

**BONNÉRY Stéphane. Comprendre l'échec scolaire.  
Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques**

Paris : La Dispute, 2007. – 256 p.

**Rachel Gasparini**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1173>

DOI : 10.4000/rfp.1173

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 octobre 2008

Pagination : 137-138

ISBN : 978-2-7342-1143-3

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Rachel Gasparini, « BONNÉRY Stéphane. Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1173> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1173>

---

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© tous droits réservés

---

# BONNÉRY Stéphane. Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques

Paris : La Dispute, 2007. – 256 p.

Rachel Gasparini

---

## RÉFÉRENCE

BONNÉRY Stéphane. Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : La Dispute, 2007. – 256 p.

- 1 La question des inégalités sociales à l'école, débattue depuis les années soixante, a donné lieu depuis à de nombreuses recherches sociologiques pour comprendre les raisons de cette injustice. L'ouvrage de Stéphane Bonnéry apporte un éclairage particulier à cette question fondamentale, en lien avec la problématique de l'équipe ESSI-ESCOL, centrée sur le rôle des pratiques pédagogiques de classe dans la construction au quotidien des inégalités scolaires. Reprenant les acquis de son équipe de recherche, Stéphane Bonnéry les poursuit d'une manière fort pertinente et originale, en analysant la façon dont les difficultés se constituent, se mettent en place tout au long d'une partie délicate du cursus scolaire de l'élève, à savoir le passage de l'élémentaire au collège. Les recherches sur la « déscolarisation » ont montré que les élèves en rupture scolaire au collège qui donnent l'impression de se révéler brusquement en échec et posent souvent des problèmes de comportement dans l'enseignement secondaire, sont en fait inscrits dans des processus amorcés bien antérieurement en primaire. À ce niveau d'enseignement, les élèves n'avaient pas forcément conscience de leurs difficultés et gardent d'ailleurs souvent de cette période une image plutôt positive, liée notamment à un climat affectif chaleureux avec l'enseignant, expérience qui s'oppose au sentiment d'injustice dont certains ont l'impression d'être victimes au collège.

- 2 Sur le plan méthodologique, le recueil des données s'est effectué dans des établissements à fort recrutement populaire et dont les résultats aux évaluations nationales 6<sup>e</sup> sont faibles. Une cohorte d'élèves a été suivie pendant le dernier semestre de cm<sup>2</sup>, la 6<sup>e</sup> et le trimestre suivant (au final 16 élèves en difficultés sont concernés) : des entretiens répétés ont été menés avec les élèves, des observations ont porté sur l'activité intellectuelle en classe, les échanges parallèles au cours mais aussi hors contexte de classe (dans l'établissement, la cour de récréation, le quartier). Enfin les productions écrites des élèves, certains documents pédagogiques et institutionnels ont été analysés. Plusieurs données de terrain sont restituées à bon escient tout au long du livre, qui témoignent d'un souci de démonstration sociologique, articulé à des preuves empiriques et permettent, corrélativement, au lecteur de recontextualiser les analyses par rapport à des pratiques précises de classe.
- 3 Le premier chapitre aborde le rôle des malentendus sociocognitifs dans les difficultés intellectuelles rencontrées : certains élèves se conforment aux consignes, s'appliquent à réaliser des tâches scolaires, mais ne sont pas véritablement et efficacement dans la construction d'un savoir ou dans la consolidation d'une acquisition. Par ailleurs, l'auteur dénonce dans les pratiques enseignantes des interprétations trop hâtives concernant des préconisations de certains didacticiens et des instructions de textes officiels autour de ce qu'on a appelé le « constructivisme » : le fait de partir des représentations des élèves risque d'occulter la phase d'appropriation de la posture scolaire d'acquisition des savoirs, qui doit faire l'objet d'un apprentissage systématique à l'initiative de l'enseignant, au lieu de présupposer que les élèves vont simplement « découvrir » et « construire » par eux-mêmes des savoirs issus de disciplines scolaires socialement construites. Les élèves dont le milieu familial est étranger à ces dispositions scolaires se trouvent être davantage en difficultés, lors même que les enseignants pensent être plus efficaces parce que l'élève est « actif » dans ce genre de séances. Or, si l'on n'encadre pas scolairement les expériences des élèves, on rend plus difficile la compréhension de l'activité scolaire d'appropriation des savoirs dans les démarches, par exemple, de décontextualisation-recontextualisation, de symbolisation, de classement, de passage entre l'exemple et le général.
- 4 Le deuxième chapitre analyse l'évolution historique des dispositifs pédagogiques : l'école s'appuie aujourd'hui plus sur la compréhension que sur la mémorisation-restitution qui requière des dispositions d'apprentissage différentes, moins facilement identifiables en ce qui concerne la première pour des élèves étrangers à l'univers scolaire. Sans prétendre que la mémorisation-restitution est une méthode infaillible d'apprentissage, l'auteur souligne la difficulté rencontrée par certains élèves face aux injonctions actuelles de mobiliser par soi-même une attitude scolaire d'appropriation des savoirs au lieu de se conformer à des énoncés et des objets préscolarisés par l'école. Le mode scolaire de transmission des savoirs se caractérise encore actuellement par une « forme scolaire » (G. Vincent), un arrangement spécifiquement réglé des connaissances qui ne fait plus l'objet à l'école, d'un apprentissage aussi explicite qu'autrefois (d'où l'accusation de mise en œuvre de « pédagogies invisibles » en reprenant l'expression de Bernstein).
- 5 Dans le chapitre III, les difficultés scolaires des élèves sont analysées sous l'angle des malentendus qui existent entre la famille, les pairs et l'école concernant le travail d'acquisition des postures intellectuelles à l'égard des apprentissages scolaires. Par exemple, la personnalisation à l'école est de plus en plus importante, un surcroît

