



Éducation et didactique

5.2 | 2011
varia

Contribution à un dialogue

Réponse des auteurs de l'ouvrage recensé

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1262>
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2011
Pagination : 161-166
ISBN : 978-2-7535-1794-3
ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, « Contribution à un dialogue », *Éducation et didactique* [En ligne], 5.2 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1262>

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Tous droits réservés

Contribution à un dialogue

Réponse des auteurs de l'ouvrage recensé

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou

RÉFÉRENCE

Bautier E. & Rayou P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, coll. « Éducation & société », 172 p.

- 1 La proposition qui nous est faite de dialoguer avec un sociologue, un didacticien, un psychologue, nous confronte sans aucun doute à l'ambition de notre propos. En effet, nous avons tenté de nous saisir, tout au long de nos travaux, de ces différentes dimensions de l'activité à l'œuvre dans les situations scolaires, mais qui ne s'y réduisent pas. Nous pensons que c'est à ce prix que nous pouvons rendre raison des processus de construction des inégalités sociales à l'école. Plus précisément, il s'agit d'expliquer des phénomènes qui se construisent dans la confrontation entre l'ici-maintenant de l'ordinaire d'une classe et l'inscription de celui-ci dans une dimension sociologique, historique et politique. Si nos recherches, comme la plupart des travaux de didactique ou de sociologie, ne peuvent être prescriptives, elles s'inscrivent en revanche dans un projet de réduction des inégalités, sociales et de savoir, de plus en plus grandes et à la construction desquelles l'école participe aujourd'hui. Pour cette raison, nos recherches sont des appels à débats, à collaborations surtout ; si chacun ne peut que rester inscrit dans sa discipline, les concepts et l'épistémologie qui lui permettent de construire des connaissances, nous pensons que seule cette collaboration est à même de saisir l'ensemble des causes de production des inégalités d'apprentissage qui, parce qu'elles sont multiples et convergentes, relèvent d'une analyse plurielle et complémentaire.

Réponse à G.Félouzis

- 2 Sans doute notre propos, certes centré sur ce qui se passe dans la classe, ne laisse-t-il qu'insuffisamment apparaître l'inscription obligée pour nous de ce milieu, et des

situations qu'il met en œuvre, dans un contexte beaucoup plus large que nous qualifions le plus souvent de « socio-historique ». Nous avons voulu ne jamais isoler ce qui se produit dans une classe des conditions sociologiques, politiques et historiques qui l'autorisent, le constituent et ce faisant permettent d'en rendre raison et ce jusque dans les éléments les plus fins des pratiques, des discours, des comportements des enseignants comme des élèves.

- 3 C'est même parce que nous avons voulu comprendre, au-delà de la situation de la classe, ce qui pouvait rendre raison de l'évolution des pratiques de classe observées, que nous avons travaillé, et nous continuons à le faire, sur les doxas et les conceptions dominantes qui sous-tendent, depuis une trentaine d'années, les politiques comme les pratiques et qui sont elles-mêmes liées aux évolutions de la société dont l'École se fait l'écho et le miroir. En effet, il nous a semblé nécessaire de nous pencher sur ce qui domine aujourd'hui dans les conceptions du monde social, de l'enfant, des apprentissages, des savoirs... qui, parce que l'école a changé, parce qu'elle est devenue poreuse à ce qui n'est pas elle (jusqu'à recevoir l'injonction institutionnelle de le devenir), ont largement diffusé en son sein. Ces conceptions dominantes sont évidemment loin d'être neutres dans leurs effets sociaux et c'est ce que nous avons essayé de montrer.
- 4 On trouve ainsi dans nos travaux des recherches et réflexions sur les effets du puérocentrisme et de l'autonomie de l'enfant (Rayou, 2000 ; Lahire, 2005) qui ont modifié les modes de communication et ce faisant le discours pédagogique dans la classe, mais qui ont également une influence non négligeable sur ce que l'enfant et l'adolescent construisent comme place et comme identité dans le milieu scolaire. Les changements de conception concernant les sujets élèves sont aujourd'hui poussés à l'extrême quand la solution aux difficultés scolaires et à celles du système lui-même ne se situe plus au sein du groupe classe mais dans l'individualisation des activités, de l'accompagnement... L'observation des pratiques à la lumière des effets de la logique de compétence qui organise aujourd'hui le socle commun, et qu'à la suite de Bernstein (2007) nous travaillons de façon critique, permet d'étudier les dérives qu'elle suscite dans le domaine des savoirs et de leur évaluation ; ceux-ci sont ainsi de plus en plus segmentés et brouillent les logiques disciplinaires. Il en est de même de l'analyse des enjeux des évolutions curriculaires étudiées dans la perspective des exigences littératiées qui marquent des changements parfois radicaux dans les savoirs enseignés, dans les constructions disciplinaires, par l'introduction des « savoirs régionalisés » et des questions de société (Bernstein, 2007 ; Bautier, 2008 ; Matton 2008).
- 5 Comme nous l'avons explicité il y a quelques années (Bautier & Markidis, 2004), nos travaux reposent sur une conception des pratiques de classe comme relevant d'un processus d'emboîtement des différentes dimensions historiques, politiques et sociales souvent d'ailleurs opaque pour les enseignants eux-mêmes. Ainsi, nos recherches, bien qu'adoptant une dimension d'analyse différente de celle de Broccolichi, Ben Ayed, Trancart (2010), s'effectuent dans le même cadre, loin d'une apesanteur sociologique et sociale : c'est effectivement parce qu'il y a ségrégation sociale que les profils des classes et des établissements ont changé et que, dans certaines classes et établissements, les pratiques comme les objectifs de savoirs et d'apprentissage(s) ont également évolué en s'adaptant à un public quantitativement majoritaire et culturellement peu familier des exigences et habitudes scolaires. Ces évolutions, nous croyons le montrer, ne vont pas, contrairement sans doute aux souhaits des enseignants, dans le sens d'une plus grande égalité de réussite dans les apprentissages.

