Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (sous la direction de. La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.

Rennes : Presses universitaires

Lin Lhotellier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4393>

DOI : 10.4000/osp.4393

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2014

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Lin Lhotellier, « Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (sous la direction de. La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 43/2 | 2014, mis en ligne le 02 juin 2017, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4393> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4393>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (sous la direction de. La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.

Rennes : Presses universitaires

Lin Lhotellier

RÉFÉRENCE

J.-Y., Rochex & J. Crinon (sous la direction de)
Rennes : Presses universitaires

- 1 En septembre 2012, Jean-Yves Rochex prenait la parole lors des 61^e journées d'étude de l'Association des conseillers d'orientation-psychologues de France. Le thème de son intervention concernait les politiques d'éducation prioritaire depuis le milieu des années soixante-dix en Europe. Rochex décrivait un essoufflement du processus de démocratisation qui avait à l'origine présidé à ces politiques. Mais cette description laissait largement dans l'ombre ce qui se déroule dans les classes et pour leurs acteurs, élèves et professeurs. Certes, les questions qui n'ont pas manqué d'être posées à l'intervenant l'ont conduit à aborder cet aspect, mais d'une manière que le temps imparti ne lui permettait pas de développer. C'est cette question qui est au centre de l'ouvrage présenté ici, publié l'année précédente.
- 2 Les travaux dont il est rendu compte sont ceux du réseau de recherche sur « la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages » (RESEIDA), créé par une équipe de l'université Paris-VIII. Le RESEIDA cherche à rendre compte de la construction des inégalités scolaires par la conjugaison

de certaines caractéristiques des élèves liées à leur milieu social d'appartenance, de certains comportements des enseignants, et du contexte, culturel, politique et situationnel dans lequel baignent les uns et les autres : ces inégalités sont donc le fruit d'une « coconstruction ». Les observations rapportées ont été réalisées dans des classes d'écoles maternelles et élémentaires. À l'origine des inégalités, les auteurs perçoivent trois catégories de faits : l'absence d'identification par les enseignants des différences entre élèves dans la familiarité avec l'école et ses attentes ; complémentirement, des pratiques pédagogiques tentant de prendre en compte les difficultés de certains élèves, mais proposant alors des réponses inadéquates ; enfin, certaines conceptions scolaires actuellement dominantes et influençant les pratiques en classe.

- 3 Les deux premières parties de l'ouvrage concernent la première source d'inégalité. Le premier chapitre rapporte un certain nombre d'observations en grande section de maternelle. Dans les séquences d'enseignement rapportées, les élèves sont mis en activité dans des situations particulières. Ces activités ne sont guère suivies d'interventions du maître explicitant les savoirs qui doivent en être tirés : tout se passe comme si l'activité de l'élève était considérée comme suffisante en soi pour donner lieu à apprentissage. Ceci constitue un leurre. Seule l'explicitation par l'enseignant des savoirs permettrait leur construction chez les élèves. Le deuxième chapitre rend compte d'observations du même type à un niveau plus avancé de la scolarité, le CM2. Là encore, les séances rapportées illustrent la mise en activité des élèves, en particulier sur des contenus concrets : ceux-ci sont censés motiver les élèves mais ils ont aussi pour effet de rendre plus opaque ce qui est au cœur de l'apprentissage dispensé (ce qui doit être appris comme ayant une portée dépassant le contexte spécifique dans lequel l'élève est placé au cours de la leçon), cet effet de brouillage étant parfois favorisé par les digressions, sans rapport avec l'objet de la leçon, auxquelles invite précisément le caractère concret de la situation proposée à l'élève. Comme dans le premier chapitre, on observe l'absence d'explicitation par les enseignants des savoirs à acquérir. Ces savoirs sont ainsi qualifiés, dans le troisième chapitre, d'« incidents », d'« invisibles ». D'abord pour de nombreux enseignants, qui semblent ne pas saisir que la réalisation des activités proposées à l'élève suppose de sa part la mise en œuvre sur le plan cognitif d'apprentissages qu'il s'agit pour l'école de faire acquérir. Les savoirs sont, consécutivement, invisibles aux élèves qui n'ont pas bénéficié d'opportunités culturelles favorables. On observe alors des élèves en réussite apparente en début de scolarité qui s'effondrent par la suite : un fort engagement dans les activités proposées leur a permis en classe de maternelle de les mener à bien, c'est-à-dire d'atteindre un résultat concret validé par l'enseignant. Mais, faute d'avoir identifié les enjeux cognitifs de ces tâches, ils ne les ont pas suffisamment « pensées » et n'ont donc pas construit certaines connaissances qui s'avèrent nécessaires à un niveau scolaire ultérieur. Parmi ces savoirs « invisibles », le troisième chapitre insiste sur la littéracie : dépassant très largement la maîtrise technique du code écrit, la littéracie concerne les développements intellectuels que permet l'usage de l'écrit. Si l'on observe les élèves en réussite scolaire, il semble bien que ceux-ci, contrairement aux élèves en réussite apparente que nous venons d'évoquer, prennent le temps de suspendre leur action et de revenir sur ses traces, pour en vérifier la qualité et en corriger les erreurs : ils mobilisent ainsi des techniques littéraciennes, c'est-à-dire s'appuyant sur la possibilité qu'offre l'écrit de fixer certains éléments qui, autrement, se dilueraient dans le flot de l'action et de la parole. Or, la maîtrise de ces techniques varie selon le milieu social d'origine des élèves.

