

LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

AU CŒUR DES PRATIQUES ET DES DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT (2011)

Sous la direction de Jean-Yves ROCHEX et Jacques CRINON

Ouvrage collectif abordant principalement la construction des inégalités scolaires en classes maternelle et élémentaire, ces travaux de recherche reposent sur une même hypothèse renouant avec les réflexions de Basile BERNSTEIN : la production d'inégalités scolaires résulte de la confrontation entre les caractéristiques et les dispositions des élèves qui les prédisposent aux exigences de l'école et le caractère implicite ces mêmes exigences et du mode de fonctionnement du système éducatif. Cette approche relationnelle de la construction des inégalités se couple d'une approche contextuelle qui montre l'importance des évolutions du système éducatif mais aussi de la conception de l'enfance sur la pratique scolaire. Ce livre cherche donc à dévoiler les processus par lesquels les pratiques enseignantes se montrent inégalement efficaces et socialement inégalitaires.

Si les inégalités sont le résultat bien souvent d'un traitement indifférencié des élèves, les pratiques différenciées ne se montrent pas moins génératrices d'inégalités soit quand elles réduisent le degré d'exigences et éloignent des savoirs à atteindre, soit lorsqu'elles complexifient la tâche des élèves qu'elles sont censées aider. Mais ce qui se passe en classe n'est pas sans lien avec les discours dominant sur l'école, ses évolutions, ses fonctions, la conception contemporaine des savoirs ou des élèves. Surtout les inégalités de réussite entre élèves se réalisent à l'insu des acteurs et sont même souvent en contradiction avec la volonté que manifestent ceux ci.

1. Des savoirs transparents.

La construction des inégalités scolaires naît et grandit au sein même des interactions pédagogiques, à l'insu même de leurs acteurs. L'école est le lieu où l'on décontextualise des connaissances pour accéder aux savoirs puis où l'on contextualise ces savoirs dans le cadre de certaines situations pour mieux les ancrer. C'est au cœur de ces "aller-retour" entre connaissance et savoir, au sein des dispositifs pédagogiques, que des phénomènes empêchent certains élèves d'accéder aux savoirs et de construire des connaissances.

Pour l'enseignant, la séance de cours s'inscrit nécessairement dans une discipline, un thème, un chapitre et est articulée autour de tâches qui doivent apparaître concrète aux élèves. Ces situations pédagogiques doivent donc être comprises par les élèves comme un temps de "travail", ce qu'ils ne sont pas toujours en mesure de faire, notamment lorsqu'ils n'arrivent pas à construire de liens entre toutes les tâches et les réalisent de manière déconnectée les unes des autres. La mise en activité laisse les élèves en situation d'autonomie dans laquelle les connaissances rencontrées, si elles ne sont reconnues ni par le professeur ni par l'élève, laisse illusoire tout apprentissage. L'activité est sans effet si on ne procède pas à un travail de formulation, de formalisation et de mémorisation collective afin d'institutionnaliser et légitimer le savoir. Les nouvelles contraintes qui pèsent sur les enseignants et particulièrement l'obligation de faire acquérir des compétences en même temps que des savoirs peut expliquer cette situation puisque toutes situations pédagogiques floues sur l'aspect de la transposition didactique peut être légitimées du point de vue des attitudes à mettre en œuvre, l'enseignant ne faisant que se soumettre à des injonctions complexes et contradictoires.

2. Les savoirs comme incidents.

Les savoirs se retrouvent finalement relégués au second plan lors des activités pédagogiques, ils ne sont pas le cœur de l'activité des élèves mais un prétexte pour monter un scénario autour duquel les élèves doivent monter en compétences. Ces compétences sont transversales et peuvent se retrouver dans toutes les disciplines, elles se répèteront donnant à l'élève l'impression de la maîtrise d'un

savoir qu'il n'aura qu'entraperçu de manière épisodique, donnant l'illusion de l'apprentissage à certains alors que d'autres, reconnaissant la consigne implicite, progresseront.

3. Des difficultés invisibles.

C'est donc l'invisibilisation des objectifs de savoir, voire des savoirs eux mêmes au cours des activités scolaires qui peut leurrer les élèves sur leurs acquis et leurs progrès. Il en est ainsi des élèves qui se concentrent sur la réalisation technique de la tâche à effectuer sans repérer le savoir à acquérir. Il est alors nécessaire d'aider l'élève non pas dans la réalisation de la tâche mais dans la compréhension de l'objectif de celle-ci, afin de la penser et de repérer le savoir. Il semble que cette inégalité dans la capacité à penser l'activité soit au centre des inégalités entre les élèves.

4. Les pratiques langagières (la co-construction des inégalités).

C'est donc dans la pratique de la classe que s'effectue une co-construction des inégalités. Une première difficulté dans les interventions des enseignants tient dans le registre de langue utilisé. L'utilisation d'un code restreint, qui se concentre sur la tâche à réaliser, qui s'efforce de trouver des synonymes pour faire accéder l'élève aux savoirs semble pénaliser les élèves par rapport à ceux auxquels l'on s'adresse sur un registre élaboré, sans peur de mobiliser les notions. De même le discours "primaire" de l'ordre de la discussion quotidienne permet peu d'amener les élèves aux savoirs quand le discours "secondaire", mobilisant les codes des disciplines et le registre de l'argumentation est plus profitable aux élèves.

