



Éducation et didactique

5.2 | 2011
varia

Contribution d'Alain Mercier

Alain Mercier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1257>
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2011
Pagination : 151-156
ISBN : 978-2-7535-1794-3
ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Alain Mercier, « Contribution d'Alain Mercier », *Éducation et didactique* [En ligne], 5.2 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1257>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

Contribution d'Alain Mercier

Alain Mercier

RÉFÉRENCE

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

- 1 L'ouvrage constitue une synthèse des travaux des auteurs dans l'équipe ESCOL, conduits depuis quinze ans maintenant (Bautier & Rochex, 1997). Entre didactique du français et sociologie des relations scolaires, ils explorent en effet les « rapports à l'école et aux savoirs, dans les banlieues et ailleurs » sous l'hypothèse que l'étude scolaire du savoir suppose un rapport secondaire au faire qui n'appartient pas à la culture populaire. Ainsi, les élèves feraient ce que demandent les professeurs (ils écoutent la leçon puis s'acquittent de leurs devoirs), mais ce n'est pas ce que les professeurs attendent : car ce faisant les élèves n'apprennent pas, faute d'étudier la leçon, théorie des tâches demandées dans les devoirs. C'est une synthèse remarquable à la fois par son fond, la somme des travaux convoqués, et sa forme, l'écriture nette et précise. Ces notes de lecture sont donc constituées selon un processus en deux temps : d'abord, une lecture attentive et linéaire du texte même, au plus près de ce qu'il énonce ; ensuite, des développements qui conduisent à identifier les avancées dont le texte rend compte et à ouvrir des questions de recherche nouvelles. Ce commentaire est produit depuis un point de vue didactique qui n'est pas celui des auteurs.
- 2 L'ouvrage s'ouvre sur un cadrage large des travaux sur les inégalités, et argumente la nécessité de comprendre leur formation comme *phénomène scolaire*, puisque les difficultés qui conduisent aux inégalités scolaires s'expriment dans le cadre même de la scolarité des élèves. C'est pourquoi les auteurs posent une question fondamentale et poursuivent par une affirmation sur laquelle de nombreux didacticiens seront d'accord : les didactiques – considérées comme « art d'enseigner une discipline » – ont ici un point aveugle. Pour autant, les travaux dont l'ouvrage rend compte ont pour origine l'observation didactique

de phénomènes relatifs à l'enseignement du français (Bautier, 1995, 2005). C'est sans doute pour cela qu'ils recourent des observations et analyses produites dans la même période, en didactique des mathématiques par exemple. Ainsi, les travaux pionniers (Schubauer-Leoni, 1986) sur les dimensions différentielles (et différenciatrices) du contrat didactique ne sont pas connus et cités. Ils ont été conduits sous la direction de A.N. Perret-Clermont, dans le champ disciplinaire de la psychologie sociale, mais sont d'évidence restés enfermés dans un monde hors d'accès des auteurs, doublement : ils ont été considérés en France comme relevant de la didactique des mathématiques, mal connue en didactique du français ; ils viennent de la psychologie sociale qui en Suisse, est sortie des laboratoires pour développer des méthodes d'observation clinique du social (Perret & Perret-Clermont, 2004) mais qui, en France, a choisi un expérimentalisme de laboratoire qui fait de la psychologie sociale une référence improbable pour les questions qui nous occupent ici.

