

La conférence d'Elisabeth Bautier
Mercredi 30 janvier 2013

La construction des inégalités scolaires Les inégalités d'apprentissage

Cette conférence a été co-organisée par l'IDEM68, l'OCCE68 et l'AEMF68 (maîtres formateurs). Cette collaboration est une première et mérite d'être soulignée. Il y a toujours un intérêt à travailler ensemble !

Elisabeth Bautier est sociolinguiste et chercheur en sciences de l'éducation. Elle est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 8 et co-fondatrice du réseau de chercheurs RESEIDA à l'initiative de l'équipe EDUSCOL.

Un ouvrage fait état des recherches menées par le réseau :

La construction des inégalités scolaires Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement

Croisant les regards et les questionnements didactiques et sociologiques, pénétrant au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, cet ouvrage montre en quoi la production des inégalités scolaires s'alimente à plusieurs sources : les situations et processus que seuls les élèves familiers de l'univers scolaire sont à même de mettre en œuvre, mais aussi des modes d'aide et d'adaptation aux caractéristiques (réelles ou supposées) des élèves qui peuvent au contraire entériner et renforcer ces inégalités.

Sous la direction de Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon
Presses Universitaires de Rennes 2011

à partir des notes de Roland Braun

Le domaine de recherche de Mme Bautier, c'est l'impact du langage dans la réussite scolaire, mais très vite est apparue ou s'est imposée la dimension sociologique.

Aujourd'hui on a tendance à "psychologiser" les difficultés et à placer les élèves qui ne rentrent pas dans la norme, dans le champ du médical ou du handicap.

Les enseignants travaillent beaucoup et pourtant, parfois, souvent, la réussite n'est pas au rendez-vous.

Mme Bautier nous parle d'une recherche basée sur l'observation de classes. L'équipe de chercheurs est restée dans les classes longtemps : enregistrements, sur une voire deux années scolaires pour comprendre l'incidence des pratiques sur les réussites.

Les classes concernées : de la maternelle à la terminale. Les classes de 5ème et de 1ère ont été un peu moins étudiées.

La conférencière explique qu'il devient de plus en plus difficile d'entrer dans les classes depuis 3 à 4 ans. C'est symptomatique d'une inquiétude ou insécurité professionnelle en augmentation.

Les enseignants observés répondent aux demandes de l'institution. L'étude ne porte pas sur "la qualité" des enseignants. Elle va aborder les pratiques dominantes.

L'école a changé
les objectifs
les pratiques

Il n'est pas certain que les préconisations de l'école soient les plus bénéfiques aux enfants des milieux populaires : l'école est devenue (plus) élitiste.

L'école ne change pas les élèves : on retrouve les mêmes manières "d'être au savoir" à l'université. L'école ne permet pas (plus ?) de modifier ces manières d'être au savoir : le malentendu persiste. Et c'est gênant.

Mais l'école d'aujourd'hui est cohérente : les choses se cumulent et convergent sur des questions comme :

Qu'est-ce qu'apprendre ?
Comment faire classe ?

Le niveau des exigences scolaires a augmenté. Le travail intellectuel est de plus en plus exigeant et de plus en plus précoce.

Les deux principales causes des difficultés des élèves sont :

- ne pas identifier les objets de savoir qui pourtant paraissent évidents aux enseignants (identifier les enjeux cognitifs de la tâche)
- ne pas travailler sur le registre qui permet d'apprendre.

Le problème est que ces difficultés ne se voient pas : les formes de travail permettent aux élèves de se leurrer et de leurrer les enseignants. Les enfants rendent des choses. Tout le monde donne l'impression de faire la même chose, mais ce n'est pas la même chose pour tous.

Elle prend comme exemple l'album "Le loup sentimental" pour expliquer que la littérature de jeunesse comporte actuellement de plus en plus d'implicite ou de nombreuses références culturelles qui ne la rend pas accessible immédiatement.

Elevation du niveau des exigences, surtout en littérature, c'est-à-dire la culture écrite.

On est rentré dans une société où l'écrit est omniprésent beaucoup plus que dans le temps, au sens de culture écrite. Lire, ce n'est pas que déchiffrer, c'est plus comparer, analyser, interroger, remplir les vides et comprendre l'implicite, et les élèves des milieux populaires ne maîtrisent pas ce mode de lecture.

L'importance du détail relève de la culture écrite.

Dès la maternelle, les élèves sont confrontés à l'écrit. Dénombrer en comptant sur une feuille n'est pas la même chose que dénombrer en transportant les objets.

On ne parle pas dans la formation des enseignants des différences d'approches de la culture scolaire de la part des élèves.

