

# Qualité, efficacité de l'enseignement mais... inégalités des apprentissages

**Élisabeth Bautier**

*Le discours sur la qualité de l'éducation s'est largement développé en Europe, en particulier sous l'impulsion du processus de Bologne. Cependant, on peut constater une disjonction entre la réalité des résultats des élèves et un discours sur la qualité qui vise et parvient à construire des pratiques dominantes, à les formaliser avec l'objectif d'une amélioration continue de ces pratiques pour davantage d'efficacité.*

*Cet article vise à analyser la façon dont les difficultés rencontrées par les élèves issus de milieux plutôt défavorisés peuvent découler de pratiques quotidiennes dominantes en classe. Les difficultés sont ici considérées comme le résultat de la confrontation entre des dispositifs d'apprentissage construits par les enseignants et la façon dont les élèves en comprennent les enjeux et y travaillent. L'objectif est donc de comprendre comment les pratiques éducatives dominantes peuvent gêner les enfants d'apprendre à l'insu des enseignants. Ces pratiques dominantes sont analysées comme le résultat de changements dans les finalités de l'École, le curriculum, les façons de faire apprendre. L'article décrit ces changements et les relie aux difficultés rencontrées par les élèves issus de milieux défavorisés.*

## Introduction

Le discours sur la qualité de l'éducation s'est développé en Europe, en particulier sous l'impulsion du processus dit de Bologne. Les indicateurs de qualité du système éducatif se situent à deux niveaux, d'une part, celui de sa gestion, celle-ci étant censée être pilotée avec des indicateurs de réussite, de management participatif, d'autoévaluation... D'autre part, celui de la réussite des élèves, elle-même évaluée à l'aide de critères de qualité des compétences manifestées, correspondant au type de sujet que l'éducation doit former pour qu'il s'intègre dans la société contemporaine.

Cependant, on peut constater une disjonction entre la réalité des résultats des élèves et un discours sur la qualité qui vise et parvient à homogénéiser des pratiques dans l'objectif de leur amélioration et de leur efficacité. Cependant,

la formalisation des indicateurs qui permet de parvenir à une évaluation précise et à des critères partagés, mais aussi à les transformer en doxas, peut avoir des effets pervers et concourir à l'accroissement des inégalités. En effet, l'évidence de la nécessité de piloter le système éducatif à partir de critères conduit à masquer que les modèles sociaux qui les sous-tendent ne sont pas construits dans une neutralité sociologique et peuvent donc constituer des obstacles pour certains élèves quand il est fait comme si les mêmes critères de développement, les mêmes valeurs et pratiques sociales et intellectuelles étaient partagés par tous, faisaient partie des modes de socialisation de chacun. La connotation positive dans l'imaginaire social des critères dominants tels que l'autonomie, la communication, la créativité, l'interdisciplinarité, la participation, le travail en équipe, les compétences évaluables... participe d'ailleurs de ce masquage. Il semble aussi que la satisfaction de critères très formels très présente dans l'évaluation des élèves, comme dans celle des systèmes éducatifs et de formation contribue à ignorer les différences dans ce qui est approprié réellement par tous en masquant les investissements cognitifs réels de chacun.

Le texte qui suit porte sur les conséquences potentielles de cette recherche de la qualité du système éducatif permettant l'efficacité dans la production du sujet des sociétés contemporaines. Il fait référence aux pratiques enseignantes dominantes qui en sont la conséquence. Plus particulièrement, on tente de montrer comment les orientations dominantes qui sont censées permettre à l'élève de devenir un individu autonome, en capacité de raisonner de façon complexe et interdisciplinaire, en capacité de se saisir grâce à des compétences en littératie étendue des documents hétérogènes pour élaborer des savoirs, peuvent être à l'origine de la construction par le système scolaire lui-même, des inégalités sociales, voire de leur accroissement.

Le texte ci-après ne prétend pas à l'originalité, il constitue une synthèse rapide des recherches sur cette question, principalement celles de l'équipe de recherche EScol (puis Circeft-Escol) et du réseau interuniversitaire et pluridisciplinaire de recherche RESEIDA. Les analyses relèvent d'une approche du travail des élèves, y compris du travail cognitif, en relation avec une sociologie du langage. Ces différents regards permettent de comprendre les difficultés hétérogènes et persistantes des élèves, difficultés qui ne peuvent relever de «simples» dispositifs de remédiation ponctuelle et disciplinaire ou d'accompagnement, même personnalisé. Ces recherches ne font pas porter sur les caractéristiques individuelles et cognitives des élèves la responsabilité de leurs difficultés, mais les conçoivent comme produit de leur confrontation avec les cadres de travail construits par les pratiques scolaires et enseignantes. C'est aussi parce que l'on peut constater que l'École, loin de réduire les écarts entre élèves, semble généralement les accroître<sup>1</sup>, qu'il est nécessaire de comprendre le rôle que jouent les pratiques scolaires ordinaires, alors même que les enseignants font ce qui est préconisé par la formation et l'institution, au risque de transformer ces préconisations en simples doxas.