5. La reformulation.

Une bonne partie de l'activité enseignante, en particulier sous le format du cours dialogué, procède par reformulation de son propre discours, du discours savant, du discours des élèves... afin de lui donner une forme "scolaire" accessible aux élèves. L'enseignant décompose les mots, paraphrase, mobilise les synonymes, change l'ordre des mots, adapte son registre de langue... L'objectif de la reformulation est de verbaliser les savoirs, souligner des liens logiques afin de servir de repère cognitif aux élèves. Il lui faut alors adopter un registre de langue relativement large et précis et veiller à ne pas proposer des assertions trop floues ou contradictoires pour ne pas nuire aux apprentissages des élèves.

6. Contrats didactiques différentiels et inégalités.

Les processus de différenciation peuvent être qualifiés de "passifs" comme ceux évoqués précédemment parce qu'ils sont le résultat de modes d'organisation, d'enchaînement d'actions, d'interactions langagières que l'on ne maîtrise pas toujours en totalité, mis en œuvre qu'ils sont dans l'instant. Mais d'autres processus de différenciation sont eux "actifs" parce qu'ils sont le résultat de pratiques pédagogiques volontairement différenciées par les enseignants avec pour but explicite des enseignants de venir en aide aux élèves les plus en difficulté dans leurs apprentissages.

Les manières de cadrer le travail des élèves, la nature des activités demandées tout comme les façons de s'adresser aux élèves participent toutes d'un processus de formation des inégalités alors même que l'objectif inverse est recherché. Les bons élèves sont par exemple utilisés comme des auxiliaires pédagogiques, qui s'adressent à toute la classe quand les élèves en difficulté sont interrogés pour eux-mêmes. On se focalise alors sur les tâches à accomplir, cadrant fortement les comportements et les objectifs techniques et détournant ainsi ces élèves de l'objectif intellectuel final puisque celui-ci se concentre sur les objectifs intermédiaires très normatifs. De plus, la reconfiguration des tâches amènent à baisser le plus souvent le niveau des exigences scolaires, à adopter un langage restreint voire parfois à réaliser les tâches en grande partie à la place de l'élève.

7. A l'insu de leur plein gré.

Lors des séances de cours, à l'occasion des phases où les élèves se retrouvent dans une même situation effective, face à un savoir nouveau, les élèves quel que soit leur degré de difficultés, se comportent tous de manière identique. Ils s'investissent tous la nouvelle situation de la même manière, cherchant dans leurs connaissances scolaires ou extrascolaires les réponses qu'ils pensent devoir donner.

C'est finalement au cours de pratiques différenciées que l'on place les élèves en situation d'inégalité. Avec l'intention d'aider certains élèves en fragmentant les tâches et en allégeant la difficulté, on crée les conditions de l'inégalité. Cela prend d'abord corps dans les "objets" proposés à l'étude, plutôt concrets pour les élèves vus comme en difficulté, le degré d'abstraction augmentant avec la reconnaissance par l'enseignant d'une certaine réussite scolaire. De la même manière le langage passe également du registre du quotidien à un registre purement scolaire ou disciplinaire. Enfin, les élèves jugés les plus faibles se voient proposer des situations pédagogiques beaucoup plus fragmentées, où la complexité de la tâche finale à réaliser est finalement plus grande tout en noyant l'objectif final de savoir sous des objectifs techniques intermédiaires multiples. Ces élèves ont alors l'impression, quel que soit les savoirs étudiés de toujours répéter les mêmes activités et finalement de ne pas voir d'intérêt au travail scolaire.

8. Sociologie des dispositifs pédagogiques.

La plupart des dispositifs pédagogiques partent du principe que l'élève est suffisamment au fait du fonctionnement scolaire pour deviner ce qui est attendu dans les contre coins du dispositif. C'est ainsi à l'élève de faire les sauts cognitifs entre les différentes tâches par exemple. La fragmentation des tâches visent alors pour les élèves non connaisseurs des implicites pédagogiques à éviter ces sauts cognitifs et à faciliter des réussites plus ponctuelles et plus parcellaires. Le recours à un élève initié pour formuler des éléments de réponse est un autre moyen de passer outre la difficulté que représentent les sauts cognitifs. Ce sont donc finalement les élèves qui ont les prédispositions attendues qui réussissent à l'école plutôt que l'école qui construit les prédispositions chez les élèves pour leur permettre de réussir.

9. La forme scolaire.

Le travail en atelier qui prévaut aujourd'hui dans les classes est une autre façon de différencier les activités des élèves. En effet, outre que tous les groupes ne réaliseront pas la même tâche, les élèves au sein d'un même groupe auront également des activités différenciées. L'enseignement n'est jamais simultané dès lors que l'enseignant en délègue une partie aux élèves. La répétition de ces séances en ateliers peut constituer une autre source d'inégalité.

10. Le discours pédagogique.

Une large partie des difficultés scolaires des élèves de milieu populaire tient dans le rapport à la langue écrite quand celle-ci est valorisée dans toutes les dimensions de l'acte d'enseignement. De ce fait, on entretient avec eux des échanges oraux qui se résument plus souvent à de la communication qu'à une relation cognitive. Ces élèves sont plus habitués à répondre à des questions, émettre une opinion qu'à mobiliser des savoirs identifiés au sein d'une discipline.