

Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après.
Présentation et choix de textes par J. Deauviau et J-P. Terrail
La dispute, 2017.

Le plan de cette note de lecture ne reprend pas celui de l'ouvrage mais le cheminement proposé par les auteurs en fin d'ouvrage, lorsqu'ils mettent en perspective les textes présentés précédemment. Cette note présente les différents contributeurs et synthétise les textes sélectionnés dans l'ouvrage.

Basil Bernstein

Basil Bernstein a joué un rôle important et initiateur dans le développement d'une sociologie de la transmission des savoirs. Il a notamment analysé trois registres où se joue la transmission des savoirs : les processus de sélection-construction-classification des savoirs scolaires, les formes de leur enseignement et les conditions de leur acquisition par les élèves. Dans ses travaux, Bernstein construit et utilise des concepts présentés sous la forme de « couples » d'opposition : code restreint vs code élaboré ; code série vs code intégré ; pédagogies visibles vs pédagogies invisibles. Il est utile de revenir sur ces concepts pour appréhender ses travaux

Code restreint et code élaboré. Bernstein a analysé les variations dans l'usage du langage selon l'appartenance de classe. « Il est clair, écrit-il en 1961, que les performances linguistiques sont essentielles à la réussite scolaire ». Son analyse repose sur des investigations empiriques comparant les énoncés d'adolescents appartenant respectivement au monde ouvrier et aux classes supérieures.

~ Le code restreint : Les enfants d'ouvriers utilisent un vocabulaire plus limité, font des phrases plus courtes, souvent non terminées, dont la syntaxe est « pauvre ». Bernstein dégage une spécificité du parler populaire : c'est un langage à « signification implicite ». Certaines formes de relations sociales reposent sur ce type de langage. Elles sont « fondées sur des identifications étroitement partagées, sur un large ensemble de présupposés communs », où le « nous » prime sur le « moi ». Ce type de relations sociales prévaudrait dans la classe ouvrière, dotée d'une culture restée fortement communautaire (Hoggart, 1957). Ici le « fonds d'intérêt commun des sujets rend inutile l'effort pour élaborer verbalement les intentions et les rendre explicites ». Les usages langagiers des classes populaires sont ainsi empreints d'un fort degré de prévisibilité.

~ Le code élaboré : D'autres types de relations sociales privilégient le « moi » par rapport au « nous ». Les « intentions d'autrui ne peuvent être considérées comme allant de soi ». Ces relations « exercent sur l'individu une pression forte pour l'amener à puiser dans ses ressources linguistiques des combinaisons verbales étroitement adaptées à des référents spécifiques ». Elles appellent des énoncés dotés « d'une organisation structurelle et d'une sélection lexicale de plus haut niveau », relevant d'un code élaboré. Caractéristique des classes supérieures et des cultures individualistes, l'usage de ce code conduit à « faire du discours l'objet d'une attention spéciale et à développer une attitude réflexive à l'égard des possibilités structurales d'organisation de la phrase ».

En France, les travaux du Centre de sociologie européenne (Bourdieu, Passeron, Chamboredon) font référence à cet aspect du travail de Bernstein. Leur interprétation des inégalités scolaires accorde une place centrale à « l'inégale distribution du capital linguistique scolairement rentable ». Si l'information transmise par le maître est moins bien reçue par les élèves des classes populaires que par les « héritiers », c'est tout à la fois parce que son enseignement est truffé d'allusions à des références culturelles non maîtrisées par les enfants d'ouvriers, que ses propos relèvent d'un rapport au langage fondé sur la distanciation par rapport à l'objet du discours, qu'il appelle une aisance verbale transmise par leur milieu familial aux seuls « héritiers ».

Aux États-Unis, les premiers travaux de Bernstein font l'objet de réceptions différenciées.

Ses travaux sont accueillis très favorablement par les partisans de l'« enseignement de compensation », préoccupés de l'importance de l'échec scolaire dans les ghettos noirs. Ils imputent cet échec à l'existence d'un profond handicap linguistique. Porteur d'une véritable « privation linguistique », l'enfant du ghetto serait à la limite un « enfant non verbal », incapable de penser par catégories et d'établir des liaisons. Refusant de reconnaître ceux qui se donnent pour ses héritiers, Bernstein se démarque dès 1970 de l'enseignement de compensation, dont le concept « détourne l'attention du contexte éducatif de l'école » pour la diriger sur les familles et les enfants, inévitablement désignés dès lors comme porteurs d'un « handicap culturel et linguistique » et voués à la disqualification symbolique des enseignants.

Le sociolinguiste W. Labov (travaillant sur le langage des adolescents de Harlem) s'oppose vigoureusement à l'idée d'un

handicap linguistique qui plus est porteur d'un handicap cognitif, et prend pour cible la thèse de Bernstein. Il conteste les matériaux collectés, les enquêtés ayant été placés dans une situation artificielle. Lorsque les conditions d'entretien deviennent moins stressantes, le volume des énoncés des jeunes Noirs s'accroît, leur style s'améliore, les formes grammaticales se diversifient. Pour lui, « la situation sociale [de l'interlocution] est le déterminant le plus puissant de la conduite verbale ». Répondant à Labov, Bernstein indiquera qu'il partage plusieurs de ses observations, s'agissant notamment des capacités de raisonnement et de compréhension des règles linguistiques correspondant au code restreint, et protestant contre toute vision déficiariste de ce dernier.

Concernant la question des performances linguistiques et cognitives selon l'appartenance de classe, les travaux des années 70, prolongés par ceux d'Elisabeth Bautier, ont permis de mesurer sa complexité. Les variations individuelles de la langue au sein de chaque classe sociale sont considérables et tiennent beaucoup aux situations de communication. Reste que les rapports au langage et les manières de parler sont au premier plan des différences culturelles que l'école transforme en échec des uns et réussite des autres.

Code série et code intégré. Cette opposition rend compte de deux formes de découpage des savoirs dans les diverses formes d'enseignement. Dans l'organisation de type sériel, les disciplines d'enseignement sont juxtaposées et enseignées de façon séparée ; dans l'organisation de type intégrée, l'enseignement est transversal, conjuguant sur des objets donnés l'apport de disciplines différentes. La distinction code-série / code-intégré est devenue le bien commun des chercheurs, d'autant plus utile que les évolutions pédagogiques des trois dernières décennies ont fait une place croissante au principe du code intégré, et au remplacement des savoirs par de supposées « compétences » pluridisciplinaires. On peut se demander dans quelle mesure les débats qui ont animé la discipline SES quant à la construction des programmes – entre les tenants d'une séparation disciplinaire stricte et nécessaire à l'acquisition des savoirs (économie/sociologie/science politique) et ceux qui promeuvent une approche par objets appelant une démarche d'emblée pluridisciplinaire) – ne recourent pas cette opposition entre code série et code intégré.

