce point de vue a plusieurs conséquences méthodologiques. Contrairement aux recherches qui portent sur les analyses de pratiques dans une perspective de formation, voire certaines recherches didactiques, cette approche des pratiques de classe est centrée sur les apprentissages différenciés des élèves. Les observations des difficultés des élèves permettent de saisir comment et pourquoi certaines pratiques creusent les écarts (en classes élémentaires et au collège comme au lycée) ou, à tout le moins, ne les évitent pas (en maternelle).

4. La contextualisation des travaux opérée n'est pas seulement sociale ; elle est aussi socio-historique en ce qu'elle porte sur les évolutions de l'École, sur les évolutions de ses conceptions et de ses pratiques, et qui vient éclairer les contraintes qui pèsent sur l'enseignant comme sur les élèves dans un troisième niveau de contexte de l'action, celui des situations quotidiennes de classe (Bautier, 2006).

Ceci signifie que d'autres pratiques pourraient être plus égalitaires. Les observations de classe portent sur des moments et des objets particuliers, pointés comme pertinents par les recherches concernant les logiques qui sous-tendent le travail différencié et potentiellement différenciateur⁵ des élèves. Le mode de présentation de ce qu'il s'agit d'apprendre, construire une situation de travail, ou encore utiliser le langage, certains supports, organiser le temps de la classe, toutes ces pratiques ont une cohérence et une récurrence ; elles produisent des effets de cumul qui, d'après les analyses faites, conduisent les élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et du travail engagé, plus précisément conduisent certains élèves à les identifier quand ils restent opaques et invisibles à d'autres.

Pour pouvoir prendre en considération les dimensions "cumul", "cohérence" et "récurrence" des pratiques de façon à en saisir les effets négatifs sur certains élèves, il est donc nécessaire de mener des observations dans une temporalité longue. Les données sont ainsi recueillies durant plusieurs jours à différents moments de l'année et d'une année sur l'autre lors des changements de cycles. Ce sont ces effets de cumul, de cohérence et de récurrence des pratiques dans la durée qui sont significatifs. L'observation du travail des élèves au quotidien est alors nécessaire : analyse des cahiers, des fiches, des productions écrites, des interactions orales. Dans ces échanges enregistrés et analysés, on peut saisir comment les élèves interprètent les situations et les objets d'apprentissage, les indices qu'ils prélèvent, les savoirs effectifs sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour continuer d'apprendre, les ressources langagières, linguistiques et cognitives que les enseignants construisent ou ne construisent pas pour les élèves, ainsi que les contrats pédagogiques et didactiques différenciels (Bautier et al., 2011). En d'autres termes, entre enseignants et élèves s'établissent dès le début de l'année des sortes de rituels dans l'organisation de la classe et des modalités d'enseignement et d'apprentissage, qui permettent aux élèves de comprendre ce qui est attendu par l'enseignant et les situations de travail mises en place (ce que l'on appelle "contrat") ; cependant, on peut observer que les enseignants ne sollicitent pas tous les élèves sur les mêmes registres d'activités cognitives et d'attentes, voire de notation et d'évaluation. Il est ordinaire de solliciter certains élèves plus en difficulté sur le registre de tâches à exécuter, de recherche d'informations, de questions fermées, quand d'autres sont sollicités sur un registre d'activité intellectuelle et d'apprentissage engageant plus de mobilisation de savoirs, de réflexion et d'élaboration (Rochex et Crinon, 2011). Ces pratiques courantes, plus ou moins conscientes et volontaires accroissent les inégalités en privant certains élèves des sollicitations nécessaires pour effectuer les déplacements cognitifs attendus et surtout à construire (d'où la notion de contrats différentiels et que l'on pourrait dire aussi différenciateurs).

Cette perspective ne permet nullement de parler de "bonnes" ou de "mauvaises" pratiques en soi puisque celles-ci ne nous intéressent qu'en contexte et en situation, en fonction de ce qu'en font les élèves. Il ne s'agit pas non plus d'avoir un regard critique sur ce que font les enseignants pris dans ces contraintes de situations et les doxas et préconisations institutionnelles. Les évolutions évoquées rendent le travail enseignant plus complexe, plus difficile et mettent les enseignants en contradiction si l'objectif de faire accéder tous les élèves aux mêmes apprentissages est maintenu et que le manque de formation dans ce domaine ne leur permet pas de l'atteindre.

De plus, si les recherches et leurs résultats permettent d'identifier des manières de faire comme participant d'une inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, construction des milieux et

5. Voir les différents travaux de la maternelle à la terminale, en particulier Bautier et al. (1992) ; Bautier et Rochex (1998, 2001). Mais aussi ceux de Butlen et al. (2002), de Perrin-Glorian (1998), Rochex et Crinon (2011), etc.

des situations, désignation des objets de travail, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques et aux dispositions des élèves les moins performants, le plus souvent issus des milieux populaires (Bautier et Rochex, 2007 ; Laparra, 2005 ; Rochex et Crinon, 2011), ce constat suppose corrélativement que ces mêmes pratiques puissent produire des effets différents selon les élèves d'une même classe et dans les classes dont les élèves ne partagent pas les mêmes modes de socialisation. Telle pratique de classe peut s'avérer efficace et pertinente, ou bien moins gênante pour des élèves qui situent les tâches scolaires en référence à leurs enjeux cognitifs, alors qu'elle s'avère très préjudiciable pour les élèves socialement les moins familiers de l'univers scolaire.

