

NOTE DE LECTURE

Christine Seux

CERSE - Université de Caen I *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*

2009/4 - Vol. 42
pages 123 à 128

ISSN 0755-9593

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-4-page-123.htm>

Pour citer cet article :

Seux Christine, « Note de lecture »,
Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2009/4 Vol. 42, p. 123-128. DOI : 10.3917/lse.424.0123

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.
© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Note de lecture

Élisabeth BAUTIER et Patrick RAYOU. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF, 2009.

L'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* aborde la thématique des inégalités scolaires en plaçant au cœur de la réflexion et du débat les processus socialement situés par lesquels se réalisent les apprentissages scolaires. Soulignant les limites de la thèse du « handicap socio-culturel » et les modes d'analyse centrés sur des logiques d'acteurs (comme par exemple l'étude des effets-maîtres), les auteurs s'efforcent de saisir le réel des apprentissages en montrant ce qui se passe quotidiennement dans les classes et mettent en évidence les processus socio-cognitifs et langagiers qui sont au fondement des inégalités d'apprentissage.

S'appuyant à la fois sur leurs propres recherches¹ et sur les travaux récents qui interrogent les modes d'appropriation et de transmission des savoirs (en particulier ceux de la sociologie de l'éducation, B. Lahire, S. Beaud, etc., et des sciences de l'éducation J.-Y. Rochex, S. Bonnery, etc.), Élisabeth Bautier et Patrick Rayou présentent de

1. Il s'agit des travaux et recherches menés par l'équipe ESSI-ESCOL de l'Université Paris VIII.

nombreux exemples et descriptions de situations scolaires d'apprentissage au sein desquelles apparaissent des malentendus cognitifs, sociaux et relationnels entre les élèves et les enseignants. Et c'est à travers le prisme de ce concept de malentendu que les auteurs nous invitent à repenser les difficultés d'apprentissages et plus particulièrement celles concernant les élèves issus des milieux populaires.

Le premier chapitre de cet ouvrage décrit les situations scolaires qui constituent la trame des malentendus. La pertinence du concept de malentendu réside dans le fait qu'il « permet de considérer les difficultés et différences d'apprentissage comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève » (p. 94). Les difficultés que rencontrent les élèves de milieux populaires ne sont pas dues à un faible investissement de ceux-ci dans les tâches scolaires ou à des incapacités cognitives mais s'expliquent par le fait que ces élèves ne parviennent pas à percevoir les enjeux cognitifs des tâches à effectuer (l'élève croit qu'il a honoré le contrat didactique lorsqu'il a fait ses devoirs alors que ceux-ci ne sont que des moyens pour assimiler les savoirs et non des fins en soi). En outre, les enseignants, dont les missions se sont multipliées et complexifiées suite à la massification de l'enseignement (mission de scolarisation, de socialisation et d'intégration), sont conduits à mettre en place des situations d'apprentissage à faible cadrage et contribuent à leur insu à accroître l'opacité de la visée cognitive pour les élèves et donc leurs difficultés.

L'importance des malentendus qui s'installent entre élèves et enseignants est d'autant plus forte aujourd'hui que les évolutions de l'école – les changements curriculaires qui privilégient les compétences au détriment des savoirs disciplinaires, l'externalisation du travail scolaire, etc. – ajoutent encore de la confusion à la lisibilité de l'institution et masquent l'enjeu réel de l'école aux yeux des élèves qui ne disposent pas de la culture familiale adéquate. L'exemple du travail hors la classe témoigne bien de ces malentendus. Alors que ce dernier devrait constituer pour les élèves en difficulté « une occasion de réflexivité au cours de laquelle les élèves peuvent prendre le « pli » souhaité par les enseignants » (p. 42), il apparaît très souvent comme inefficace et inéquitable. Élisabeth Bautier et Patrick Rayou montrent par exemple que l'aide aux devoirs est souvent perçue par les élèves mais aussi par les parents comme le moyen de s'acquitter du travail prescrit par l'enseignant (faire ses devoirs) et non comme une occasion de combler une lacune ou dépasser une incompréhension. Il s'agit avant tout de « faire », de « se mettre en règle » plus que de comprendre les règles du travail intellectuel, « la question de la qualité du travail demeurant souvent secondaire » (p. 22). Le travail hors la classe, qui est la rencontre entre « l'étoffe » (les activités concrètes) et les plis (les modalités d'abstractions à partir d'objets proposés), présuppose l'autonomie des élèves. Or l'acquisition de celle-ci

nécessite du temps et des dispositifs : « L'autonomie du jugement est une construction progressive... il importe de lui (l'élève) donner l'aide nécessaire à son émancipation ». (p. 25). En outre, les familles ne disposant pas des mêmes ressources culturelles et scolaires, le travail hors la classe peut apparaître, aux yeux des élèves les plus démunis, inéquitable et accroître les malentendus.