- 4 Le langage est un autre facteur d'inégalités scolaires. En effet, si certains enseignants en privilégient un usage marqué de routine et d'attention portée surtout à la qualité formelle de l'expression de l'élève, d'autres lient étroitement usage de la langue, réflexion et apprentissage. Pour ces derniers, le langage est un instrument au service de la pensée : ils explicitent donc clairement aux élèves les objectifs poursuivis lors des séquences d'enseignement, sollicitent une expression orale et écrite au service de la compréhension des textes, de l'argumentation, de productions originales... De telles pratiques « créent des "dispositions" indispensables pour apprendre (de l'ordre des conceptions épistémologiques ou des connaissances métacognitives) » (p. 75), dont l'importance ne fait que croître au cours de la scolarité mais qui « non entraînées sont laissées au hasard du milieu familial » (p. 75).
- 5 La troisième partie de l'ouvrage aborde la différenciation des pratiques des enseignants en fonction des élèves auxquels ils s'adressent. Souvent, ce phénomène, observable au sein des classes, ne découle pas de la volonté délibérée des enseignants et d'une démarche pédagogique consciente de leur part. Il réside dans les modalités d'interaction entre professeur et élèves qui diffèrent en fonction de la plus ou moins grande aisance scolaire des seconds. La répétition tout au long de l'année de ces modalités relationnelles conduit à ce que les élèves les plus performants scolairement se voient proposer des apprentissages différents de ceux offerts aux élèves en difficulté, dans un sens qui ne fait qu'accroître l'écart des uns et des autres, alors même qu'en apparence tous les élèves de la classe se livrent aux mêmes activités au même moment. Ainsi les élèves en difficulté bénéficient-ils d'échanges souvent moins riches avec l'enseignant, ont-ils à utiliser un matériel moins complexe (un modèle de dictionnaire simplifié par exemple), sont-ils souvent placés dans des situations d'apprentissage moins difficiles sur le plan intellectuel (mais plus exigeantes du point de vue de la qualité formelle des productions exigées, au risque de les éloigner du cœur de l'apprentissage)... Sont rapportées certaines observations indiquant que difficultés scolaires et proposition d'activités stimulant faiblement le développement de savoirs sont tendanciellement le lot des enfants de milieux populaires.
- 6 Il arrive aussi que le professeur choisisse d'installer des situations pédagogiques différentes selon le niveau (supposé) des élèves. Les auteurs passent en revue certaines de ces différences et leurs conséquences. Ainsi, aux élèves les plus faibles, il est souvent proposé de travailler sur des objets concrets, aux élèves les plus forts d'utiliser l'écrit : l'observation montre que les objets matériels posent aux élèves des difficultés particulières qui perturbent leur réflexion et dont l'enseignant ne tient pas assez compte ; de plus, ce caractère matériel est peu propice à la décontextualisation des connaissances. Une autre différenciation notoire réside dans le fait de solliciter des élèves faibles des tâches plus fragmentées, plus élémentaires, que celles demandées aux élèves forts : il peut en résulter pour les premiers une perte du sens de ces tâches ; en outre, cette pratique traduit chez l'enseignant la volonté de privilégier la réalisation de la tâche sur l'acquisition de l'apprentissage correspondant. Un paradoxe s'observe aussi couramment, celui de proposer aux élèves faibles des activités dont la plus grande simplicité n'est qu'apparente : l'une des raisons en est que la faiblesse de niveau de ces élèves conduit le professeur à viser en même temps plusieurs apprentissages différents au cours de ces activités, mais au risque alors d'une surcharge cognitive de l'élève. Tous ces éléments se conjuguent pour accroître les écarts entre élèves de niveau différent.