II L'actualité des doxas de l'École aujourd'hui : le cadre du travail des enseignants et des élèves

Nous n'analyserons évidemment pas ici l'ensemble des composantes qui constituent le contexte de l'école aujourd'hui. Nous n'évoquerons que les domaines qui nous semblent participer de cette cohérence et de ces cumuls qui constituent des obstacles aux apprentissages des élèves. Ainsi, nous laisserons de côté des éléments qui ne sont que significatifs des changements sans que leur rôle dans les difficultés d'appropriation des savoirs puisse être mis en évidence. Il en est ainsi du passage du cahier de texte à l'agenda qui marque la personnalisation de l'élève, le passage sans doute du statut de l'élève à celui de l'enfant ou l'adolescent. Ainsi, le cahier de texte de l'élève, déjà ancien, était identique chez tous, hormis les quelques différences de copie des devoirs à faire et était consultable par l'enseignant - ou le chercheur - à la différence de l'agenda actuel en possession de chaque élève qui est personnel, transformé en objet privé du fait des notations, dessins, et autres ajouts aux consignes de travail qui le customisent et le rendent non consultable par d'autres que soi (le refus de l'élève de le communiquer est fréquent...).

1 Une évolution curriculaire importante : une École qui, dans les pratiques en œuvre, privilégie la construction de raisonnements et la compréhension de savoirs et de leur élaboration plus que leur transmission et mémorisation.

Même si l'énoncé d'une culture commune reste d'actualité, cette culture commune repose aujourd'hui moins sur l'acquisition des savoirs patrimoniaux, qui ont constitué, des décennies durant, la culture commune que les élèves devaient s'appropriier et restituer. Elle repose davantage sur des modes de raisonnement censés devoir être partagés, en d'autres termes, sur les phénomènes et les processus qui sous-tendent non seulement les élaborations des savoirs dans les différentes disciplines scolaires, mais aussi et surtout des modes de raisonnement complexes, des activités cognitives supérieures : la causalité, la conceptualisation, les mises en relation de savoirs, y compris hétérogènes dans leur nature, les inférences, les traitements de documents complexes - voir ci-après - ... Ces raisonnements sont aussi ceux qui sont construits dans la fréquentation d'une littérature étendue (Bautier, 2010). La réduction contemporaine de "savoir" à "compétence" ne résout en rien la difficulté pour certains élèves, nombre de compétences dès qu'elles ne sont pas élémentaires ou ponctuelles portant justement sur ces modes de raisonnement (Rey, 2014).

Pour s'en convaincre, il suffit d'analyser les évaluations internationales PISA (évaluation des acquis des jeunes de 15 ans) qui portent sur les compétences supposées nécessaires aux jeunes pour s'intégrer à la

société d'aujourd'hui (Bautier, 2005a, 2006). Si l'évaluation PISA n'est sans doute pas seule, à l'origine de cette évolution curriculaire, ses formes sont emblématiques des compétences aujourd'hui en jeu dans le système scolaire, compétences qui dépassent donc largement l'acquisition des contenus disciplinaires académiques. Dès lors, les savoirs déclaratifs et leur restitution ne sont plus suffisants, ils restent cependant nécessaires. Encore faut-il que les élèves comprennent qu'ils sont le support d'élaborations de plus en plus conceptuelles et de moins en moins factuelles. C'est ici, on s'en doute, que l'invisibilisation des enjeux cognitifs, des enjeux d'apprentissage est plus fréquente que leur explicitation ; mais au-delà de l'explicitation des enjeux, il apparaît que ce sont les apprentissages mêmes de ces exigences cognitives qui ne sont le plus souvent pas assurés car pensés, avec évidence, comme étant partagées par tous (ou parfois, dans certains lieux, pensés comme hors de portée de certains élèves).

Il ne s'agit pas ici d'être nostalgique d'un passé où il "suffisait" d'apprendre, de mémoriser, de restituer des savoirs patrimoniaux transmis par l'enseignant, ces pratiques et objectifs appartiennent à un passé, qui n'a d'ailleurs rien d'édénique quant à l'égalité des élèves, et nous ne pouvons qu'aller dans le sens de cette volonté que les élèves puissent participer et être préparés, même jeunes, à ce qui fait aujourd'hui nécessité cognitive dans une société littératiée (Bautier et al., 2012)⁶. Mais, pour être aujourd'hui fondée, cette exigence d'habitudes cognitives littératiées, ne doit pas masquer le fait que ces dernières doivent faire l'objet d'apprentissages dans la durée, d'une véritable socialisation nouvelle, d'une transformation donc, et que la sollicitation des élèves ne suffit nullement dans l'immédiateté des tâches et des dispositifs à ce que tous les élèves se situent sur le registre de travail attendu.

Remarquons de plus que cet objectif de "construction de savoirs par les élèves", de construction donc d'habitudes cognitives supérieures, de modes de raisonnement, que nous identifions à une "élévation du niveau d'exigence intellectuelle" en vient parfois à masquer et à dévaloriser des modes d'apprentissage comme la mémorisation, l'automatisation d'un certain nombre de savoirs et de procédures fondamentales, élémentaires, mais au demeurant importantes et qui s'acquièrent toujours dans la récurrence, la systématité, l'exercitation. Ces modes d'apprentissage sont en effet au fondement des mobilisations rapides et nécessaires permettant d'effectuer le travail quotidien. Leur absence, fréquente aujourd'hui compte tenu des modes de socialisation scolaire que nous décrivons, pénalise ainsi fortement les élèves qui n'ont pas d'autres lieux pour apprendre ce que l'École considère aujourd'hui sans doute comme des évidences, des savoirs et modes de faire là encore partagés par tous et qui ne les valorise pas.