- 3 Le travail de Bautier et Rayou se situe donc dans le champ français des sciences de l'éducation et s'y réclame fermement de la sociologie dont les problématiques sont, en France, dominantes. C'est net dès les premières pages et par exemple, la référence à la notion didactique de contrat didactique, page 8, est seulement révérence polie, sans débat annoncé. Les analyses ne référeront pas aux travaux, proches, étudiant la classe comme champ et conduits d'un point de vue didactique (Sensevy & al., 2000). Même, des données communes ont pu être travaillées sans référence des auteurs les uns aux autres (Bautier, 2005 ; Mercier, 2008) et les travaux conduits dans le cadre de RESEIDA ne sont pas cités. On ne s'étonnera pas plus de ne trouver que de très rares références à des travaux publiés dans une autre langue que le français ou dans une autre discipline que la sociologie. Nous considérerons donc que les auteurs ont fait un choix implicite mais strict : travailler la ligne problématique de leur équipe et la situer nettement dans le paysage des travaux en éducation ; c'est dans cet esprit que nous continuerons notre lecture.
- 4 La clé de l'ouvrage est annoncée avec netteté dès l'introduction : les phénomènes « de malentendu » ont pour origine « la fin des connivences ». Ce dernier terme désigne d'abord, en didactique des lettres, le fait qu'élèves et professeurs ont pu, tant que le Lycée ne recevait pas plus de 10 % d'une classe d'âge désignée comme « la future élite du pays », partager la lecture sociale que proposent les textes littéraires parce qu'ils partageaient le même point de vue sur la société. Qu'il s'agisse, pour ne prendre que le cas de Molière, de l'étude des « Femmes savantes » ou des « Précieuses ridicules », ces œuvres étaient relues aussi bien et selon le cas, comme critique directe de l'instruction donnée aux femmes ou comme critiques indirectes de la société de cour, de même, qu'il s'agisse de l'étude du « Bourgeois gentilhomme » ou du « Tartuffe », ces œuvres étaient vues comme critiques directes des prétentions naïves de la bourgeoisie montante ou comme critiques indirectes des conventions dépassées de l'ancien régime : dans tous les cas, la connivence entre gens de pouvoir qui fonde la distinction pouvait être à l'œuvre. Ancien régime ou nouveau régime, peu importait, ces œuvres étaient étudiées pour leur valeur universelle c'est-à-dire la multiplicité des interprétations rendues possibles par une lecture décontextualisée, a-historique, mais dont le point de vue était toujours celui du pouvoir et de la lutte pour l'accession à la puissance comme au pouvoir symbolique.
- 5 L'irruption massive de nouveaux publics dans l'enseignement secondaire a rendu impossible le travail fondé sur la connivence (Bautier, 1995 ; Jaubert & Rebière, 2005), parce que la distinction suppose des barrières assurées. L'évolution des objets d'enseignement vers des techniques d'analyse textuelle alors a conduit à la formation

d'un premier malentendu relatif à l'enjeu de l'enseignement du français. Puis, la disparition de « la présocialisation scolaire » est devenue pesante au fur et à mesure que l'école maternelle, lieu d'une première socialisation scolaire pour certains élèves, devenait le lieu de la première instruction technique en se centrant sur les nombres et les lettres. La question centrale construite ici, est donc celle de la *complémentarité nécessaire et impensée des socialisations scolaire et non-scolaire*, qui interviennent dans les apprentissages comme, au moins, condition de leur possibilité (par le moyen du contrat didactique, ajouterais-je). Faute de quoi il y a toujours *malentendus* (ils sont donc ainsi définis). Ainsi par exemple, les auteurs affirment que les dispositifs d'aide à l'étude sont « *des outils d'accord social sur les enjeux et modes de la scolarisation sans enjeu du point de vue des apprentissages* ». Sur ce constat, nous (les chercheurs de l'équipe EtOS de l'UMR P3) sommes d'accord puisque nous travaillons justement sur les conditions de son dépassement ; mais on remarquera que l'identification de la fonction sociologique de ces dispositifs ne permet pas l'intervention : *le point de vue de la sociologie demeure externe aux systèmes étudiés* et c'est ce point qui sera l'objet du débat que nous devons ouvrir.