## Quel regard sur les pratiques enseignantes?

### Quelle méthode de recherche?

Ces recherches que nous développons tout au long de cet article (en référence dans la bibliographie qui leur est consacrée) sur les pratiques scolaires et enseignantes mettent au jour l'existence des récurrences, des cumuls et des cohérences des formes de travail actuelles. C'est cette cohérence, ce sont ces récurrences qui, cumulées, peuvent expliquer que les élèves passent «sans s'en rendre compte» à côté des apprentissages. De la même manière que cette approche élimine toute causalité unique aux difficultés, ce ne peut être une seule forme de travail, une manière de faire ponctuelle qui pourrait produire les difficultés durables observées. Cette approche des pratiques de classe permettent de saisir comment et pourquoi certaines pratiques creusent les écarts (en primaire et au collège comme au lycée) ou, à tout le moins, ne les évitent pas (en maternelle). Ceci signifie que d'autres pratiques pourraient être plus égalitaires. Le mode de présentation de ce qu'il s'agit d'apprendre, la construction d'une situation de travail, ou encore l'utilisation du langage, de certains supports, l'organisation du temps de la classe, toutes ces pratiques ont une cohérence dans la conception de l'élève et des objectifs des apprentissages. Elles produisent des effets de cumul d'obstacles qui, d'après nos analyses, conduisent les élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et du travail engagé, plus précisément conduisent certains élèves à les identifier quand ils restent opaques et invisibles à d'autres.

Pour pouvoir prendre en considération ces dimensions de cumul, de cohérence et de récurrence des pratiques de façon à en saisir les effets d'obstacles sur certains élèves, il est donc nécessaire de mener des observations dans une temporalité relativement longue. L'observation du travail des élèves au quotidien est alors nécessaire: analyse des cahiers, des fiches, des productions écrites, des interactions orales. Dans les échanges de la classe enregistrés et analysés, on peut saisir comment les élèves interprètent les situations et les objets d'apprentissage, les indices qu'ils prélèvent, les savoirs effectifs sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour continuer d'apprendre, les ressources langagières, linguistiques et cognitives que les enseignants construisent ou ne construisent pas pour les élèves, ainsi que les contrats pédagogiques et didactiques différentiels (Bautier, Crinon & Rochex, 2011). Il est également ordinaire de solliciter les élèves les plus en difficulté sur le registre de tâches à exécuter, de recherche d'informations, de questions fermées, quand d'autres sont sollicités sur un registre d'activité intellectuelle et d'apprentissage engageant plus de mobilisation de savoirs, de réflexion et d'élaboration (Rochex & Crinon, 2011).

Cette perspective ne permet nullement de parler de «bonnes» ou de «mauvaises» pratiques en soi (contrairement à ce que pourraient souhaiter les institutions), puisque celles-ci ne nous intéressent qu'en contexte et en situation, en fonction de ce qu'en font les élèves. De plus, si les recherches et leurs résultats permettent d'identifier des manières de faire comme participant d'une inadé-

quation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, construction des milieux et des situations, désignation des objets de travail, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques et aux dispositions des élèves les moins performants, le plus souvent issus des milieux populaires (Bautier & Rochex, 2004; Laparra, 2005; Rochex & Crinon, 2011), ce constat suppose corrélativement que ces mêmes pratiques puissent produire des effets différents selon les élèves d'une même classe et dans les classes dont les élèves ne partagent pas les mêmes modes de socialisation.

Les données analysées sont donc constituées par des heures d'observations non ponctuelles, sur plusieurs jours et à plusieurs moments de l'année (enregistrées et transcrites), dans des disciplines différentes d'une centaine de classes, mais également des travaux écrits d'élèves (cahiers, classeurs, fiches ou tableaux photographiés), tout au long du cursus scolaire, dans des établissements à populations sociologiquement différentes, ainsi que dans des académies différentes (principalement, trois académies d'Ile de France, Rhône Alpes, Orléans-Tours, Aix Marseille), afin de s'assurer du caractère récurrent des constats. Nous n'avons pas établi de résultats statistiques choisissant d'asseoir la consistance de nos résultats sur l'hétérogénéité des lieux et des niveaux scolaires et l'ampleur des observations dans les différentes classes, le choix des enseignants de ces classes, ceux-ci étant recommandés par l'institution (inspection et chefs d'établissement).

Cette démarche a donc permis une grande récurrence des résultats tout en maintenant la finesse des analyses qualitatives. Du fait de cette récurrence, ces résultats peuvent être qualifiés de significatifs, même s'ils ne sont pas représentatifs au sens statistique du terme. Ces pratiques, que l'on peut considérer comme dominantes et inscrites dans ce que l'on peut décrire comme un nouveau paradigme de l'apprentissage scolaire ne dépendent donc pas de la qualité des enseignants, ont pu être mises en relation avec les difficultés des élèves à bénéficier des situations d'apprentissage mises en œuvre dans les classes.

Les difficultés d'apprentissage dont il est question ici ne sont pas ponctuelles au sens où les élèves ne comprendraient pas certaines notions ou objets du programme, ce sont des difficultés à entrer dans les apprentissages scolaires, plus précisément, à construire les savoirs prévus dans les situations de travail qui leur sont proposées ou auxquelles ils sont confrontés, des manières de faire qui font obstacle à la construction des savoirs, à leur cumul, leur organisation, leur articulation. Plus précisément, il est question des modes d'être au langage, à l'apprendre, à l'école, dans les situations scolaires auxquelles les pratiques scolaires et enseignantes le confrontent, et qui ne permettent pas à l'élève d'identifier les objets de savoir et ce faisant, d'acquérir les savoirs eux-mêmes, ni les habitudes intellectuelles et langagières nécessaires.

