



Contribution de Georges Felouzis

Georges Felouzis



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1260>
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2011
Pagination : 147-150
ISBN : 978-2-7535-1794-3
ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Georges Felouzis, « Contribution de Georges Felouzis », *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/1260>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

Contribution de Georges Felouzis

Georges Felouzis

RÉFÉRENCE

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

- 1 Doit-on s'en tenir aux généralités, comme le font trop souvent les « théories » globalisantes de l'école pour penser les inégalités d'apprentissage ? Ou, à l'inverse, suffit-il d'observer avec minutie les enseignants et les classes au travail pour comprendre les processus à l'œuvre dans la fabrication de l'échec à l'école ? À ces deux questions, Élisabeth Bautier et Patrick Rayou répondent par la négative et, bien plus que cela, proposent de construire une théorie sociologique des apprentissages dans la perspective de penser à la fois les « cadres objectifs de la scolarisation et les manières dont ses différents acteurs s'y inscrivent et les travaillent » (p. 2). L'ambition des auteurs est donc grande et l'ouvrage est construit sur un ensemble de travaux conduits dans le cadre de l'équipe ESCOL de l'université de Paris 8. Il ne s'agit toutefois pas d'une simple synthèse de travaux universitaires, mais de la mise en œuvre d'un regard neuf sur les évolutions de l'école, de la pédagogie et des publics d'élèves à partir de résultats de recherches acquis durant de longues années.

La nature du problème : l'école, la démocratisation et ses limites

- 2 L'observation du système scolaire français, au plan de son organisation comme des formes pédagogiques valorisées et de ses résultats ne pousse pas à l'optimisme. Il ne s'agit pas ici d'un quelconque « pessimisme » français ou d'une tendance trop marquée à la dévalorisation de soi qui sévirait dans l'hexagone. Il s'agit plus certainement d'un constat d'échec qui s'est progressivement imposé, d'enquêtes internationales en « Notes d'information » de la Depp, pour montrer qu'à l'école primaire comme au collège puis au

lycée, les inégalités scolaires n'ont fait que changer de forme à défaut d'avoir diminué. Et c'est un des mérites de l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou que de rappeler le poids de l'école primaire dans la construction précoce de ces inégalités scolaires. En accord avec les résultats des plusieurs enquêtes de la Depp sur les performances des élèves en CM2¹, les auteurs soulignent que les problèmes d'apprentissage tendent à se renforcer, pour la moyenne des élèves et plus spécifiquement pour les plus défavorisés. La comparaison conduite par la Depp à partir d'épreuves semblables à 20 ans d'intervalle montre en effet une baisse des performances moyennes des élèves à la sortie de l'enseignement primaire, et un accroissement très net des inégalités de performances, notamment dans les dix dernières années (entre 1997 et 2007). Ce constat s'observe en orthographe comme en calcul et en lecture. Il est congruent avec d'autres mesures construites au niveau national à partir des compétences attendues à la fin de l'école élémentaire en relation avec les programmes du primaire et du collège² et au niveau international sur la base des enquêtes Pisa dont la version 2009 permet une comparaison assez fine de l'évolution des performances par pays depuis 2000³.

- 3 De façon récurrente, que nous apprennent ces comparaisons ? Que l'école en France n'est pas à la hauteur des espoirs qu'elle suscite auprès des élèves et de leur famille, comme auprès des acteurs publics lorsque ceux-ci ont conçu un système unifié dès la fin de l'école primaire avec la réforme Haby de 1975. L'idée était non seulement de favoriser l'extension des scolarités (ce qui a été effectivement réalisé) de façon à accompagner le développement économique français, mais aussi de favoriser la réussite sociale par l'école en limitant les inégalités scolaires. Or, non seulement les performances moyennes des élèves tendent à baisser depuis une dizaine d'années, mais ces inégalités s'accroissent encore et ceci dès l'école primaire. Ces inégalités ne font de plus que s'accroître dans le secondaire⁴ et le supérieur⁵. Ainsi « l'idée qu'il suffisait, pour les faire accéder aux biens scolaires, d'exposer aux savoirs jusque-là réservés à des élites sociales les enfants de milieux défavorisés a longtemps été partagée » (p. 5), mais elle s'est avérée fautive, ou tout au moins insuffisante. Car la forme scolaire comme les contenus enseignés et les formes pédagogiques ont connu de réelles évolutions, mais au prix de ce que les auteurs nomment des « malentendus socio-cognitifs » qui sont au fondement, c'est leur thèse, des inégalités d'apprentissage.

Le « malentendu » au principe des inégalités scolaires ?