2 Une conséquence et un indice des changements curriculaires : les supports de travail scolaires contemporains

La nature des supports de travail des élèves (Bonnéry, 2011, 2015 ; Bautier et al., 2012) ne peut que faire l'objet des recherches étant donné l'évolution quantitative et qualitative des modes de faire scolaires qui les utilisent. En effet, l'utilisation constante de supports écrits de travail est un changement radical de modalités de travail de ces dernières années : là où la parole enseignante transmettaient les savoirs, c'est depuis quelques années, du fait des évolutions des théories d'apprentissage et des modes de gestion de la classe, le travail des élèves sur les documents divers qui est censé les construire, même si ce travail, individuel

6. Modes de pensée et usages langagiers largement fondés sur la familiarisation et les pratiques de l'écrit, ce qui ne concerne pas que le français : réflexion sur des documents, commentaire des textes, compréhension plus que restitution des savoirs, développement de la réflexivité et exigence de problématisation, etc.

ou de groupe, est suivi par des échanges collectifs. Non seulement, les élèves sont presque constamment en travail sur des fiches à remplir, dont il faut compléter les phrases, remplir les tableaux, cocher, souligner, entourer les éléments, mais "Les textes, manuels, albums et supports de travail auxquels sont confrontés les élèves dès la maternelle et durant leur scolarité ont changé depuis quelques années : les fiches qui organisent le travail des élèves les introduisent dans l'univers de l'écrit dès la petite section. Les manuels sont plus attrayants qu'à d'autres époques, ils comportent des documents hétérogènes (textes discontinus, photographies, schémas, courts textes divers - questions, résumés très brefs... -) et se présentent sous la forme de double pages à prendre en considération dans leur totalité pour saisir les enjeux de savoir et d'apprentissage. Dans le même temps, les albums de jeunesse se sont largement complexifiés, qu'il s'agisse du rapport texte-image qui n'est plus de simple redondance et illustration du premier par la seconde, mais de complémentarité, de parallélisme, voire de contradiction ; la compréhension passe par la nécessaire prise en considération de l'ensemble du texte puisque le sens du texte se construit dans des mises en relation diverses et non plus dans la seule linéarité chronologique de la succession des pages de l'album, ou par des nombreuses références culturelles implicites, des nombreux "clins d'œil", ou encore par l'importance grandissante de la compréhension des états mentaux des personnages qui constituent la véritable logique de l'histoire..." (Bautier, 2015).

En bref, ces supports de travail dits "composites" (Bautier et al., 2012) pour être plus attractifs, sont dans les faits emblématiques des évolutions curriculaires présentées ici, mais également producteurs d'inégalités sociales. Non seulement, ils supposent pour apprendre à travers eux des capacités partagées hautement littératiées (visée du document, compréhension dans une globalité, mise en relation d'éléments hétérogènes, hiérarchisation des informations, identification des objets de savoirs, utilisation des textes de savoir devenus extrêmement complexes linguistiquement...), capacités qui ne font pas objet d'enseignement. Mais, ils constituent le plus souvent au contraire dans le quotidien des classes les bases d'une segmentation des savoirs par les tâches et les échanges qu'ils engendrent pour les élèves et qui constituent une très grande partie du temps scolaire. Rares ainsi sont les moments de synthèse, et sont réduits au minimum les temps d'institutionnalisation des savoirs en collectif (Bautier et al., 2012 ; Bautier et Delarue-Breton, 2014). De façon plus précise encore, l'observation des pratiques de classe laisse voir que ces supports sont utilisés comme source importante de tâches diverses pour les élèves, mais aussi que la visée d'un apprentissage plus conceptuel et global n'est pas toujours atteinte, que sont peu travaillés les textes de savoir que les manuels présentent. Les acquisitions sont alors pour certains élèves ponctuelles et parcellaires, correspondant aux différentes tâches effectuées sans que le lien entre elles ne leur soit accessible (recherche en cours, équipe Circeft-ESCOL).

3 La conception de l'élève dans la classe : un élève autonome en connivence avec les pré-supposés scolaires, un élève dont la socialisation familiale a construit cette connivence

Au-delà du puérocentrisme actuel (Rayou, 2000), l'élève des classes contemporaines est censé être un sujet autonome dans les activités qui lui sont proposées, en capacité de s'appropriier les savoirs que les situations de classe et les activités qui s'y conduisent devraient le conduire à construire et comprendre. En effet, ce qui est sollicité n'est pas "seulement" une autonomie comportementale, mais aussi, et surtout, une

autonomie intellectuelle : identification de l'objet à apprendre, identification et mobilisation des savoirs et connaissances déjà là, mises en relation dans le temps et l'espace des éléments mobilisés, maniement donc des indices liés à la culture écrite (indices fins de différenciation des éléments). L'évolution des affichages dans les classes maternelles est un bon exemple de cette autonomie cognitive et littératiee supposée plus qu'enseignée et apprise (Joigneaux (2013) ; Lahire (2001) ; Dürler (2015), Mourot⁷) : les élèves sont censés être en capacité d'utiliser les affichages pour répondre aux sollicitations des enseignants et effectuer les activités proposées alors même qu'utiliser ces supports pour autre chose que leur propre identification n'est pas une évidence partagée. De plus, la compréhension de ces affichages n'est pas acquise puisque le travail sur l'acquisition des différentes formes de symbolisation ne fait partie d'aucun programme. Les inégalités commencent ainsi à se construire très tôt dans le système scolaire. . .

L'élève attendu est donc celui qui effectue les tâches à partir des documents et plus largement à partir des dispositifs pédagogiques et didactiques, participe aux échanges et qui via ces activités et échanges est en mesure d'en comprendre les enjeux d'apprentissage et donc d'apprendre.

