

INTRODUCTION

Élisabeth BAUTIER, Jacques CRINON et Jean-Yves ROCHEX

Ce livre est issu des travaux du réseau RESEIDA, regroupement interdisciplinaire de chercheurs issus de plusieurs laboratoires français et francophones. Ce réseau de recherche sur « la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages » a été créé en 2001 à l'initiative de l'équipe ESCOL (Éducation Scolarisation) de l'université de Paris 8. Les travaux à l'origine du réseau, et ceux qui y ont été conduits, discutés et confrontés depuis lors, ont permis d'unifier et de consolider une approche commune et originale que l'on peut qualifier d'approche relationnelle et contextuelle de la production des inégalités et, plus largement, des pratiques scolaires.

UNE APPROCHE RELATIONNELLE ET CONTEXTUELLE DE LA PRODUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Approche relationnelle (Bautier et Goigoux, 2004), tout d'abord, reposant sur l'hypothèse commune et sur les travaux de recherche permettant de penser, de décrire et d'étudier la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès au(x) savoir(s) comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les caractéristiques et les dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves, lesquelles sont liées à leurs modes de socialisation non scolaires (notamment dans la famille et les groupes de pairs) et les préparent et les disposent de façon inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires, et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves. Une telle hypothèse renoue avec les réflexions et les questionnements proposés par Basil Bernstein, concernant aussi bien les rapports propres aux différents milieux sociaux entre modes de socialisation, pratiques langagières et orientations sociocognitives (Bernstein, 1975a) que le caractère implicite ou explicite des formes de classification, de découpage et de transmission du savoir scolaire (Bernstein, 1975a), le caractère visible ou invisible des pédagogies (Bernstein, 1975b), ou encore les modes différenciés d'agencement et de hiérarchisation entre discours instructeur

et discours régulateur (Bernstein, 2007), tout en invitant à les repenser et les reconfigurer dans le contexte des pratiques de classe observables actuellement, et des dispositifs et des idéologies pédagogiques qui les sous-tendent. Ces réflexions et questionnements, dont le caractère très général et programmatique chez Bernstein incitait à étudier, dans l'ordinaire des classes et des écoles et établissements, les modalités concrètes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi celles des modes de découpage et de configuration des savoirs, peuvent aujourd'hui être mis en œuvre et documentés de façon beaucoup plus précise et spécifiée (par exemple selon les disciplines et contenus d'apprentissage, selon les classes ou les contextes), permettant de mieux identifier les modalités récurrentes et leurs effets de cumul de difficultés.

Ces travaux et les cadres théoriques sociologiques, psychologiques, linguistiques et didactiques qui les sous-tendent permettent de mettre l'accent sur des phénomènes et processus spécifiques des apprentissages et savoirs scolaires, ainsi que sur les difficultés qu'ils présentent pour certains élèves (en particulier pour les élèves des milieux populaires, peu familiarisés avec l'univers scolaire et ses réquisits) dans les domaines de l'identification et de la reconnaissance des visées cognitives et du caractère « second » des discours scolaires ou « secondarisé » (Bakhtine, 1984; Bautier et Rochex, 2004) des tâches et des objets de savoir proposés ou du moins des activités attendues. Ils conduisent également à analyser en quoi et selon quels processus la méconnaissance, la non prise en charge de ces caractéristiques, de ces dispositions et difficultés, mais aussi certains modes de faire et certains modes d'ajustement des pratiques enseignantes (modalités de transposition didactique externe ou interne, construction des milieux et des situations, choix des tâches et des supports de travail, désignation des objets pour l'étude et des objets de savoir, modes de régulation, modes d'agencement entre discours instructeur et discours régulateur...) aux caractéristiques et aux différences perçues (ou représentées) chez les élèves, peuvent avoir pour effet de configurer des milieux et des modes d'activité très différents selon les élèves, les classes ou les milieux d'exercice et de renforcer différenciation et inégalités entre élèves.

L'approche relationnelle nécessite néanmoins d'être complétée par une approche contextuelle, laquelle s'efforce de mettre en rapport les modes de faire et les modalités d'interprétation des situations scolaires des élèves et des professionnels du système éducatif avec les contraintes de situations et avec les contextes sociogéographiques dans lesquels s'exercent leurs activités, se construisent et s'éprouvent leurs dispositions et représentations, mais aussi avec les politiques éducatives et leurs effets potentiellement différenciés sur les élèves (prolongation des cursus dans des filières différenciées, individualisation de l'enseignement, divorce croissant dans certains contextes entre carrières et acquisitions, caractère problématique et résultats décevants des politiques et dispositifs se proposant de « lutter contre l'échec scolaire »).