Pédagogies visibles et pédagogies invisibles. Il met ici en évidence deux structurations générales du rapport maître-élève. Cette opposition est au cœur de la contribution retenue dans l'ouvrage.

=> **Texte présenté : « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », *Etudes sur les sciences d'apprentissage 2*, CERI, OCDE, 1975.**

Le texte analyse les raisons du succès rapide, à partir des années 1960, des pédagogies nouvelles qu'il qualifie de pédagogies invisibles. Ces pédagogies, alors qu'elles ont été portées par des courants de pensée progressistes et des militants de la démocratisation scolaire, n'ont en rien contribué à réduire les inégalités de scolarisation.

Bernstein constate la diffusion de pédagogies « puérocentristes » dans les écoles maternelles et enfantines anglaises : elles valorisent l'autonomie de l'enfant, le rôle de l'enseignant étant désormais d'aménager les conditions de son activité, et notamment du jeu qui devient le support d'une surveillance totale mais implicite. L'accent n'est plus mis ici sur la transmission des savoirs, mais sur le développement et l'épanouissement de l'enfant, l'apprentissage étant conçu comme un processus tacite, proprement invisible.

Pour Bernstein les conceptions de l'éducation sont des idéologies de classe, et les raisons de leur audience sont à chercher du côté de la dynamique des rapports entre les classes sociales. Selon lui, le conflit entre pédagogies visibles et invisibles serait un conflit entre l'ancienne et la nouvelle classe moyenne (selon une acception anglosaxonne qui correspondrait plutôt aux fractions des classes moyennes et dominantes détentrices d'un volume élevé de capital culturel).

Alors que les relations internes aux classes populaires relèvent d'une forme de solidarité mécanique (Durkheim), favorisant une identification étroite entre les locuteurs et le l'usage d'un code restreint, les relations dominantes dans les classes moyennes dont les membres mettent en œuvre des activités professionnelles différenciées, relèvent d'une forme de solidarité organique : les rôles sont individualisés, la référence dominante est le « moi » et non le « nous », et le besoin de significations explicites exprimant les intentions du locuteur favorise la production d'énoncés plus réflexifs et l'usage d'un code élaboré à vocabulaire plus étendu et syntaxe plus complexe.

Mais les formes de socialisation ne sont pas nécessairement homogènes au sein de chacune de ces classes. Bernstein distingue deux types de familles. Dans les « familles positionnelles », la différenciation des membres et la structure d'autorité reposent sur des définitions tranchées, sans équivoque, du statut de chacun. Dans les « familles centrées sur la personne », « les procédures de délimitation sont faibles ou flexibles, les différenciations entre les membres et les relations d'autorité sont moins fondées sur les positions et davantage sur des différences entre personnes ». Leurs membres « façonnent leurs rôles plutôt que de s'y soumettre ».

L'évolution d'une économie productrice de biens vers une économie productrice de services s'accompagne de

l'émergence d'une nouvelle classe moyenne. Les activités professionnelles et la culture de celle-ci ne sont plus centrées sur la saisie des relations d'objet (comme l'est la culture scientifique et technique) mais sur les relations entre les personnes (comme le sont la culture littéraire et les sciences humaines). La situation des nouvelles classes moyennes est beaucoup plus favorable au développement de relations familiales centrées sur la personne. Des formes personnalisées de solidarité organique se substituent aux formes individualisées décrites par Durkheim, et s'accompagnent au plan des pratiques langagières d'un usage plus soutenu et plus systématique du code élaboré. Cette mutation produit des effets dans tous les domaines de la vie sociale, et expliquerait le succès des pédagogies nouvelles. Le succès des pédagogies invisibles s'expliquerait par l'irruption historique des nouvelles classes moyennes (salarier intellectuel et d'encadrement). Les membres de ces classes ont les moyens de reporter les acquisitions scolaires à un âge plus avancé, ou de les assurer à domicile, et attendent de l'école qu'elle privilégie leur conception de l'épanouissement de l'enfant, qui suppose un contrôle tacite et invisible de son développement en lieu et place de formes d'apprentissage plus explicites et de formes de contrôle plus autoritaires.

Ce succès creuse en même temps l'écart entre l'univers de l'école et celui des classes populaires. Alors que la logique des apprentissages était perceptible par les membres de ces dernières (ordre des acquisitions méthodiquement défini, code série délimitant clairement les domaines de savoir, séparation soignée du travail et du jeu, critères explicites et uniformes de l'évaluation), ce n'est plus le cas avec les pédagogies invisibles. L'enseignement est d'ailleurs seul censé en maîtriser la démarche, et il demande aux mères de ne pas intervenir dans les apprentissages élémentaires.

Le concept de pédagogie invisible est devenu incontournable dans le champ de la recherche en éducation. Il permet de mettre en lumière une connivence entre certaines pratiques pédagogiques et les dispositions dont héritent les enfants de milieux culturellement favorisés, qui sont en mesure de donner du sens aux activités réalisées et de répondre aux attentes de l'enseignant alors mêmes qu'elles ne sont pas toujours clairement explicitées. A l'inverse, ces pédagogies désavantagent les élèves les plus éloignés de la culture scolaire car les objectifs cognitifs poursuivis leur restent opaques.

Michael F. D. Young

Dans *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim cherchait à comprendre « comment s'est constitué et développé notre enseignement secondaire ». Cet axe de recherche n'a pas eu de postérité pendant une longue période, la sociologie de l'éducation de l'après deuxième guerre mondiale se donnant de toutes autres préoccupations, tournant prioritairement autour des enjeux posés par la mobilité intergénérationnelle. La « sociologie du curriculum » dont Michael Young est un représentant renoue avec les questions posées par Durkheim. Il s'agit d'interroger comment le savoir est organisé et rendu disponible dans les cadres de programmes d'études (*curriculum* : ici au sens abstrait et général à savoir le programme d'études qui peut s'appliquer à une discipline, une filière ou l'ensemble des enseignements délivrés dans un pays à un moment donné). Le contenu de l'enseignement ne doit pas être considéré comme un donné mais comme un construit social. La sélection et la légitimation de certains savoirs en tant que savoirs scolaires sont le produit de luttes, d'interactions, de négociations entre les différents groupes disposant d'un « pouvoir de contrôle et qui sont concernés par ces questions ».

=> Texte présenté : « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance », in Brown R. (dir), *Knowledge, Education and Cultural Change*, Tavistock, Londres, 1973.