Ces pratiques dominantes sont la conséquence des évolutions des curricula et des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire les objectifs de savoirs, du langage, de la construction du sujet, qui les sous-tendent et qui visent la qualité de l'éducation (*school effectiveness*). Nous décrivons ces évolutions du point de vue de ce

qui, dans leur mise en œuvre, contribue à brouiller les enjeux d'apprentissage des tâches proposées, conduisant certains élèves à les méconnaître. La description portera également sur ce qu'elles supposent d'acquis langagiers et cognitifs. Cependant, ces acquis supposés sont ceux qui sont issus d'une socialisation non scolaire construite dans les milieux fortement scolarisés, milieux sociaux où la distinction entre parents d'élève et parents d'enfant est peu marquée, ceux qui véhiculent par leur mode de socialisation les valeurs dominantes d'autonomie, de raisonnements cognitifs, de questionnement, d'exploration et d'élaboration des savoirs, plus que de restitution. Tout semble se passer comme si les pratiques enseignantes, plus largement les pratiques scolaires dominantes avaient comme seuls destinataires les élèves de ces milieux, un modèle d'élève socialement construit (Bonnéry, 2007, 2015) correspondant à ce sujet qu'une École efficace est censée développer.

Il ne s'agit pas ici de dénoncer des orientations qui sont celles qui pourraient permettre de construire l'élève, puis l'adulte, qui peut comprendre la complexité du monde dans lequel il vit, qui maîtrise les analyses de documents et les modes de pensée de ce même monde. En revanche, il s'agit de mettre l'accent sur ce qui conduit des élèves à passer à côté des apprentissages qui leur sont proposés, parce que les situations leur sont opaques dans leurs objectifs, afin que les obstacles qu'ils rencontrent puissent être levés.

Après avoir présenté les évolutions des pratiques et du curriculum, nous mettrons en relation les caractéristiques de ces évolutions avec les difficultés récurrentes et stables des élèves de milieux populaires (du fait de leurs orientations socio-cognitives), puis avec ce qu'une sociologie du langage développée par Bernstein (2007), Bautier (2005, 2007, 2010, 2011, 2014), Bautier & Goigoux (2004) Lahire (2001), a pu identifier comme différences dans les habitudes et représentations du langage afin de mettre au jour les obstacles que ces évolutions présentent pour ces élèves.

### **L'actualité des doxas de l'École aujourd'hui: le cadre du travail des enseignants et des élèves**

Les évolutions dont nous traitons touchent à ce qu'est censé être l'élève d'aujourd'hui, un sujet actif, autonome qui participe à la classe, aux conditions de l'apprentissage désormais largement fondé sur la construction des savoirs par l'élève (discours dominant en formation) à partir des situations et des supports de travail proposés par l'enseignant, elles touchent encore à la nature de l'organisation du temps didactique dans la classe qui découle de ce qui précède (échange collectif préparatoire sur le thème de la leçon, activité individuelle ou de groupe à partir de documents, mise en commun et institutionnalisation du savoir visé dans le temps court restant). C'est la place même de l'enseignant et la nature du

discours pédagogique et du discours de la classe qui ont évolué à leur tour vers une fonction et un discours beaucoup moins transmissifs, du fait des changements précédents. L'évolution des objectifs curriculaires peuvent, quant à eux, être identifiées à l'affaiblissement des savoirs disciplinaires en tant qu'objectifs et finalités de l'enseignement et de l'École, mais indispensables comme outils et fondement pour atteindre les objectifs qui tiennent aujourd'hui aux modes de raisonnement et à la familiarité avec la culture écrite.

**Une évolution curriculaire importante: une École qui, dans les pratiques en œuvre, privilégie la construction de raisonnements et la compréhension de savoirs et de leur élaboration plus que leur transmission et mémorisation.**

Même si l'énoncé d'une culture commune reste d'actualité, celle-ci repose donc aujourd'hui moins sur l'acquisition des savoirs patrimoniaux, qui ont constitué, des décennies durant, la culture commune que les élèves devaient s'approprier et restituer, que sur des modes de raisonnement censés devoir être partagés, des modes de raisonnement complexes, des activités cognitives supérieures: la causalité, la conceptualisation, les mises en relation de savoirs, y compris hétérogènes dans leur nature, les inférences, les traitements de documents complexes. Ces raisonnements sont aussi ceux qui sont construits dans la fréquentation d'une littérature étendue (Bautier, 2010). L'assimilation contemporaine de «savoir» à «compétence» ne résout en rien la difficulté pour certains élèves, car nombre de compétences, dès lors qu'elles ne sont pas élémentaires ou ponctuelles et alors procédurales, portent justement sur ces modes de raisonnement (Rey, 2014).