- 6 Ce qui est remarquable c'est qu'en l'absence d'un choix explicite et débattu sur les fonctions de la scolarité obligatoire et même sur celles du lycée, ce sont des ajustements ponctuels et locaux et l'introduction silencieuse de conceptions qui viennent contredire les enjeux actuels comme l'histoire du système éducatif qui non seulement modifie le paysage scolaire, mais rendent inefficaces les mesures prises. En effet, ce que nous pensons avoir mis au jour dans nos différentes recherches, telles qu'elles sont synthétisées dans cet ouvrage, c'est la très grande cohérence des évolutions constatées. Celles-ci construisent en effet des obstacles de plus en plus difficiles à surmonter pour les élèves les plus éloignés des usages scolaires, qu'ils soient langagiers, cognitifs ou culturels. La mise en scène des savoirs, le discours scolaire, l'individualisation de l'enseignement, les supports de travail utilisés supposent simultanément des socialisations cognitives, littéraires, axiologiques qui relèvent toutes d'une connivence construite dans des habitudes familiales et sociales que ne partagent pas tous les élèves. C'est un tel phénomène qui permet de comprendre le creusement des inégalités malgré l'abondance des discours qui prônent la réussite de tous.

Réponse à Alain Mercier

- 7 Répondre à Alain Mercier n'est pas aisé car nous partageons beaucoup de points de vue sur les mêmes questions, d'où notre participation commune au moins au début du travail du réseau à RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages). Cependant, un certain nombre d'affirmations ou de formulations méritent que l'on s'y attarde... pour éviter les malentendus. Il en est ainsi de ce qui serait l'hypothèse fondatrice de nos travaux : un rapport secondaire au faire n'appartiendrait pas à la culture populaire. C'est inexact, au mieux il faudrait dire que certains usages du langage privilégiés dans la socialisation familiale ou entre pairs risquent d'éloigner les élèves de milieux populaires de celui qui secondarise le faire et l'expérience ordinaire. Ainsi, ce que nous avons voulu mettre en évidence c'est que l'École ne constitue pas en objet d'enseignement et d'apprentissage les techniques intellectuelles et langagières, les outils pour l'étude qui permettent aux élèves de s'inscrire pleinement dans le contrat didactique. Samuel Johsua dans son dialogue avec Bernard Lahire (1999) sur les rapports entre sociologie et didactique a particulièrement insisté sur ce point dévastateur pour une partie des élèves : il faut que les enfants prennent place dans le système d'attentes réciproques, dit-il.
- 8 Comme le remarque A. Mercier, c'est bien le dialogue entre sociologues et didacticiens qui nous semble productif, non pour que les uns se substituent aux autres, mais pour que le point de vue sociologique, moins ancré dans une discipline que le point de vue didactique et davantage attentif à ce qui constitue les obstacles culturels, cognitifs et langagiers, vienne éclairer différemment la compréhension de ce qui fait difficulté disciplinaire. C'est déjà ce point de vue qu'avait adopté E. Bautier dès le début de ses travaux s'inscrivant ainsi non en didactique du français mais dans l'observation des pratiques langagières et cognitives différenciées des élèves dans les situations de classe. Si, en effet, comme le souligne A. Mercier, il ne peut y avoir d'approche uniquement sociologique des questions didactiques, l'inverse est également vrai. Et nous nous réjouissons de voir, depuis quelques années, l'élève réel se substituer à l'élève générique de certains travaux de didactique, il reste au demeurant encore peu caractérisé dans ses