L'approche contextuelle que nous nous efforçons de construire ne se situe pas seulement sur le plan synchronique, mais aussi sur le plan diachronique. Elle vise également à interroger en quoi les transformations des systèmes scolaires et des politiques éducatives, mais aussi les évolutions contemporaines des conceptions de l'enfance, de l'école et de l'apprentissage, ou encore celles qui modifient, voire transforment, la « forme scolaire » ou une partie de ses composantes ou des dispositifs sur lesquelles elle repose (Vincent, 1980; 2004; Vincent *et al.*, 1994), les disciplines et les tâches propres à l'École,

influent sur les modes d'expérience scolaire et les rapports à la scolarité des élèves et des familles, ainsi que sur les pratiques des agents scolaires. Ces évolutions sont susceptibles de produire des effets différents et différenciateurs selon les milieux sociaux d'appartenance et le sexe des élèves, s'il s'avère qu'elles contribuent à renforcer le caractère opaque et implicite des réquisits scolaires pour les moins familiers des attentes scolaires et à faire que, peut-être aujourd'hui plus qu'hier et assurément de manière plus opaque et source de davantage de malentendus et de ressentiments, le système scolaire continue à sélectionner les élèves pour une large part sur ce qu'il ne leur enseigne pas ou échoue à leur enseigner.

Aussi le projet de travail du réseau a-t-il consisté à croiser perspective sociologique et perspectives psychologique et didactique. Pour les sociologues qui participent à RESEIDA, il s'agit de dépasser le constat que les chances de réussir à l'école diffèrent selon qu'on est par exemple enfant de cadre supérieur ou d'ouvrier non qualifié et de tenter de comprendre, au sein même de la classe, les mécanismes de fabrication des inégalités scolaires. Du côté des didacticiens et des psychologues, l'enjeu consiste à ne pas examiner les effets d'apprentissage des dispositifs, des situations et des interactions dans la classe comme si tous les élèves en bénéficiaient de la même manière, quelles que soient leur origine et leur socialisation familiales et les dispositions qui en résultent.

PRACTIQUES DE SAVOIR ET PRODUCTION D'INÉGALITÉS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Parmi les recherches conduites dans le réseau, nous avons choisi de présenter ici une série de travaux qui concernent l'école primaire, et tout particulièrement deux moments charnières de la scolarité : la fin de l'école maternelle et le début de l'école élémentaire d'une part, la fin de l'école élémentaire d'autre part.

L'école primaire d'aujourd'hui est profondément différente de celle d'hier. Elle a connu une transformation de son public, puisqu'elle accueille tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, voire leur handicap : chaque enfant a le droit d'être scolarisé dans l'école la plus proche de son domicile, ce qui va de pair avec l'affirmation d'un postulat d'éducabilité de chacun et une définition des handicaps en termes de situations et de contextes et non plus de déficit porté par l'individu. La transformation touche aussi les façons de travailler des enseignants et leurs conceptions de ce qu'il faut privilégier pour faire la classe, conceptions influencées à la fois par les discours venus de la recherche en sciences humaines et relayés par l'institution et ses formateurs et par les contraintes, subjectivement essentielles, du métier. L'école actuelle, dont les enseignants mettent pourtant l'accent sur les démarches centrées sur l'élève, sur l'activité de celui-ci pour construire ses savoirs et ses compétences, moins que jamais n'assure une égalité d'accès aux savoirs. Nos recherches partent de ce constat et leur enjeu est d'en comprendre les processus.

C'est dans le contexte de l'école d'aujourd'hui, telle qu'elle se réalise au quotidien, qu'il convient de traiter la question des inégalités d'accès au savoir. Non pas pour rejoindre le cœur des nostalgiques de l'école de jadis et préconiser le retour aux « vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves ». En revanche, faire de l'appropriation des savoirs par tous les élèves un critère du bon fonctionnement de l'école revient à mettre l'accent sur le rôle émancipateur que doit remplir l'école.

L'optimisme pédagogique inspiré par le postulat d'éducabilité est sans aucun doute indispensable à une école visant à démocratiser la réussite scolaire. Des pratiques se donnant pour but l'appropriation des savoirs et leur mobilisation, leur circulation, leur mise en relation dans différentes situations valent mieux qu'un enseignement de connaissances isolées et peu disponibles ensuite pour apprendre, exploiter des documents, comprendre le monde et agir sur lui¹.