- 6 La construction de la notion de malentendu est fondée sur la notion de *socialisation* et sa dimension de construction identitaire, à l'école et hors l'école. Ainsi, le regard porté sur le phénomène est exactement à l'inverse de celui des didacticiens, qui s'interrogent sur le mouvement de « conversion didactique » par lequel les dimensions sociales de l'identité viennent investir le champ de la classe et y deviennent des contraintes. La description proposée n'est donc pas une théorie de l'école, mais un ajout pertinent aux théories sur la construction des sujets sociaux, permettant de saisir les conditions différentielles de cette construction à partir de l'idée de « socialisation horizontale » comme double mouvement d'individuation et de socialisation d'une classe d'âge, aujourd'hui entièrement scolarisée.
- 7 Entre classe et hors-classe, les épreuves d'évaluation et le travail demandé aux élèves sont les éléments fondateurs des interprétations proposées, à partir d'une enquête large auprès des acteurs (professeurs, parents, intervenants de l'aide, élèves) et de l'analyse secondaire de PISA 2000 faite par ESCOL pour la DEP. Les malentendus sont alors repérés, dans les discours (ce qui va de soi) et surtout dans les commentaires relatifs à l'action (ce qui permet de montrer que les discours parlent vrai). Les travaux didactiques montrent ces mêmes phénomènes, ce qui permet au lecteur de se convaincre de ce qui est dit, même si les données empiriques ne sont pas présentées à l'appui de la construction, car l'enjeu de l'ouvrage n'est pas encore ici, les apprentissages n'étant pas, pour le moment, au centre de l'exposé.
- 8 Cependant, l'appel des auteurs aux travaux récents en sociologie de la forme scolaire est remarquable, parce que le point de vue que leur donne l'enquête sur le malentendu leur permet, au chapitre 2, de montrer comment l'élargissement des publics du Lycée a conduit à une évolution conjointe des formes de la scolarisation et de ses contenus ; et ainsi, comment les contours des enjeux de la scolarisation sont devenus flous, de manière différente pour chacun des acteurs, selon, non seulement leur position dans le système scolaire (professeurs, élèves, encadrement), mais aussi leur position dans le système social qui détermine la forme de leurs *attentes* ou *interprétations* (nous dirions : des contrats didactiques différenciés).
- 9 On relèvera cependant un phénomène sur lequel les auteurs passent rapidement : il a trait à la progression, et tient à l'articulation du temps didactique et du temps de l'apprentissage. Mais ces termes sont pris ici dans un sens non théorique, coupés de leur origine (la théorie de la transposition didactique) comme de leurs développements

actuels (la théorie de l'action didactique conjointe). Aussi, le malentendu sur ce qui fait la progression - reconduit par une sociologie de l'école qui développe sans contrôle la métaphore de l'élève au travail dans un métier - n'est pas identifié dans toute sa force (p. 42-43).