- 4 Construire une théorie sociologique des apprentissages revient à définir les élèves autrement que par leur place dans l'interaction pédagogique. Il s'agit de les situer socialement et culturellement, et ainsi repenser la communication pédagogique pour y intégrer l'opacité inhérente à toute forme de communication dont les conséquences sont accentuées, au sein même de l'école, par les enjeux mêmes des activités d'apprentissage. Le sociologue anglais Basil Bernstein⁶ a été dans ce domaine un pionnier : en intégrant dans ses analyses des concepts tels que « pédagogie invisible » et « codes restreints », il apportait une explication forte des inégalités d'apprentissage en fonction du milieu social : le décodage des implicites pédagogiques dépend du degré de proximité au langage scolaire et plus généralement à la culture scolaire. C'est probablement Bernard Lahire, dans ses travaux sur « la raison scolaire », qui a le mieux développé et systématisé ce type de réflexion sur les inégalités d'apprentissage de façon à rendre compte au plan théorique

comme empirique de la force de ces inégalités⁷. Il montre notamment que « ce qui sous-tend l'ensemble (des) manifestations de l'échec scolaire effectif, c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. Les élèves n'échouent pas parce qu'ils n'auraient pas l'esprit assez « abstrait » ou parce qu'ils seraient trop « concrets », mais parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis du langage... » (Lahire, *op. cit.*, p 57). Toutefois l'ambition d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou est d'aller plus avant et de systématiser cette idée pour l'ensemble des pratiques pédagogiques en identifiant ce qui, au gré des évolutions récentes du système éducatif français, produit ces situations de dissonance entre ce que l'enseignant pense enseigner et ce que l'élève croit comprendre de cet enseignement. Les auteurs mobilisent pour cela leurs travaux de terrain issus d'observations de situations d'apprentissage en classe ou d'entretiens d'élèves et d'enseignants. Et il ressort de leurs analyses que bon nombre de pratiques pédagogiques récentes accentuent l'opacité de la communication pédagogique plus qu'elles ne permettent de l'explicitier. Il en est ainsi des pratiques de l'oral et de la pédagogie participative, très usitées dans les classes de primaire dans la perspective de favoriser la « construction » du savoir par les élèves et leur « expressivité », mais qui ne « facilitent pas nécessairement l'acquisition des fondamentaux du savoir qui demeurent des enjeux décisifs dans l'accès aux positions sociales les plus gratifiantes » (p. 28). Et de fait, les observations détaillées de séquences d'enseignement en classe primaire montrent toute la distance qui sépare les buts des enseignants (faire en sorte que les élèves construisent un savoir par eux-mêmes de façon à en faire l'acquisition) et celui des élèves qui est le plus souvent de se mettre en règle avec ce qu'ils perçoivent comme des demandes très formelles de l'enseignant. Dans un processus qui évoque la substitution des moyens aux fins dans les organisations bureaucratiques décrites par Robert Merton, les auteurs montrent que participer est en soit un but pour les élèves alors que pour l'enseignant ce n'est qu'un moyen pour construire des savoirs. « Fournissant nombre de réponses erronées qui ne sont ni reprises ni retravaillées, beaucoup (d'élèves) font comme si chaque question donnait lieu à une compétition dans laquelle l'essentiel n'est pas tant la justesse de la réponse que la justice par laquelle l'adulte garantit la régularité des confrontations » (p. 41). On conçoit facilement ce que peut donner ce genre de malentendu lorsqu'il s'agit de noter les élèves en fonction de la justesse de leur réponse et non de l'ardeur de leur participation... Mais les auteurs ne se limitent pas à ce constat que Viviane Isambert-Jamati relevait déjà dans « Les savoirs scolaires⁸ » à propos de la pédagogie « moderniste », très pénalisante pour les élèves de milieux défavorisés. Ils montrent que les évolutions de la forme scolaire brouillent la compréhension que peuvent en avoir les élèves les moins familiarisés avec la culture scolaire. Cela donne à la notion de malentendu une dimension explicative plus vaste : non seulement elle est mobilisée pour expliquer les inégalités d'apprentissage, mais aussi pour rendre compte de l'accroissement de ces inégalités liées aux évolutions même de l'enseignement et de l'école. Qu'il s'agisse des malentendus liés à la pratique de l'oral, aux objectifs de la dissertation de philosophie ou encore aux attentes en premier cycle universitaire, la logique de l'école et celle des élèves tendent à se dissocier et à se conjuguer sur le mode de l'incompréhension réciproque. Pour une bonne part, ce raisonnement apparaît comme une critique assez radicale de l'enseignement tel qu'il se pratique à l'école primaire et à d'autres niveaux de scolarisation. Paradoxalement, c'est en cherchant à s'adapter aux élèves les plus faibles qu'une pédagogie trop « ouverte » se trompe de cible et produit du malentendu socio-cognitif car « le passage du maître qui enseigne au maître qui organise et parle et fait parler a modifié le paysage langagier des

classes » (p. 113). Le « genre conversationnel » tend à se substituer à un « cadrage fort » des activités d'apprentissage. Si cela donne l'impression aux élèves de pleinement participer à la classe, et permet de construire une ambiance « conviviale », cela creuse les inégalités car « certains apprennent de la situation et élaborent un texte de savoir nouveau pour eux, tandis que d'autres communiquent leurs expériences ou leur opinion, leur émotion. » (p. 115). Le malentendu n'est donc pas simplement une situation inhérente à l'inégale répartition d'un capital culturel parmi les élèves et d'une plus ou moins grande proximité à la culture scolaire, comme chez Pierre Bourdieu. C'est aussi le fruit d'une évolution générale des dispositifs d'apprentissage qui brouillent les pistes sous prétexte de favoriser l'expressivité des élèves et d'être à la portée de tous.