Pour s'en convaincre, il suffit d'analyser les évaluations internationales PISA dont les formes sont emblématiques des compétences aujourd'hui en jeu dans le système scolaire, dès lors qu'elles portent sur les compétences supposées nécessaires aux jeunes pour s'intégrer à la société d'aujourd'hui (Bautier, 2005; Bautier et al., 2006). Les compétences évaluées dépassent largement l'acquisition des contenus disciplinaires académiques. Si les savoirs déclaratifs et leur restitution ne sont plus suffisants, ils restent nécessaires. Encore faut-il que les élèves comprennent qu'ils sont le support d'élaborations de plus en plus conceptuelles et de moins en moins factuelles. Au delà de l'invisibilisation des enjeux cognitifs, des enjeux d'apprentissage dans les dispositifs actuels, il apparaît que ce sont les apprentissages mêmes de ces exigences cognitives qui ne sont le plus souvent pas assurés car jusqu'à présent, elles ne faisaient pas partie des programmes disciplinaires.

Il ne s'agit pas ici d'être nostalgique d'un passé où il «suffisait» d'apprendre, de mémoriser, de restituer des savoirs patrimoniaux transmis par l'enseignant, ces pratiques et objectifs appartiennent à un passé, qui n'a d'ailleurs rien d'édénique quant à l'égalité des élèves, et nous ne pouvons qu'aller dans le sens de cette volonté que les élèves puissent participer et être préparés, même jeunes, à ce qui fait aujourd'hui nécessité cognitive dans une société littératiée (Bautier,

Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012). Pour être aujourd'hui fondée, cette exigence d'habitudes cognitives littératiées ne doit pas masquer le fait que ces dernières doivent faire l'objet d'apprentissages dans la durée, d'une véritable socialisation nouvelle pour certains, d'une transformation des habitudes de lecture et d'écriture, et que la sollicitation des élèves ne suffit nullement dans l'immédiateté des tâches et des dispositifs à ce que tous se situent sur le registre de travail attendu. Nous définissons la littératie comme la mise en œuvre à l'écrit comme à l'oral, de l'ensemble des potentialités de raisonnement, de mises en relation, d'analyses (des situations comme des documents) liées à la fréquentation de l'écrit dans une société, comme chez les individus eux-mêmes. Cependant, la seule confrontation à l'écrit ne suffit pas à acquérir ces potentialités, encore faut-il les acquérir par leur usage actif, potentialités qui ne sont pas données, mais à construire chez chacun (Scribner & Cole, 2010).

### **Une conséquence et un indice des changements curriculaires: les supports de travail scolaires contemporains**

La nature des supports de travail des élèves (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin 2012; Bonnéry, 2011, 2015,) fait également l'objet de nos recherches étant donné l'évolution quantitative et qualitative des modes de faire scolaires qui les utilisent. L'utilisation constante de supports écrits de travail est un changement de modalités de travail. Là où la parole enseignante transmettait les savoirs, c'est le travail des élèves sur les documents divers qui est censé les construire. Non seulement, les élèves sont presque constamment en travail sur des fiches à remplir, dont il faut compléter les phrases, remplir les tableaux, cocher, souligner, entourer les éléments mais les textes, manuels, albums et supports de travail auxquels ils sont confrontés dès la maternelle et durant leur scolarité ont changé depuis quelques années. Les fiches et affiches qui organisent le travail des élèves les introduisent dans l'univers de l'écrit dès la petite section. Les manuels sont certes plus attrayants qu'à d'autres époques, mais «ils comportent des documents hétérogènes (textes discontinus, photographies, schémas, courts textes divers –questions, résumés très brefs...-) (...). La compréhension passe par la nécessaire prise en considération de l'ensemble, puisque le sens du texte se construit dans des mises en relation diverses et non plus dans (sa) seule linéarité» (Bautier, 2015).

En bref, ces supports de travail dits «composites» (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012) pour être plus attractifs, sont dans les faits emblématiques des évolutions curriculaires, mais ils sont également potentiellement producteurs d'inégalités sociales. Ils supposent, pour apprendre à travers eux, des capacités hautement littératiées (visée du document, compréhension dans une globalité, mise en relation d'éléments hétérogènes, hiérarchisation des informations, identification des objets de savoirs, utilisation des courts textes de savoir devenus extrêmement complexes linguistiquement), capacités qui ne font que rarement

objet d'enseignement. De plus, ils constituent le plus souvent au contraire, dans le quotidien des classes, les bases d'une segmentation et d'une contextualisation des savoirs par les tâches et les échanges qu'ils engendrent. Rares, nous l'avons dit, sont les moments de synthèse, et sont souvent réduits au minimum les temps d'institutionnalisation des savoirs en collectif (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin 2012; Bautier & Delarue Breton, 2015).

#### **L'élève dans la classe: un élève autonome en connivence avec les pré-supposés scolaires**

L'élève des classes contemporaines est censé être un sujet autonome dans les activités qui lui sont proposées, en capacité de s'approprier les savoirs que les situations de classe et les activités qui s'y conduisent devraient le conduire à construire et comprendre. En effet, ce qui est sollicité n'est pas «seulement» une autonomie comportementale, mais aussi, et surtout, une autonomie intellectuelle: identification de l'objet à apprendre, identification et mobilisation des savoirs et connaissances déjà là, mises en relation dans le temps et l'espace des éléments mobilisés, maniement des indices liés à la culture écrite. L'évolution des affichages dès les classes maternelles est un bon exemple de cette autonomie cognitive et littératiee supposée plus qu'enseignée et apprise (Dürler, 2015; Joigneaux, 2013; Lahire, 2001; Mourot<sup>2</sup>, 2016). Ainsi, les élèves sont censés être en capacité d'utiliser les affichages pour répondre aux sollicitations des enseignants et effectuer les activités proposées, alors même qu'utiliser ces supports pour autre chose que leur sens dénoté immédiat n'est pas une activité cognitive partagée par tous. Les inégalités commencent ainsi à se construire très tôt dans le système scolaire.