- 10 Pourtant, le fait que les activités répétitives (exercices) apparaissent à certains élèves comme assurant une production et donc, un progrès (temps de l'activité), alors que la progression attendue est relative aux apprentissages que les exercices appellent (temps didactique) est central dans les malentendus sur lesquels vivent professeurs et élèves des zones de discrimination positive. Il permet l'erreur sur la dimension didactique du contrat didactique, d'observation systématique dans ces lieux. Cela ouvre à notre sens une question délicate : l'interprétation strictement sociologique - à laquelle nous adhérons spontanément jusque dans son interprétation didactique en termes de contrat fondateur de la place d'élève -, rend-t-elle compte vraiment du phénomène. Il est en effet possible de proposer une interprétation didactique, un peu plus délicate à formuler, qui conduit au même phénomène et à sa dimension sociologique. Nous étudions en effet la manière dont se réalise la dévolution des activités didactiques (Matheron, à paraître dans E & D) et ce faisant, nous avons observé comment le professeur devait, pour la bonne marche de l'enseignement, permettre aux élèves d'identifier l'enjeu de la recherche et de l'étude, en termes de *questions auxquelles une réponse instruite doit être apportée*. Or, des travaux actuels montrent à quel point, spontanément, les professeurs jouent de ce que les didacticiens de la littérature nomment la connivence culturelle avec les élèves et lorsqu'ils ne peuvent le faire, comment ils sont conduits à réduire (pour leurs élèves comme pour eux-mêmes) le champ que leur intervention est supposée ouvrir. Par exemple, en limitant leur lexique au point que plus rien ne peut se dire, de la discipline enseignée (Millon-Fauré, 2009). Les professeurs y perdent leurs moyens de désignation de l'enjeu des apprentissages et les élèves se trouvent symétriquement réduits à l'exécution de tâches sans enjeu : le malentendu ne serait donc pas seulement un effet venu des élèves et trouverait une origine au cœur didactique de l'action conjointe des professeurs et des élèves.
- 11 L'analyse politique du phénomène de malentendu que l'ouvrage de Bautier et Rayou propose aboutit à une observation solidement construite montrant comment le contrat didactique (relatif aux enjeux de l'apprentissage) est déterminé par les systèmes d'attentes des partenaires collectifs, systèmes d'attentes manifestés comme « logiques d'action » lorsque ces attentes sont étudiées dans le mouvement temporel qu'elles produisent. La « cécité » observée de l'équipe d'un Collège de banlieue rencontre ainsi l'« allègement des exigences » réalisé tout naturellement par les universitaires en premier cycle (page 34 § 2) « *Cet ajustement des logiques d'action fait qu'il est impossible de savoir ce qui, dans un tel processus, relève de la pression exercée par des générations d'étudiants peu connaisseurs du contrat didactique universitaire ou de la réponse anticipée à leurs difficultés qu'apportent certains enseignants. Des changements curriculaires importants résultent de cette subtile transaction. Ils rapprochent le prescrit du réel en diminuant les moments de mise en recherche, en remettant à plus tard le passage à des modalités plus distancées du savoir.* » Le constat est aisément partagé. L'analyse va plus loin au chapitre 3, puisqu'il s'agit de «... *penser les composantes des pratiques scolaires comme des construits sociaux : curriculum, dispositifs de travail, échanges langagiers ne sont pas des objets naturels...* », en référence à Lahire et Bernstein, dont les catégories sont convoquées pour conduire une analyse descendante des cadres de l'activité. C'est en ce point que l'analyse didactique des

phénomènes étudiés devrait devenir centrale, de nouveau. Il s'agit en effet de rendre compte du désintérêt social pour la formation disciplinaire (dans les deux sens du terme) que permettait la clôture symbolique de l'espace scolaire et de l'intérêt pour des pratiques proches des activités sociales nécessitant une interprétation adéquate des questions, qu'il faut d'abord situer dans leur arrière-plan social et culturel. Et il faut alors comprendre les propriétés des espaces didactiques situés dans leur écosystème qu'est le système scolaire, social, culturel environnant, pour comprendre comment ces demandes sociales trouvent ici à se traduire en gestes d'enseignement, d'étude et de recherche, et là, échouent massivement et produisent au contraire un empêchement collectif à agir et à inventer des réponses efficaces. Ce n'est pas seulement affaire de professionnalité des professeurs... ou de « métier » des élèves ! Le problème tient, du point de vue didactique qui est le nôtre, à un rapport social aux questions d'enseignement et aux questions à étudier en général qui n'est pas aussi démocratique qu'on voudrait le faire croire : les « notes de synthèse » qui évaluent la « culture universitaire sociale » aux concours d'entrée dans les écoles professionnelles de haut niveau le montrent (Perez 2010). C'est bien, comme le montrent les auteurs (p. 100 et suivantes) une question d'interprétation des situations, mais quels sont les moyens, pour un professeur, d'aider les élèves à construire un point de vue adéquat ? On ne peut maintenant s'arrêter sur le seuil et refuser de franchir le pas, rester observateur attentif de la « souffrance au travail ».