4 Une conception de l'apprentissage qui (sur)valorise l'activité et les échanges entre élèves et entre élèves et enseignants dans la classe

L'importance des supports de travail que nous venons rapidement d'évoquer est d'autant plus grande dans le processus de construction des inégalités que l'organisation didactique de la classe est largement fondée actuellement sur la mise en activité des élèves, sur un apprentissage qui serait lié au "faire" des élèves. En effet, l'importance même de l'action et de l'activité de l'élève dans le processus d'apprentissage a été mise en évidence dans de nombreuses théories prenant leur origine en psychologie, qu'il s'agisse des théories socio-constructivistes du développement de Vygotski ou de Bruner ou des théories constructivistes de Piaget. Mais, ces théories, conçues en dehors des situations scolaires ordinaires d'enseignement, ne permettent de penser que des réalisations scolaires idéales, dès lors, ce sont plutôt les vulgates de ces théories qui sous-tendent les doxas de l'institution scolaire et influencent les pratiques ordinaires. Cette valorisation de l'activité de l'élève trouve également sa source dans sa fonction de motivation au travail : cependant, motivation et mobilisation intellectuelle ne sont pas synonymes, la seconde permet les apprentissages, ce n'est pas toujours le cas de la motivation.

Dans l'ordinaire des situations scolaires, la mise au travail de l'élève et son action finalisée par une tâche à réaliser se substituent alors bien souvent à une mise à l'étude et une activité intellectuelle. Loin d'un enseignement magistral, qu'il ne s'agit pas de regretter, les élèves sont censés apprendre "en faisant". S'il est sans doute vrai qu'être actif peut mobiliser davantage l'élève, y compris intellectuellement, nombre d'élèves s'inscrivent dans un malentendu socio-cognitif (Bautier et Rochex, 2007 ; Bautier et Rayou, 2009) dès lors qu'ils sont ainsi le plus souvent dans l'effectuation de la tâche plus que dans l'apprendre, sans identifier que la finalité de celle-ci dépasse justement cette effectuation. C'est ce que nous avons appelé la non identification des enjeux cognitifs des tâches dont la conséquence est la faiblesse des apprentissages, en dehors de l'apprendre à faire⁸, de certains élèves et ce faisant leur impossible cumul qui supposerait que

7. Élisabeth Mourot, Thèse de doctorat en cours : Les affichages à l'école maternelle. Des inégalités dès le début de la scolarité, E. Bautier, Directrice.

8. Il est évident qu'ici il n'est pas question des apprentissages mathématiques qu'on ne peut opérer qu'en *faisant* des mathématiques.

ce qui se construit dans ces situations d'activités soit acquis dans une visée de décontextualisation, c'est-à-dire de prise de distance par rapport à une situation spécifique, à des données particulières, qui permet la construction des savoirs généraux et donc la constitution des mots-concepts disciplinaires différents par leur sens et leur fonction des mots de la vie courante. Au contraire, une grande partie des élèves, compte tenu de leurs habitudes d'apprentissage se saisissent ainsi de savoirs très contextualisés référés aux situations dans lesquels ils ont été construits, quand tel est le cas.

Cette contextualisation des savoirs liés aux caractéristiques des activités conduites suscitées par les documents, est renforcée par la nature des échanges oraux produits dans la classe. Ces échanges partant le plus souvent des observations ou connaissances "déjà là" des élèves s'effectuent pour des raisons de facilitation de la parole de l'élève dans une langue de la vie quotidienne qui renforce l'ambiguïté, non seulement de la situation scolaire, mais plus encore celle de la fonction des échanges langagiers dans la classe. Là encore, quand pour certains élèves ces échanges visent l'élaboration d'un raisonnement, d'un objet d'apprentissage, d'autres élèves, peu familiers des usages du langage pour apprendre, et non pour communiquer ou s'exprimer, y voient le moment et le lieu d'exprimer des opinions et des expériences sans souci de les transformer en raisonnement et apprentissages, leur seule verbalisation épuisant leur fonction.

Sans doute, l'importance aujourd'hui accordée, y compris dans les nouveaux programmes, à l'oral de l'élève, à cet apprentissage, nécessité par les évolutions de la société et des emplois professionnels, ne met en revanche que rarement l'accent sur l'oral pour apprendre et élaborer accentuant ainsi l'écart entre les élèves pour lesquels cet apprentissage fait partie de la socialisation familiale et les autres qui sont confrontés dans les classes à des usages méconnus.

5 Des discours enseignants qui régulent plus qu'ils n'enseignent

Complétons cette liste déjà longue des pratiques ordinaires susceptibles de faire obstacle aux apprentissages d'une partie des élèves, par ce qui apparaît aujourd'hui comme une conséquence de la mise en œuvre de ces conceptions contemporaines. Dans de nombreuses classes de l'enseignement primaire et du collège, le travail individualisé ou de groupe, les activités mises en œuvre dans le cadre d'une pédagogie dite "active" (mais qui n'en a pas les traits fondateurs), de l'organisation de la classe à partir de l'effectuation d'exercices sur des supports distribués, etc. conduisent à la quasi disparition d'un discours d'enseignement. Les échanges s'individualisent, portent sur le commentaire de ce que fait tel ou tel élève, sans renvoyer à moment ou à un échange collectif. Ce commentaire, parce qu'il est produit en situation, présente alors toutes les caractéristiques du discours spontané portant sur des éléments du travail en train de se faire. Il n'utilise dès lors que minimalement du lexique disciplinaire ou renvoyant à une organisation, une catégorisation des savoirs (lexique générique et non spécifique, par exemple) (Laparra et Margolinas, 2011), a fortiori un travail sur la langue, qui est celui qui permet non seulement d'apprendre, mais, surtout, de penser l'apprentissage, de mobiliser les savoirs nécessaires sans réduire l'activité à la réalisation de la tâche ponctuelle.