L'élève attendu est donc celui qui construit raisonnements et savoirs à partir des documents et plus largement à partir des dispositifs pédagogiques et didactiques, participe aux échanges et qui via ces activités et échanges est en mesure d'en comprendre les enjeux d'apprentissage et donc d'apprendre. Mais cet élève n'est pas partout au rendez-vous.

#### **Des situations d'apprentissage qui (sur)valorisent l'activité et les échanges entre élèves et entre élèves et enseignants dans la classe**

L'importance des supports de travail que nous venons d'évoquer est d'autant plus grande dans le processus de construction des inégalités que l'organisation didactique de la classe est largement fondée sur la mise en activité des élèves, sur un apprentissage suscité par ce que les élèves font. Cette valorisation de l'activité de l'élève trouve son origine dans les vulgates de théories psychologiques constructivistes et des pédagogies actives, mais également dans sa fonction de motivation et de maintien au travail: cependant, motivation et mobilisation intellectuelle ne sont pas synonymes, la seconde, interne au sujet, permet les apprentissages, ce n'est pas toujours le cas de la motivation ponctuelle. Dans l'ordinaire des situa-



tions scolaires, la mise au travail de l'élève et son action finalisée par une tâche à réaliser se substituent alors bien souvent à une mise à l'étude et à une activité intellectuelle.

### Des discours enseignants qui régulent plus qu'ils n'enseignent

Cette contextualisation des savoirs ou savoir-faire est renforcée par la nature des échanges oraux produits dans la classe. Ces échanges prenant appui sur des observations ou connaissances «déjà là» des élèves s'effectuent pour des raisons de facilitation de la parole de l'élève, qui participerait ainsi plus aisément dans une langue de la vie quotidienne, renforcent l'ambiguïté, non seulement de la situation scolaire, mais plus encore celle de la fonction des échanges langagiers eux-mêmes dans la classe. Quand pour certains élèves, ces échanges visent l'élaboration d'un raisonnement, d'un objet d'apprentissage, d'autres élèves, peu familiers des usages du langage pour apprendre, et non pour communiquer ou s'exprimer, y voient le moment et le lieu d'exprimer des opinions et des expériences.

Dans de nombreuses classes de l'enseignement primaire et du collège, le travail individualisé ou de groupe, les activités mises en œuvre dans le cadre d'une pédagogie dite «active» (mais qui n'en a pas les traits fondateurs), de l'organisation de la classe à partir de l'effectuation d'exercices sur des supports distribués conduisent à la quasi disparition d'un discours d'enseignement. Les échanges s'individualisent, portent sur le commentaire de ce que fait tel ou tel élève, sans toujours renvoyer à moment ou à un échange collectif. Ce commentaire, parce qu'il est produit *en situation*, présente alors toutes les caractéristiques du discours spontané portant sur des éléments du travail en train de se faire. Il n'utilise pas toujours, et dans certaines classes rarement, du lexique disciplinaire ou renvoyant à une organisation, une catégorisation des savoirs (lexique générique et non spécifique, par exemple) (Laparra & Margolinas, 2011), *a fortiori* à un travail sur la langue, qui est celui qui permet de penser l'apprentissage, de mobiliser les savoirs nécessaires, sans réduire l'activité à la réalisation de la tâche ponctuelle.

Les différentes composantes de la classe contemporaine que nous venons de décrire trop rapidement, qui relèvent certes de domaines différents conduisent à une évolution sensible de la forme scolaire et plus spécifiquement du discours enseignant. Ainsi que le soulignait Bernstein (2007), le discours de l'enseignant est aujourd'hui davantage régulateur (de l'activité des élèves) et se substitue peu à peu à un discours instructeur, un discours d'enseignement qui dans certaines classes est devenu rare ou relativement «opportuniste», en ce qu'il est produit de façon aléatoire à partir des questions ou des erreurs de tel ou tel élève. Leur formation initiale est même souvent interprétée par les enseignants comme les empêchant de tenir un discours instructeur car «tout doit venir des élèves». De là, notre référence à la notion de doxa, pratique non questionnée dans ses sous-

sements théoriques et qui ce faisant ne permet pas une pertinence des pratiques en fonction des publics, des finalités et des objets du travail.

### **Quelles difficultés pour les élèves face à ces pratiques de classe?**

Les descriptions précédentes permettent d'identifier ce qui, dans ces modalités contemporaines de faire la classe, constituent des obstacles potentiels aux apprentissages visés par les enseignants pour une grande partie des élèves, qui dès lors ne bénéficient pas des situations mises en place. Dans cette dernière partie, nous explicitons les raisons de ces obstacles du point de vue des élèves. En effet, notre approche relationnelle (Bautier & Goigoux, 2004; Rochex & Crinon, 2011) repose sur l'hypothèse commune aux travaux en référence, selon laquelle les difficultés naissent de la « confrontation entre, d'une part, les caractéristiques et les dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves, lesquelles sont liées à leur mode de socialisation non scolaire (...) 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 » (Bautier, Crinon & Rochex, 2011). Plusieurs causes de difficultés des élèves, de milieux populaires en particulier, étroitement liées sont donc susceptibles de fonder leur incompréhension des enjeux cognitifs de l'école et des dispositifs de travail et les possibilités/impossibilités d'apprentissage et de transformation.