L'idée de la sanctuarisation de l'école a été abandonnée : on fait référence au vécu, à l'expérience, à l'extérieur, ce qui peut brouiller la perception des "objets de savoir". Mais les exigences de l'école sont toujours de fonder des savoirs universels. L'animal élevé en classe est alternativement objet de savoir (on l'étudie) ou animal de compagnie (aspect affectif). Les tableaux « Rossignol » permettaient de faire une rupture entre la vache qui est dans le pré et le schéma de la vache et de son estomac.

Aujourd'hui on demande aux élèves de secondariser (scolariser) les objets du monde. Certains élèves ne font pas ce travail cognitif de changer de registre.

La fiche de travail n'est pas une image :

il n'y a pas de vision globale, mais un sens linéaire d'en haut à gauche vers le bas à droite.

Il faut que les enfants comprennent comment aborder les fiches. On est dans une société de documents.

Certains ouvrages (SVT) sont plurisémiotisés :

il y a plusieurs codes de lecture sur la double page entre la trame, les inserts, les photos, schémas, ...

Les élèves « forts » saisissent la double page globalement alors que les élèves en difficulté segmentent cette double page et ne font pas de lien.

En fait les manuels d'aujourd'hui sont extrêmement difficiles parce qu'ils nécessitent des préalables que ces élèves n'ont pas intégrés.

Ex. : la page intitulée « Quand deux liquides se rencontrent » commence par une image de la marée noire et se poursuit par différents traitements des liquides miscibles ou pas. Les élèves sont distraits par tous ces documents qui ne sont pas de même nature ou de même niveau. Ils ne comprennent pas quel est l'objet de l'apprentissage. Certains pensent que c'est une leçon sur la marée noire. Les écarts se creusent.

PISA fonctionne sur le même mode : il n'y a quasiment pas de textes littéraires (exemple : fiche technique pour monter un vélo). Il s'agissait de répondre en s'aidant du texte scientifique et non de son expérience, ce qu'ont pourtant fait certains élèves. Ils ont échoué au test.

La conférencière insiste sur la différence entre "objet d'expérience" et "objet de savoir" ou "registre d'expérience" et "registre de savoir".

Le langage scolaire

Est en jeu la conception de l'apprentissage :

- on apporte le contenu
- ou on accompagne l'appropriation du contenu par l'élève.

Le discours dans la classe, de la classe et sur la classe a changé.

La langue est mise en difficulté en classe : on est passé d'un collectif d'apprentissage à une communauté de communication.

On passe du discours instructeur au discours régulateur, du discours vertical au discours horizontal. L'enseignant dit : « nous allons apprendre ». Qui est « nous » ? Quelle est la place de l'enseignant dans la communauté ?

On se parle, et on se parle en langue courante et non dans la langue "dramatisée" du savoir. La langue qui a les mots du savoir est mise en difficulté par ce discours. Est-ce qu'on parle pour partager ou pour communiquer un savoir ?

Plus on est dans une classe défavorisée, plus on parle en langue courante. Il y a de plus en plus d'oral et de plus en plus d'enfants laissés seuls pour apprendre l'écrit. Avec quelles ressources, les enfants vont-ils acquérir la langue du savoir ? A force de vouloir s'adapter aux élèves en difficulté, les enseignants se "briment" et appauvrissent leur langage en empêchant finalement les élèves de progresser. Les mots du savoir ont tendance à disparaître. Les plus faibles entendent moins de mots du savoir que les autres.

Exemple : pour les plus forts, on va parler de l'arête du triangle, pour les moyens du côté et pour les plus faibles, on dit parfois de « là » à « là ».

Le recueil des représentations initiales, s'il est pratiqué dans la classe, est souvent long. Les enfants ont tous pris la parole pour dire ce qu'ils pensaient mais tous n'ont pas travaillé lors de la séance. Les représentations ne sont pas traitées et le temps de l'institutionnalisation est trop court.

L'adaptation

L'individualisation du travail et sa régulation par l'enseignant amènent à intervenir sur les procédures et non les savoirs. Les enfants n'identifient plus les objectifs de savoirs mais se concentrent sur la tâche.

La part de l'interprétation du travail scolaire par les élèves est de plus en plus importante, ce qui augmente la difficulté pour les élèves de milieux populaires. Il faut retraduire dans sa tête toutes les manipulations faites pour conceptualiser.

L'autonomie

Il y a une grande opacité de l'attente scolaire pour certains élèves : ils font ce qu'il faut ; ils croient bien faire, mais ça ne marche pas ! Ce qui provoque (peut provoquer) de la frustration, de l'incompréhension et de la révolte.

Quand est-ce qu'on apprend à se servir des outils ?