Or, selon les lieux et les enseignants, l'école parvient de manière contrastée à transmettre les savoirs à tous. Les études sur l'effet-maître le montrent abondamment (Bressoux, 1994). Mais elles formulent des hypothèses explicatives très générales (temps d'exposition aux apprentissages et effets d'attente), et peu sensibles aux modes de fonctionnement et de travail des élèves, à la spécificité des contenus disciplinaires et à leurs modes de traitement pédagogique et didactique (Goigoux, 2001), ou encore aux effets de la composition sociale des publics scolaires (Thrupp, 1999).

Ce livre cherche donc à mettre au jour certains des processus par lesquels les pratiques des enseignants s'avèrent inégalement efficaces, mais surtout socialement inégalitaires. Certaines pratiques de classe entérinent, voire accentuent, les différences liées à la distance/proximité des usages familiaux et scolaires du langage et des formes de travail. D'autres, en aidant les élèves à construire en classe des ressources nécessaires aux apprentissages, réduisent au contraire les différences. D'autres encore, se méprenant sur ce qui serait de nature à aider les élèves ou reconfigurant à l'étroit la demande d'activité qui leur est adressée, accroissent ces différences.

Trois catégories de phénomènes ont pu être mises au jour dans les classes que nous avons observées, trois types de réponses à la question que nous posons, celle de la « coconstruction » des inégalités d'apprentissage au sein même de la classe. C'est à partir de ces catégories que l'ouvrage est organisé.

Ce qui apparaît dans un premier temps différenciateur et générateur d'inégalité, c'est l'absence de traitement différencié entre les élèves qui présuppose de tous les modes de faire et d'interprétation des situations scolaires, et les dispositions à l'étude, dont seuls disposent ceux qui sont déjà les plus familiarisés avec l'univers scolaire et ses réquisits. Les savoirs visés sont peu identifiables par certains élèves dans les dispositifs et les pratiques ordinaires que l'on peut observer dans nombre de classes. Ils restent invisibles (Bernstein, 1975b) aux élèves qui ne sont pas familiarisés avec les formes de travail littéraciées et qui n'ont pas construit les ressources pour pouvoir les identifier dans les situations où ils les rencontrent alors en classe, invisibilité d'autant plus grande qu'ils n'y sont pas ressaisis, élaborés, travaillés par le langage. Faute notamment d'une explicitation suffisante, le malentendu prévaut entre les buts de l'enseignant et ce que les élèves en perçoivent (Bautier et Rochex, 1997), et l'écart se creuse entre des élèves qui sont dans l'activité intellectuelle requise et ceux qui la miment et ne voient que les aspects les plus extérieurs et mécaniques de la tâche scolaire. Ces aspects font l'objet des analyses présentées dans les deux premières parties de cet ouvrage.

1. C'est un des enjeux de l'approche par compétences, dont l'introduction fait aussi partie des caractéristiques de l'école d'aujourd'hui. On verra pourtant dans l'ouvrage que la notion n'est pas sans ambiguïté.

Mais d'autres phénomènes encore peuvent être observés. Ainsi, les enseignants tentent d'adapter leurs interventions et leurs dispositifs aux difficultés rencontrées par certains élèves ou à leur représentation du niveau de leurs élèves. Pourtant, beaucoup de ces pratiques d'aide différenciée non seulement n'atteignent pas les objectifs supposés, mais peuvent constituer de véritables empêchements d'accès aux savoirs, en réduisant par exemple les exigences intellectuelles de la tâche, ou encore en complexifiant de fait l'activité, par des exigences paradoxalement plus grandes que celles que l'enseignant manifeste à l'égard des bons élèves, chez lesquels les compétences correspondantes sont supposées aller de soi sans interrogation particulière. Se nouent également, dans l'ordinaire des classes, des formats d'interaction entre les enseignants et les différents types d'élèves qui constituent de véritables « contrats didactiques différenciels » et qui conduisent à ce que, sur le long terme de l'année scolaire, les différentes catégories d'élèves ne fréquentent pas les mêmes univers et les mêmes pratiques de savoir. C'est à ces phénomènes que sont consacrés les chapitres regroupés dans la troisième partie de l'ouvrage.

Enfin, ce qui est analysé dans les classes peut être mis en relation dans une analyse plus large avec des phénomènes d'organisation du travail, de conduite de classe et de discours scolaires actuellement dominants et qui correspondent à des évolutions contemporaines de l'école, des conceptions des savoirs, des élèves, des fonctions mêmes de l'École. Nous avons voulu montrer comment les manières de faire des enseignants analysées dans les parties précédentes de l'ouvrage s'intègrent dans un « discours scolaire », dans des conceptions de la classe et de l'enseignement qui ne sont pas propres à un professeur, mais participent à des dispositifs et des formes contemporaines dominantes et des évolutions historiques de la forme scolaire et du discours pédagogique qui peuvent être précisément écrites. C'est l'objet de la quatrième partie du livre.