d'attention est porté à l'élève en tant que tel et à sa vie privée, mais cette tendance risque de brouiller la compréhension de la posture intellectuelle requise : le caractère dépersonnalisé de la forme scolaire perd de son évidence pour l'élève et la volonté de le rassurer en primaire, de limiter ses souffrances, d'euphémiser ses résultats négatifs diffère sa prise de conscience des difficultés qu'il rencontre.

- 6 Le chapitre IV aborde les « spirales de l'échec ». Les élèves de la cohorte ont évolué différemment entre le cm<sup>2</sup> et la 6<sup>e</sup>. Trois cas de figures sont envisagés : certains élèves étaient motivés, sérieux en cm<sup>2</sup>, ne se sentaient pas en difficultés en primaire, alors qu'ils l'étaient, et se sentent dévalorisés au collège où on leur signifie qu'ils ne se conforment plus au travail demandé ; dans d'autres cas, la difficulté était déjà pressentie par les enseignants de primaire qui exerçaient une présence et un contrôle constant sur des élèves demandeurs de cette relation personnelle privilégiée : ces élèves, devenus collégiens, se sentent délaissés ou faisant l'objet d'un « flicage » excessif dans leur établissement ; enfin, pour une dernière catégorie d'élèves, les difficultés se reportent à la fin du collège : leurs attitudes d'apprentissage ne sont pas tout à fait adéquates mais le décrochage complet est évité du fait d'une conformité partielle aux normes scolaires et d'une valorisation personnelle dans une relation privilégiée avec un ou plusieurs enseignants.
- 7 Au terme de la lecture de cette recherche passionnante, on peut se demander si certains aspects ne gagneraient pas à être approfondis dans la poursuite d'autres travaux. Par exemple la question très complexe de la manière dont les enseignants se saisissent et traduisent effectivement dans leurs pratiques les « formes pédagogiques les plus courantes » (pour reprendre les propos de l'auteur) présentes dans les prescriptions officielles, la formation enseignante ou chez les cadres de l'Éducation nationale (IPR en particulier). Ainsi, les applications des réinterprétations du « constructivisme » sont-elles toujours effectuées de manière uniforme et dans le sens de ce qui est décrit dans l'ouvrage ? N'y a-t-il pas des enseignants, y compris en élémentaire, voire en maternelle qui se soucient de doter les élèves d'un cadrage scolaire des activités, avec des techniques intellectuelles précises ? Dans cette optique, ne faut-il pas penser de manière plus complexe et diversifiée les pratiques des enseignants de primaire mais aussi de collège ?
- 8 Ce questionnement qui se veut plus un prolongement de réflexion qu'une critique n'altère en rien l'intérêt de ce travail stimulant pour les chercheurs, mais aussi pour les enseignants ou aspirants à l'être. Il démontre encore une fois l'intérêt d'analyser précisément la contribution des pratiques pédagogiques à la production des inégalités sociales à l'école. S'il n'est pas question de chercher des « coupables » du côté des élèves ou des familles, l'objectif n'est pas plus d'incriminer les enseignants, mais de mettre en lumière ce qui, dans les pratiques quotidiennes de classe, risque de renforcer des divergences, des inadéquations, des malentendus qui conduisent certains élèves, et notamment ceux de milieux populaires, à l'échec scolaire.

---

## AUTEURS

**RACHEL GASPARINI**

IUFM-Université Claude-Bernard-Lyon 1

GRS et UMR Éducation & Politiques