#### **Les élèves n'identifient pas les enjeux cognitifs du travail scolaire**

Pour l'enseignant, en situation idéale, les tâches qu'il présente, les situations de travail qu'il construit correspondent à un apprentissage spécifique, à une visée cognitive, voire dans le meilleur des cas à une hiérarchie dans une pluralité d'apprentissages possibles. Cependant, nous l'avons vu, tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée. Les moins performants des élèves réduisent souvent la visée de ces tâches à leur seule effectuation; ils cherchent à s'en acquitter sans savoir qu'il s'agit d'en saisir la signification et les enjeux cognitifs, sans même penser qu'ils existent. Ayant du mal à discriminer ce qui est pertinent pour l'apprentissage, ils se focalisent sur « l'apparence de la tâche », sa réalisation au pas à pas.

Ceux des élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir, se situent sur un registre de travail immédiat, sans que celui-ci transforme, déplace, interroge, reconfigure les objets, secondarise le discours produit, pour permettre les apprentissages scolaires (pour l'approfondissement de ces notions, voir Bautier (2005), Bautier et Burger (2014), Bautier et Goigoux (2004). Si cette question des registres d'activités nous semble pertinente, c'est qu'elle

rencontre des pratiques enseignantes qui l'ignorent comme objet d'apprentissage (Butlen, Peltier & Pézard, 2002). La possibilité aujourd'hui ouverte par les situations scolaires au cadrage faible et aux classifications des savoirs également faibles (Bernstein, 2007) de convoquer une hétérogénéité de savoirs, de connaissances, d'expériences, de travailler sur des registres très différents (cognitif, culturel, identitaire, Bautier & Rayou, 2010) permet certes à chacun de travailler, mais la nature de ce travail n'est pas la même (Bautier, 2005, à propos d'une analyse des évaluations de PISA). Une grande partie des élèves, compte tenu de leurs habitudes d'apprentissage se saisissent ainsi de savoirs très contextualisés référés aux situations dans lesquels ils ont été construits. S'il est sans doute vrai qu'être actif peut mobiliser davantage l'élève, y compris intellectuellement, nombre d'élèves s'inscrivent dans un malentendu socio-cognitif (Bautier & Rochex 2004; Bautier & Rayou, 2010) dès lors qu'ils sont dans l'effectuation de la tâche en contexte plus que dans l'apprendre, sans identifier que la finalité de celle-ci dépasse justement cette effectuation<sup>3</sup>.

Pour qu'il y ait travail de transformation par l'activité (et non de dénivellation de celle-ci), un «engagement» intellectuel est nécessaire. Il passe par une réflexion sur la tâche en train de se faire, sur les objets «manipulés» pour les constituer en objets de questionnement, de réflexion et de connaissance; il s'agit de les considérer sur un registre nouveau, porteur de généralité. Cependant, la centration des élèves les moins familiarisés avec l'univers scolaire et littéraire, sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots, liée à leurs habitudes et leurs valeurs (et non à une incapacité) les conduit à se référer à, et surtout à valoriser ce qui constitue leur environnement quotidien, leurs expériences. Cette valorisation semble les empêcher de construire ces objets dans cette dimension «seconde» qui est celle des savoirs à construire. Ils ont tendance à ne considérer les objets, les supports auxquels ils sont confrontés en classe que dans leur seule existence et usages non scolaires (Bonnéry, 2007) sans les «scolariser», c'est-à-dire sans leur conférer ce nouveau statut lié à un changement du regard que l'on porte sur eux quand on les «transforme» en objets d'apprentissage (Bautier & Burger, 2014). Or, si les objets et expériences ordinaires, «premiers», de même que les tâches ponctuelles, sont convoqués dans la classe, sont «scolarisés», ce n'est pas pour eux-mêmes, mais, certes implicitement le plus souvent, pour être transformés en objets d'étude de questionnement, d'analyses et/ou de commentaires, en ressources pour l'apprentissage et pour le travail de réflexion. Les travaux de Bernstein, comme les nôtres à sa suite, ont mis en évidence que les significations privilégiées par les élèves en difficultés sont d'abord des significations «particularistes», contextualisées, alors même qu'il s'agit de construire des significations «universelles», au sens de génériques, qui correspondent à la nature même des savoirs scolaires.

Nous illustrerons notre propos par un exemple pris dans une recherche récente portant sur un travail sur l'alimentation en CM1 à partir d'un manuel présentant dans un triangle les éléments nutritifs par catégories (glucides,

lipides...) et par fonction pour le corps. Les élèves de l'éducation prioritaire, non seulement n'identifient pas le codage sémiotique qui place les éléments les plus nécessaires en bas du triangle, les moins nécessaires en haut, mais sont dans une interprétation de la leçon en relation avec leur vie quotidienne et la saisissent d'un point de vue normatif (ce qui est bien ou mal de manger, en référence aux normes familiales le plus souvent). Au contraire, les élèves des écoles des quartiers favorisés identifient les aliments en tant que nécessaires au fonctionnement du corps, et lors du questionnement du chercheur comme de l'enseignant, se réfèrent aux savoirs du manuel pour répondre, quand les autres élèves se réfèrent à leur quotidien ou aux injonctions médiatiques des 5 fruits et 5 légumes par jour. Pour ces derniers, le bilan de la leçon n'a guère été au-delà du renforcement des significations particulières déjà là, construites dans l'expérience quotidienne des élèves et reprises dans la classe conformément d'ailleurs aux questions posées par le manuel (Bautier & Delarue-Breton, 2015).