Les effets différenciateurs, en termes de réussite des élèves, des pratiques enseignantes, sont, montrons-nous dans ce livre, largement « insus » et même souvent contradictoires avec les intentions des acteurs, lorsque par exemple on voit des dispositifs d'aide mettre encore plus en difficulté les élèves qu'on cherche à aider, ou encore le souci de participation de tous les élèves au travail aboutir à une conversation où aucun savoir n'est construit. Aussi voit-on revenir, au fil des chapitres, l'idée que les phénomènes décrits sont invisibles aux acteurs, et transparents du point de vue de l'enseignant. Autrement dit, les enseignants, lorsqu'ils construisent des séquences didactiques et des séances de classe, lorsqu'ils en gèrent le déroulement, lorsqu'ils y conduisent des interactions d'apprentissage avec leurs élèves, sont guidés par des savoirs pratiques sur ce qui « marche », utilisent des scénarios et des supports que la formation, les échanges avec les collègues ou la littérature didactique ont mis à leur disposition, analysent leur action à travers leurs grilles de lecture de la réalité de la classe, elles-mêmes influencées par leur trajectoire sociale et professionnelle et leurs habitus culturels. En revanche, les grilles de lecture que fournissent des recherches comme les nôtres sont encore peu utilisées et rares sont les scénarios et les supports didactiques qui les prennent en compte. En ce sens, cet ouvrage peut être considéré comme une invite aux enseignants à s'emparer de grilles de lecture des situations de classe issues de nos recherches pour analyser leurs propres pratiques, les conduites de

leurs élèves, et les malentendus qui peuvent en résulter, au détriment des apprentissages visés et, souvent, à l'insu de tous.

CORPUS ET MÉTHODES DE RECHERCHE

Quelques mots enfin sur les corpus et les méthodes de recherche qui fondent les analyses présentées ici. Notre corpus principal est issu d'observations longitudinales, conçues, menées et analysées de manière coordonnée au sein du réseau, à la charnière entre l'école maternelle et l'école élémentaire, et au terme de celle-ci. Notre projet initial était de suivre des groupes-classes – et, au sein de ceux-ci, certains élèves particuliers – de la grande section de l'école maternelle au cours préparatoire, d'une part, du cours moyen 2^e année (dernière classe de l'école élémentaire) à la 6^e (première classe de l'enseignement secondaire), de l'autre. Mais ce projet n'a pu être réalisé entièrement que pour la charnière maternelle-élémentaire. Il ne nous a malheureusement pas été possible de le mener jusqu'au terme concernant la charnière école-collège : après avoir observé durant une année scolaire deux classes de CM2, nous n'avons pas été en mesure de suivre en 6^e un nombre suffisant d'élèves parmi ceux auxquels nous nous étions particulièrement intéressés. Plusieurs raisons à cela : d'une part, la trop grande dispersion de ces élèves entre plusieurs établissements, publics ou privés et, au sein de ceux-ci, entre plusieurs classes; d'autre part, et malgré l'accord préalablement recueilli auprès des principaux des collèges publics concernés, le trop faible nombre d'enseignants de ces collèges acceptant de nous ouvrir leur classe. Alors que nous n'avions essuyé aucun refus de la part des enseignants d'école maternelle ou élémentaire à notre demande de venir non seulement observer mais filmer leur classe, les réticences et les refus ont été plus importants au collège, au point de nous contraindre à limiter nos observations à la classe de CM2, ce que nous interprétons comme un indice majeur, qui serait à confirmer, d'un désarroi professionnel plus grand chez les enseignants du collège que chez leurs collègues du primaire. C'est aussi l'indice de la tentation qui peut en résulter de se prémunir contre tout regard extérieur potentiellement susceptible de participer à la mise en cause des professionnels de ce segment du système éducatif souvent présenté comme son « maillon faible ». Outre le corpus principal émanant de ces observations coordonnées, certains chapitres de cet ouvrage mobilisent des corpus complémentaires issus de travaux menés par certains des membres du réseau. Précisons maintenant sur quels corpus plus précis s'appuient les analyses de chacun des chapitres de l'ouvrage.