habitudes socialement construites, malgré ce dialogue entre Lahire et Johsua qui date maintenant déjà de plus de dix ans.

- 9 Loin de nous « arrêter sur le seuil » de la classe et de la théorie et de rester (des) « observateur(s) attentif(s) de la souffrance au travail », nous pouvons attester que la mise au jour, auprès des enseignants en formation continue, des enjeux sociologiques de leurs pratiques ordinaires leur permet de mieux comprendre pourquoi, malgré l'impression de faire ce qui est demandé tant institutionnellement que didactiquement, les inégalités continuent de se creuser en contradiction avec les discours tenus. Mais ce que nous mettons en évidence ne relève pas de la didactique, du didactique peut-être.
- 10 Nous ne sommes pas des didacticiens, mais, comme le constate très justement Alain Mercier, par le biais de la notion de malentendu, nous travaillons « à l'inverse ». Ceci nous reconforte car l'inverse n'est pas le contraire et il nous semble excellent d'explorer la même route en faisant chemin les uns vers les autres ! L'entrée par la socialisation et sa dimension de construction identitaire nous introduit d'ailleurs d'emblée, du fait de notre intérêt essentiel pour l'éducation, aux questions d'apprentissage. C'est pourquoi nos travaux ne se centrent pas exclusivement sur la manière dont les élèves induisent des malentendus, mais tentent d'en saisir la co-construction, notamment entre eux-mêmes et leurs professeurs, mais aussi d'autres acteurs qui interviennent aujourd'hui dans les apprentissages. Dans cette tentative, nous rencontrons évidemment la didactique de l'action conjointe qui s'attache à rendre intelligible l'action du professeur en prenant en compte dans le même temps l'action des élèves. Nous, nous retrouvons dans les théories qui affirment la nécessité de construire un contexte ou cadre commun d'activité ^(Brossard, 2004) qui exige bien plus que la simple interaction d'enfants et d'adultes dans les lieux scolaires (Bautier & Rochex, 2004).
- 11 La redoutable question de l'utilisation de notions travaillées par d'autres disciplines de recherche que la sienne se pose ici. En nous intéressant, par exemple, au « contrat » passé entre les enseignants, représentants de l'institution scolaire, et les élèves, parlons-nous de la même chose que les didacticiens lorsqu'ils travaillent la notion de contrat didactique ? Bien évidemment non, car la dimension sociologique de la première acception ne rend pas compte de la spécificité de la seconde. Pour autant, par-delà ses ancrages disciplinaires, cette notion ne peut-elle constituer un carrefour au sein duquel sociologues et didacticiens tentent de proposer une élucidation commune et complémentaire des phénomènes d'apprentissage ? Nous nous y essayons pour notre part lorsque nous tentons de voir en quoi le « triplet didactique » (mésogenèse, chronogenèse, topogenèse) (Sensevy, 2007), dont la fécondité est très grande dans l'intellection des enjeux cognitifs, peut faire l'objet d'une approche qui permet d'en comprendre les tenants et aboutissants socio-historiques. Concernant la chronogenèse et la tension qu'elle inclut entre-temps didactique et temps de l'apprentissage (Assude & Mercier, 2007), nous essayons par exemple de montrer en quoi l'organisation temporelle des activités des élèves peut donner lieu à de puissants malentendus. L'idée selon laquelle les exercices donnés pour le soir ne sont que le prolongement des activités du jour en classe n'est ainsi pas nécessairement partagée par des élèves qui, pris chez eux dans des temporalités discontinues, peuvent s'imaginer qu'il s'agit d'un travail radicalement différent de ce qu'ils ont fait jusque-là et s'estimer totalement démunis pour le réaliser (Kakpo & Rayou, 2010)