Ne limitant pas leurs analyses à l'enseignement du primaire, les auteurs, dans une perspective assez proche, montrent qu'à l'université les difficultés des étudiants les moins favorisés ne relèvent pas d'un désintérêt de ceux-ci ou d'une incapacité intellectuelle mais d'un malentendu cognitif qui s'enracine dans les évolutions du cadre institutionnel et dans l'absence de connivence entre ces « nouveaux étudiants » et les codes universitaires.

Ainsi, les « nouveaux étudiants » qui accèdent à l'université avec une faible visibilité des débouchés universitaires et parfois avec le sentiment d'une dette à l'égard de leur famille (ce qui augmente la pression d'une réussite immédiate) peinent à identifier ce que leur demande l'institution. L'impératif d'autonomie universitaire dans le travail est bien souvent interprété par les étudiants « dans le sens d'une mobilisation « quantitative d'eux-mêmes » plus que dans celui de l'investissement personnel intellectuel » (p. 53). La motivation, de la même manière, est davantage comprise en termes d'assiduité (présence en cours, fréquentation des bibliothèques, préparation des examens) que comme « une mise à l'épreuve de ses idées, voire de ses passions ». Il s'agit donc là encore d'une « mauvaise » interprétation (qui ne correspond pas aux connaissances visées par les enseignants-chercheurs) du travail universitaire qui conduit ces « nouveaux étudiants » à ne pas investir les activités cognitives, à ne pas identifier les significations à construire et par conséquent à une faible maîtrise des savoirs. De plus, les conditions de vie étudiante de plus en plus précaires (en particulier celles des étudiants de milieux populaires) et le scepticisme à l'égard de la finalité des études universitaires sont des facteurs supplémentaires qui éloignent les étudiants des attentes et des enjeux de l'enseignement universitaire.

La forme scolaire devenue « poreuse » (multiplication des partenaires, nouveaux publics) et de plus en plus en plus brouillée (notamment par les changements des contenus d'enseignement) renforce donc l'invisibilisation des codes, des attentes et des contraintes de l'institution scolaire pour les élèves issus des milieux populaires. Et ce brouillage de la forme scolaire n'est pas sans incidence sur les pratiques que mettent en œuvre les enseignants et sur les apprentissages des élèves. L'exemple du débat en classe que développent les auteurs dans le second chapitre est un bon indicateur de l'impact des évolutions curriculaires sur les apprentissages et les pratiques enseignantes. Mettant en avant l'importance prise par les échanges oraux dans la classe – « le débat est préconisé institutionnellement en Éducation civique, juridique et social (ECJS),

il fait partie du programme de l'école primaire, il est présent dans l'accent mis sur l'apprentissage des formes argumentatives dans le cadre de la discipline Français » (p. 73) –, Élisabeth Bautier et Patrick Rayou s'appliquent à démontrer que si le débat peut faciliter la prise de parole en classe et la socialisation des élèves (au sens de « s'écouter », prendre en compte la parole de l'autre, etc.), il ne permet pas la construction d'un point de vue nouveau et encore moins l'élaboration d'un mode de pensée réflexif. Prenant l'exemple du débat en ECJS, les auteurs montrent que les élèves investissent le débat sur le seul registre de la communication et non celui des apprentissages : il s'agit plus de dire son avis, « d'exister en tant qu'adolescent dans le groupe d'élèves » que de partager un échange, de respecter les formes du débat (ne pas s'interrompre) que de créer des avancées conceptuelles. Si les élèves restent dans « la communication de l'entre-soi » (conversation ordinaire/spontanée) et ne parviennent pas à profiter cognitivement voire langagièrement de ce type de situation, c'est parce que, d'une part, le débat présuppose l'existence des compétences de mobilisation et de mise en relation des savoirs, compétences rarement observables chez les élèves des milieux populaires qui entretiennent un rapport pragmatique au langage (Lahire, 1993 et 2008), et d'autre part, parce que les enseignants, au prétexte de mobiliser plus facilement les élèves, formulent des consignes très ouvertes (par exemple donner aux élèves le libre choix des thèmes) qui produisent des échanges qui ont peu à voir avec le domaine des apprentissages disciplinaires et, de fait, brouillent la visibilité des enjeux cognitifs. Ainsi, les enseignants, à leur insu, peuvent créer les conditions qui maintiennent les élèves issus des milieux populaires dans leur univers quotidien et rendent difficile le passage du spécifique de la question abordée au générique d'un savoir. Car, comme le soulignent les auteurs, « l'accent mis sur le langage ne doit pas masquer qu'au-delà des productions langagières, c'est bien de travail cognitif et d'apprentissages dont il s'agit » (p. 100).