Les observations menées dans une grande section de maternelle, puis dans un cours préparatoire situés dans une ZEP d'une petite ville de forte tradition ouvrière du Puy-de-Dôme et ayant donné lieu au recueil de plus de soixante heures d'enregistrements vidéo et de nombreux travaux d'élèves, font l'objet des analyses des deux chapitres de Marceline Laparra et Claire Margolinas. Quant au chapitre rédigé par Élisabeth Bautier, Colette Catteau, Christophe Joigneaux et Christophe Thouny, il repose sur le même type de travail mené dans une GS et un CP situés dans une ZEP parisienne. Le chapitre écrit par C. Joigneaux repose, lui, sur le travail de thèse de son auteur, pour lequel il a conjugué des observations longitudinales dans deux classes de grande section de deux écoles maternelles parisiennes (dont l'une est située en ZEP) et l'analyse d'un grand nombre de livraisons de la revue spécialisée *Éducation enfantine* depuis 1929.

D'autres chapitres portent sur un corpus recueilli dans deux classes de CM2 situées dans deux écoles d'une même commune de la banlieue parisienne qui accueillent une population socialement et scolairement hétérogène, et dont les indicateurs statistiques concernant les professions des parents et les scores des élèves aux évaluations nationales sont proches des moyennes nationales. Quatre-vingt-quinze heures d'enregistrements vidéo, réparties en plusieurs « prises » tout au long de l'année, ainsi que de nombreux travaux d'élèves, ont été recueillis dans ces deux classes que nous avons désignées comme classe N ou classe E. Le chapitre de Lalina Coulange repose sur les données recueillies dans la classe E; les chapitres de Jean-Yves Rochex et Stéphane Bonnéry sur celles recueillies dans la classe N. Les chapitres de Jacques Crinon et Brigitte Marin reposent sur les corpus collectés dans ces deux classes, et dans une troisième classe de CM2 (dite classe A) ou sur des observations de classes d'enseignants stagiaires. Enfin, le chapitre rédigé par Élisabeth Bautier se fonde sur des descriptions et analyses émanant de plusieurs recherches convergentes depuis plusieurs années, dont bien sûr celles menées dans le cadre du réseau RESEIDA ou de l'équipe ESCOL (devenue ESCOL-CIRCEFT) qui a été à l'origine de la création du réseau.

Ainsi, les chapitres de cet ouvrage se complètent et se répondent les uns les autres, soit que des exemples différents permettent de préciser et de varier les exemples des analyses, soit qu'un même corpus soit examiné successivement sous des angles différents. Mais il s'agit en même temps d'illustrer notre façon de construire des résultats de recherche et de passer d'analyses particulières sur des corpus particuliers à des généralisations. Sur quels principes de méthode les résultats présentés ici s'appuient-ils ?

Le premier principe est un principe de récurrence. Récurrences entre les observations faites à l'intérieur des corpus pris comme exemples : il en est ainsi des trois corpus vidéoscopés dans les classes de CM2, qui correspondent à des observations effectuées à de multiples reprises pendant une même année scolaire, et des corpus recueillis en grande section et en CP (avec suivi d'élèves d'une classe à l'autre), recueillis dans un même groupe scolaire pendant plusieurs années. Mais cette récurrence est également observable avec d'autres corpus, d'origines diverses, constitués par les chercheurs de RESEIDA dans différentes académies, à différents niveaux de la scolarité. Au total, ce ne sont pas moins de centaines d'heures d'observation dans des circonscriptions de différentes régions de France qui ont été analysées.

Le second principe est un principe de convergence. Au cumul de nos observations vient alors s'ajouter la comparaison entre nos résultats et ceux d'autres chercheurs.

Un troisième moyen de construire et de donner de la robustesse à nos résultats réside dans le changement d'échelle des analyses. Nous en montrons des exemples dans cet ouvrage avec le passage de la classe aux dispositifs et inversement.

Certains des chapitres de ce livre présentés isolément pourraient passer pour des études de cas, dont le rôle est toujours important dans un processus de recherche, pour construire et proposer des modèles hypothétiques, à confirmer ensuite par d'autres études. Mais que le lecteur ne se méprenne pas. Les résultats que nous proposons dans cet ouvrage ne sont plus simplement des hypothèses. Même si nous n'utilisons pas de méthodologies statistiques, d'ailleurs peu adaptées à l'analyse des pratiques de classe, nous pouvons affirmer,

en les généralisant, un bon nombre de nos conclusions sur les dispositifs qui empêchent les apprentissages de certains élèves ou sur l'effacement des savoirs. Les travaux ici présentés permettent en outre de construire des catégories génériques qui ouvrent la voie à des analyses quantitatives.