Réponse à Pierre Pastré

- 12 Le regard porté par Pierre Pastré sur notre ouvrage participe selon nous d'un malentendu sur la thèse que nous y défendons. Et sans doute contribuons-nous à l'alimenter en n'en précisant pas suffisamment la logique intellectuelle. Ses remarques nous sembleraient en effet très pertinentes si nos travaux relevaient de la philosophie de la connaissance. Or nous ne nous intéressons pas aux ruptures que les manières scolaires d'apprendre instaurent avec celles « de penser, de sentir et d'agir habituelles, celles qui sont véhiculées dans la vie de tous les jours » comme une tradition idéaliste de la philosophie a pu le faire lorsqu'elle a radicalement opposé la science à l'opinion. Car précisément ces manières ne sont pas les mêmes pour tous les élèves et certaines entretiennent avec la culture scolaire plus de familiarités que d'autres. Nous ne sommes donc pas « platoniciens » au sens où nous établirions une frontière entre la science et l'opinion identique à celle qui sépare la culture scolaire des cultures populaires¹. Si, dans le *Ménon*, Platon veut mettre en évidence l'universalité du processus de la connaissance vraie en faisant redécouvrir par un jeune esclave la manière de dupliquer un carré, c'est pour laisser de côté tout ce qui, précisément, nous intéresse, à savoir ce qui, dans l'expérience d'enfants et de jeunes issus de catégories socialement dominées, leur rend difficile l'accès à la culture scolaire, quoi qu'on puisse en penser par ailleurs.
- 13 Cette interprétation de notre position n'est pas sans rappeler les critiques adressées à Basil Bernstein qui, en distinguant, dans son approche sociolinguistique de l'apprentissage, les « codes restreints » et les « codes élaborés » aurait tout à la fois disqualifié les modes cognitifs des enfants de la classe ouvrière et, d'une certaine manière, condamné ceux-ci à demeurer rivés à cette représentation du monde (Bernstein, 1975). Bernstein a maintes fois protesté contre cette vision déficitariste qu'on lui attribuait et dont il nous semble qu'elle nous est également imputée. Comme Bernstein nous pensons que notre position n'est pas ontologique ou « réaliste », mais relationnelle : les savoirs ne valent pas en soi, mais en fonction des zones de l'expérience dans lesquels ils sont plus ou moins pertinents et de la manière dont la société leur confère des valeurs différentes. Les possibilités d'accès aux savoirs scolairement valorisés ne dépendent pas de traits natifs des enfants, mais des opportunités qu'ils ont eues ou non de pratiquer les codes qui les distinguent et les gouvernent. Nous insistons de notre côté sur la nécessité, dans une école plus poreuse qu'autrefois et qui met apparemment sur un même plan des objets issus du monde savant secondarisé et d'autres, proches de la culture juvénile, de construire, pour les élèves qui ne les ont pas, les différents codes de compréhension ainsi que les clés du passage entre ces codes.
- Sommes-nous alors des conservateurs qui développent « une certaine nostalgie de l'ordre ancien, basé sur une pédagogie transmissive » ? Nous ne le pensons pas, car notre insistance sur la nécessité de mettre en place les fondamentaux nécessaires à des approches de plus en plus réflexives des objets travaillés à l'école part du constat d'un paradoxe qu'il faut bien prendre en charge : l'introduction croissante, dans l'école massifiée, de postures intellectuelles qui n'ont été longtemps en vigueur que dans la sphère savante concerne aujourd'hui des élèves dont la socialisation non scolaire les a peu préparés à les assimiler et qui nécessitent pour cela un étayage particulier. Il ne s'agit donc pas de les cantonner à des savoirs maîtrisables car clos sur eux-mêmes, mais de souhaiter, pour eux comme pour les autres, qu'ils puissent accomplir des tâches

intellectuelles dont ils perçoivent clairement les enjeux. De ce point de vue, loin de rejeter l'acquisition de compétences qui constituent un idéal cognitif particulièrement désirable, nous pensons qu'il faut assurer la construction de tous leurs prérequis. Nous nous rangeons ici du côté de ceux qui estiment que, faute de maîtriser suffisamment des règles procédurales (déchiffrement, ou calcul mental par exemple), beaucoup d'élèves connaissent une surcharge cognitive qui leur interdit de valider les objectifs effectivement visés par certains exercices (Rey & al., 2006).