Les difficultés scolaires d'apprentissage et les inégalités qui en découlent sont donc intrinsèquement liées au travail interprétatif de l'élève et à son rapport au langage. L'étude des situations d'écriture abordée dans l'avant-dernier chapitre constitue un étayage supplémentaire de ce constat.

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou observent que dans les filières où les élèves sont dans l'évitement des situations d'écriture longue et élaborative souvent au profit de supports de travail de type « fiche à compléter », écrire, c'est « dire et communiquer et non penser avec la parole, la sienne et celle des autres... » (p. 124). Les élèves interprètent les consignes d'écriture comme des questions auxquelles ils doivent répondre successivement et non comme des suggestions de réflexions facilitant l'écriture ; de fait, ils répondent spontanément et restent dans le registre essentiellement pragmatique lié à leur expérience sans parvenir à effectuer ce travail de « tissage » des savoirs, de secon-

darisation, de recontextualisation, qui leur permettrait d'utiliser une écriture impersonnelle et d'entrer dans une activité intellectuelle. Cependant, si les consignes d'écriture porteuses d'ambiguïtés sont un facteur de malentendus et peuvent se transformer en obstacle pour les élèves, les difficultés de ceux-ci doivent également être pensées non plus en termes de malentendu mais en termes de résistance et de refus : « certains refusent d'écrire « académiquement » sur des sujets trop « chauds » socialement pour eux » (p. 125). Lorsque le sujet d'un écrit renvoie à une expérience socialement douloureuse, il est appréhendé d'un point de vue purement subjectif et ainsi peu susceptible de faire l'objet d'un travail de secondarisation.

Ainsi les modalités d'écriture, les consignes d'écriture ou encore le choix d'un sujet ne sont pas sans effet sur la façon dont les élèves réussissent ou non à se saisir des objets d'apprentissage.

La manière de conduire les apprentissages apparaît donc essentielle pour mieux comprendre les processus par lesquels naissent les malentendus et à travers lesquels les inégalités se construisent. La question qui se pose alors est celle de la formation des enseignants (question abordée dans le dernier chapitre), ceux-ci confrontés à des logiques multiples (pluralité des objectifs, nouveaux apprenants, évolutions des programmes, etc.) sont-ils suffisamment préparés à assumer les missions complexes qui sont désormais les leurs ? Élisabeth Bautier et Patrick Rayou mettent l'accent sur le fait que la formation des enseignants qui prend peu en compte la question des apprentissages (les processus d'apprentissages des élèves seraient, selon les auteurs, le point aveugle de la formation) est une des raisons qui explique les difficultés des enseignants à repérer celles des élèves et la circulation des fausses évidences (considérer par exemple que la motivation d'un élève suffit à le faire entrer dans la construction de savoirs ou de compétences). Et c'est sans doute cette insuffisance des étayages nécessaires à l'exercice de leur métier qui conduit les enseignants à la constitution de vulgates pédagogiques et à la mise en œuvre de « dispositifs d'apprentissages plus opaques, moins maîtrisables pour eux-mêmes » qui entretiennent les malentendus, en particulier, celui récurrent qui consiste à penser que « les comportements délictueux des élèves sont un obstacle à leurs apprentissages là où, souvent, ce sont les difficultés d'acquisition de ceux-ci qui suscitent les déviations grâce auxquelles ils ne perdent pas la face » (p. 154). Il ne s'agit pas ici de dénoncer les pratiques enseignantes (les auteurs rappellent, à juste titre, que les enseignants ont, aujourd'hui, à enseigner ce qu'eux-mêmes n'ont jamais appris en tant qu'élèves) mais de montrer qu'elles participent de la construction des difficultés des élèves et de mettre en avant les lacunes de la formation qui centre davantage l'attention des enseignants sur la réalisation de la séquence préparée que sur l'activité réelle des élèves et sur les obstacles qu'ils rencontrent.

Un des intérêts essentiels de cet ouvrage est d'illustrer, par de nombreuses observations dans les classes notamment en milieu populaire, l'opacité des situations de travail, l'invisibilité des enjeux cognitifs des tâches scolaires et les malentendus qui en découlent. Ce positionnement permet de dénaturiser les difficultés des élèves (et donc de ne pas attribuer à ceux-ci la responsabilité de leur échec) mais également les manières de faire des enseignants qui sont culturellement et socialement inscrites dans l'histoire ancienne et récente de l'enseignement scolaire. Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, loin de se placer en prescripteurs « de bonnes pratiques », engagent les enseignants à adopter une attitude vigilante à l'égard des pédagogies actives, en particulier lorsque celles-ci, confondant activité cognitive et activisme, occultent les modes d'appropriation des savoirs et empêchent de penser autrement les apprentissages.

Christine SEUX
Université de Caen Basse-Normandie, CERSE EA 965