- 7 Comme Rochex le précise dans la conclusion de l'ouvrage, cette différenciation pédagogique témoigne du fait que le travail des enseignants comporte bien d'autres aspects que la transmission de savoirs : ainsi, la volonté de permettre aux élèves les plus faibles d'atteindre certains résultats, de maintenir de cette façon leur motivation et de ménager l'image qu'ils ont d'eux-mêmes explique certaines pratiques, qui sont malheureusement défavorables au développement des savoirs. Rochex rappelle aussi que les évaluations nationales standardisées mettent en évidence de moins bonnes performances des élèves de ZEP comparés aux élèves hors ZEP, et ce de manière d'autant plus marquée que les items considérés se réfèrent à des tâches complexes : l'auteur en conclut que les enseignants de ZEP privilégient le développement chez leurs élèves de compétences « de base ».

- 8 Les pratiques d'enseignement décrites dans les trois premières parties de l'ouvrage ne sont pas le seul fait d'individus mais le résultat de conceptions sociales influentes. C'est à leur présentation qu'est consacrée la quatrième partie du livre. Une idée actuellement largement partagée dans notre système scolaire suppose que l'activité matérielle de l'élève est en soi source d'acquisition d'un savoir. Mais une telle vision sous-estime la nécessité de guider fermement l'activité cognitive de l'élève pour que son activité matérielle aboutisse à un apprentissage. Par exemple, tirer une règle générale à l'issue de l'effectuation d'une série de tâches suppose que l'élève décontextualise les observations qu'il a faites au cours de ces tâches, ce qui n'a rien de spontané pour nombre d'enfants. Cet accompagnement intellectuel insuffisant de l'élève repose sur la représentation de ce dernier comme déjà initié au raisonnement scolaire, déjà conscient de la nécessité du traitement intellectuel au-delà de la tâche matérielle. Cette représentation correspond aux élèves appartenant à des familles ayant effectué des études longues. Pour les autres, qui, au niveau du collège, constituent la majorité des élèves, cette non-initiation au raisonnement scolaire est source de difficultés, auxquelles les enseignants tentent de répondre par un appauvrissement des tâches demandées, ce qui ne peut que renforcer ces difficultés.

- 9 Une autre caractéristique de l'évolution de notre école est l'assouplissement de la méthode simultanée d'enseignement, selon laquelle tous les élèves de la classe se livrent à la même activité au même moment : « les enseignants délèguent à leurs élèves une partie de la régulation des activités (exercices) qui était jusqu'alors de leur unique ressort » (p. 149). Or, cette délégation repose assez largement sur l'usage de traces écrites, avec lesquelles tous les élèves ne présentent pas la même aisance. Ceci conduit à ce que les élèves les moins armés pour faire face à l'assouplissement de la méthode simultanée subissent une alternance de moments de sous-encadrement, et de moments de sur-encadrement durant lesquels les enseignants procèdent à un guidage de leur activité par appauvrissement des tâches demandées, qui sont alors partiellement accomplies par l'enseignant lui-même : une telle pratique est évidemment différenciatrice.