Les différentes composantes de la classe contemporaine que nous venons de décrire rapidement et donc caricaturalement sans doute, qui relèvent certes de domaines différents, conduisent à une modification sensible de la forme scolaire et plus spécifiquement du discours enseignant. Ainsi que le soulignait Bernstein (2007), le discours de l'enseignant est aujourd'hui davantage régulateur (de l'activité des élèves) et il se

substitue peu à peu à un discours instructeur, un discours d'enseignement qui dans certains classes est ainsi devenu rare ou relativement "opportuniste" en ce qu'il est produit de façon aléatoire à partir des questions ou des erreurs de tel ou tel élève. Certes, on a beaucoup reproché aux enseignants non seulement le caractère transmissif des pédagogies mises en œuvre, mais aussi le caractère dominant de leur temps de parole, ainsi le cours dialogué s'est progressivement installé comme alternative, même si ce n'est souvent qu'un habillage (Barrère, 2002). Au demeurant, on est actuellement dans une situation où la parole de l'élève est très sollicitée (la participation de ce dernier est devenue la règle) et occupe un temps très important, tout au moins dans l'enseignement primaire et au collège, même si sa fonction est peu centrée sur les apprentissages (réponses ponctuelles aux demandes de l'enseignant, peu d'élaboration des contenus, registre quotidien de la parole). La récurrence de ces modes de faire classe réduit le temps d'exposé et d'institutionnalisation de l'enseignant, et modifie considérablement la nature des échanges langagiers au sein des classes, ce qui n'est pas sans conséquence sur le travail des élèves mais surtout sur les interprétations qu'il peut faire des situations de travail scolaire.

On ne peut ignorer que ces caractéristiques de la parole dans la classe liées à la domination des activités de élèves à partir de consignes et de supports divers sont plus fréquentes en éducation prioritaire que dans d'autres territoires. Sans doute, la nécessité de "tenir la classe" encourage-t-elle ce mode de fonctionnement, mais elle accroît ainsi le brouillage des enjeux des situations de classe.

Cette description des modes de conduite de classe particulièrement présents en éducation prioritaire met en évidence simultanément leur cohérence, dans la mesure où elles concourent à une forme scolaire nouvelle quasi ritualisée aujourd'hui, mais aussi l'absence de leur clarté cognitive pour un grand nombre d'élèves. Ces élèves, sont ceux, nombreux, qui sont éloignés du type de socialisation qui familiarise avec ces modalités de construction des savoirs, des traitements de documents, des raisonnements, alors même qu'elles ne font pas objet d'enseignement de la part des enseignants, alors même que les situations construites ne suffisent pas à les faire acquérir contrairement à ce qui souvent (pré)supposé.

III Quelles difficultés pour les élèves face à ces pratiques de classe ?

Les développements précédents permettaient d'identifier ce qui dans ces modalités contemporaines de faire la classe constituaient des obstacles potentiels aux apprentissages visés par les enseignants pour une grande partie des élèves qui dès lors ne bénéficient pas des situations mises en place, construites "en théorie" pour apprendre. Dans cette dernière partie, nous explicitons les raisons de ces obstacles du point de vue des élèves. En effet, notre approche relationnelle (Bautier et Goigoux, 2004 ; Rochex et Crinon, 2011) repose sur l'hypothèse commune aux travaux présentés, selon laquelle les difficultés naissent de la

confrontation entre, d'une part, les caractéristiques et les dispositions sociocognitives et socio-langagières des élèves, lesquelles sont liées à leur mode de socialisation non scolaire (...) et les préparent et les disposent de façon inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires, et d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves. (Bautier et al., 2011).

Cette conception se différencie, on l'aura compris par les pages qui précèdent, d'autres travaux, le plus

souvent statistiques, qui portent sur les seules caractéristiques des élèves cognitives, langagières, linguistiques, culturelles (Duru Bellat, 2002), sur l'effet maître et l'effet classe (Suchaut, 2003). Cette approche des causes des inégalités permet cependant de regarder comment elles se fabriquent au quotidien et au cœur des pratiques et ainsi de comprendre comment l'École participe de la construction de ces inégalités alors même qu'elle est censée viser les apprentissages des savoirs par tous les élèves, comme le suppose la politique de mise en place du socle. Au demeurant, celle-ci dans ses réalisations quotidiennes au sein des classes ne risque-t-elle pas de renforcer le caractère opaque des objets et des priorités d'apprentissage ?

En effet, deux causes de difficultés des élèves, de milieux populaires en particulier, sont particulièrement prégnantes et lourdes de conséquences car elles fondent la compréhension et donc l'incompréhension des enjeux cognitifs de l'école et des dispositifs de travail et les possibilités/impossibilités d'apprentissage. Il s'agit d'une part, de l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations scolaires ; d'autre part, du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail qui en découlent.

1 L'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations scolaires

Pour l'enseignant, en situation idéale, les tâches qu'il présente, les situations de travail qu'il construit correspondent à un apprentissage spécifique, à une visée cognitive, voire dans le meilleur des cas à une hiérarchie dans une pluralité d'apprentissages possibles. Certes, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, cette visée peut ne pas être atteinte de façon identique pour chacun des élèves. Mais là n'est pas le propos puisque justement les mêmes apprentissages ne sont pas assurés pour tous les élèves. Ce qui est important, c'est le fait que tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée, sans que cette différence entre les élèves soit toujours visible dans la production réalisée. Compte tenu des caractéristiques des modalités de travail, la réalisation d'une même tâche (recherche d'informations, réponses à des questions, participation aux échanges dans la classe, tableau à remplir...), peut en effet être effectuée à plusieurs niveaux : pour elle-même ou pour apprendre et être mise en relation dans ses "conclusions" et (re)mobiliser à d'autres moments. Ainsi se creusent tôt les écarts d'apprentissage à l'insu de l'élève lui-même, répétons-le.