Dans ce texte programmatique, Young propose « de nouvelles directions pour la sociologie de l'éducation », centrées sur l'étude des contenus d'enseignement, sur l'investigation des programmes et des parcours. La sociologie de l'éducation doit contribuer à l'étude « des mécanismes par lesquels le savoir est sélectionné, organisé et évalué dans les établissements d'enseignement ». L'investigation sociologique doit ainsi porter sur les programmes d'enseignement (*curriculum* « formel »), mais aussi sur ce qui est transmis (*curriculum* « réel ») dont la connaissance suppose celle des systèmes d'apprentissage et des pratiques d'enseignement. Une sociologie des inégalités scolaires qui n'interrogerait pas la contribution du curriculum à leur production se condamnerait à en faire porter tout le poids aux seuls élèves, à leurs « déficits culturels ou langagiers » ou à leurs supposées « inaptitudes ».

Young emprunte par ailleurs à Bernstein l'idée que les savoirs scolaires sont stratifiés et inégalement valorisés. Tout changement dans les contenus d'enseignement implique une nouvelle définition ou une nouvelle hiérarchie des savoirs valorisés et est, de ce fait susceptible de se heurter aux résistances des groupes sociaux dominants. Cette contribution peut être utile pour saisir les enjeux de pouvoir et de domination qui se jouent dans les formes de hiérarchisation entre

filières et séries, comme dans la définition de nos programmes d'enseignement.

Nell Keddie

Dans le texte proposé, Nell Keddie analyse la construction sociale des savoirs scolaires, en centrant son attention sur les différenciations du curriculum réel (c'est-à-dire ce qui est réellement enseigné en classe), notamment liées aux variations du comportement des enseignants en fonction du milieu social des élèves.

La différenciation officieuse des curricula est liée à la propension des enseignants à adapter le niveau des connaissances qu'ils cherchent à transmettre au niveau des « aptitudes » qu'ils prêtent à leurs élèves. Le constat initial a été fait par Howard S. Becker, dans sa thèse sur les institutrices de Chicago (1951). Dans toute activité de service, les agents ont une image du « client idéal », et classent leurs clients selon la façon dont ils divergent de cet idéal. Pour les institutrices, l'élève idéal est celui qui valorise l'école et les savoirs scolaires, est toujours prêt à apprendre, témoigne de sa confiance à l'égard des modes d'apprentissage qu'on lui propose, fait bien son travail à la maison : c'est celui qui vient des milieux favorisés. Par contraste, elles perçoivent l'élève issu des classes moyennes comme respectueux et rempli de bonnes intentions, mais moins efficace dans son activité intellectuelle ; alors que celui qui vient des classes populaires n'a pas les bonnes habitudes d'étude, semble beaucoup moins intéressé, et beaucoup plus porté que les autres à engager une épreuve de force avec les enseignants. Ces représentations des aptitudes différentes au travail scolaire amènent les enseignantes à moduler leur comportement : à exiger moins des élèves qui paraissent les plus difficiles à instruire, à mettre en œuvre avec eux des pédagogies moins ambitieuses intellectuellement, plus « motivantes » et spectaculaires ; tout en donnant la priorité au contrôle de la classe, par peur d'être débordées, et à diminuer ainsi drastiquement le temps théoriquement dévolu à la mise en activité intellectuelle. Nell Keddie prolonge l'approche développée par Becker en analysant les comportements différenciés des professeurs, dans l'enseignement secondaire britannique, selon les « classes de niveau » dont ils ont la charge.

Texte présenté => « Le savoir dispensé en salle de classe », in Young M. (dir), *Knowledge and control*, Collier-Macmillan, Londres, 1971.

A partir d'une enquête menée dans un établissement secondaire britannique, Nell Keddie interroge la façon dont les enseignants contribuent à la détermination des connaissances effectivement transmises aux élèves. Elle centre son attention sur les différenciations du curriculum réel, et celles qui lui paraissent significatives sont dues aux variations du comportement des enseignants en fonction du milieu social des élèves. La population des enseignants enquêtés est politiquement progressiste et convaincue des effets non démocratiques des classes de niveau. Mais les établissements qui les emploie les pratique. Ils sont donc confrontés à des classes homogènes : de niveau faible et composées d'élèves d'origine ouvrière, ou de niveau fort et composées d'enfants de cadres.

Elle met en évidence une divergence entre les opinions pédagogiques déclarées et une activité dans la classe qui aboutit à pratiquer le dénivelé des contenus enseignés et l'adaptation par le bas. Son analyse prolonge celle qu'avait proposé Becker avec la notion d' « élève idéal », dont les traits témoignent d'une connivence sociale et culturelle entre les maîtres et les « bons » élèves des classes de niveau A. Par contraste, les élèves des classes de niveau C sont vécus d'emblée comme des élèves à problème, dont l'étrange comportement est spontanément interprété comme la manifestation d'aptitudes médiocres et de difficultés en matière d'abstraction. Les élèves A sont conformes aux attentes, jouent le jeu des normes de l'institution : on peut donc enseigner *normalement* avec eux. Les élèves C sont en difficulté, rien ne servirait d'ignorer ces difficultés : il faut construire son cours en fonction de ce que l'on peut attendre d'eux. Concevoir l'action pédagogique en fonction des contenus enseignés, ou en fonction des élèves : cette opposition est au principe d'une différenciation des curricula réels qui conduit à ne pas mettre à la disposition des élèves de milieux populaires les catégories abstraites qui sont enseignées à d'autres.

L'auteur explique également comment les comportements des élèves eux-mêmes sont différenciés. Les élèves A sont eux aussi dans la connivence : ils acceptent le « contrat didactique », même s'ils ne comprennent pas immédiatement ce qui leur est enseigné, se disant que tout cela finira bien par s'éclairer. Les élèves C veulent comprendre tout de suite, et contestent les contenus qui leur paraissent en rupture avec leurs savoirs d'expérience. Mais les enseignants ne sont pas pas en mesure, du fait de leurs attentes négatives, de tirer profit de ce que cette contestation manifeste d'autonomie de pensée et d'intelligence pour faire progresser le cours.

Si plusieurs points de la recherche de Nell Keddie méritent aujourd'hui d'être discutés, car elle est redevable de l'époque et du contexte national de l'enquête, elle demeure très suggestive. Sa critique de la notion « d'aptitude » et de son rôle

structurant dans la démarche de pensée qui conduit les enseignants à « s'adapter » aux difficultés des élèves des milieux populaires garde, elle, toute son actualité. La suppression des classes de niveau et la décision de transmettre un curriculum indifférencié garantissent pas une véritable démocratisation scolaire dans la mesure où la prégnance de l'identification entre milieu social et niveau d'aptitude des élèves reste forte et peut conduire, dans la pratique, à des formes de différenciation du curriculum qui s'avèrent créatrices d'inégalités.

Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu n'est pas d'abord un sociologue de l'éducation mais un théoricien des rapports de la domination sociale. Ses travaux des années 1960 au CSE proposent une théorie d'ensemble de l'institution scolaire, des *Héritiers* (1964) à la *Reproduction* (1970). Elle conjugue la description des mécanismes de la sélection sociale à l'école et celle de l'imposition et de la légitimation par l'école de la domination de classe.