- 10 Aujourd'hui, plus encore que par le passé, activités scolaires (et professionnelles) nécessitent les dispositions de la littéracie : décontextualisation des expériences locales pour aboutir à l'élaboration de savoirs, mise en relation de savoirs divers, prise de distance avec l'information reçue et travail de cette information... Il s'avère pourtant que la nécessité de ces dispositions semble insuffisamment perçue par les enseignants. Or, leur transmission est un objet central des apprentissages scolaires, alors même que certaines conceptions pédagogiques actuellement dominantes, comme la vertu

intrinsèque de la mise en activité de l'élève dans la construction des savoirs, empêchent chez certains élèves cette construction des savoirs littéraciés. Les pratiques en classe, en particulier le langage utilisé par l'enseignant, sont fortement liées au contexte des tâches matérielles accomplies et présentent une forme relevant de la communication quotidienne, alors que serait nécessaire un usage de la langue favorisant la perception d'une continuité de l'apprentissage au-delà de la situation immédiatement vécue, le développement conceptuel et métalangagier, l'argumentation, la formulation écrite de ce qui a été appris... Ces dispositions correspondant à la littéracie sont souvent mal maîtrisées par les enfants de milieux populaires et les pratiques pédagogiques actuelles contribuent à creuser de telles inégalités.

- 11 Dans la conclusion de l'ouvrage, Rochex aborde la question de la représentativité des observations rapportées : celles-ci pourraient en effet n'apparaître que comme des cas isolés. En réalité, les phénomènes présentés ont un caractère récurrent. En outre, leur rapprochement de données issues d'autres travaux, portant par exemple sur la diffusion actuelle de certains discours souvent éloignés des données scientifiques dont ils se réclament (« l'enfant au centre », « mettre les élèves en activité », donner du sens aux apprentissages scolaires par utilisation de situations de la vie quotidienne), conduit l'auteur à défendre l'hypothèse d'un genre scolaire aujourd'hui dominant, même si l'étayage de cette thèse réclame bien des investigations supplémentaires.
- 12 La conclusion donne aussi à Rochex l'occasion de dénoncer une erreur de lecture possible des observations et analyses présentées dans ce livre. Il ne s'agit aucunement pour ses auteurs de prôner le retour à des conceptions pédagogiques anciennes. Si l'école d'aujourd'hui demeure inégalitaire socialement, celle d'hier l'était aussi. En outre, les évolutions pédagogiques relèvent de transformations sociales dont l'ampleur dépasse nettement le cadre scolaire, ce qui rend illusoire la possibilité d'un retour à un âge d'or qui ne relève que du mythe.
- 13 Même centrées sur l'école maternelle et élémentaire, les analyses présentées dans ce livre sont de nature à enrichir la réflexion des professionnels intervenant à des niveaux plus avancés de la scolarité. En effet, est décrite ici la genèse des inégalités de construction des savoirs entre personnes issues de milieux sociaux contrastés. De plus, concernant particulièrement les spécialistes de l'orientation scolaire, nous pensons que certains des phénomènes décrits doivent attirer leur attention. Ainsi, la scolarité secondaire comporte aujourd'hui pour tous les élèves des stages en milieu professionnel. Il est vraisemblable que leur apport soit très variable d'un élève à un autre s'ils ne sont pas préparés en amont et exploités en aval : nous pensons que cette préparation et cette exploitation ont pour principal objectif l'explicitation de savoirs à acquérir, la seule mise en situation et en activité n'ayant sans doute pas plus de vertu intrinsèque en matière de connaissance du monde professionnel que concernant d'autres domaines de la connaissance.