Les moins performants des élèves réduisent souvent la visée de ces tâches à leur seule effectuation ; ils cherchent à s'en acquitter sans savoir qu'il s'agit d'en saisir la signification et les enjeux cognitifs, ou sans pouvoir le faire, sans même penser qu'il y en a. Ils peuvent ensuite dire ce qu'ils ont fait ou sont en train de faire, mais rarement ce qu'ils ont appris ou sont en train d'apprendre. Focalisés sur la réalisation et la réussite des tâches au détriment de la compréhension de celles-ci, ils semblent souvent considérer que la rapidité est gage de succès scolaire. Ayant du mal à discriminer ce qui est pertinent pour l'apprentissage, ils se focalisent sur "l'apparence de la tâche", sa réalisation au pas à pas, (d'autant que l'aide individualisée qui leur est apportée est le plus souvent de cette nature : dans "l'imaginaire" enseignant, accompagner au pas à pas est censé permettre plus aisément un apprentissage) sans prise en considération de la visée de l'activité. Dès lors, ils ont souvent de la peine à acquérir connaissances ou compétences nouvelles, les cumuler et les mobiliser à bon escient. Ils peuvent "surgénéraliser" les procédures qu'ils maîtrisent en les appliquant à de nombreuses situations pour lesquelles ces procédures ne sont pourtant pas pertinentes. On peut voir ainsi des élèves "pris au piège" de ce qui a marché dans un format de tâches, le réitérer dans une

tâche de même présentation sans prendre en compte, et donc en charge, la spécificité de l'objet.

Enfin, ces élèves sont peu familiarisés avec l'écrit et ses usages les plus élaborés ou plus précisément ses usages d'élaboration par un travail de et sur la langue, travail des genres discursifs, de la maîtrise des genres seconds, qui sont ceux qui non seulement sont attendus pour apprendre en classe, mais qui sont ceux dans lesquels se construisent les savoirs alors même qu'ils ne font pas l'objet d'enseignement et donc d'apprentissage. De tels élèves peuvent résister aux activités leur demandant de constituer la langue et ses usages en objets de description et d'analyse, de mobiliser leur attention et leur intérêt sur les aspects formels du langage et des discours, et qui mettent à distance le contenu référentiel des textes et énoncés et les situations, autrement dit les usages quotidiens et peu scolaires du langage.

En particulier, ces mêmes élèves semblent ainsi "induits en erreur" par les formes plus communicatives qu'élaboratives des échanges langagiers évoquées précédemment, comme par les modalités actuelles de valorisation de l'expression et la sollicitation de la participation de l'élève. Cette ambiguïté des situations de parole dans la classe peut non seulement aboutir à la minoration de la langue des savoirs de la discipline, alors même qu'elle est un élément indispensable à la compréhension de leurs spécificités. Mais cette même ambiguïté est accrue par le discours de l'enseignant qui peut se vouloir proche de celui des élèves pour "mieux communiquer", ou parce que cela fait partie des stratégies d'adaptation aux élèves, tout particulièrement dans les classes situées en éducation prioritaire (ce qui peut être considéré comme paradoxal compte tenu des ressources à construire pour ces élèves). Se "rapprocher", même de façon insue, des habitudes langagières et linguistiques des élèves est une pratique devenue ordinaire ces dernières années, elle ne serait pas en soi gênante si elle permettait aux élèves dans un second temps, étayés par l'enseignant, de dépasser la réponse communicative et quasi spontanée, erronée souvent, pour entrer dans un usage plus réflexif du langage et de la langue, étayage qui puisse l'aider à prendre conscience d'un usage méconnu ou peu familier.

2 Le registre de l'activité cognitive et langagière investi par l'élève

Cette autre source de difficulté pour les élèves est évidemment liée à la précédente : ceux des élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir se situent sur un registre de travail immédiat, sans que le travail transforme, déplace, reconfigure les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages⁹. Si cette question des registres d'activités nous semble pertinente, c'est qu'elle rencontre des pratiques enseignantes qui l'ignorent comme objet d'apprentissage. Nous venons de mentionner la difficulté qu'ont certains élèves pour passer des échanges collectifs dans la classe à propos d'expériences et/ou de connaissances quotidiennes à la construction des savoirs et des concepts, et au-delà, à celle d'une posture cognitive qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire. La possibilité aujourd'hui ouverte par les situations scolaires au cadrage faible et aux classifications des savoirs également faibles (Bernstein, 2007) de convoquer une hétérogénéité de savoirs, de connaissances, d'expériences, de travailler sur des registres très différents (cognitif, culturel, identitaire) (Bautier et Rayou, 2013), permet certes à chacun de travailler, mais la nature de ce travail n'est pas la même (Bautier (2005a), à propos d'une analyse des évaluation de PISA).

Pour qu'il y ait travail de transformation par l'activité (et non de dénivellation de celle-ci), il est

9. Pour le développement de ces notions qui sont inhérentes au travail scolaire, voir Bautier et Rochex (2007) ; Bautier (2005a,b) ; Bautier et Burger (2014)