Dans l'article « l'école conservatrice » (1966), il propose une explication d'ensemble de la sélection scolaire, argumentée en 3 temps :

- imputée par le sens commun aux « dons naturels », la réussite scolaire peut être beaucoup mieux comprise si on la rapporte au capital culturel dont disposent les élèves, hérité du milieu familial. Trois modalités en sont scolairement efficaces : l'information sur les arcanes du système scolaire, l'aisance verbale, et la culture « libre ». Ces deux dernières modalités sont héritées de façon « osmotique », par l'imprégnation quotidienne à travers laquelle se forme un habitus plus ou moins cultivé dans l'univers familial.

- les familles ont des aspirations strictement mesurées aux chances objectives... et qui n'en contribuent pas moins à la réalisation de ces chances. Les familles populaires, intériorisant un avenir objectif peu encourageant, ont tendance à renoncer d'elles-mêmes à s'engager dans la compétition scolaire autour de l'accès aux parcours longs.

- L'égalité de traitement, véritable « indifférence aux différences », est en fait inégalitaire. Elle consiste à ignorer les inégalités réelles devant l'enseignement, en exigeant une culture et une langue qui ne sont familières qu'aux héritiers. « Les enseignants se donnent par hypothèse qu'il existe entre l'enseignant et l'enseigné une communauté de langue et de culture et une complicité préalable dans les valeurs qui ne se rencontrent que lorsque le système scolaire a affaire à ses propres héritiers ». Seule une pédagogie explicite et rationnelle, qui transmettrait par elle-même tout ce qui est exigé par l'école, en permettrait une démocratisation réelle.

La Reproduction met l'accent sur la contribution de l'école à la reproduction de la domination de classe. Celle-ci suppose à la fois l'exercice de la contrainte (via la violence symbolique) et le maintien des positions sociales d'une génération à la suivante. En sélectionnant les héritiers, en relativisant les prétentions de ceux qui sont issus des classes moyennes, en rejetant les élèves d'origine populaire, elle affecte chacun, au moins tendanciellement, à la position de son lignage. Elle transmue ce faisant l'héritage social et culturel en mérite personnel, les inégalités de fait en inégalités de droit. Elle ne se contente pas d'imposer les destinées, elle les légitime. Et se voue, au nom de la transmission du savoir le plus universel, à l'inculcation d'un arbitraire culturel, d'une « sélection de significations » qui définit objectivement la culture de la classe dominante.

Texte présenté => « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, *Revue internationale des sciences sociales*, vol 17, n°3, 1967.

L'article proposé dans l'ouvrage ne « regarde plus vers l'amont de l'école (du côté des socialisations familiales et des héritages culturels) mais vers l'aval en posant la question du contenu et de l'efficacité de la socialisation scolaire ». Dans une perspective plutôt durkheimienne, le texte met en évidence la fonction d'intégration morale et logique (apprentissage de catégories de perception et de pensée communes) de l'institution scolaire. L'école est ainsi un formidable instrument d'homogénéisation sociale et de division. En effet, elle transmet une sorte d'inconscient culturel permettant à tous d'appréhender le monde selon des schèmes de pensée communs, et contribue à construire une « personnalité intellectuelle nationale ». Elle permet également de différencier et de hiérarchiser : entre « familles d'esprit » au sein d'un milieu social donné, dont les membres respectifs ont choisi des spécialités scolaires différentes, ou *a fortiori* entre ceux qui ont fait des études longues et ceux qui ont emprunté les filières courtes ; mais sans que ces divisions remettent en cause ni l'unité culturelle des classes dominantes ni, au plus large, celle de la nation. Ce qui fait la force de la socialisation scolaire, ce n'est pas d'imposer des idées toutes faites, mais de structurer les conditions de production de ces idées ; ce n'est pas d'apporter des réponses déterminées à tel ou tel problème, c'est de circonscrire ce qui peut faire problème, faire l'objet de discussions et de dissensus.

La critique de l'idéologie des dons a joué un rôle décisif en sociologie de l'éducation. L'interprétation qu'il propose de la sélection scolaire n'est en rien réductible, pour autant, à une théorie du handicap socioculturel : elle n'impute pas l'échec des élèves d'origine populaire à la faiblesse de leur capital culturel, mais à la connivence dissimulée entre les pratiques de transmission des connaissances et la culture des classes dominantes. La thèse selon laquelle l'école est porteuse d'exigences qu'elle ne donne pas par elle-même les moyens de satisfaire reste la clé de voûte de la compréhension des inégalités scolaires. Elle souligne par ailleurs le rôle central de l'école dans la légitimation des inégalités de classe.

L'apport de Bourdieu à la sociologie de l'éducation est indéniable. Mais il laisse néanmoins à l'état de boîte noire les mécanismes de transmission du capital culturel et le rôle joué par l'école elle-même dans la construction des inégalités scolaires.

Lucie Tanguy

Les travaux de Lucie Tanguy portent sur les processus de programmation des savoirs, et s'inscrivent dans la lignée de la sociologie du curriculum développée par M. Young : les savoirs scolaires sont le produit d'« une sélection et [d']une organisation des connaissances légitimes, à un moment donné, qui reposent sur des choix conscients et inconscients ». Si elle a travaillé sur la « rationalisation pédagogique » ayant favorisé la pénétration de la notion de « compétence » dans l'institution scolaire, en s'intéressant notamment au rôle central joué par l'encadrement supérieur du système éducatif en la matière, elle s'est également intéressée au « bas » du système scolaire, en analysant la formation du salariat d'exécution. Même si elle s'effectue depuis la fin des années 1970 dans l'école, la formation des ouvriers reste fondamentalement influencée par le monde de la production et donc par les rapports sociaux qui l'organisent. Il s'agit bien de former des ouvriers à œuvrer dans les processus de production et simultanément, de les préparer à y occuper une position dominée. Elle montre que les fonctions de transmission des connaissances et de domination s'accomplissent simultanément, dans l'acte même de programmation et de transmission des savoirs. Toute entreprise de formation dans nos sociétés hiérarchisées est à la fois instrument potentiel d'émancipation par le savoir et simultanément instance de domination. Quel que soit l'endroit où l'on se place, on ne saurait considérer que les savoirs, sous couvert de technicité, sont des objets socialement neutres. Cette idée forte se retrouve dans l'article présenté dans l'ouvrage, dans lequel elle compare l'enseignement général et l'enseignement technique/professionnel.

Texte présenté => « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, vol XXIV, 1983.

Dans ce texte, Lucie Tanguy étudie la fonction de distribution des savoirs scolaires transmis entre les différents secteurs de l'enseignement secondaire : le général d'une part et le technique/professionnel d'autre part. Comment l'institution scolaire distribue-t-elle, transmet-elle et contrôle-t-elle les savoirs qui ont été préalablement sélectionnés ? « Quelles connaissances l'école donne-t-elle et à qui ? ».