Cette distinction entre significations générique et spécifique (ou universaliste et particulariste chez Bernstein) fait partie des usages du langage peu partagés et liés à la familiarité avec des usages littérariés du langage et des raisonnements. La référence dans la classe à la quotidienneté, aux expériences et connaissances non scolaires, voire leur convocation peuvent alors constituer un obstacle supplémentaire pour certains élèves si l'enseignant n'y prend garde -il en est de même des supports de travail contemporains-, et peuvent les induire en erreur sur les objectifs de la situation (Bautier & Delarue-Breton, 2015).

#### **Les habitudes langagières des élèves les ancrent dans des significations quotidiennes**

Ces mêmes élèves semblent en effet «induits en erreur» par les formes plus communicatives qu'élaboratives des échanges langagiers évoquées précédemment, comme par les modalités actuelles de valorisation de l'expression et la sollicitation de la participation de l'élève. Cette ambiguïté des situations de parole dans la classe peut non seulement aboutir à la minoration de la langue des savoirs de la discipline, alors même qu'elle est un élément indispensable à la compréhension de leurs spécificités. Mais cette même ambiguïté est accrue par la nature du discours de l'enseignant que nous avons décrite et qui peut se vouloir proche de celui des élèves pour «mieux communiquer», ou parce que cela fait partie des stratégies d'adaptation aux élèves, tout particulièrement dans les classes situées en éducation prioritaire (ce qui peut être considéré comme paradoxal compte tenu des ressources à construire chez ces élèves).

Enfin, ces élèves sont peu familiarisés avec l'écrit et ses usages d'élaboration par un travail de et sur la langue, travail des genres discursifs, de la maîtrise des genres seconds, du lexique des savoirs, qui sont au demeurant, ceux qui non seulement sont sollicités pour apprendre en classe, mais qui sont ceux dans lesquels se construisent les savoirs, alors même qu'ils ne font que rarement l'objet d'enseignement et donc d'apprentissage. L'écart ici entre l'oral de la classe, faits

d'échanges hétérogènes, et les écrits disciplinaires attendus qui restent normés par les genres de discours spécifiques des disciplines, constitue un obstacle supplémentaire.

## Conclusion

Les analyses que nous avons présentées permettent d'identifier les raisons pour lesquelles des manières de faire la classe, de penser les apprentissages, aujourd'hui largement dominantes, ne permettent pas à tous les élèves de s'appropriier les savoirs. Nous avons voulu pointer ici l'influence sans doute négative pour une partie de la population de certaines conceptions contemporaines des savoirs et des apprentissages, exigences liées aux nouveaux curricula. Nous avons voulu mettre l'accent sur le fait que ces pratiques reposent sur l'idée que tous les élèves sont en mesure de faire ce qui est implicitement demandé pour apprendre, sans même un enseignement et un apprentissage systématiques qui visent à construire chez les élèves les plus éloignés de la culture scolaire actuelle les ressources nécessaires pour qu'ils puissent effectivement se saisir des savoirs visés. Sans ces apprentissages des dispositions qui permettent les apprentissages dans les formes scolaires contemporaines, c'est l'École elle-même qui contribue à accroître les inégalités et perd de l'efficacité qu'elle souhaite pourtant avoir.

## Notes

- 1 En attestent les évaluations nationales et internationales, mais aussi le suivi des élèves d'une classe à l'autre, pour lesquels il y a rarement «rattrapage» des acquis non effectués, comme il n'y a guère de changement de «postures» intellectuelles et langagières puisqu'on peut retrouver les mêmes caractéristiques socio cognitives de la maternelle à la fin du second degré et même au-delà. Ce qui signifie que les pratiques actuelles ne permettent pas aux élèves de changer.
- 2 Mourot, É. (en préparation). *Les affichages à l'école maternelle. Des inégalités dès le début de la scolarité*. Thèse de doctorat, Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. E. Bautier, directrice de thèse.
- 3 Il est évident qu'ici il n'est pas question des apprentissages mathématiques qu'on ne peut opérer qu'en *faisant* des mathématiques

## Bibliographie

- Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, 51-72.
- Bautier, É. (Éd.). (2006). *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique sociale.
- Bautier, É. (2007). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. In D. Frandji, P. Vitale, (Éd.), *L'actualité de B. Bernstein, savoirs, pédagogie et société* (pp. 133-150). Rennes: P.U.R.
- Bautier, É. (2010). Changements curriculaires: des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs. In C.