École, ségrégation scolaire et rapports en classe

- 5 On l'aura compris, l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou a le mérite de proposer des interprétations cohérentes et cumulatives des inégalités scolaires. Il a aussi le mérite de proposer une notion centrale, celle de malentendu, dans la perspective de comprendre de façon précise la construction des inégalités dans et par les situations d'apprentissage, d'autant plus ambiguës et incertaines dans leurs visées qu'elles laissent libre cours à l'expressivité des élèves sous prétexte d'individualiser l'enseignement. Cette approche touche aussi aux politiques scolaires, même si ces dernières n'ont pas, à mon sens, la place qu'elles mériteraient dans le schéma général de l'ouvrage. Les auteurs situent bien entendu les transformations des situations d'apprentissage dans le cadre plus général de ces politiques, mais beaucoup de pistes restent à explorer pour comprendre comment le « genre conversationnel » par exemple prend le pas sur des formes pédagogiques plus centrées sur les savoirs scolaires à acquérir, comment en fin de compte les enseignants choisissent entre « faire la classe ou penser les apprentissages » (p. 143). La conclusion de l'ouvrage laisse penser que la solution principale à ce problème concerne les enseignants eux-mêmes et leur professionnalité, comme si le fait d'observer que les inégalités d'apprentissage se réalisent dans la classe impliquait nécessairement que la solution au problème se trouve à ce niveau d'analyse et d'action, et seulement à ce niveau. Or, on peut en douter, car les situations d'apprentissage sont aussi en fin de compte le fruit de processus externes qui conditionnent le travail des enseignants comme la perception des élèves. C'est le propos de l'ouvrage récent de Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart⁹ dont la thèse est strictement inverse à celle de l'ouvrage dont on traite ici. C'est pour eux la ségrégation scolaire et la concurrence plus ou moins organisée entre établissements qui créent les conditions des inégalités scolaires et des piètres performances globales du système éducatif français. En ouvrant le collège à tous, sans pour autant mettre en œuvre les réformes nécessaires à l'accueil de nouveaux publics, on a créé les conditions d'une ségrégation scolaire accrue et d'un accroissement corrélatif des inégalités de parcours et d'apprentissage. Ce que l'on observe au sein même de la classe trouve donc en partie ses sources dans des phénomènes plus généraux qu'il est utile de prendre en compte pour penser les évolutions de l'école et des inégalités d'apprentissage. Or, sans cultiver outre mesure un œcuménisme sociologique, il apparaît tout fait raisonnable de penser que les pratiques pédagogiques des enseignants dépendent étroitement de ces phénomènes de ségrégation scolaire et de composition des classes, ce qui conditionne en grande partie la nature des « malentendus » qui y prévalent. Comme Dominique Paty¹⁰ l'avait mis en lumière dès le début des années 1980,

et comme d'autres travaux par la suite ont pu le montrer¹¹, les dispositifs d'enseignement et les choix pédagogiques des enseignants sont aussi le fruit du contexte scolaire créé par le public des classes. Et si l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou contribue largement à expliciter ces phénomènes, il reste à construire une analyse détaillée des effets de composition sur les apprentissages des élèves via les pratiques pédagogiques des enseignants et les malentendus qu'elles suscitent.

NOTES

1. MEN-DEP, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves en CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », Note d'information n° 08-38, décembre 2008.
 2. MEN-DEP, « Les compétences en mathématiques des élèves en fin d'école primaire », Note d'information n° 10-17, octobre 2010.
 3. OECD, *Pisa 2009 Results : Learning Trends. Changes in Student Performances Since 2000*, Volume V, 2010.
 4. C'est un des résultats de l'analyse du dernier suivi longitudinal d'élèves de la fin du primaire jusqu'à la fin de leurs études secondaires. DEPP-MEN, Les bacheliers du panel 1995 : Évolution et analyse des parcours, Note d'information n° 10-13, septembre 2010.
 5. La revue Actes de la recherche en sciences sociales traite, dans son numéro 183 de 2010, de la question des inégalités dans l'enseignement supérieur, « Les classes populaires dans l'enseignement supérieur. Politiques, stratégies et inégalités ».
 6. Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.
 7. Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR.
 8. Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*, Paris, ESF.
 9. Broccolichi, S., Ben Ayed, C., & Trancart, D. (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La découverte.
 10. Paty, D. (1981). *12 collèges en France*, Paris, La documentation française.
 11. van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.
-

AUTEURS

GEORGES FELOUZIS

université de Genève, faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