L'analyse est construite à partir de l'organisation des examens qui sanctionnent les études secondaires (baccalauréat d'une part et CAP et BEP d'autre part) : nombre de disciplines figurant dans tel ou tel examen, place respective accordée par le jeu des coefficients, répartition des épreuves obligatoires, optionnelles ou facultatives, en épreuves écrites ou orale, sont autant d'indicateurs révélant la logique des enseignements dont ces examens prétendent mesurer les effets. Le décompte des heures d'enseignement dans les différentes filières constitue également un indicateur éclairant. La dichotomie en apparence évidente entre l'enseignement technique « court » (2 ans) et l'enseignement général « long » (3 ans) peut être nuancée. Si on additionne le nombre d'heures d'enseignement, la filière technique « courte » propose à peu près le même volume horaire que la filière générale. Mais la filière technique propose un enseignement court et dense alors que la filière générale propose un enseignement long et dilué. Ce temps long et dilué, dans le cadre du lycée général, est celui d'un apprentissage qui se déroule aussi hors des murs de l'école, qui institue autant qu'il exige un rapport actif au savoir, non marqué par le « sceau » professionnel. Le temps court et dense de l'enseignement technique et professionnel conduit en revanche à un apprentissage exclusivement réalisé en groupe devant le professeur, un apprentissage qui n'exige pas le même engagement de l'individu. Cette répartition différenciée du temps-études entre école et maison postule implicitement des rapports différents entre l'école et la famille : les études générales supposent une coopération de la famille et un certain investissement familial ainsi qu'un accord avec les modèles intellectuels et culturels de l'école. La petite bourgeoisie coopère étroitement avec l'école dans la transmission de capital scolaire et culturel. A l'inverse, la densité temporelle des études techniques traduit un divorce entre l'école et familles populaires, principales utilisatrices de cet enseignement, laissant à l'école un rôle instrumental (celui d'instruire et de former des compétences, des qualifications) et à la famille celui de la socialisation.

L'étendue et le contenu de savoirs transmis sont également différenciés. A partir d'une classification des matières programmées dans les différentes sections du secondaire selon les branches du savoir concernées (l'homme, la société, la communication, la nature, l'action sur la matière ou les objets) ainsi qu'une analyse « économique » des valeurs accordées (coefficients) à chacune de ces catégories de savoirs dans les examens qui sanctionnent les diverses sortes d'études secondaires, l'auteur classe les disciplines enseignées en différentes catégories. La place des connaissances et des pratiques directement ou indirectement orientées vers l'homme et son histoire est fortement discriminante : elles représentent 40 à 90% de la valeur du baccalauréat général, mais pas plus de 15% de la valeur d'un examen technique. L'enseignement général se caractérise par une offre large de savoirs, complétée par un large choix de matières facultatives, et accorde une forte place aux connaissances théoriques orientées vers l'homme et son histoire. L'enseignement technique et professionnel n'offre, lui, aucun enseignement facultatif, et donc une place très faible est accordé aux connaissances théoriques orientées vers l'homme et son histoire. Il est entièrement tourné vers la production et propose une vision de la technique comme une activité neutre, naturelle. « L'enseignement technique est tout entier enraciné dans le présent sans regard vers le passé ; l'homme y est perçu essentiellement comme objet et non comme sujet ». Les principes et l'organisation des filières d'enseignement sont ainsi enracinés dans les rapports sociaux de classe. L'exclusion dans les filières techniques des disciplines comme la philosophie, les lettres, l'histoire, tout autant que la « naturalisation » des techniques accomplies sont autant de modalités par lesquelles se manifestent la logique de rapports sociaux qui produisent des individus munis de certaines compétences mais aliénés de certaines dispositions culturelles. Ce mouvement interroge plus largement sur le phénomène caractéristique des sociétés fondées sur la division du travail intellectuel et du travail manuel qui tend à rejeter les activités matérielles de l'homme hors du champ culturel.

L'enseignement secondaire général a nettement évolué, par le biais d'une inversion de la hiérarchie entre les filières littéraire et scientifique. La filière scientifique est devenue la filière « noble », celle qui ouvre l'accès à toutes les disciplines de l'enseignement supérieur, fonction longtemps dévolue à la filière littéraire (le monde médical par exemple s'est longtemps opposé au baccalauréat scientifique obligeant les candidats à faire des études littéraires). Ce renversement de hiérarchie entre sections littéraires et scientifiques s'accompagne d'une forte désaffection des sections littéraires. Au sein du baccalauréat littéraire, les savoirs orientés vers l'homme et son histoire représentent 90% de la valeur de ce bac, et les mathématiques le reste. Les sciences de la nature sont exclues de ce type d'enseignement. A l'inverse, le baccalauréat scientifique attribue une valeur prépondérante aux sciences de la nature (40 %), puis les mathématiques et les lettres (à valeurs presque équivalentes). La partition homme-nature tend alors vers l'équilibre (60/40). Les bacheliers scientifiques se présentent donc comme les plus diversement éduqués, de même que ces bacheliers sont aussi les plus grands consommateurs d'épreuves facultatives toutes orientées ou presque vers la connaissance de l'homme (langues anciennes, langues modernes, pratiques artistiques). Cette configuration des savoirs présente les propriétés requises pour l'éducation d'une élite. Cette dichotomie littéraire-scientifique prend ses racines en partie dans la différenciation du travail intellectuel, mais elle est aussi le produit d'un rapport entre forces sociales qui agissent en son sein ou à l'extérieur pour promouvoir certaines disciplines au premier rang. Enfin, l'auteur constate un fléchissement relatif de la distinction enseignement général / technique, avec notamment la création de la série économique et sociale (bac B). Cette série est socialement située entre une dominante nettement petite-bourgeoisie (bac scientifique et variétés prestigieuse du bac littéraire qui comportent l'apprentissage des langues mortes) et de l'autre l'enseignement technique court à dominante populaire.

La « seconde explosion scolaire », au cours de la décennie 1980 (création d'un bac professionnel et de la filière d'accès correspondante) a fortement modifié le paysage de l'enseignement secondaire brossé par L. Tanguy dans son article. La question d'une différenciation de nature et d'esprit assez radicale entre l'enseignement général et professionnel semble néanmoins toujours pertinente. L'hétérogénéité intrafilière, qui vient compliquer le tableau de l'hétérogénéité interfilière s'est accentuée. Mais plus encore, à l'intérieur d'un bac donné, les différences entre élèves se sont elles aussi creusées.