nécessaire de passer par une réflexion sur la tâche en train de se faire, sur les objets "manipulés" pour les constituer en objets de questionnement, de réflexion et de connaissance ; il s'agit de les considérer sur un registre nouveau, porteur de généricité. Cependant, la centration de la plupart des élèves les moins familiarisés avec l'univers scolaire et littératié sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots, liée à leurs habitudes et leurs valeurs (et donc non a priori à une incapacité) les conduisent à se référer à, et surtout à valoriser ce qui constitue leur environnement, leurs expériences. Cette valorisation semble les empêcher de construire ces objets dans cette dimension "seconde" qui est celle des savoirs à construire. Ils ont tendance à ne considérer les objets, les supports auxquels ils sont confrontés en classe que dans leur seule existence et usages non scolaires (Bonnéry, 2003) sans les "scolariser", c'est-à-dire sans leur conférer ce nouveau statut lié à un changement du regard que l'on porte sur eux quand on les "transforme" en objets d'apprentissage (Bautier et Burger, 2014). Or, si les objets et expériences ordinaires, "premiers", de même que les tâches ponctuelles, sont convoqués dans la classe, sont "scolarisés", ce n'est pas (ou ce ne devrait pas être) pour eux-mêmes, mais pour être transformés en objets d'étude de questionnement, d'analyses et/ou de commentaires, en ressources pour l'apprentissage et pour le travail de réflexion. Les travaux de Bernstein, comme les nôtres à sa suite, ont mis en évidence que les significations privilégiées par les élèves en difficultés sont d'abord des significations "particularistes" alors même qu'il s'agit de construire des significations "universelles", au sens de génériques, qui correspondent à la nature même des savoirs scolaires.

Dès lors, l'ambiguïté, que nous avons précédemment soulignée, de ces situations d'échanges, plus encore lorsqu'elles portent sur des objets ou des expériences et connaissances relevant de la culture des élèves peut tromper ceux qui sont peu habitués hors de l'école à construire des significations générales à partir des situations spécifiques auxquelles ils sont confrontés. Cette distinction entre significations générique et spécifiques (ou universalistes et particularistes chez Bernstein) fait partie des usages du langage peu partagés et liés à la familiarité avec des usages littératiés. La référence à la quotidienneté, aux expériences et connaissances non scolaires, voire leur convocation, peuvent alors constituer un obstacle supplémentaire pour certains élèves si l'enseignant n'y prend garde, et il en est ainsi des supports de travail, et peuvent les induire en erreur sur les objectifs de la situation (Bautier et Delarue-Breton, 2014).

On comprend dès lors l'importance à accorder aux formats de tâches, aux supports utilisés, aux situations d'échanges verbaux qui peuvent permettre à l'élève de ne pas réduire le travail scolaire soit à du simple formalisme dans l'effectuation du travail, de ne pas se méprendre sur le caractère quotidien *versus* "savant" des savoirs à construire, des raisonnements à mobiliser, des mises en relation à effectuer. Cette contrainte dans le choix des dispositifs pédagogiques et didactiques doit sans doute commencer dès la maternelle afin d'éviter la construction chez les élèves d'une socialisation scolaire qui les empêche d'apprendre¹⁰.

10. Le terme de "socialisation" est ici à entendre dans sa définition de construction de dispositions et non dans le sens du seul "vivre ensemble".

Conclusion

L'orientation des analyses que nous avons présentées vise à mettre au jour la complexité des éléments situationnels et contextuels des pratiques de classe à prendre en considération dans une visée de compréhension des difficultés de certains élèves, en particulier d'origine populaire, dans les apprentissages scolaires, et qui construisent les inégalités dès lors que l'école ne les prend pas en charge. Elle permet d'identifier les raisons pour lesquelles des manières de faire la classe, de penser les apprentissages, aujourd'hui largement dominantes ne permettent pas pour autant à tous les élèves de s'approprier ces derniers. Nous avons voulu pointer ici l'influence sans doute négative pour une partie de la population de certaines conceptions contemporaines des savoirs et des apprentissages. Mais plus encore, nous avons voulu mettre l'accent sur le fait que ces conceptions reposent sur une construction sociale de l'élève, en d'autres termes, sur l'idée que tous les élèves sont en mesure de faire ce qui est implicitement demandé pour apprendre sans un enseignement et un apprentissage systématiques qui vise à construire chez les élèves les plus éloignés de la culture scolaire actuelle les ressources nécessaires pour qu'ils puissent y apprendre. Sans ces apprentissages des dispositions qui permettent les apprentissages dans les formes scolaires contemporaines, c'est l'École elle-même qui contribue à accroître les inégalités.

Ces doxas, pédagogiques autant que didactiques, qui mêlent la place de la parole de l'élève, son autonomie, une pédagogie dite active, une porosité de la nature des savoirs sont en conséquence très exigeantes pour l'enseignant qui souhaite éviter à ses élèves les difficultés que nous venons de développer. Elles lui demandent en effet d'élaborer une progression où l'apprentissage de la posture intellectuelle nécessaire, s'inscrit dans la récurrence des activités (car cette socialisation cognitive se construit par la nécessité de l'activité plus que par l'explicitation de l'objectif ou de la consigne (sens du terme "explicitation" pourtant aujourd'hui très fréquent mais sans doute insuffisant pour effacer les obstacles rencontrés) et par la nécessité de ne pas supposer partagée par tous une socialisation socio-cognitive construite hors de l'école, donc par une partie des élèves seulement.

Nous n'avons pas ici développé des modes de faire d'une partie des enseignants confrontés à la difficulté scolaire des enfants de milieux populaires qui, devant la difficulté professionnelle de permettre à ces élèves d'apprendre (la formation n'aborde pas les questions soulevées ici) ou par une représentation déficitaire, essentialiste et erronée des possibilités d'apprentissage des élèves, pratiquent des adaptations des exigences comme des contenus visés. Ces adaptations vont le plus souvent dans le sens d'une modification des tâches à effectuer, alors plus procédurales que conceptuelles pour ces élèves, par exemple, des tâches moins longues, plus faciles, plus segmentées. Cette redéfinition qui affaiblit les exigences tant qualitatives que quantitatives des tâches pour certains élèves ne relève pas d'une pédagogie différenciée au sens originel du terme (parvenir aux mêmes objectifs d'apprentissage par des voies diversifiées) mais, sans doute à l'insu des enseignants eux-mêmes, d'une moindre exigence réflexive et cognitive pour les élèves qui en auraient pourtant le plus besoin dans le cadre scolaire. Les inégalités scolaires et sociales sont également construites par ces moindres exigences, ces dénivellations de l'activité (Bonnéry, 2015) qui sont un autre facteur de l'accroissement des écarts de résultats entre élèves.