- 12 En conclusion, p. 159 et suivantes, les auteurs écrivent que « *L'intérêt de la perspective que nous avons développée nous paraît résider dans la volonté de dénaturaliser les difficultés des élèves, comme les manières de faire des enseignants, pour favoriser leur inscription dans des pratiques culturelles et cognitives socialement construites et inscrites.* » et nous les suivons pleinement sur ce point. Mais ils poursuivent, en sociologues durkheimiens, « Il ne s'agit pas {...} de remettre en question les conceptions actuellement dominantes {...} Le voudrait-on, ce serait impossible car une école ne peut être qu'en phase avec les conceptions de la société dont elle éduque et aide à développer la jeunesse » et si nous partageons cette idée c'est uniquement parce que nous pensons qu'il s'agit d'un principe du social, tout comme la pesanteur est un principe du monde physique. Mais la pesanteur n'empêche pas de chercher à concevoir des avions, des montgolfières, des fusées : elle indique en revanche la « loi physique avec laquelle les avions, les montgolfières ou les fusées rusent.
- 13 En effet, je prétendrai ici qu'une science pertinente produite, au moins à terme, des savoirs techniques pouvant outiller l'action. Car elle a identifié les systèmes de contraintes et de possibles d'un domaine de réalité et permet ainsi de produire des stratégies d'action instruites : le savoir est puissance d'agir. Des questions pratiques montrent les limites travail remarquable de Bautier et Rayou. Comment pourrait-on, à partir des constats réalisés, définir des points d'appui pour, par exemple, former des professeurs ? Ces constats peuvent-ils outiller leurs pratiques professionnelles ? Autrement dit, comment pourrait-on, à partir des constats réalisés, définir des points d'appui pour aider tels élèves spécifiés à étudier une question, selon l'un des points de vue attendus ? Ces questions montrent, selon nous, que nous avons atteint les limites épistémologiques de ce type d'approche des questions didactiques.
- 14 Le style de l'ouvrage, qui est celui d'une synthèse adressée à un public large, conduit à un usage parfois faible des concepts permettant l'interprétation des faits donnés à l'appui du discours. Ainsi, on trouve ici *logique d'action, contrat didactique, prescrit et réel, modalités distancées du savoir* qui relèvent de plusieurs domaines de savoirs et ont été très

rapidement présentés sans qu'on sache alors si c'était révérence aux grands auteurs ou présentation des outils du travail. De ce fait, l'ouvrage ne permettra pas aisément l'étude autonome, et le débat que l'on pourra construire avec les auteurs sera plus limité : il faudrait le conduire sur la foi des travaux originaux eux-mêmes, pas sur la foi du texte de la synthèse.. Car le phénomène étudié se développe dans le temps et c'est ce mouvement de retour sur ceux qui, en entrant massivement à l'école ou à l'université, l'ont produit, qui est maintenant l'objet du travail. Structure structurante, aurait peut-être dit Bourdieu dans sa jeunesse... Si on considère alors non seulement le système d'enseignement mais les écoles et les classes comme champs sociaux, il sera bon de donner explicitement les savoirs qui outillent la réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, (1), p. 51 - 71.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France*. Paris, La Dispute., Texte repris, Deauvian, J. & Terrail, J.-P. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Bautier, É. (1995). Pratiques langagières et travail socio-cognitif. *Migrants formation*, (100), p. 98-101.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : l'Harmattan.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (s. d.). *Classes hétérogènes et choix didactiques : le cercle infernal*.
- Pérez, J.-M. (2010). La synthèse de textes dans l'enseignement supérieur, un objet à fort enjeu local : analyse comparative dans deux institutions, l'ENA et l'IUFM. *Éducation et didactique*, 4 (2), p. 41 - 55.
- Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A. N. (2004). *Apprendre un métier : dans un contexte de mutations technologiques*. Paris : l'Harmattan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*.
- Sensévy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), 263 - 304.

AUTEURS

ALAIN MERCIER

ADEF, Aix-Marseille Université/IFé