Viviane Isambert-Jamati

Viviane Isambert-Jamati a développé une sociologie de l'éducation qui prend pour objet la fonction de l'institution scolaire – la transmission des connaissances – opérant ainsi un déplacement significatif par rapport aux théories de la reproduction sociale. Elle s'est attachée à l'étude du *curriculum*, c'est-à-dire à l'analyse de l'élaboration des contenus d'enseignement et à la façon dont les acteurs les mettent en œuvre. Certains de ses travaux portent sur la détermination du curriculum formel, d'autres sur sa mise en œuvre, donc le curriculum réel.

L'article présenté s'inscrit dans le versant de ses recherches consacrées au curriculum réel, à savoir aux choix effectués

par les enseignants à partir des contenus prescrits. Elle a notamment étudié les pratiques enseignantes concernant les activités d'éveil dans le primaire. Les textes officiels de la fin des années 1960 au milieu des années 1980 prescrivaient pour l'enseignement primaire des activités d'éveil. L'objectif était d' « ouvrir sur le monde » et de « rendre les esprits curieux ». Peut-on percevoir des variations typiques selon la composition sociale des publics? Elle met en évidence deux logiques typiques distinctes selon le type de public :

- Dans les écoles à prédominance bourgeoise, les activités d'éveil sont plus fréquentes qu'ailleurs. Et l'objectif y est moins « l'ouverture sur le monde » que le « développement de capacités opératoires ». Les enseignants anticipent le fait que ces élèves ont vocation à faire des études longues, et donc qu'ils doivent acquérir dès maintenant des méthodes de travail.

- Dans les écoles à prédominance ouvrière, les activités d'éveil, moins fréquentes, sont plutôt envisagées soit comme un divertissement (autre chose que l'école), soit comme une ouverture sur le monde censée compenser les carences supposées du milieu familial. Les enseignants proposent donc volontiers des occasions de s'exprimer, de fabriquer des objets décoratifs. Lorsque la question de la technique est abordée, elle est souvent « naturalisée », débarrassée des conflits inhérents au monde de la production. Les sujets proposés sont souvent « neutres ».

=> Les variations dans les activités d'éveil sont importantes et guidées par l'image que les enseignants ont des milieux sociaux dont ils forment les descendants et surtout, au moins en creux, par des *anticipations* sur leur scolarité à venir.

Le texte présenté est fondé sur une enquête empirique menée dans l'enseignement secondaire, et met en évidence les variations pédagogiques dans l'enseignement du français au lycée et leurs effets cognitifs différenciés pour les élèves.

Texte présenté => avec Marie-Françoise Gropiron, « L'exemple du « travail autonome » au 2ème cycle long », *Etudes linguistiques appliquées, 1984.*

L'enquête est menée auprès de professeurs de français de classes de première se déclarant pédagogiquement innovants, adeptes du « travail autonome » des élèves. Les professeurs observés ont un parti pris méthodologique commun : l'enseignant n'est plus le seul dépositaire de la connaissance, l'élève doit travailler de manière « autonome » à partir de documents mis à sa disposition. Ces pratiques sont justifiées par l'arrivée d'un public plus populaire dans les lycées et sont censées avoir un pouvoir démocratisant sur l'enseignement du français.

L'analyse repose sur la mise en relation des résultats obtenus par les élèves à l'examen, avec le rapport de l'enseignant à la composition sociale de la classe : ce rapport peut aller d'une conscience de la diversité des élèves, de leurs conditions de vie ou destinée, regretter aussi la présence de certains au lycée (« qui n'y sont pas à leur place ») jusqu'à parfois une dénégation de cette question au nom de l'égalité.

Quatre types de pédagogies sont distinguées et représentées chacune par une figure idéal-typique d'enseignant :

- l'enseignant « moderniste », pour qui l'enseignement secondaire dit avant tout être « instrumental ». Il s'agit « d'apprendre à apprendre ». L'enseignant est un expert en méthodes. L'objectif de l'enseignement est de permettre une adaptation fonctionnelle dans une société technicienne. Il n'accorde pas une grande importance à la composition sociale de la classe.

- l'enseignant « libertaire », considère que l'enseignement du français est là pour favoriser la culture comme « source d'accomplissement des désirs » et permettre la « jouissance esthétique de la création. L'enseignant a un rôle de catalyseur de la créativité des élèves, sur fond de critique d'une société aliénante.

- l'enseignant « classique » vise chez les élèves la capacité à éprouver la beauté des œuvres canoniques. L'enseignant doit initier aux « efforts qui permettent le raffinement esthétique ». Son discours est élitiste : seuls les meilleurs élèves, souvent issus de milieux favorisés, devraient accéder au secondaire long.

- l'enseignant « critique » vise par son enseignement à démocratiser l'accès au savoir (donc au pouvoir), jusque-là réservé à une élite sociale dans une société de classes. Cet objectif passe par un enseignement systématique, sans implicite, permettant une appropriation effective des savoirs par le plus grand nombre.

La comparaison de la distribution des notes obtenues est instructive. Dans l'ensemble de la population, les élèves enfants de cadres supérieurs obtiennent en moyenne de meilleures notes que ceux qui ont un père ouvrier. Mais ce constat admet des variations nettes selon le type de pédagogie. Pour les enfants issus de la bourgeoisie, la pédagogie la plus efficace est sans conteste celle que prodigue l'enseignant « libertaire » (on vérifie ici le caractère finalement élitiste des pédagogies invisibles dont parle Bernstein), suivie par celle que met en œuvre l'enseignant « classique ». Mais la pédagogie « critique » leur est la moins favorable. C'est le seul type d'enseignant pour lequel le lien entre bons résultats au bac et origine sociale est inversé. La pédagogie critique semble la plus favorable aux milieux populaires, leur permettant beaucoup plus que d'autres d'éviter les très mauvais résultats. Ce type d'enseignant se distingue des autres par sa capacité à amener le plus grand nombre d'élèves à des notes moyennes.

Le curriculum réel varie selon les publics : devant des publics différents, les enseignants se comportent

différemment, et il est possible de dégager les logiques de ces variations (adaptation à chaque public et à ses attentes supposées). C'est le constat qu'avait déjà effectué Becker dans sa thèse sur les institutrices de Chicago. Mais le curriculum réel varie également selon l'enseignant : devant un même public, les enseignants se comportent différemment ; et ces différences relèvent de logiques que l'on peut caractériser. Enfin, les différents types de pratiques enseignantes ont un impact différencié sur les apprentissages des élèves (impact confirmé depuis par des travaux statistiques et économétriques sur les « effets-maîtres »). Ces constats posent une autre question : qu'en est-il de la genèse des pratiques enseignantes ? Quels en sont les déterminants ?

Bernard Lahire

Le travail que Bernard Lahire a consacré aux apprentissages de la langue écrite à l'école primaire (*Culture écrite et inégalités scolaires*, 1993) reste sa contribution essentielle à la sociologie de l'éducation. Il s'agit, dans le prolongement de Bourdieu et Passeron, d'être à la fois attentif aux inégalités sociales face à la socialisation scolaire et au rôle de cette dernière dans la production des rapports de domination.