Compte tenu des évolutions des programmes et de l'organisation des enseignements dont on perçoit bien les orientations très contemporaines dans les nouveaux programmes ou la réforme du collège, ce n'est qu'au prix d'un étayage très important, d'un enseignement systématique et rigoureux des dispositions

nécessaires aux élèves qui n'ont que l'École pour les acquérir que ces réformes pourront atteindre les objectifs de réduction des inégalités. Il s'agit donc de former les enseignants sans rien laisser au hasard, ni aux conceptions personnelles ni aux doxas actuellement dominantes. Peu de ces exigences ou de ces nécessités sont en œuvre dans les formations qu'elles soient initiales ou continues. Dès lors que les modifications importantes de la "forme scolaire" héritée (Vincent, 2004) mettent en tension, quand ce n'est pas en contradiction, le travail enseignant, que ces modifications accroissent l'opacité des enjeux de l'École et de ce qui en fait sa valeur émancipatrice, sans doute serait-il pertinent que les enseignants puissent se saisir des travaux, ou plutôt des connaissances existantes, des grilles de lecture plus sociologiques qui leur permettraient de mieux comprendre les raisons de l'inefficacité de certaines pratiques au demeurant préconisées. Il ne s'agit donc pas de prôner un retour à des "méthodes" anciennes, nous l'avons dit l'École doit former les jeunes ayant les dispositions leur permettant de comprendre le monde et de s'y insérer, mais bien de permettre à chacun de les acquérir.

Bibliographie

- Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail, Routines incertaines* (Savoir et Formation ed.). Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2005a). Formes et activités scolaires. secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. In N. Ramognino et P. Verges (Eds.), *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires.*, pp. 49–67. Université de Provence. Hommage à Viviane Isambert-Jamati.
- Bautier, É. (2005b). Mobilisation de soi, exigences langagières et processus de différenciation. *Langage et société* 111, 51–72.
- Bautier, É. (2006). Apprendre à l'école, apprendre l'école. des risques de construction des inégalités dès la maternelle. *Chronique sociale*.
- Bautier, É. (2010). Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs. In C. B. Ayed (Ed.), *L'école démocratique*, pp. 83–93. Paris : Armand Colin.
- Bautier, É. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirales* (55), 11–21.
- Bautier, É. et O. Burger (2014). Devenir élève en maternelle. *Revue Dialogue* 154, 52.
- Bautier, E., B. Charlot, et J.-Y. Rochex (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Bautier, É., J. Crinon, C. Delarue-Breton, et B. Marin (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères* 45, 63–80.
- Bautier, É., J. Crinon, et J.-Y. Rochex (2011). Introduction. In J. Crinon et J.-Y. Rochex (Eds.), *La construction des Inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, pp. 9–16. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bautier, É. et C. Delarue-Breton (2014). Supports de travail et inégalités scolaires. *Les Cahiers pédagogiques* (516), 15–17.
- Bautier, É. et R. Goigoux (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie* (148), 89–100.

- Bautier, É. et P. Rayou (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, Pratiques et malentendus scolaires* (2013 : 2ème édition augmentée ed.). Paris : P.U.F.
- Bautier, É. et P. Rayou (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique* 7, 29–46.
- Bautier, É. et J.-Y. Rochex (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris : Armand Colin.
- Bautier, É. et J.-Y. Rochex (2001). Rapport au savoir et travail d'écriture en philosophie et sciences économiques et sociales. *Les jeunes et le savoir*, 133–154.
- Bautier, É. et J.-Y. Rochex (2007). Activités conjointes ne signifient pas significations partagées. *Raisons éducatives Situations éducatives et significations*(7), 199–220.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris : Mixité, disparités, luttes locales, P.U.F.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identités*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (1), 39–58.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir agir* (17), 11–20.
- Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La dispute.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires. une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales* (180), 74–91.
- Butlen, D., M.-L. Peltier, et M. Pézard (2002). Nommés en rep, comment font-ils ? pratiques de professeurs enseignant les mathématiques en rep : cohérence et contradictions. *Revue française de pédagogie* (140), 41–52.
- Combaz, G. (2007). *Autonomie des établissements et inégalités* (Fabert ed.). Paris.
- Dürler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire*. Rennes : P.U.R.
- Duru Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : P.U.F.
- Joigneaux, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la "scolarisation" de l'école maternelle. *Le Français aujourd'hui* (183), 41–50.
- Lahire, B. (2001). La construction de l' "autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie* (135), 151–161.

- Laparra, M. (2005). L'écrit en maternelle : bricolage ou opération cognitive. In *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires* (N. Ramognino, P. Vergès, Dirs. ed.). Aix : Presses de l'université de Provence.
- Laparra, M. et C. Margolinas (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex et J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, pp. 11–130. P.U.R.
- Perrin-Glorian, M. (1998). Les mathématiques en zep, un moyen de réussir à l'école et par l'école. *XY ZEP* (3), 3–6.
- Prévôt, J. et J.-C. Chamboredon (1973). Le "métier d'enfant". définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie* 14(3), 295–335.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. In J.-L. Derouet (Ed.), *L'école dans plusieurs mondes*, pp. 246–274. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation*. Bruxelles : Enjeux et problèmes, De Boeck.
- Rochex, J.-Y. et J. Crinon (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation* 10, 17–29.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : P.U.F.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses Universitaires Lyon.