- Ben Ayed (Éd.), *L'école démocratique* (pp. 83-93). Paris: Armand Colin.
- Bautier, É. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirales*, 55, 11-21.
- Bautier, É. & Burger, O. (2014). Devenir élève à l'école maternelle. *Dialogue*, 154, 5-9.
- Bautier, É., Crinon, J. & Rochex, J.-Y. (2011). Introduction. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éd.), *La construction des Inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 9-16). Rennes: P.U.R.
- Bautier, É., Crinon J., Delarue-Breton C. & Marin B. (2012). Les textes composites: des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, 45, 63-80.
- Bautier, É. & Delarue-Breton, C. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves dans la production de significations. *Le français aujourd'hui*, 190 (*Litéracies scolaires*), 51-60.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2010). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, Pratiques et malentendus scolaires* (2013: 2<sup>ème</sup> édition augmentée). Paris: P.U.F.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Éd.), *Situations éducatives et significations* (p.199-220). Bruxelles: De Boeck.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identités*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Bonnéry, S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir agir*, 17, 11-20.
- Bonnéry, S. (Éd.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: La dispute.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence. *Revue française de pédagogie*, 140, 41-52.
- Dürler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire*. Rennes: P.U.R.
- Joigneaux, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires: le cas de la «scolarisation» de l'école maternelle. *Le Français aujourd'hui*, 183, 41-50.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- Laparra, M. (2005). L'écrit en maternelle: bricolage ou opération cognitive. In N. Ramognino & P. Vergès (Éd.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix: Presses de l'université de Provence.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éd.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p.11-130). Rennes: P.U.R.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éd.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: P.U.R.
- Scribner, S. & Cole, M. (2010). La littératie sans l'école: à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133, 25-44.

**Mots-clés:** Inégalités sociales, pratiques enseignantes, évolutions curriculaires, sociologie du langage

## Qualität, Wirksamkeit von Unterricht ... aber Ungleichheiten bezüglich der Lernprozesse

### Zusammenfassung

Diskurse und Ansätze bezüglich Unterrichtsqualität dominieren aktuell die Evaluation von Unterrichtsmodellen ebenso wie der Leistungen von Schülerinnen und Schüler. Indessen lässt sich eine Divergenz zwischen der Realität der Schüler/innenleistungen und des Diskurses über Qualität feststellen, der darauf abzielt, die Lehr- und Unterrichtspraktiken zu vereinheitlichen gerade im Hinblick auf deren Optimierung und Wirksamkeit. Die Formalisierung von Indikatoren, die zwar eine präzise Evaluation und gemeinsame Kriterien herbeizuführen vermag, kann diese aber auch in Scheinwahrheiten verwandeln und insofern einen gegenteiligen Effekt bewirken sowie zu grösseren Ungleichheiten führen. In der Tat führt nämlich die offensichtliche Notwendigkeit, Erziehungsmodelle und -systeme anhand von Qualitätskriterien zu steuern auch dazu, dass die zugrundeliegenden sozialen Modelle nicht neutral analysiert werden und daher ein Hindernis für einzelne Schüler/innen darstellen können. Dieser Artikel gibt eine Übersicht über bestehende Forschungen zu diesem Phänomen.

**Schlagnote:** Soziale Ungleichheiten, Unterrichtspraktiken, kurrikulare Entwicklungen, Soziolinguistik

## Qualità, efficacia dell'insegnamento ma... disuguaglianze negli apprendimenti

### Riassunto

I discorsi e le pratiche che mirano alla qualità dell'insegnamento sono oggi dominanti nelle valutazioni dei sistemi di insegnamento e dei risultati degli allievi.

Tuttavia, si può constatare una disgiunzione fra la realtà dei risultati degli allievi e un discorso sulla qualità che mira e riesce ad omogeneizzare delle pratiche di insegnamento con l'obiettivo del loro miglioramento e della loro efficacia.

La formalizzazione degli indicatori che permette di raggiungere una valutazione precisa e dei criteri comuni, ma anche a trasformarli in doxa, può avere degli effetti negativi e concorrere all'aumento delle disuguaglianze. In effetti, l'evidenza della necessità di pilotare il sistema educativo partendo da criteri di qualità conduce a mascherare il fatto che i modelli sociali che sono alla base non sono costruiti su una neutralità sociologica e possono costituire degli ostacoli per certi allievi. Questo articolo sintetizza un insieme di ricerche che mettono in evidenza questo fenomeno.

**Parole chiave:** Disuguaglianze sociali, pratiche di insegnamento, evoluzioni curriculari, sociologia del linguaggio

## **Dominant educational practices and social inequalities at school**

### **Summary**

The discourse on the quality of education has been largely developed in Europe, particularly under the impulse of the Bologna process. However, there may be a disconnect between the reality of student results and a discourse on quality which aims to homogenize practices, to formalize them,, with the objective of a continual improvement of these practices and school effectiveness.

This article aims to analyze how the difficulties encountered by students from disadvantaged backgrounds may result from daily and dominant classroom practice. The difficulties are seen as the result of the intersection of learning environments built by schools, teachers and educational practices and how students understand the issues and work there. The purpose is to understand how dominant educational practices can prevent children from learning. These dominant practices appear as the result of changes in the French school system, in its goals, particularly in terms of curriculum reform. The article describes these changes and connects them to the difficulties constantly encountered by pupils from disadvantaged backgrounds.

**Keywords:** Educational inequality, teaching practices, curricular developments, literacy, identifications cognitive issues