Empruntant à Guy Vincent la notion de « forme scolaire » et inspiré par les réflexions de Jack Goody sur les relations entre l'oralité et la culture, Bernard Lahire montre la centralité de l'écrit à l'école. Chargée de l'apprentissage du maniement des signes graphiques et de la transmission sur cette base des savoirs de la culture écrite, l'école entend développer chez les élèves un rapport au langage très différent de l'usage ordinaire. De simple moyen d'expression, le langage doit devenir objet d'étude, devant lequel l'élève doit se situer dans une posture réflexive. L'enjeu majeur de la socialisation scolaire est ainsi de faire entrer les élèves dans ce rapport lettré, réflexif et distancié au langage.

Texte présenté => « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in Van Zanten A. (dir), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 2000.

En tant que mode de socialisation qui se distingue de toutes les formes de socialisation par *mimesis*, l'école est impensable historiquement et anthropologiquement en dehors du processus d'objectivation des savoirs. L'école a pour objectif de former des compétences lectorales et scripturales chez les élèves afin de leur permettre de « déchiffrer » un monde où l'écrit est omniprésent. Elle a par ailleurs elle-même construit au cours de son histoire un univers spécifique de savoirs sur la langue et sur le monde qu'elle tente d'inculquer aux élèves.

Qu'est-ce que « savoir lire et écrire » ? Pendant longtemps, l'apprentissage de l'écriture ne fait que succéder à un long apprentissage de la lecture. Il faut attendre le début du XX^{ème} siècle pour voir la naissance d'un apprentissage scolaire simultané de la « lecture » et de « l'écriture ». Savoir « lire », est-ce savoir « oraliser » sans comprendre ce qu'on lit, c'est-à-dire savoir seulement déchiffrer un texte ? Savoir écrire, est-ce savoir combiner des lettres entre elles, savoir copier à peu près fidèlement des mots, des phrases ou des textes ? Ou bien savoir composer un texte narratif, descriptif, rédiger un commentaire de texte ou une dissertation ? Ce qui sépare assez radicalement l'école primaire de la fin du XX^{ème} siècle d'un passé scolaire encore récent, c'est l'équivalence entre d'une part « lire » et « comprendre un texte » et d'autre part « écrire » et « rédiger » ou « composer ». Or, « dès lors qu'on ouvre la voie de la « compréhension » et de la « composition-rédaction », on clôt l'ère de la tranquillité et de l'optimisme pédagogiques, et l'on entre durablement dans l'ère des discours sur « l'illettrisme » et de la déploration de la baisse de niveau ».

L'école développe un rapport spécifique au langage. Celui-ci suppose que le langage – objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente – soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même de multiples points de vue. Au lieu d'être pris dans des situations d'interaction qui les amènent à parler et à produire du sens, les enfants sont ainsi invités à adopter, à travers les jeux de langage scolaires, une position de hors-jeu vis-à-vis des jeux de langage ordinaires. C'est donc toute une conversion de la posture à l'égard du langage que nécessite l'école.

Selon ses investigations, ce qui caractérise les élèves en difficulté, ce n'est pas telle méconnaissance ou telle incompréhension spécifique, c'est qu'ils n'arrivent pas à se départir d'un rapport oral, pragmatique, au langage et à s'installer dans un rapport « scripturaire » aux énoncés langagiers, qui permet de considérer ces énoncés comme des objets étudiés en eux-mêmes, indépendamment du sens et des situations concrètes de communication. La formation

de ce rapport distancié et réflexif au langage est une contrainte récurrente de l'entrée dans le lire-écrire. Il faut en effet rompre avec l'univers familier de l'oralité, dans lequel les énoncés ne valent que par la signification qu'ils véhiculent, revêtent la forme d'un flux verbal continu, ne prennent tout leur sens que dans une situation de communication donnée et grâce à la mimique intonative et gestuelle dont ils sont accompagnés. Indispensable au lire-écrire, l'accès à une conscience grammairienne du langage suppose le même type de rupture avec les usages familiers : on parlait pour interroger et comprendre le monde, formuler et transmettre des significations, il s'agit maintenant d'interroger et de comprendre la façon même dont on parle. Les élèves en difficulté sont ceux qui ne parviennent pas à objectiver les matériaux langagiers. Au cœur de l'échec scolaire, « la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même » affecte particulièrement les élèves d'origine populaire. On ne peut y voir que l'effet de pratiques langagières de classe peu marquées par une familiarité avec la culture de l'écrit.

L'essor historique de la forme scolaire doit être associé au processus de « scripturalisation » des activités sociales qui commence dans l'Ancien Régime. Il se caractérise par une codification de connaissances et de règles relevant jusque-là de « formes sociales orales », particularisées, contextualisées, peu formalisées. Mais aussi par une mise en forme « pédagogique » de l'apprentissage de ces corpus scripturaires. La formation des élites exige une appropriation approfondie de la culture écrite. Une telle appropriation apparaît comme la condition de la maîtrise de soi et notamment de la maîtrise de son propre langage, condition fondamentale de la maîtrise d'autrui et de l'exercice du pouvoir.

L'école primaire, par la confrontation qui s'y opère aux règles impersonnelles du lire-écrire-compter, et la discipline d'esprit qu'elle permet ainsi d'acquérir, représente le mode de socialisation principal du monde moderne. Les apprentissages du lire-écrire-compter, loin d'être neutres, purement instrumentaux, dotent leurs bénéficiaires d'un véritable « outillage mental », formant des « sujets qui lisent, écrivent, mais aussi ordonnent le monde selon des catégories que le corpus des textes et la parole du maître rendent quasi naturelles ». Ce n'est donc pas dans leurs seuls étages supérieurs que les systèmes d'enseignement forment des systèmes de pensée.

Lahire rappelle l'importance démocratique d'une transmission efficace et donc explicite des techniques intellectuelles, et cela à tous les niveaux du système scolaire. « Les discours qui condamnent l'austérité des règles, la sécheresse des techniques, l'aridité des procédés mécaniques, la rigidité des principes et des consignes clairement énoncés et enseignés ont des présupposés et des conséquences élitistes ». Il s'inscrit ainsi aussi en faux contre un certain « romantisme » pédagogique et contre la pédagogie implicite. « Le charme discret des savoirs implicites et des pédagogies invisibles est, en un sens, le charme discret de la bourgeoisie ».

La perspective qui identifie la scolarisation à l'entrée dans la culture écrite éclaire le processus de production des inégalités scolaires beaucoup plus précisément que la référence à la transmission du « capital culturel ». Elle permet de référer ce processus à la place de l'écrit dans la pratique sociale. Les classes dominantes entretiennent un rapport de familiarité avec l'écrit. Les spécificités du langage écrit tendent à contaminer les codes du langage oral, à formater le « beau parler » inculqué au fil des générations familiales. Favorisant ainsi, en retour, la réussite scolaire des « héritiers », que leurs usages langagiers prédisposent à l'appropriation de la culture écrite. Il questionne ainsi l'origine du « code élaboré » identifié par Bernstein.