Exemple des affichages : beaucoup d'enseignants considèrent que les enfants (autonomes) sont à même d'utiliser ces affichages mais ne leur ont jamais appris à utiliser ces affichages. Les élèves sont incapables d'identifier ce dont ils ont besoin.

La distance sociale entre enseignants et élèves ne facilite pas la prise en compte de ces difficultés spécifiques.

L'idéologie des compétences : travailler dans ce registre des compétences va dans le sens de la segmentation des savoirs et non dans la mise en relation.

Le paradoxe est qu'aujourd'hui, on a renvoyé l'acquisition des savoirs aux familles et qu'à l'école, on fait des activités. Il faudrait que l'enfant arrive à l'école déjà « élève ».

Le travail intellectuel est exigé de plus en plus précocement et il est de plus en plus difficile (ex. du schéma narratif en maternelle.)

La conférencière propose de se questionner au moment de la préparation des cours :

Si je prépare mon cours, qu'est-ce que je considère comme "acquis" (culturellement, cognitivement, ...) pour que ma préparation puisse fonctionner

Qu'est-ce que je fais (ou comment je fais) pour ceux qui n'ont pas ces pré-requis ?

Qu'est-ce que je mets en amont, dans ma préparation, pour que tous les enfants puissent comprendre ?

A lire :

La raison scolaire, Bernard LAHIRE
Comprendre l'échec scolaire, Stéphane BONNE-
 RY

ments de discussion moins utiles (par exemple les représentations initiales) tout en laissant quand même la parole aux enfants ? Cela aurait sans doute mérité une discussion plus approfondie !

En résumé :

La conférencière affirme qu'elle ne préconise pas de méthode pédagogique particulière mais il ressort quand même de son discours qu'un modèle plus "transmissif" pourrait être plus efficace avec des élèves issus de milieux populaires qu'un modèle plus "constructiviste". Elle a dit cependant plusieurs fois qu'il ne fallait pas revenir en arrière. Est-ce que ce ne serait pas un modèle constructiviste plus « structuré » qui se recentrerait sur les savoirs et laisserait de côté peut être des mo-

Elle ne se prononce pas trop sur la pédagogie Freinet mais elle dit que le texte libre est un travail très difficile et que l'enseignant doit donner aux enfants tous les outils nécessaires pour se lancer, ce qui se fait dans les classes où on pratique réellement la pédagogie Freinet.

Elisabeth Bautier nous a envoyé quelques articles pour compléter son propos, qui sont consultables sur le site de l'Idem68.

Se mettre en route

Elsa Neff
CLIS Ecole République de Bischheim

Réussir, être reconnu et encouragé dans la réussite, pour se remettre en route ...

Une histoire vraie dans notre école

Steven était un de ces élèves que l'on qualifie de « grands gêneurs ». Il dérangeait ses camarades, il perturbait sans cesse la classe et refusait très souvent de travailler. Malgré diverses tentatives de discussions et de compromis de la part de son enseignant, Steven devenait de plus en plus « insupportable ». Mes collègues et moi-même avons donc décidé de nous réunir en équipe afin de trouver des solutions pour soulager notre collègue et permettre aux élèves de travailler plus sereinement. En accord avec Steven et sa maman, nous avons décidé qu'il viendrait tous les jours passer la dernière heure de la matinée dans ma classe. L'objectif principal étant de lui permettre de respirer hors de sa classe. Les élèves de ma classe avaient été préalablement prévenus de la situation et avaient accepté d'accueillir Steven.

Le premier jour, Steven est resté penaud et ne s'est pas fait remarquer. Les jours suivants, il a accepté de participer aux activités proposées. Très rapidement, Steven a remarqué que les élèves recevaient des cacahuètes (notre monnaie intérieure) lorsqu'ils avaient terminé un travail.

Très curieux, il leur a posé de nombreuses questions sur le fonctionnement de notre classe. Le lendemain, Steven est venu me voir et m'a demandé s'il pouvait, lui aussi, recevoir des cacahuètes. Je lui ai répondu que oui mais que la monnaie resterait dans la classe. Il m'a alors immédiatement demandé du travail (qu'il fera sérieusement). Les semaines qui suivirent, Steven a continué de participer aux activités et de travailler sans déranger les autres élèves de la classe. Puis un jour, il a entendu parler du marché. Il a demandé des explications et a voulu savoir s'il pourrait y participer. Avec l'accord de son enseignant, Steven est venu participer au marché le vendredi qui a suivi. Il a fait de nombreux achats et il est reparti très heureux, ses trésors dans les mains. Les semaines se poursuivirent sans encombre. Et un jour, alors que je notais les devoirs des élèves au tableau, Steven est venu me voir et m'a demandé : « Est-ce que je peux avoir des devoirs moi aussi ? »