- 14 Nous ne nous désintéressons pas des activités de conceptualisation sans lesquelles les savoirs et les compétences, qui ne sont que les deux faces d'une même réalité, n'existeraient pas. Ne développant pas nous-mêmes une épistémologie de l'apprentissage, nous nous reconnaissons volontiers dans l'approche constructiviste qui développe notamment l'idée d'une double germination des concepts du quotidien et des concepts scientifiques (Vygotski, 1997/1933). Mais nous nous intéressons plus particulièrement à ses conditions de possibilité *in situ* pour des élèves donnés et, de ce point de vue, nous ne faisons que constater les « petits arrangements avec le savoir » (Fabre & Fleury, 2005) que constitue la pratique aujourd'hui dominante du cours dialogué, ni installation de connaissances procédurales, ni réelle introduction à la problématisation. Celle-ci s'adapte très vraisemblablement à une injonction générale de conceptualisation dès les cycles du primaire qui n'est pas, selon nous, aisée à identifier et à articuler aux différents âges de la scolarité. Notre focalisation sur certaines modalités de savoirs que privilégie la forme scolaire actuelle, notamment dans son aspect littératié, ne signifie ni que nous les sacralisons nous-mêmes, ni que nous sous-estimons le rôle des savoirs d'actions ou des concepts pragmatiques (Pastré, 1992) dans le procès cognitif. De ce point de vue, notre souci de développer un intérêt pour ce qu'il y a de culture technique dans la culture scolaire (Rochex, 2005) nous semble moins fermer des portes que jeter des passerelles vers d'autres approches elles aussi centrées sur les processus réels de l'apprentissage.
- 15 Notre ambition est bien de contribuer à la transformation d'une école qui ne soit ni pétrée par les anciens modes de transmission, ni dans le déni de celle-ci. L'enjeu est de taille et les collaborations plus que nécessaires !

BIBLIOGRAPHIE

Assude, T. & A. Mercier, A. (2007). L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques » in G. Sensevy & A. Mercier (dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 153-185). Rennes : PUR.

Bautier, É. (2008) : « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école » in Frandji. et P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie, société* (p. 133-150), Rennes : PUR.

Bautier, É. & Markidis, K., (2004). Contexte, situation et milieu, in J.-F. Marcel & P. Rayou (Éds.), *Recherches contextualisées en éducation*, (p. 223-234).

- Bautier, É. & Rochex, J.-Y., (2004). Activité conjointe ne signifie pas signification partagée », *Raisons éducatives*, 8, (p. 199-220).
- Bernstein, B. (2007) : *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval : PUL.
- Bernstein, B., (1975) *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Brocchicoli, S., Ben Ayed, C., & Trancart, D., (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Septentrion.
- Fabre, H.-M., & Fleury, B. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. *Recherche et Formation* 48, (p. 75-90).
- Johsua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua, *Éducation et sociétés*, 4 (2), (p. 29-56).
- Kakpo, S. & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe, *Éducation et didactique*, 2 (4), (p. 57-74).
- Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme autonome : analyse des dispositifs scolaires, *L'esprit sociologique*, (p. 322-347) Paris : La Découverte.
- Maton, K. (2008). Gravité sémantique et apprentissage segmenté. in D. Frandji & P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein, Savoirs, pédagogie, société*, (p. 151-168), Rennes, PUR.
- Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés. *Éducation permanente*, 111, (p. 33-54).
- Rayou, P. (2000), L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct, in J.-L. Derouet (dir.). *L'école dans plusieurs mondes*, (p. 245-274). Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck.
- Rey B., V., Carette, V., Defrance, A & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école*, Bruxelles : De Boeck.
- Rochex, J.-Y. (2005). Pratiques de savoir et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? in F.-Jacquet-Francillon et D.Kambouchner (dir.). *La crise de la culture scolaire*, (p. 331-348). Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. in G. Sensevy et A. Mercier (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (p. 13-49), Rennes : PUR.
- Stavrou, S. (2008). La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curricula : éléments de recherche sur la régionalisation des savoirs » in D. Frandji et P. Vitale. *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie, société*, (p. 171-187). Rennes : PUR.
- Vygostki, L.S. (1997/1933). *Pensée et langage* Paris : La Dispute.

NOTES

1. L'évolution de l'œuvre de Platon lui-même, d'une théorie de la participation aux idées telle que présentée dans *La République* vers une prise en compte de la communication des genres de l'être, visible notamment dans *Le Sophiste*, montre, si besoin était, que la thèse d'un parallélisme entre l'être et la science d'un côté et le non-être et l'opinion de l'autre a du mal à être soutenue jusqu'au bout.

AUTEURS

ÉLISABETH BAUTIER

(CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8)

PATRICK RAYOU

(CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8)