Lahire établit solidement un double constat : la formation d'un rapport lettré au langage est l'objectif crucial des apprentissages scolaires ; c'est sur cette exigence que butent les élèves d'origine populaire, alors que les autres franchissent l'obstacle plus aisément.

Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex

En 1992, les membres du laboratoire ESCOL (Charlot, Bautier, Rochex) publient l'ouvrage *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Avant tout préoccupés de décrire et de comprendre, ils considèrent les élèves non seulement comme des sujets psychologiques ou cognitifs, mais aussi comme des sujets sociaux, devant être saisis dans leurs appartenances socioculturelles, et inégaux devant le processus éducatif.

L'ouvrage s'appuie sur la collecte, dans un collège de ZEP et dans un collège au public plus hétérogène, de bilans de savoir par lesquels les élèves sont invités à décrire ce qu'ils ont appris à l'école et au-dehors. Cela leur permet d'identifier 4 types de rapport à la socialisation scolaire :

- l'attitude de rejet de l'école
- l'école perçue avant tout comme un lieu de sociabilité

- l'école comme moyen incontournable de la réussite professionnelle et sociale
- le savoir pour le savoir : on vient à l'école pour apprendre.

L'apport de la recherche réside dans la distinction des deux dernières configurations, qui correspondent à des formes spécifiques d'investissement dans la réussite scolaire, et qui sont associées à des performances effectives bien différentes.

La première caractérise largement les collégiens de ZEP, dont le souci de bien faire s'accompagne de difficultés d'apprentissage plus ou moins accentuées. L'élève apprendra pour éviter une sale note ou une raclée, pour passer dans la classe suivante, pour avoir un bon métier plus tard. Dans de tels cas, l'appropriation du savoir est fragile. Les élèves de ZEP, dans leurs bilans, ont du mal à désigner les contenus d'enseignement en les appréhendant comme tels. Ce sont des programmes des comportements, des disciplines vécues comme formes institutionnelles plus que pensées comme corps de savoir. « Apprendre à l'école, c'est écouter les professeurs, lever la main avant de parler, faire ses devoirs, apprendre ses leçons, apprendre ce qu'il faut savoir quand on est collégien, aller aux cours qui se succèdent tout au long de la semaine ».

La seconde est répandue parmi les élèves de l'autre collège, dont la valeur scolaire est bien meilleure. Le savoir a sens et valeur en tant que tel. Les collégiens des quartiers favorisés manifestent une capacité d'objectivation et d'évaluation des savoirs scolaires, et du coup se posent à la fois comme les auteurs de leur bilan et comme les sujets intellectuels de leurs apprentissages. Pour ces collégiens, apprendre ne se réduit pas à faire les exercices demandés par le professeur, mais à s'approprier les contenus cognitifs qui justifient cette demande d'exercice.

Texte présenté => « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Terrail JP. (dir), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux, La dispute*, Paris, 1997.

Le texte publié insiste sur la nécessité de penser la scolarisation comme activité. Il souligne l'importance, à cette fin, de saisir les modalités concrètes de l'appropriation des savoirs par les élèves, compte tenu notamment de leur origine sociale, et des formes propres de mobilisation et de rapport aux savoirs dont elle s'accompagne ; d'interroger conjointement les pratiques de tous les professionnels de la transmission des savoirs, qu'ils les sélectionnent, procèdent à leur « transposition didactique » ou les enseignent. Cette posture de recherche permet de mettre en évidence les « malentendus sociocognitifs » entre les attentes implicites de l'institution scolaire et ce qu'en comprennent certains élèves, malentendus qui grèvent lourdement leur scolarité.

C'est en effet, selon Bautier et Rochex, sur ce registre bien plus que sur celui du capital culturel ou des compétences cognitives que se jouent l'échec et la réussite scolaires. Comment les élèves vivent-ils leur activité scolaire ? Les uns comme une course d'obstacles, comme une succession d'obligations dont il s'agit de s'acquitter en faisant au mieux son « métier d'élève » ; les autres comme une activité d'apprentissage, d'appropriation des savoirs. Dans le premier cas, les apprentissages sont perçus comme la réalisation d'une suite d'exercices. Dans le second, les tâches scolaires appellent une activité cognitive qui déborde le strict respect des consignes : on distingue exercices et objets d'apprentissage. Les premiers croient bien faire, les seconds seuls interprètent correctement la règle du jeu.

Leurs travaux font une part essentielle à l'examen de l'activité intellectuelle des élèves, au premier chef de leur production écrite, qui révèle deux modes contrastés d'activité langagière. Ils distinguent :

- une logique d'apprentissage et d'appropriation cognitive : chez les bons élèves, le travail d'écriture permet d'élaborer l'expérience personnelle en objet de réflexion, et par là de s'en détacher : leur activité scolaire conjugue appropriation des savoirs et transformation de soi. Ils n'hésitent pas à se poser comme auteurs de leur production intellectuelle. Dans leur activité d'écriture se jouent ainsi simultanément la construction du sujet scolaire et celle de l'élève-sujet.
- une logique du cheminement, de la course d'obstacles et du « métier d'élève » : à l'opposé, l'écriture au fil de la plume des élèves en difficulté les situe dans l'adhérence à l'expérience. Ces élèves ne construisent pas un point de vue, dont l'élaboration supposerait la mise à distance de l'objet et de l'expérience, l'exploration conséquente de la diversité des possibles langagiers, et la mise en danger des certitudes et l'acceptation de la transformation de soi. Réduire le travail scolaire à des tâches techniques peut être une façon de se protéger de tout risque de mise en cause du rapport au monde établi.

Comment expliquer cette différenciation entre les logiques de cheminement et celles d'appropriation cognitive ? La genèse de cette différenciation est à chercher dans les modalités de la socialisation familiale. Les rapports au langage et au savoir sont pour une grande part socialement construits au sein de la famille. Pour les élèves issus des classes populaires, le langage est une pratique qui s'ignore comme telle, qui s'oublie dans son fonctionnement pour se fondre dans les actes, les événements, et les situations. Mais encore faut-il également « interroger la part prise par les pratiques enseignantes dans ce processus ». A ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation à l'insertion professionnelle, ne court-on pas le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école

qui ne leur permet guère de se construire les compétences et attitudes requises par la réussite scolaire ? Certaines façons de conduire les apprentissages ne sont-elles pas de nature à leurrer durablement certains élèves quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre ? Quant aux pédagogies censées être « adaptées » aux élèves en difficulté, ne sont-elles pas précisément celles qui les enferment le plus sûrement dans la logique du « métier d'élève » ?